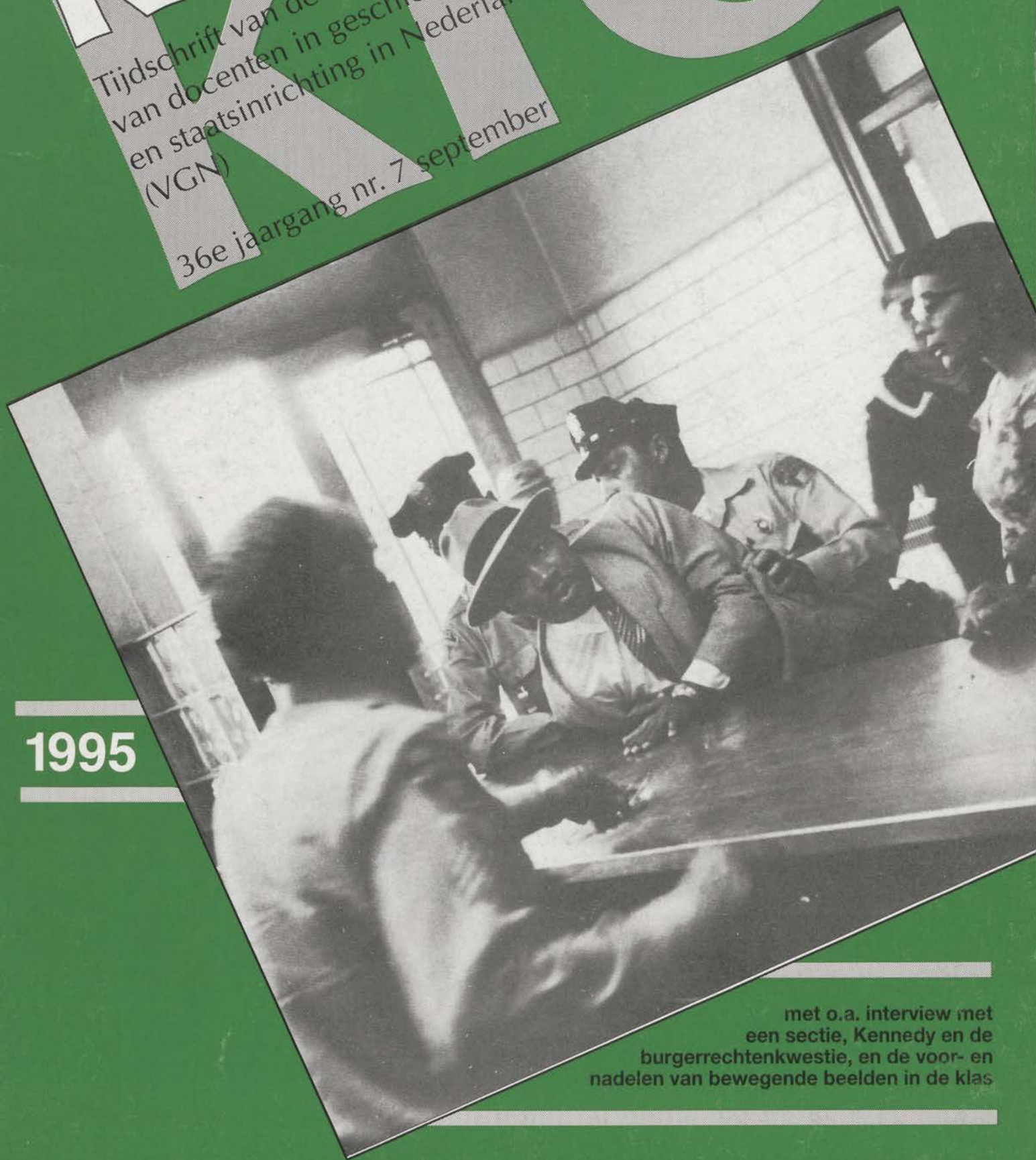


kleio

Tijdschrift van de vereniging
van docenten in geschiedenis
en staatsinrichting in Nederland
(VGN)

36e jaargang nr. 7 september

1995



met o.a. interview met
een sectie, Kennedy en de
burgerrechtenkwestie, en de voor- en
nadelen van bewegende beelden in de klas

Algemeen Bestuur

Mw. H. Budé-Janssens,
*voorzitter (externe en
buitenlandse contacten,
Platform VVVO,
CITO/CEVO, intercommis-
sie, werkgroep Suriname,
publiciteit), Patrijsslaan 12a,
2261 ED Leidschendam.*
Tel. 070-32 77 923.
Fax. 070-3201298

Mw. M.E. Hielkema
*vice-voorzitter (havo,
internationalisering, contac-
ten met historische veren-
gingen), Titiaanstraat 34',
1077 RJ Amsterdam.*
Tel. 020-66 44 060.

L.M.I.V. Nolet, *1e secretaris
(externe correspondentie,
didactiviteiten, leraren-
opleidingen, nascholing),
Reestraat 32,
6531 JM Nijmegen.*
Tel. (privé) 080-55 07 49,
(werk) 080-45 98 27.

Mw. E. Marrenga *2e secreta-
ris (interne correspondentie,
vrouwengeschiedenis),
Lange Leidsedwardsstraat*

212', 1017 NR Amsterdam.
Tel. 020-27 71 26.

J. Schopman, *penningmees-
ter (financiën, ledenwerving,
OAC, contacten Kleio,
Tweede Fase),
Jozef Israëlsstraat 58,
6521 MZ Nijmegen.*
Tel. 080-22 47 69.

H. Kurstjens (*vbo/mavo,
cie Van Veen*),
Nijenkamp 13,
6651 HG Druten.
Tel. (privé) 08870-13 119,
(werk) 085-52 13 20.

Mw. J.M.L. van Bekkum
*(volwasseneneducatie,
beroepsonderwijs),
Molvense erven 102,
5672 HN Nuenen.*
Tel. 040-834364.

H. Buskop (*havo, vwo,
pabo, Clomatica*),
Sportlaan 370,
2566 LP Den Haag.
Tel. 070-3648946.

VGN-giro: 128701 t.n.v.
Penningmeester VGN,
Den Haag.

U kunt zich opgeven als lid
van de VGN bij de adminis-
tratie Vreeswijkstraat 329,
2546 AK Den Haag. Wilt u
daarbij aangeven tot welke
categorie van leraren u
behoort en op welk schooltype
u werkzaam bent.

Voor 1995 bedragen de
contributies:

1. Bij bezoldiging tot en met
HOS-schaal 10 f 90,-
2. Bij bezoldiging vanaf
HOS-schaal 11 f 105,-
3. Buitengewone leden (zij die
niet meer in het onderwijs
werkzaam zijn of zich nog
bekwamen voor het
leraarschap): f 75,-
4. Partnerlidmaatschap f 130,-

Leden die minder dan 16 uur
per week les geven kunnen in
aanmerking komen voor een
korting. Hiertoe moet u
jaarlijks voor 1 december een
verzoek indienen bij de
penningmeester met vermeld-
ing van het aantal lessen, de
school en de categorie
waartoe u behoort.

kleio

Het blad van de VGN, verschijnt tien maal
per jaar, incidenteel met katern voor leerlingen

Redactie

W.G.J. Rongen, *voorzitter*,
Antillen 4, 3524 EZ Utrecht.
Tel. 030-892580.

R.P. Slothoorn, *secretaris*,
Walcheren 137, 3524 ZS
Utrecht. Tel. 030-895982.
B. Engbers, *Klaverstraat 12,
3572 VD Utrecht.*
Tel. 030-713329.

I.D. Verkuil, *Eemnesserweg
35, 1221 CS Hilversum.*
Tel. 035-857499.

J.L.G. van Oudheusden,
Massenetstraat 21, 5144 WP
Waalwijk. Tel. 04160-37430.
H.S.J. Jansen, *Hatertseweg
463, 6533 GH Nijmegen.*
Tel. 080-553484.

Mw. C. van Bortel, *Evieveland 6,
5422 AK Gemert.*
Tel. 04923-61136.

ISSN 0165-6449

Alle leden van de VGN
hebben een abonnement op
Kleio.
Niet-leden kunnen zich
abonneren, maar reglementair
komen alleen diegenen in
aanmerking voor een abonne-
ment zonder lidmaatschap, die
niet werkzaam zijn als docent.
Over uitzonderingen beslist
het bestuur.

Voor 1995 kost een
abonnement:
Binnenland f 90,-
Buitenland, f 120,-
binnen Europa f 120,-
Buitenland, buiten
Europa (luchtpost) f 130,-
Losse nummers f 9,50

Informatie over het
leerlingenmateriaal in de serie
Kleio-Didactica en andere
uitgaven van de VGN vindt u
regelmatig in Kleio.
U kunt bestellen door het

betreffende bedrag over te
maken op Postbanknummer
12 87 01 t.n.v. Penningmeester
VGN te Den Haag.
Wilt u op het girobiljet
aangeven om welke nummers
het gaat.

In Kleio kan geadverteerd
worden.

Prijzen:
1 pagina f 410,-
1/2 pagina f 325,-
1/4 pagina f 225,-
Voor informatie over andere
formaten en inleverdata van
de opnamemodellen kunt u
zich wenden tot de eindredac-
teur.

Eindredactie:
Mw. T. Bogaerts-Stoopman,
Omloop-West 9,
3402 XM IJsselstein.
Tel. 03408 - 83576
Fax 03408 - 88459

VAN DE REDACTIE

Het schooljaar is inmiddels in volle
gang. Wat lijkt de vakantie al weer lang
geleden. Gelukkig werkt het weer er
volop aan mee de aanpassings-
problemen te overwinnen: het is
meteen herfst geworden.

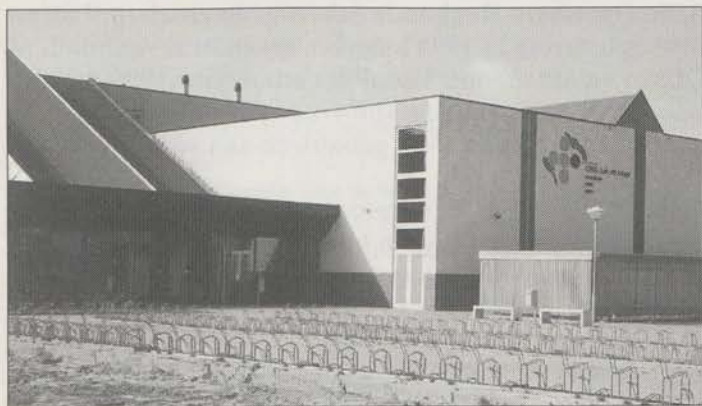
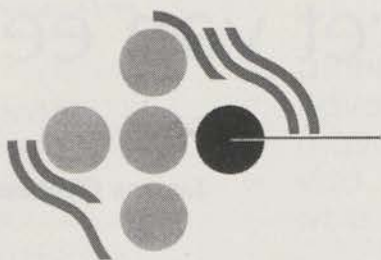
Toen ik na mijn thuiskomst de post
doornam, viel een aantal zaken op:
ten eerste het overlijden van
prof.dr. F.W. Schulte Nordholt.
Zijn dood is een enorm verlies voor de
historische wereld. Als vooraanstaand
Amerika-deskundige zou hij dit najaar
her en der lezingen geven op de
nascholingsbijeenkomsten over het
nieuwe examenonderwerp. Helaas
komt er nu ook geen bijdrage van zijn
hand aan het novembernummer van
KLEIO, dat geheel aan Amerika gewijd
zal zijn. Verder in de post een fors
pakket met voorstellen van de
vakontwikkelgroep voor de examen-
programma's havo en vwo in het kader
van de tweede fase.

Inmiddels zijn de veldraadplegingen
daarover begonnen. KLEIO zal met
enige regelmaat aandacht aan dit
onderwerp schenken.

Onlangs kreeg ik een briefje van de
gemeente - het bestuur van onze
school - of ik wilde doorgeven
wanneer ik met opfrisverlof zou gaan.
Op dat moment leek de vakantie
opeens weer heel wat minder ver.
De redactie wenst iedereen een prettig
schooljaar toe en hoopt daar via
goede Kleio's aan bij te dragen.

Wim Rongen

In dit nummer



4 Jan van Oudheusden en Tineke Bogaerts - Portret van een sectie

In Culemborg staat de Openbare Regionale School-gemeenschap 'Lek en Linge'. Het bijzondere aan de school is de manier waarop de leerlingen worden benaderd. Het leerconcept bestaat uit drie fasen: van geleid, via begeleid naar zelfstandig leren. Kleio zoekt de geschiedenissectie op om te kijken hoe dat schoolideaal werkt.

12 Harriët Koelewijn - John F. Kennedy en de burgerrechtenbeweging.

Over het beleid van Kennedy lopen de meningen nogal uiteen. Meestal heeft het oordeel een emotioneel karakter, of het nu positief of negatief is. Historisch onderzoek wordt daarbij wat al te gemakkelijk terzijde geschoven. Harriët Koelewijn keert voor haar oordeel wel terug naar de historische bronnen. Zij analyseert Kennedy's houding tegenover de burgerrechtenkwestie aan de hand van zijn publieke uitspraken.

18 Kleioskoop

De filmrubriek is dit keer een tweeluik: Tineke de Danschutter plaatst kanttekeningen bij de ouderwetse manier waarop doorgaans films en documentaires in de klas worden gebruikt. Ze laat aan de hand van een documentaire over de Tweede Wereldoorlog zien hoe het beter kan. Ook Pauline van Vliet heeft onderzocht wat je met bewegende beelden in het onderwijs kunt doen. Zij gebruikt als voorbeeld een documentaire over de AJC uit 1931.

26 Boek van de Maand

Eric Hobsbawm heeft zich na zijn trilogie over de negentiende eeuw op de twintigste eeuw gestort: 'Een eeuw van uitersten'. Is zijn boek een politiek testament geworden of een handleiding voor het komende millennium? Een bespreking van Ruud Slotboom.

En verder:

31 In 't kort en recensies

37 Kleiokrante



Op de omslag: Dr. Martin Luther King, samen met zijn vrouw, kort na zijn arrestatie in 1960.

Wilt u artikelen voor Kleio toesturen aan de secretaris van de redactie. Berichten voor de Kleiokrante, aktualiteiten, mededelingen van commissies, aankondigingen en brieven kunnen rechtstreeks naar de eindredacteur.

Portret van een sectie

Jan van Oudheusden en Tineke Bogaerts

Even buiten de bebouwde kom van Culemborg staat een gloednieuw schoolgebouw, de Openbare Regionale Schoolgemeenschap 'Lek en Linge'. Sinds de oplevering in 1994 huisvest het ruim zevenhonderd leerlingen: mavo, havo en atheneum. Vanaf het schooljaar 1995-96 is de school gefuseerd met een naburige vbo-ivbo-school, zodat nu 1250 leerlingen in twee gebouwen één school vormen.

Lek en Linge heeft een eigen leerconcept: van geleid, via begeleid, naar zelfstandig leren. KLEIO ging kijken hoe dat schoolideaal gestalte krijgt in het vak geschiedenis en staatsinrichting.



V.l.n.r.: Winnie de Jager, Kleio-redacteur Jan van Oudheusden, Harry van Alphen en Marco Baars.

We spreken met de drie leden tellende vaksectie geschiedenis van Lek en Linge, afdeling mavo-havo-atheneum: Winnie de Jager (41), Marco Baars (33) en Harry van Alphen (27).

Winnie geeft achttien uur geschiedenis (in 3-mavo, 3-vwo, 4-havo, 4- en 5-vwo), Marco zeven (havo-bovenbouw) en Harry veertien (klassen 1 en 2 en 4-mavo).

De vooropleidingen van de drie vertonen hetzelfde patroon: eerst de lerarenopleiding, daarna doctoraal in Utrecht. Harry van Alphen volgde op de SOL geschiedenis en

aardrijkskunde en aan de universiteit, waar hij ook assistent was, de specialisatie Antieke Cultuur. "Maar ik ben geen eerste-grader. Dan moet je nog het PDI doen, de pedagogische aantekening halen. Ik had daar na m'n afstuderen geen zin meer in, ik gaf al drie jaar les en dan moest ik nog eens stage gaan lopen."

Winnie de Jager deed ook eerst lerarenopleiding geschiedenis en aardrijkskunde en vervolgens doctoraal Contemporaine Geschiedenis in Utrecht. Zij is eerste-graads.

kleio

nummer 7/95
pagina's 4 en 5

Marco Baars deed eerst Vrije Leergangen geschiedenis en aardrijkskunde in Amsterdam, daarna MO-b geschiedenis en maatschappijleer, en doctoraal in Utrecht, nieuwste geschiedenis met als specialisatie Oost-Europa.

Historici of pedagogen?

Kleio: Voelen jullie je echt historicus?

Harry, Winnie (volmondig): "Ja".

Marco: "Ik ben het wat meer op een afstandje, ik ben meer onderwijzer denk ik vaak."

Winnie: "Wat ik merk is dat wij alle drie redelijk historisch denken en dat beïnvloedt ook wat geschiedenisonderwijs volgens ons moet inhouden."

Harry: "Dat is niet gekomen door de lerarenopleiding, maar vooral op de universiteit. Die heeft ons historisch denken bijgebracht, een kritische houding tegenover de bronnen; iets wat we de kinderen nu nadrukkelijk aan het bijbrengen zijn: geloof niet wat je ziet, maar controleer het. Historische onderzoeksvaardigheden."

Winnie: "Dat vinden we alle drie belangrijk om in het onderwijs door te geven. We hebben geluk, dat we alle drie op één lijn zitten wat dit betreft. Vaak zie je ook een scheiding bovenbouw-onderbouw-leraren en die is er bij ons absoluut niet."

Ze vinden het leuk dat ze alle drie gespecialiseerd zijn in een ander vakgebied. Toen Marco lessen kunstgeschiedenis gaf in havo-5, kwam Harry als gastdocent lessen geven over het Antieke theater, omdat hij daar meer van wist.

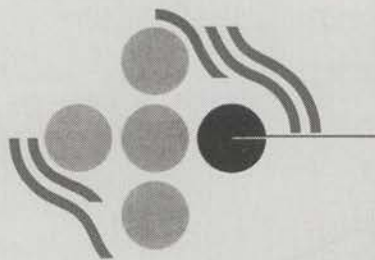
Alle drie hebben ze diverse andere klussen in de school. Winnie is counseler, geeft maatschappijleer en doet trainingen 'faalangst' en 'examenrees'. Marco ("Ik heb soms het idee dat ik geschiedenis er maar bij doe") geeft ook maatschappijleer en is afdelingscoördinator van de havo, voorzitter van de werkgroep Tweede Fase, doet meerdaagse excursies en het schoolblad *De Stroomversnelling*. Harry geeft ook aardrijkskunde, is coördinator van de tweede klassen en begeleidt de leerlingenvereniging Idéfix.

De organisatie van het schooljaar

In de architectuur van het nieuwe schoolgebouw is rekening gehouden met het onderwijsconcept. Zelfstandigheidstraining staat

O.R.S. LEK EN LINGE

atheneum
havo
mavo
vbo
ivbo



voorop, dus is er voorzien in studieruimtes waar leerlingen kunnen werken. Nog lang niet genoeg, zo blijkt in het gesprek.

Lek en Linge hanteert een 45-minutenrooster. De drie extra lesuren die zo worden 'gewonnen', besteden ze in de basisvorming aan steun- en verrijkingslessen, en in de bovenbouw aan cursussen, bijspijkeruren en studieruimten.

Het schooljaar wordt onderverdeeld in vijf blokken van zeven à acht weken afgesloten door een roostervrije, maar wel verplichte schooldag, de Lek en Lingedag. Aan de leerlingen wordt dan een alternatief programma aangeboden, bijvoorbeeld sport, museumbezoek, een theaterproject, een excursie.

De leerlingen horen aan het begin van het nieuwe blok van elke docent, wat er verwacht wordt. De lessen in een blok zijn verdeeld in contact-uren en lesuren waarin de leerlingen zelfstandig aan taken werken. Het studiehuis-idee, een van de pijlers van de toekomstige tweede fase-school, wordt hier al in praktijk gebracht.

Deze werkwijze sluit ook goed aan bij de ideeën die ten grondslag liggen aan de basisvorming. Van leerjaar op leerjaar bouwen ze hier de cyclus op van geleid leren (brugklas), via begeleid leren (klas 2) naar zelfstandig leren (klas 3 en hoger).

Het vak op school

De twee geschiedenislokalen ogen ruim. Openslaande ramen bieden een weidse blik op de polder.

In één van de lokalen worden we door Marco, Winnie en Harry gastvrij onthaald. De tafels staan er in groepjes. Dat is altijd zo, een heel bewuste keus. Wel staan er voor de wat meer 'bewerkelijke' leerlingen in het ene lokaal aan de zijkant enkele tafeltjes apart. Een rijtje naslagwerken, waaronder het Cultureel Woordenboek en de Koran staan op de tafel van de leraar. Geen overhead- of diaprojector, nog geen video, wel versiering aan de wanden: diverse posters, een mooi ingelijst portret van Vaclav Havel. De vlaggen van de ex-DDR en de ex-Sovjet-Unie verraden de betrokkenheid van met name Marco met de recente Oosteuropese ontwikkelingen.

De sectie beschikt over een eigen werkruimte met wanden vol boeken en documentatie en allerhande leermiddelen, ook om rustig te kunnen corrigeren en overleggen. Binnenkort kopen ze een vitrine om er voorwerpen van het 'voelbare verleden' in tentoon te stellen.

Kleio: Wat is het Lek en Linge voor een soort school, voor jullie als leraren?

Winnie: "Wij zijn een heel jonge school. Vijf jaar geleden begonnen we. Er was toen nog een restant van een mavo over, zo'n tachtig leerlingen. Toen kwam de havo-vwo-stroom erbij, onder een geheel nieuwe naam, met een nieuw concept. De oude mavo-docenten zijn gebleven."

Ikzelf kwam in de plaats van de vertrekkende geschiedenisdocent, dus ik kon een nieuwe start maken met het vak.

Het schoolconcept was het 45-minutenrooster, steun- en verrijkingslessen, een gecombineerde brugklas. Splitsingen met dakpanconstructie vanaf klas twee: mavo/havo en havo/vwo; na die twee jaar is het concept gekomen: van geleid via begeleid naar zelfstandig leren. Er zijn toen ook enige experimenten gestart. Maar het bleef moeilijk uit te maken: wat is geleid, wat is begeleid, wat is zelfstandig? Ruim een jaar geleden is een werkgroep geformeerd die dat binnen de school probeert te stroomlijnen. De docenten hierin hebben er taakuren voor.

In de sectie geschiedenis zijn we eigenlijk al een jaar of drie, vier bezig het schoolconcept uit te voeren."

Eigen verantwoording

Kleio: Wat houdt het schoolconcept concreet in voor jullie lessen?

Winnie: "Anderhalf jaar geleden hebben we besloten: geen klassikale opstelling meer. Groepswerk."

Harry: "Met dien verstande, dat je in klas 1 een ander soort groepswerk hebt dan in klas 3. In klas 3 mogen ze meer samen doen. In klas 1 is het echt 'geleid', daar werk je meer met klassikale procedures dan in klas 3 natuurlijk."



*Harry van Alphen en Winnie de Jager:
'wel vertellen, maar niet non-stop'.*

De sectie heeft als methoden in gebruik: *Sporen* in klas 1, 2 en 3, in mavo 4 vanaf dit schooljaar (1995/1996) *Sporen* en het examenkatern *Geschiedeniswerkplaats*, in havo 4 en 5 *Memo*, *Reflector* en *Geschiedeniswerkplaats*, in 4/5/6 vwo *De twintigste eeuw* (wat vervangen gaat worden), *Reflector* en *Geschiedeniswerkplaats*.

Marco: "Als je stap voor stap de verantwoording bij leerlingen legt, moet je voor hen op papier zetten wat er in het doel verschuift. Dat valt in twee dingen uiteen. Wat ze moeten doen, het zelfstandig werken dat van ze verwacht wordt. En, wat moeilijker is, het zelfstandig leren: het concretiseren van wat ze precies aan 'kennen en kunnen' moeten leren. Dat is andere koek. We hebben nu voor iedere klas op ieder niveau een leerlingenhandleiding."

Harry: "Neem als voorbeeld wat we in klas 2 doen. We hebben een leerlingenhandleiding gemaakt, voor alle leerlingen. Maar in klas 2-mavo staat erbij: 'Pak nu paragraaf 1 van je

boek voor je. Lees bladzijde 44. Maak vraag 4'. In klas 2-havo-vwo staat dat er allemaal niet bij, daar verwachten we iets meer eigen initiatief van de leerlingen, dat is dus minder geleid."

Maar het is wel zelfstandigheid, ook op de mavo, want de leerlingen moeten het boek in wezen wel zelf doorkijken. Als ze er niet uit komen, kunnen ze het aan de leraar vragen."

We bladeren de leerlingenhandleidingen door, op maxi-multomapformaat. Voor elk leerjaar een andere kleur omslag. Voor de tweede klassen zijn er drie versies, keurig vormgegeven. Voor elk van de perioden staat vrij nauwkeurig opgesomd wat de leerling moet kennen en kunnen; welke paragrafen bij de stof horen; wat er klassikaal besproken wordt; welke vaardigheden ze moeten beheersen; de stof voor de toetsen.

In de derde klas-handleidingen valt de 'studeerplanner' op; per 'blok' moet de leerling aangeven wat er in elke les valt te maken/lezen, wat daarvan in de praktijk is gehaald, en de reden van het eventuele verschil. Verder zijn diverse leeronderdelen heel specifiek omschreven: aantal lessen, 'studielast', weging, leertips; niets lijkt aan het toeval, of aan de spontane ingeving van de docent, te zijn overgelaten.

Dit alles ziet er op papier nogal mechanisch uit. Daarom willen we graag weten of er genoeg ruimte overblijft voor de stimulerende en motiverende leraar.

De inbreng van de leraar

Kleio: Komt de verhalende leraar niet teveel in de knel? Hoe verloopt nou een doorsnee-les? En wat is het verschil tussen bijvoorbeeld een brugklas en een derde klas?

Harry: "In klas 1 begin ik altijd spullen mee te nemen die ik uit die tijdperken zelf heb, bijvoorbeeld, heb ik het over de Romeinen, dan geef ik een stukje aardewerk door wat ze kunnen voelen. Dat doe ik bij Egypte ook. Die dingen heb ik thuis. Daarna volgt het instapverhaal. Daar is de methode *Sporen* heel goed voor. Dat lees ik met de klas gezamenlijk. Of ik vertel; over Egypte bijvoorbeeld, daar ben ik geweest. En dan lezen ze zelf daarna het verhaal in het boek. Ook bij de Middeleeuwen laat ik ze het verhaal zelf lezen. Vervolgens gaan de leerlingen aan de slag met de vragen. Tot het eind van het lesuur. Wat ze moeten doen staat vrij gedetailleerd op papier. De goede leerlingen mogen van mij vooruit werken."

kleio

nummer 7/95
pagina's 6 en 7

In de tweede les hebben ze huiswerk gemaakt, ik haal misschien iets terug van de vorige les, we gaan de vragen nakijken, ik leg een nieuw stuk geschiedenis uit en soms laat ik ze zelf een stuk tekst samenvatten. Dan gaan ze weer vragen maken.

Er zijn steeds momenten in een les, dat je klassikaal bezig bent. Dat kan wel eens een half uur zijn, maar dat alleen als je respons hebt, als je merkt dat de leerlingen het leuk vinden. Dan ga je door. Ook al weet je dat kinderen in klas 1 maar een x-aantal minuten echt kunnen oppikken. Maar gemiddeld is het tien minuten tot een kwartier vertellen; dan uitleggen, vragen maken, correctie. Het is een vast stramien, maar ik pas op dat het geen sleur wordt, dat het niet saai wordt."

Winnie: "Ik begin nooit met klassikale instructie, maar vaak ga ik, naar aanleiding van vragen tijdens het werken, ergens dieper op in. Soms ga ik echt op mijn praatstoel zitten. Toen ik de brugklas deed, kon ik me bij de Grieken niet inhouden af en toe een mythe te vertellen. In de derde klas, waar ze bezig zijn met de geschiedenis van Nederland, de verzuiling, dan ga ik wel eens uit mijn dak, en dan komen de schema's en de verhalen en de eigen ervaringen.

Kleio: Dus je mag uit je bol gaan?

Winnie: "Natuurlijk, dat vinden ze prachtig. Maar niet standaard, elk uur."

Marco: "Ik heb de eerste vijf jaar dat ik les gaf, zo ongeveer 51 minuten per les het woord gehad. Ik had altijd de indruk, dat de klas dat niet erg vond, dat het niet zulke vervelende lessen waren. Maar ik denk wel, dat de leerlingen daardoor uiteindelijk veel minder konden dóen. Zeker als het ging om vaardigheden. Daar was geen tijd voor, want ik was aan het praten.

Ik begrijp wel waar je heen wilt. Die verhalen mogen niet weg, maar ze moeten wel gedoseerd worden. Dat betekent dat je moet selecteren. Waar vertel je nog wel je verhalen, en waar niet? Dat zijn we aan het uitproberen. In ieder geval proberen we in een cyclus van acht weken een aantal klassikale momenten aan te geven. Maar dat heeft ook gewoon met efficiency te maken: het heeft weinig zin om twintig keer iets individueel uit te leggen."

Harry: "Ik wil nog wel wat zeggen over die verhalen. Bij alles wat de leerlingen doen (en ook graag willen doen) zijn die verhalen toch heel belangrijk. Daardoor krijgen ze namelijk affectie met het vak. Dus worden ze snel gemotiveerd om achter die verhalen weer andere verhalen te zoeken. Als jij, Winnie, bij verzuiling vertelt over de krant van je

opa: hartstikke leuk, dat maakt het smeug. Ik vind die verhalen eigenlijk onmisbaar om kinderen te prikkelen met het vak of het onderwerp verder te gaan.

Kleio: Komt dan de oude rol van vertellende docent ongemerkt niet terug? Juist omdat jullie alle drie zeggen: ik voel mij historicus en heb affectie tot mijn eigen vak?

Winnie: "Dat is wat anders, dan van minuut 1 tot minuut 50 aan het woord zijn. Wij zijn alle drie heel erg gericht op vaardigheden. Onderzoeksvaardigheden, lezen, samenvatten, opzoeken. In de derde klas doen we een Oral History-project. Daar krijgen ze overigens wel klassikaal een voorbereidende les over, aan de hand van een artikel over de valkuilen bij Oral History. In groepjes moeten ze met een thema komen; ze moeten hun opa's en oma's gaan interviewen; ze moeten een vragenlijst opstellen. Dat alles leent zich niet voor alleen maar verhalend bezig zijn. Het is een van de meest motiverende projecten. Niet ik vertel dat verhaal over de Tweede Wereldoorlog, maar hun oma's en opa's vertellen het!

Dit jaar hebben we voor het eerst de jaren zestig, waarover ze hun ouders ondervragen. Kijk, van mij horen ze één verhaal, maar hier maken ze een verslag, een boekwerk van; iedereen krijgt dat. Er staan schitterende verhalen in. Daar zijn ze er door gemotiveerd, dan gaat het onderwerp ook leven; dat krijg ik in mijn verhaaltje van 45 minuten niet in die mate voor elkaar."

De teksten in de boekjes 'Oral History' lijken deze woorden te bevestigen. Zo schrijven Sietske en Marjolijn uit havo-3: "We vonden dit een leuke opdracht, met name omdat we

nu meer van onze grootouders afweten. We merkten, dat onze grootouders het leuk vonden om over hun verleden te praten en het ook leuk vonden dat wij hier geïnteresseerd in waren."

Niet alleen uitgeschreven interviews staan in de mappen, ook kopieën van foto's en documenten.

Winnie: "In vwo-5 heb ik een blok uitgewerkt over China en Japan. Dat begon met klassikale momenten, waarbij ook video-momenten zaten. Daarna het bronnenonderzoek 'De Bokersopstand' uit KLEIO; best wel veel werk. Vervolgens kregen de leerlingen de opdracht om een betoog te schrijven aan de hand van artikelen. Die had ik zelf verzameld. Het thema moesten ze zelf uitkiezen: Lange Mars, Culturele Revolutie, noem maar op.

Dan zijn ze heel anders bezig dan wanneer je het zelf allemaal vertelt.

In 4 en 5-vwo geef ik expliciet les over het schrijven van een betoog: aan welke eisen moet het voldoen. Want ook in het eindexamen komen betoog-opdrachten voor."

Kleio: Neemt zo'n betoog dan de vorm aan van een kleine scriptie, waarvoor je richtlijnen verstrekt?

Harry: "Ook het betoog bouw je op vanaf klas 1. Daar moeten ze een werkstuk maken over de Klassieke Oudheid. Wij bieden binnen dat kader verschillende onderwerpen aan. Ook geven wij aan hoe de structuur van het werkstuk moet zijn.

In klas 2 bieden we nog wel het onderwerp aan, maar niet meer de structuur. Die moeten ze nog weten vanuit klas 1."

Studeerplanner geschiedenis

Naam:

blok: **2**

planning vooraf					controle achteraf		
les	dag	wat maken/lezen	wanneer	tijd	af	tijd	oorzaak verschil
1							
2							
3							
4							

Een studeerplanner uit de leerlingenhandleiding voor 3 havo/atheneum.

1. Studielastbenadering

Een leerprogramma is natuurlijk gekoppeld aan een bepaalde inspanningsverplichting, die uitgedrukt wordt in een totaal aantal door jullie te investeren uren.

Het studieprogramma wordt geformuleerd als de som voor een totaal aan lesuren (=CONTACTUREN) en een totaal aan ZELFSTUDIE-UREN (bv. huiswerkuren, leertijd, onderzoeksuren, documentatie-uren, groepsoverleg). Het is goed om vast te stellen dat we spreken over de gemiddelde studielast. Een deel van jullie zal onder en een ander deel boven het aangegeven getal uitkomen. Er gaan dus verschillen ontstaan tussen de diverse klasgenoten. Belangrijk is dat iedereen in ieder geval een vastgesteld minimum niveau bereikt en dat de beteren worden uitgedaagd zodanige inspanningen te leveren dat een hoger niveau gehaald wordt.

Studielast geschiedenis in klokuren

vragen, opdrachten zelfstandig leren	reflector	totaal
90	10	100

NB. Formule; 40 weken x 45 minuten contact
35 minuten zelfstudie x 2 lesuren

Met grote nadruk willen wij tot slot stellen dat lesuitval dus NIET betekent dat de studielast afneemt. De te besteden tijd verschuift in dat geval slechts van de contacturen naar de zelfstudie-uren! Realiseer je derhalve dat lesuitval leidt tot een vergroting van de eigen verantwoordelijkheid en zelfdiscipline.

Uit de studeerwijzer voor leerlingen van vwo-4.

Marco: "We zijn nu heel nadrukkelijk aan het zoeken: in de eindexamenklassen zijn er nog wel wat problemen. Je hebt daar nog niet echt de goede methoden om vaardigheden mee te oefenen. En wat het examen betreft passen we ons aan aan het katern. We nemen geen risico's. We willen wel scoren!"

Kleio: Werken de leerlingen mee met jullie concept? Want die komen toch van basisscholen waar op allerlei verschillende manieren is gewerkt?

Harry: "Ik merk in mijn eigen heterogene brugklassen, dat bepaalde leerlingen gemakkelijk aan het werk gaan, en anderen het helemaal niet gewend zijn. Dus die hebben heel strak mijn raad nodig. Dat merk je het hele jaar door. Je blijft het verschil zien."

Winnie: "Bij sommige andere vakken doen ze het ook, zelfwerkzaamheid. Economie, scheikunde, exacte vakken."

Marco: "Wij zijn hier geen eiland. Dan zou je constant moeten opboksen tegen de culturen van de andere vakken. De inrichting van onze lessen krijgt langzamerhand navolging. Wij zijn niet meer exclusief. Wij hebben wel een voortrekkersfunctie gehad."

Werk aan de winkel

Toetsmomenten, studielast, alles staat nauwkeurig zwart op wit. Lesuren, contacturen, zelfstudie-uren. Wat je ervoor moet doen. 'Studielast' begroot de sectie op een half uur huiswerk per lesuur, globaal genomen. Dus van het lesuur van 45 minuten blijven hooguit 15 minuten over voor klassikale instructie. Gemeten over het totale vakken-aanbod komt men dan tot een 'ideale' 36- tot 40-urige werkweek.

Per blok wordt gewerkt met studiepunten, zoals in het hoger onderwijs. Onverwachte overhoringen zijn er niet bij. In elk blok zitten al meerdere toetsmomenten ingepland.

Marco: "Het mooie is: laatst moest ik naar een studiedag toe en er vervielen twee lesuren. Geen juich-effect bij de leerlingen, zoals je zou verwachten, want: de stof die blijft hetzelfde! Het werkt zelfs aan twee kanten slecht als de leraar er niet is, want: de tijd die ik normaal in mijn lessen inruim voor mijn leerlingen om te werken, wordt nu nog minder, omdat ik toch een aantal van mijn vaste, klassikale uitlegmomenten houd. Die vind ik essentieel. Een deel van de studielast, van de inspanningsverplichting verschuift naar de eigen tijd van de leerling.

En nu begint een aantal leerlingen in die klas hem te knijpen: die komen er niet uit. Maar het is nu wel heel helder, wiens probleem het is. Namelijk: ze hebben wel gepland, maar ze hebben zich niet aan die planning gehouden. Nu, dat is bespreekbaar. Zelfdiscipline, verantwoordelijkheid. Maar het vingertje wijst, ondanks die lesuitval, niet in de richting van mij!

In 4-vwo heb ik een z-uur, zelfstandigheidsuur, waarin geen klassikale en sturende elementen zitten. Het zijn blok-uren. In het eerste uur doe ik instructie, video, uitleg. Het tweede uur is in principe om te werken. Of ze dat nu in dit lokaal doen, of in de studiezaal, of in het trappenhuis, maakt me niet uit.

Bij een deel van de leerlingen ben ik niet tevreden over het werk wat ze doen in mijn afwezigheid. Maar het lukt steeds beter en beter. Omdat precies duidelijk is, wat er van hen gevraagd wordt. Daar gaat niks af. Dit is doordacht. Er moet gewoon een hoeveelheid taken worden vervuld."

De accommodatie die de school biedt om leerlingen zelfstandig, buiten het wakend oog van de docent, te laten werken zijn naar het oordeel van de geschiedenisdocenten nog niet optimaal. De schoolbibliotheek heeft een studiezaal. Verder moeten er nog

kleio

nummer 7/95
pagina's 8 en 9

werkplekken bijkomen. Tafels rond de trap-
penhuizen zijn niet afdoende. De middelen
zijn er niet. Studienissen, daar wil de school-
leiding nog niet aan.

Zo ideaal als de studiehuis-situatie op Lek &
Linge onlangs (februari 1995) in een bijlage
van het blad *Uitleg* stond beschreven, is de
praktijk dus blijkbaar nog niet.

Het examenjaar

Het schoolonderzoek vertoont in alle drie
de afdelingen ongeveer hetzelfde stramien.
Drie tentamens, waarvan de eerste en de
laatste schriftelijk, en een mondeling. Voor
de beide thema's voor het centraal schriftelijk
eindexamen wordt gewoon geblokt in het
beperkt aantal lessen dat daarvoor is uitge-
trokken. Harry begint met het eerste onder-
werp in november (met consequent een van
de vier wekelijkse lessen zelfwerkzaamheid),
Winnie in december, Marco in januari. De
door de WIEG aanbevolen twintig lessen
per onderwerp worden niet door iedereen
'gehaald'. De resultaten waren echter redelijk
tot goed.

Marco: "Als je vier, vijf jaar goed geschied-
nisonderwijs hebt gegeven, dan kun je op
het eind toch wel twee van die lullige boekjes
doorwerken! Nog steeds die enorme angst
voor de bijl van die twee CSE-onderwerpen,
hou toch op! CSE-bijlesing? Wij doen het
met meneer Lafeber! En in september gaan
we misschien naar Rotterdam."

Ook voor de examenklassen staat de plan-
ning al helemaal zwart op wit, tot en met
1996, met het onderwerp 'De Verenigde Sta-
ten 1787-1914'. Voor de mavo-afdeling staat
wekelijks één les zelfwerkzaamheid op het
program; de leerling wordt aanbevolen dan
samenvattingen van de hoofdstukken te ma-
ken.

Het eindexamen-werkstuk moet op het Lek
en Linge uitmonden in een lokaal historisch
onderzoek, met gebruik van archiefmateriaal.
Geen literatuurstudie, uitzonderingen daar-
gelaten.

Er wordt aan gewerkt in groepjes van drie,
maximaal vier leerlingen. Iedere groep moet
een proces-schrift bijhouden, waarin precies
staat wat men doet, welke zoekmethoden
zijn gebruikt enzovoort. Dat is de kern. De
groep wordt eerder daarop, dan op het eind-
produkt beoordeeld. Dat laatste hoeft niet
per se de vorm van een scriptie aan te ne-
men, liever niet zelfs.

Op de havo wordt het werkstuk in december
van het examenjaar ingeleverd, vertelt Mar-

co; maar al vanaf het voorexamenjaar is de
leerling ermee bezig. Voor de vakantie la-
ten ze een eerste hoofdstuk aan de leraar
zien. Die kan dan de leerlingen op het juiste
spoor houden. "Wij zijn net zo verantwoor-
delijk als de leerling, dat is de gedachte er-
achter."

Er wordt een contract opgesteld dat door
leraar en leerling wordt ondertekend, een
samenwerkingsovereenkomst. Volgens Mar-
co kunnen de leerlingen aan het eind dus
geen waardeloze scriptie inleveren. Bijstu-
ringsmomenten zijn immers ingebouwd.
Leerlingen kunnen ook niet meer van on-
derwerp veranderen behalve in wederzijdse
overeenstemming.

De scriptie telt overigens slechts voor 1/12
deel mee voor het schoolonderzoekcijfer.

Kleio: Krijgen alle leden van een auteurs-
collectief van een scriptie dezelfde beoorde-
ling?

Marco: "Nee. Een voorbeeld: Drie van mijn
leerlingen maakten een historische docu-
mentaire over de geschiedenis van de wa-
tertoren in Culemborg, die kun je hier in de
gang zien hangen. Daar moesten financiën
voor gevonden worden, voor een mooie lijst
en zo. Eén leerling was vakinhoudelijk zwak,
dat was ook bekend. Die zou met hangen
en wurgen misschien een zes voor geschie-
denis halen. Maar wel was hij heel initiatief-
rijk en creatief in de vormgeving en in het
leggen van contacten. Hij ging naar het ge-
meentehuis, praten over subsidie, een zaal re-
serveren enzovoort.

Goed, in hoeverre beoordeel je dan nog het
historisch ambacht? Maar ik vind dat kun-

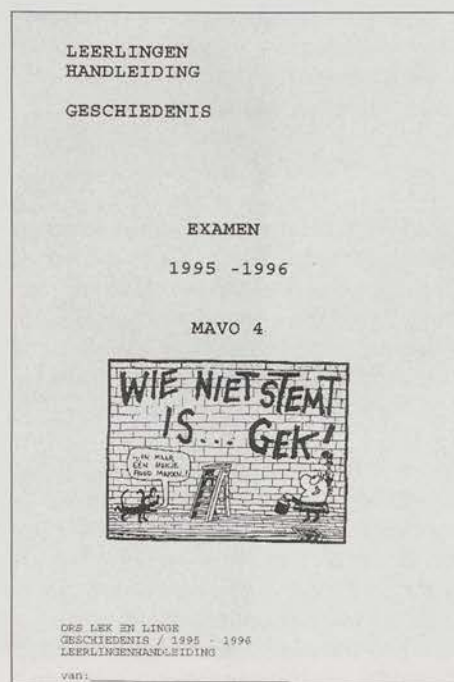
nen. Die leerling heeft uiteindelijk wel een la-
ger cijfer gekregen dan degenen die goed
waren in de vaardigheden waar het op aan
komt: archiefwerk, keuze maken uit foto's,
het aanboren van bronnen, mensen die in
de watertoren hebben gewerkt, het zoeken
van secundaire literatuur. Zo ontstaat een
verschil in cijfer.

Kleio: Waarom de leerlingen niet gewoon
een leuke scriptie laten schrijven over Toet-
Anch-Amon of Napoleon?

Winnie: "Ach ja, dat wordt een paar boekjes
uit de kast trekken, en na tien jaar rouleren
ze nog."

Harry: "Voorheen deden we wel een Vin-
cent van Gogh-project, of leerlingen schreven
een scriptie over de VOC, of over Toet-
Anch-Amon dus, maar het heeft geen ni-
veau. Je kunt zeggen: Ik kan de eisen bij-
stellen, maar in wezen valt zo'n scriptie altijd
tegen. Dus in 4-mavo heb ik iets anders be-
dacht. Geen scriptie, maar een thema-map.
De leerlingen moeten zes artikelen uit de
krant halen en daarbij schrijven wat de rela-
tie met het vak is, hun eigen visie erop, dus
goed verwerken; en ze moeten een muse-
umbezoek hebben afgelegd met verslag; en
een historische film bekijken met verslag.
Dat samen is een vervanging voor een scrip-
tie.

Daarmee hoop ik te bereiken dat ze in ieder
geval een historische film hebben gezien en
erover hebben nagedacht: klopt het wel, his-
torisch? Ik bekijk die verslagen van muse-
umbezoek kritisch. Leerlingen zijn er in elk
geval geweest, en ze hebben zich er vragen
over gesteld."



Museumbezoek en filmverslag

Plan zelf tijdens deze vier maanden wanneer je naar een museum gaat. Maak daar een goed verslag van.

Datzelfde geldt voor de recensie van een film. Ik zal de laatste twee opdrachten kort toelichten.

museumverslag:

In je museumverslag moet het volgende aan bod komen:

1. Wat is het voor soort museum? gemeentelijk, rijks, plattelands, geologisch, volkenkundig etcetera?

2. Wat voor voorwerpen kom je er tegen?

3. Hoe is het museum opgebouwd? Op onderwerp, op tijd, enzovoort.

4. Wat vind je van de manier van presentatie van het museum:

* Is er een film of niet, is er een diavertoning?

Vind je dat leuk, nuttig, slecht, noodzakelijk.

* Mis je iets, krijg je niet een goed beeld of juist wel?

5. Vind je het een leuk museum?

6. Wat voor faciliteiten heeft het museum? Een didaktische afdeling? Een bibliotheek? Een computerlokaal? Enzovoort.

7. Uiteraard de volledige naam en adres van het museum + een folder van dat museum.

Het museumverslag is niet alleen een antwoord op deze vragen. Maak er een echt verslag van.

recensie van een historische film:

De recensie moet gaan over een film met een historische achtergrond. Dat zijn oorlogsfilms, Hannibal, Spartacus, In de naam van de roos...enzovoort.

In de recensie moet staan:

1. Historisch tijdvak waarover de film gaat.
(Bijvoorbeeld de Romeinse tijd bij de film Spartacus.) + titel en het jaar van verschijnen
2. Korte samenvatting van het verhaal.
3. Wat vind je van de film?
4. Zijn er dingen in de film die juist wel of juist niet kloppen met de echte geschiedenis. Wanneer Spartacus een swatch om heeft is dat historisch gezien onjuist. Kijk hiervoor in oude recensies van de betreffende film. Ga hiervoor eventueel naar een bibliotheek of naar een archief van de krant.

Uit de leerlingen-handleiding voor mavo-4.



nummer 7/95
pagina's 10 en 11

Marco: "Wat Harry zegt over het museumbezoek, dat kan in 5-havo ook zijn, dat twee leerlingen een museum bezoeken en een handleiding maken voor een bezoek van eersteklassers. Dat is beter dan dat werkstuk over de VOC, dat gekopieerd is van een oudere broer."

Winnie: "Je kunt er als leerling ook studieverlof voor aanvragen. Een van mijn 5-vwo-leerlingen doet iets over de Molukse gemeenschap hier in Culemborg. Er was laatst een congres. Zij vroeg studieverlof aan. Ik zette mijn handtekening op het briefje en toen ging het naar de afdelingscoördinator. Zij mocht een dag van school wegblijven."

Museumbezoek, excursies

Op onze vraag, of de sectie ook nog klassieke bezoeken aan musea organiseert, klinkt eensgezind: Ja, natuurlijk! Een heel lijstje wordt opgesomd.

Klas 1: Vrijwillig naar Leiden op een zaterdag, zeventig leerlingen ongeveer. Ook vrijwillig is: opgravingen doen in Nijmegen, Heilig Land Stichting; dat is vrij duur, idealiter met 35 leerlingen, dit jaar maar twintig.

Verplicht is de 'Culemborg-dag', dus omgevingsonderwijs; gewapend met foto's en oude kaarten moeten leerlingen dan hun weg vinden door Culemborg, 'op jacht naar de schat', om het leuk te maken.

Klas 2: Middeleeuwendag (verplicht), geen echte excursie, maar er is keuze uit zestien verschillende routes in Utrecht.

Klas 3: Museumdag Amsterdam met het Stedelijk en het Rijksmuseum, ook voor het contrast. Die zijn verplicht. Hieraan wordt een Lek- en Lingedag besteed.

Klas 4: Ieper, Diksmuide: Eerste Wereldoorlog, loopgraven, dodenakkers, museum. Vrijwillig, op zondag, met een groepje van tien, vijftien leerlingen.

Marco, enthousiast: "Dat is nou naar aanleiding van een van de reportages in KLEIO. Dat is de basis. Dat program volgen we letterlijk. 'Hill 62', dat paard in die boom op die verbruinde dia's." (Ter informatie aan KLEIO-lezers: het gaat hier om het artikel 'Er groeien klaprozen in Vlaanderens velden'. Geschiedenisleraren op de slagvelden van de Eerste Wereldoorlog, in KLEIO, jrg. XXXIII (1992), no.10, p.9-14).

Klas 5: Oorlogsmuseum Overloon en Stadsarchief Culemborg, ook in het kader van zelfstandig onderzoek.

Winnie heeft zelfs met een hele klas wel eens een inval gedaan in het IISG (Internationaal Instituut voor Sociale Geschiedenis) te Amsterdam, dat niet direct geëquipeerd bleek voor zo'n grote groep leerlingen die bronnenonderzoek wilde doen naar 'De ontvangst van de Russische Revolutie in Nederlandse kranten'.

De school organiseert ook een excursie naar Praag, een keuze voor alle vierde klassers. Hiervoor moet men een aantal voorbereidende lessen bijwonen. Marco heeft er een lesbrieftje voor geschreven.

Marco is met zijn eindexamenklas naar Berlijn geweest in het kader van het CSE-onderwerp Duitsland 1870-1990.

De hamvraag

Wat vinden jullie van KLEIO?

Winnie: "De praktische opdrachten met structuurbegrippen vinden we wel aardig. Maar ook materiaal rondom de betoog-opdracht."

Marco: "Al jaren vinden wij KLEIO prima. Iemand publiceerde laatst een overzicht van allerlei begrippen. Hartstikke praktisch, dat zit dan ook in onze leerlingenmap. Ook de KLEIO-krant is uitstekend. Het verenigingsnieuws daarentegen is voor ons niet zo interessant. Ik zoek meer naar hapklare brokken. Zoals laatst dat katern over Duitsland, München 1938. Zeer geschikt. Ook suggesties zoals het bezoek aan een kamp, zoals Vught. Dat brengt je op ideeën. Voor echte historische artikelen zit ik niet op KLEIO te wachten."

Naast KLEIO lezen ze *Spiegel Historiael* en *Scarabee*; aan het *Tijdschrift voor Geschiedenis* komen ze niet toe. Ze zijn blij als ze naast hun krant een opinieweekblad uit krijgen. Van de recente golf vakliteratuur over de Nederlandse Opstand en met name over de Tweede Wereldoorlog laten ze het gros ongelezen.

Marco: "Laten we gewoon eerlijk zijn. We zijn nog steeds een school aan het opbouwen. We werken ons uit de naad. Ons ta-

kenpakket buiten geschiedenis is groot. Sinds ik hier werk gaat er verhoudingsgewijs veel te veel tijd zitten in het nadenken over de inrichting van het onderwijs."

Harry rekt voor, dat ze met z'n drieën wel meer dan 25 taakuren hebben, en samen slechts ruim één volledige baan als geschiedenisdocent. In dat opzicht vormt de vaksectie geschiedenis een uitzondering in de school.

Vaksectieoverleg vindt doorgaans niet op vaste tijdstippen plaats, maar tussendoor, informeel. "We zien elkaar ontzettend vaak. Als het nodig is komen we 's avonds bij elkaar."

Het ontwikkelen van onderwijsmateriaal is onderling verdeeld. Harry voor de onderbouw, Marco voor de havo, Winnie voor het vwo.

Ten slotte

Kleio: Ziet de sectie zichzelf als heraut van de studiehuis-gedachte van zelfwerkzaamheid in de toekomstige tweede fase? Werkt die wel in de praktijk?

Marco: "We hoeven geen oude structuren en vastgeroeste vormen te slechten. Die energie sparen we uit. Op andere scholen waar ik wel eens kom, zou je met mijn ideeën niet goed kunnen werken, ik zie het al voor me! Daar heeft het een vertragsfactor van ja-

ren. Daar willen ze eerst twee, drie jaar met elkaar discussiëren over wat zelfstandig leren inhoudt."

Winnie: "Wij vinden: je moet gewoon er in springen."

Zet ze maar in groepen! En als je dan merkt dat er iets mis gaat dan vraag je aan je collega: hoe pak jij dat aan? Of als je ermee zit dat je niet meer een verhaal kunt vertellen, dan moet je daar iets op verzinnen. Pas als je tegen al die dingen aanloopt, begin je een eigen vorm te ontwikkelen. Zolang je blijft praten en theoretiseren, zoals ik merkte op een Tweede Fase-conferentie van het APS, kom je niet verder. Pas als je het doet, kun je praktische oplossingen bedenken. Je moet het vormen en kneden, totdat het een vorm heeft die bij je past."

Kleio: Sluip de oude Adam niet langzaam weer in je lessen binnen?

Marco: "Ik heb een jaar lang geprobeerd studiebegeleider te zijn in de strikte zin van het woord, en daar ook de consequenties van aanvaard. Pats boem, even het extreme zoeken. Maar het moet bij je persoon en je karakter passen om dat te doen. Welnu, dat is het dus niet. Ik wist het van tevoren wel. Net wat je zegt! Maar nu heb ik het wel heel helder in beeld. De verhalen, de leuke anekdotes. Ik pak die dingen weer terug."

Winnie: "De grote lijn ligt er, maar ik weet, dat ik weer anders les geef dan Marco of Harry. Maar de grote lijn ligt er, en ik denk dat die verschillen voor de leerlingen ook leuk zijn. We accepteren onze verschillen, die zijn ook inspirerend."

Marco: "Openstaan, dingen oppikken van elkaar, want wat is waarheid?"

Winnie: "Dé waarheid is er niet, of ligt ergens in het midden."

Deze wijsheid wordt door iedereen als een mooie afsluiting van het gesprek beschouwd. Over twee minuten gaat bovendien het alarm af, zo is ondertussen omgeroepen. We danken de vaksectie voor het gesprek.



Archeologische opgravingen in Nijmegen.

When the time is right

John F. Kennedy en de burgerrechtenbeweging

Harriët E. Koelewijn

In de jaren vijftig en zestig van deze eeuw werd Amerika geteisterd door talloze rassanonlusten. In deze jaren nam de strijd van de negers voor gelijkberechting de vorm aan van een massabeweging, die bekend is geworden als de burgerrechtenbeweging.

De acties van deze beweging veroorzaakten de nodige binnenlandse onrust en John F. Kennedy werd hier tijdens zijn presidentschap (1961-1963) mee geconfronteerd.

Door de uitspraken van Kennedy over de burgerrechtenkwestie te analyseren is het mogelijk vast te stellen welke houding de president in het openbaar innam ten aanzien van deze kwestie. Uit de analyse blijkt dat zijn houding in de loop der jaren veranderde.

Terwijl Kennedy in eerste instantie slechts mondjesmaat over de burgerrechtenbeweging sprak, tonen zijn latere uitspraken de betrokkenheid van de president.



kleio

nummer 7/95
pagina's 12 en 13

Om de uitspraken van Kennedy over de burgerrechtenbeweging in het juiste kader te kunnen plaatsen, is het nodig een goed beeld te krijgen van de achtergrond van de burgerrechtenkwesie en de beweging zelf.

Feitelijk is de burgerrechtenbeweging slechts een fase in de eeuwenlange vrijheidsstrijd van de Amerikaanse negers.¹ De afschaffing van de slavernij vormde in deze strijd een hoogtepunt. President Abraham Lincoln verklaarde in de zogenaamde *Emancipation Proclamation* dat op 1 januari 1863 'all persons held as slaves within any State, or designated part of the State, the people whereoff shall be in rebellion against the United States, shall be then, thenceforward, and forever free'. In 1865 werd vervolgens een amendement van dezelfde strekking aangenomen, waarin de slavernij constitutioneel werd afgeschaft. In de daarop volgende jaren werden er nog twee belangrijke amendementen aangenomen, die tot doel hadden de positie van de negers veilig te stellen. In het 14e amendement (1868) werd iedere vorm van discriminatie constitutioneel verboden: '[...] No state shall make or enforce any law which shall abridge the privileges or immunities of citizens of the United States; nor shall any State deprive any person of life, liberty, or property, without due process of law; nor deny to any person within its jurisdiction the equal protection of the laws'. Twee jaar later werd expliciet in het 15e amendement gesteld dat dit verbod ook gold voor het algemeen kiesrecht: 'The right of the citizens of the United States to vote shall not be denied or abridged by the United States or by any State on account of race, color, or previous condition of servitude'.

Tijdens periode van militaire bezetting van het Zuiden door het Noorden die volgde op de Burgeroorlog, de Reconstructie-periode, werd onder meer door het federale *Freedmen's Bureau* op verschillende terreinen werk verricht ten gunste van de bevrijde negers. Zo kon in een beschermde omgeving een begin worden gemaakt met de ontwikkeling van de negers op politiek, economisch en educatief terrein. Aan de Reconstructie-periode kwam echter geleidelijk een eind en toen in 1877 de laatste federale troepen het Zuiden verlieten, kwam ook aan bovenstaande ontwikkeling een einde.

Segregatie

Het Zuiden kon weer zijn eigen politiek gaan bepalen en al spoedig ontstonden in de Zuidelijke staten gesegregeerde samenlevingen. Onder 'segregatie' moet in dit verband



Birmingham, Alabama, 1961: De politie gebruikt het waterkanon tegen zwarte demonstranten.

letterlijk de fysieke scheiding van de rassen worden verstaan. De Zuidelijke segregatiewetten hadden dan ook betrekking op vrijwel alle aspecten van het openbare leven.² Deze wetgeving vond veelal plaats op lokaal niveau, maar werd door de rechtszaak *Plessy vs. Ferguson* (1896) op federaal niveau gelegitimeerd.

Het *Supreme Court* stelde in deze rechtszaak namelijk dat het zogenaamde *separate but equal*-principe gold. Dit betekende dat, zolang de voorzieningen voor beide rassen in kwantitatief en kwalitatief opzicht gelijk waren, er geen sprake was van discriminatie. Het hof ging echter voorbij aan het feit dat hiervan zelden sprake was.

Feitelijk werd door deze wetgeving het 14e amendement overtreden, aangezien segregatie in de praktijk wel degelijk discriminatie betekende. Bovendien werd door allerlei bepalingen aan de negers in het Zuiden het kiesrecht ontnomen en werd dus ook het 15e amendement omzeild.

Waar mogelijk trokken de negers dan ook weg uit het gesegregeerde Zuiden naar het vrijere Noorden. Deze migratie kwam door de economische crisis van de jaren dertig en de beide wereldoorlogen van deze eeuw in een stroomversnelling terecht. Daarnaast vond in het Zuiden zelf, naarmate de industrialisatie in deze gebieden toenam, een migratie plaats van het platteland naar de stad. Omdat de negermigranten zich in de steden vaak concentreerden in bepaalde woonwijken, werd de negerproblematiek steeds meer zichtbaar in de Amerikaanse samenleving en dit werd bevorderd door de toename van de communicatiemogelijkheden. Voorts nam door de migratie van de negers naar het

Noorden de politieke macht van de negers toe, omdat zij in het Noorden wel van hun kiesrecht gebruik konden maken.

De negers vochten ondertussen, met name door de *National Association of the Advancement of Colored People* (NAACP), de segregatiewetten aan. Deze juridische strijd was succesvol, want in de loop der tijd deed het *Supreme Court* een aantal uitspraken ten gunste van de negers. Hoewel het *separate but equal*-principe in deze uitspraken gehandhaafd werd, benadrukte het hof steeds meer dat de verschillende voorzieningen ook daadwerkelijk gelijkwaardig moesten zijn. De grote doorbraak kwam echter op 17 mei 1954, toen het *Supreme Court* in de rechtszaak *Brown vs. Board of Education of Topeka* bepaalde dat 'in the field of public education the doctrine of "separate but equal" has no place. Separate educational facilities are inherently unequal'.³ Met deze uitspraak legde het *Supreme Court* de basis voor de erkenning dat iedere vorm van segregatie ongelijkheid bevorderde en in grond van de zaak dus onconstitutioneel was. Deze uitspraak, die de juridische fundering onder de segregatie wetgeving wegnam, veroorzaakte in het Zuiden echter een felle reactie. Door middel van allerlei vormen van politieke en juridische maatregelen, intimidatie en agressie verzetten de Zuidelijke staten en burgers zich tegen een afbraak van de gesegregeerde samenleving.⁴

Burgerrechtenbeweging

Als gevolg van deze uitspraak van het *Supreme Court* en de heftige reactie daarop in



Martin Luther King tijdens een toespraak in Birmingham, 1963.

het Zuiden, ontstond in Amerika de burgerrechtenbeweging. Anders dan de naam wellicht doet vermoeden, was deze beweging een conglomeraat van verschillende organisaties.⁵ Naast de al genoemde NAACP, maakte ook de *Southern Christian Leadership Conference (SCLC)* van Martin Luther King, opgericht na de succesvolle busboycot in Montgomery (Alabama, 1955-56) deel uit van de burgerrechtenbeweging.

De studenten hadden binnen de burgerrechtenbeweging hun eigen organisatie, de *Student Non-violent Coordinating Committee (SNCC)*. Deze organisatie was in 1960 opgericht naar aanleiding van de *sit-in*-beweging. Naast deze drie organisaties maakte ook het *Congress of Racial Equality (CORE)* deel uit van de burgerrechtenbeweging. Het CORE was in 1942 opgericht en had evenals de NAACP (1909) een interraciaal karakter.

De burgerrechtenbeweging hield zich op verschillende terreinen bezig met de burgerrechtenkwestie. Zo vocht de NAACP de segregatie in de rechtszalen aan, terwijl de SNCC door middel van directe actie vocht tegen de segregatie. Daarnaast hield de burgerrechtenbeweging, met name de SCLC, zich bezig met de registratie van negerkiezers. Ondanks het feit dat de organisaties

verschillende methoden hanteerden, streefden zij allen -volgens het principe van geweldloosheid- dezelfde doelen na: het afschaffen van iedere vorm van segregatie en het doen toenemen van het aantal geregistreerde negerkiezers. Door hun acties wilde de burgerrechtenbeweging de aandacht vestigen op de bestaande discrepantie tussen de constitutionele bepalingen (het 14e en 15e amendement) en de praktijk in met name de Zuidelijke staten. Het was de burgerrechtenbeweging dus niet zozeer te doen om het verkrijgen van burgerrechten, want die hadden de negers constitutioneel al, maar veeleer om de effectuering van deze rechten.

In de jaren vijftig, toen het conservatieve Zuiden lijnrecht tegenover het liberale Noorden kwam te staan, gingen de negers hun aandacht steeds meer richten op de uitvoerende macht en de president. In die jaren was Dwight D. Eisenhower, een conservatieve Republikein, president. Omdat hij vond dat de uitvoerende macht een bescheiden plek toekwam in de politiek en de afzonderlijke staten veel macht bezaten, voerde hij met betrekking tot de burgerrechtenbeweging een beleid van presidentiële afstandelijkheid. Alleen de crisis in Little Rock (1957), waarbij Eisenhower gedwongen werd federale troepen in te zetten om de integratie van een middelbare school te waarborgen, vormde op deze regel een uitzondering.

In 1960 liep zijn tweede ambtstermijn af en vonden er presidentsverkiezingen plaats. De verkiezingsstrijd ging in dat jaar tussen de Republikeinse presidentskandidaat Richard Nixon en de kandidaat voor de Democraten, John F. Kennedy.

Negers en politiek

Uit diverse peilingen in 1960 bleek dat de negerstem bepalend zou kunnen zijn voor de uitslag van deze presidentsverkiezing. Hoewel de politieke kleur van de negers jarenlang duidelijk was geweest, was dit in 1960 niet meer het geval. Na de afschaffing van de slavernij stemde de negerbevolking overwegend op de Republikeinse partij, maar door het optreden van de Democratische president Franklin D. Roosevelt (1933-1945) gingen de negers in de loop van de jaren dertig steeds vaker op de Democratische Partij stemmen. Omdat in deze partij een tweedeling ontstond tussen de Zuidelijke conservatieve flank en de Noordelijke progressieve stroming, verlieten de negers echter de Democratische partij. Deze tendens werd bevorderd door de felle reactie

van de voornamelijk Zuidelijke Democraten op de Brown-uitspraak.

De negers gingen echter niet en masse over naar de Republikeinse partij. De winsten van deze partij waren in de loop der jaren in het Zuiden namelijk aanzienlijk toegenomen en de Republikeinse partij wilde deze winsten niet teniet doen door zich nadrukkelijk met de burgerrechtenkwestie te verbinden.⁶

In 1960 lieten de negers hun stemgedrag met name bepalen door de burgerrechtenkwestie en omdat geen van beide partijen daar een duidelijk positief standpunt over innam, vormden de negers een zwevende kiezersgroep. Omdat de negers in de Noordelijke steden politiek machtig waren, kon hun stemgedrag bepalend zijn voor de verkiezingsuitslag.

Met een minieme marge van 0,2% won John F. Kennedy op 8 november 1960 de presidentsverkiezingen en werd hij de 35e president van Amerika. Er is veel gespeculeerd over de doorslaggevende reden voor zijn overwinning. Zijn telefoontje naar Coretta King, terwijl Martin Luther King in de gevangenis verbleef, zal ongetwijfeld een rol hebben gespeeld bij de keuze van de negers voor een nieuwe president. En deze keuze was, gezien de kleine winstmarge, ongetwijfeld doorslaggevend.

Mede door zijn onverwachte dood in 1963, is er een ware Kennedy-mythe ontstaan. Veel termen zijn terecht of onterecht, op hem van toepassing. Hij was jong, knap, rijk, ambitieus en afkomstig uit een rooms-katholiek milieu uit Boston. Dat hij in 1960 verwachtingen wekte is zeker waar en dat gold ook met betrekking tot de burgerrechtenkwestie. Op grond van zijn campagne-uitspraken werd verwacht dat hij positieve actie zou ondernemen op dit gebied, maar het is de vraag of dit terecht is. Daarom is het zinvol deze uitspraken nader te bestuderen.

Kennedy's uitspraken

Het is mogelijk de campagne-uitspraken van Kennedy in te delen in drie categorieën.⁷ In de eerste plaats gebruikte hij de burgerrechtenkwestie om de verschillen aan te geven tussen de Democratische en de Republikeinse partij. Dat deze uitspraken wel heel duidelijk een electoraal doel dienden, behoeft geen betoog en daarom blijven ze hier verder buiten beschouwing. In de tweede plaats deed hij een aantal concrete verkiezingsbeloften. Zo beloofde Kennedy onder andere aanvullende wetgeving op het gebied van het kiesrecht en de discriminatie. Te-

vens stelde hij dat veel problemen op het gebied van de burgerrechten met behulp van een presidentiële pennestreek opgelost konden worden. Deze beloften beperken zich echter over het algemeen tot kleine deelgebieden van de burgerrechtenproblematiek en ze blijven steken in vage bewoordingen.

Uit een datum-analyse van deze uitspraken blijkt bovendien, dat John F. Kennedy gedurende de campagne zijn aanvankelijk progressieve houding geleidelijk nuanceerde en afzwakte. Zo sprak Kennedy in het voorjaar van 1960 over zijn vastberadenheid om te vechten voor wetgeving. Op 23 maart 1960 zei hij bijvoorbeeld, dat zijn *'determination to fight for strong, effective civil rights legislation is not unreal'*. En nog op 1 september 1960 beloofde hij *'action to obtain consideration of a civil rights bill by the Senate early next session'*. Slechts enkele weken later benadrukte Kennedy echter dat er ook door middel van uitvoerende federale actie veel bereikt kon worden op het gebied van de burgerrechten. Zo verklaarde hij op 12 oktober 1960: *'To me it is not merely for legislation. It is also for executive leadership and executive action'*. Na deze toespraak verdween de burgerrechtenkwestie uit zijn toespraken en sprak hij alleen nog maar in het kader van de werkgelegenheid en het scholingsniveau van de Amerikanen over de kwestie. Door de nadruk te leggen op de vroege progressieve uitspraken van Kennedy, wordt dus een vertekend beeld gegeven van zijn houding ten aanzien van de burgerrechtenkwestie en worden verkeerde verwachtingen gewekt met betrekking tot zijn presidentschap. Het is dan ook onterecht om zijn inactieve optreden als president op grond van zijn aanvankelijke progressieve uitspraken en beloften negatief te beoordelen.⁸ Aangezien de verkiezingsstrijd in 1960 een nek-aan-nek-race was, moest Kennedy zo veel mogelijk kiezers te vriend houden, wilde hij de verkiezingen winnen. De burgerrechtenactivisten kon hij wijzen op zijn progressievere uitspraken, terwijl hij de Zuidelijke Democraten te vriend hield door zich gematigd uit te laten over de burgerrechtenkwestie.

'To get the country moving again'

Er is echter nog een categorie uitspraken, de categorie namelijk die gevormd wordt door de verschillende thema's die in de verkiezingsuitspraken over de burgerrechtenkwestie aan de orde kwamen. Allereerst speelt het algemene verkiezingsthema *'to get*

the country moving again' ook bij de bespreking van de burgerrechtenkwestie een rol. Moeiteloos plaatste Kennedy de burgerrechtenkwestie in dit kader: *'I am not going to stand still - I am going to the New Frontier, where momentous challenges await us [...]. There on that frontier is where I propose to take my stand - where no one cares what color your skin is.'* (12 oktober 1960)

Vervolgens verbond Kennedy de burgerrechtenproblematiek ook aan de Koude Oorlog, door verband te leggen tussen het *'image at home'* en het *'image abroad'*. Amerika moest ervoor zorgen dat haar strijd voor vrijheid en democratie geloofwaardig overkwam *'by practising at home what we preach abroad'* (10 juli 1960).

Naast de al genoemde wetgevende en uitvoerende functies van de president, had de president volgens Kennedy ook een morele functie. Alleen de president kon volgens hem het begrip en de tolerantie creëren, die nodig waren om tot een oplossing te komen van de burgerrechtenkwestie. Vervolgens was volgens Kennedy vooruitgang op het terrein van de burgerrechten onlosmakelijk verbonden met de economische vooruitgang van Amerika. Tot slot is uit zijn uitspraken af te leiden dat Kennedy een verband zag tussen het 14e en het 15e amendement. In zijn ogen werd het 14e amendement, het verbod op discriminatie, beschermd door het 15e amendement, het algemeen kiesrecht, want *'It is only through the exercise of political power that men ensure that government will protect their right to equal treatment before the law'*. (20 maart 1960)

Wanneer ook de presidentiële uitspraken van Kennedy over de burgerrechtenkwestie themamatisch gerangschikt worden, blijkt dat sommige thema's continu aanwezig bleven, zoals bijvoorbeeld het thema van de Koude Oorlog.⁹ Dat is in de kille jaren van dit conflict ook niet opmerkelijk. Kennedy gebruikte dit thema om zijn bezorgdheid uit te spreken over de positie van Amerika in de wereld. *'The denial of constitutional rights to some of our fellow Americans on account of race [...] subjects us to the charge of world opinion that our democracy is not equal to the high promise of our heritage.'* (30 januari 1961) Op deze manier stond echter niet de burgerrechtenkwestie, maar Amerika centraal.

In de eerste twee jaar van zijn presidentschap onderstreepte Kennedy vervolgens regelmatig datgene wat door uitvoering van bestaande wetten bereikt kon worden en bereikt werd. Daarom was nieuwe wetgeving volgens hem ook niet nodig. *'This Administration had shown how much can be done*



In oktober 1962 gaat James Meredith naar de universiteit van Oxford, Mississippi: hij is de eerste neger die zich daar als student liet inschrijven. 1400 man zorgden voor zijn veiligheid.

through the full use of Executive Powers, enforcement of already passed laws [...].' (11 januari 1962) Uit deze en soortgelijke uitspraken blijkt een duidelijk pragmatisme, waardoor Kennedy beide partijen in het conflict te vriend probeerde te houden. Deze houding wordt wel heel duidelijk als Kennedy stelt dat hij pas wetgeving voor zal stellen *'When I feel the necessity for a congressional action with a chance of getting that congressional action [...].'* (8 maart 1961)

'American Creed'

In 1963 vindt in de uitspraken echter een opmerkelijke verschuiving plaats. In dat jaar benadrukte Kennedy namelijk meer dan ooit te voren het ethische aspect van de burgerrechtenkwestie. In de verkiezingscampagne en in 1961 was dit aspect ook al aan de orde gekomen, maar toen bleef de verwijzing naar het *American Creed*, het Amerikaanse geloof in de gelijkheid van ieder individu, vaag. In 1963 daarentegen noemde Kennedy de burgerrechtenkwestie expliciet een moreel probleem. *'This is not a sectional issue. [...] Nor is this a partisan issue [...]. This is not even a legal or legislative issue alone. [...] We are confronted primarily with a moral issue.'* (11 juni 1963) Dit morele aspect van de burgerrechtenkwestie is in 1963 voor Kennedy wel voldoende reden om nieuwe wetgeving voor te stellen. *'The growing and understandable dissatisfaction of Negro citizens with the present pace of desegregation, and their increased determination to secure for themselves the equality of opportunity and treatment to which they are rightfully entitled, have been clear: the necessity of the Congress enacting this year [...] legislation providing legal re-*

medies for the denial of certain individual rights.' (19 juni 1963) Bovendien sprak hij in 1963 iedere burger persoonlijk en de samenleving als geheel aan op zijn of haar verantwoordelijkheid met betrekking tot de burgerrechtenkwestie. *'The continuing attack [...] must be both private and public -it must be conducted at national, state and local levels- and it must include both legislative and executive action'.* (28 februari 1963)

Rassenonlusten

De omslag in de uitspraken van de president werd veroorzaakt door de toename van de geweldloze acties van de burgerrechtenactivisten, die doorgaans gewelddadige reacties van de Zuidelijke staten tot gevolg hadden.

Zo begon bijvoorbeeld in het voorjaar van 1963 in Birmingham (Alabama), beschouwd als de meest gesegregeerde stad van het Zuiden, een goed voorbereide burgerrechten-campagne. De geplande demonstraties verliepen echter in eerste instantie niet volgens plan, totdat Martin Luther King besloot negerkinderen te laten demonstreren. Hierdoor werd echter de woede opgewekt van de segregatistische politiecommissaris Eugene Bull Connor, die de demonstraties met geweld uiteensloeg. Deze uitbarsting van geweld trok de aandacht van de nationale en internationale media.

In dezelfde periode dreigde zich in Alabama een tweede raciale crisis te ontwikkelen. Een federale districtsrechtbank had namelijk bepaald dat de Universiteit van Alabama twee negerstudenten moest toelaten. De gouverneur van Alabama, George C. Wallace, wilde echter de desegregatie van de Universiteit voorkomen en zodoende dreigde zich een tweede Ole-Miss-crisis te ontwikkelen. In 1962 had namelijk een soortgelijke situatie rond de Universiteit van Mississippi in Oxford, geleid tot een uitbarsting van geweld, waarbij Kennedy genoodzaakt was federale troepen in te zetten om de orde te herstellen. Op 11 juni 1963 vond in Alabama de geveesde confrontatie plaats, maar alles liep met een sisser af. Hoewel Wallace zich verzette, werden de studenten in stilte naar de campus gebracht.

Kennedy had besloten een nationale radio- en televisie-toespraak te houden als zich problemen zouden voordoen in Alabama. Hoewel zich op 11 juni 1963 geen incidenten voordeden, besloot hij deze toespraak toch te houden. Dit is de toespraak waarin Kennedy de burgerrechtenkwestie expliciet een morele kwestie noemt en wetgeving beloofd.

kleio

Kortom

Hoewel Kennedy in 1960 de burgerrechtenkwestie ook al een morele kwestie noemde, was het toen kennelijk niet nodig om handelend en sturend op te treden. Pas in 1963, toen door de acties van de burgerrechtenbeweging en de reacties van veel Zuiderlingen hierop de openbare orde werd verstoord, veranderde Kennedy noodgedwongen zijn houding. Wetgeving was noodzakelijk om de openbare orde te waarborgen, aangezien 'the result of continued Federal legislative inaction will be continued, if not increased, racial strife'. Hieruit blijkt dat hij wederom een pragmatische houding innam ten aanzien van de burgerrechtenkwestie. Het is echter maar zeer de vraag of dit in een land waar de gelijkheid van ieder individu hoog in het vaandel staat, ten aanzien van een morele kwestie die de burgerrechtenkwestie onomstotelijk is, terecht is.

Noten

1. Vincent Harding beschrijft in *The other American revolution. Afro-American Culture and Society 4* (Los Angeles en Atlanta, 1980) deze strijd van de negers, die aanving op het moment dat de eerste negerslaaf voet op Amerikaanse bodem zette. John Hope Franklin heeft in *From slavery to freedom. A history of negro Americans* (New York, 1969) de geschiedenis van de negers in Amerika uitgebreid beschreven. Zijn werk wordt algemeen gerekend tot de standaardwerken over de geschiedenis van de negers in Amerika.
2. C. Vann Woodward geeft hiervan in *The strange career of Jim Crow. A brief account of segregation* (New York, 1974) een aantal tekenende voorbeelden.
3. Zie voor de tekst van de uitspraak: 'Brown v. Board of Education of Topeka' in: *Current History* 57 (1969)
4. Numan V. Bartley beschrijft in *The rise of massive resistance. Race and politics in the South during the 1950's* (Clinton, 1969) diverse aspecten en vormen van het Zuidelijke verzet tegen de Brown-uitspraak.
5. Taylor Branch in *De geschiedenis van een droom. Amerika onder Martin Luther King en de Kennedy's* (Amsterdam, 1990) en David J. Garrow in *Bearing the Cross. Martin Luther King jr. and The Southern Christian Leadership Conference* (Londen, 1993) hebben de burgerrechtenbeweging tot in detail beschreven.
6. Zie voor deze politieke kleurverschuiving onder andere Carl M. Brauer, *John F. Kennedy and the Second Reconstruction* (New York, 1977).
7. Deze uitspraken zijn in het Roosevelt Study Center in Middelburg op microfilm aanwezig.
8. Deze gedachte is te vinden bij John Hart, 'Kennedy, Congress and civil rights.' in: *Journal of American Studies* 13 (1979)
9. De presidentiële uitspraken van John F. Kennedy zijn verzameld in de *Public Papers of John F. Kennedy 1961 - 1963*

BRONNENBIJLAGE

Radio and Television Report to the Nation on the Situation at the University of Mississippi. September 30, 1962

In deze toespraak richt Kennedy zich met name op de Zuiderlingen, die weliswaar het recht hebben het met sommige wetten oneens te zijn, maar vervolgens wel de plicht hebben zich toch aan deze wetten te houden. Bovendien maakt Kennedy in deze rede de burgerrechtenkwestie ondergeschikt aan bijvoorbeeld de Koude Oorlog.

'[...]

Americans are free, in short, to disagree with the law but not to disobey it. For in a government of laws and not of men, no man, however prominent or powerful, and no mob, however unruly or boisterous, is entitled to defy a court of law.

[...]

I recognize that the present period of transition and adjustment in our Nation's Southland is a hard one for many people. Neither Mississippi nor any other southern State deserves to be charged with all the accumulated wrongs of the last 100 years of race relations. To the extent that there had been failure, the responsibility for that failure must be shared by us all, by every State, by every citizen.

[...]

Let us preserve both the law and the peace and then healing those wounds that are within we can turn to the greater crises that are without and stand united as one people in our pledge to man's freedom.

[...]

Radio and Television Report to the American People on Civil Rights. June 11, 1963

Met deze toespraak, naar aanleiding van de gebeurtenissen rond de Universiteit van Alabama, richt Kennedy zich tot de hele natie. Hij noemt de burgerrechtenkwestie in de eerste plaats een morele kwestie en spreekt iedere burger aan op zijn of haar verantwoordelijkheid.

'[...]

I hope that every American, regardless of where he lives, will stop and examine his conscience about this and other related incidents. This nation was founded by



'The fires of frustration and discord are burning in every city...'

men of many nations and backgrounds. It was founded on the principle that all men are created equal, and that the rights of every man are diminished when the rights of one man are threatened.

[...]

We are confronted primarily with a moral issue. It is as old as the scriptures and is as clear as the American Constitution.

The heart of the question is whether all Americans are to be afforded equal rights and equal opportunities, whether we are going to treat our fellow Americans as we want to be treated.

[...]

Now the time has come for this Nation to fulfill its promise. The events in Birmingham and elsewhere have so increased the cries for equality that no city or State or legislative body can prudently choose to ignore them.

The fires of frustration and discord are burning in every city, North and South, where legal remedies are not at hand. Redress is sought in the street, in demonstrations, parades, and protests which create tensions and threaten violence and threaten lives.

We face, therefore, a moral crisis as a country and as a people. It cannot be met by repressive police action. It cannot be left to increased demonstrations in the streets. It cannot be quieted by token moves or talk. It is a time to act in the Congress, in your State and local legislative body and, above all, in all of our daily lives.

[...]

But legislation, I repeat, cannot solve this problem alone. It must be solved in the homes of every American in every community across our country.

[...]

DE BEELDGENERATIE

KLEIOSKOOP



DEEL 1

Kijk maar: je ziet niet wat je ziet!!

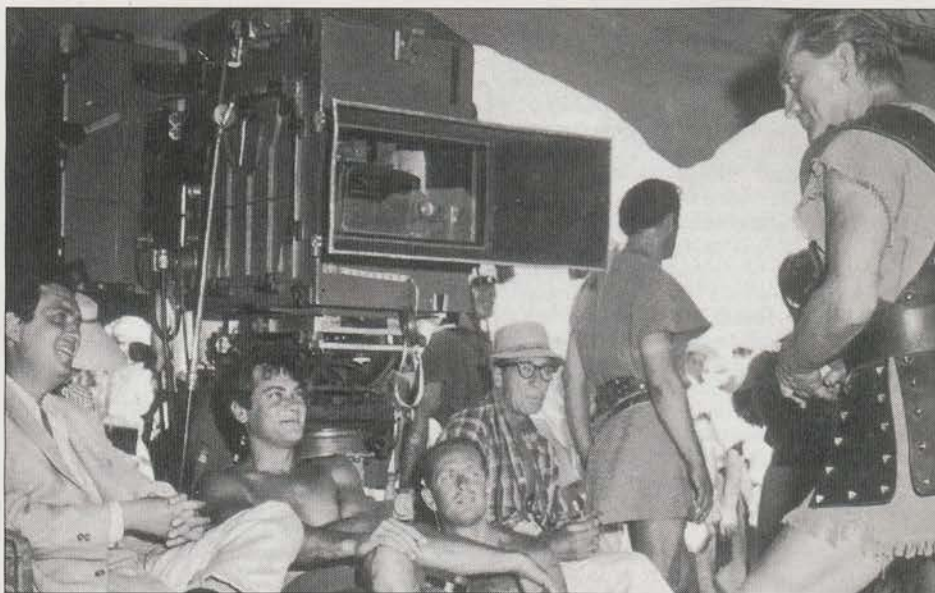
Tineke de Danschutter

Dit artikel is een reactie op enkele recente publikaties in Kleio, waarin het gebruik van bewegend beeld in de klas aan de orde wordt gesteld.

Opvallend daarbij is dat noch in het artikel van Arie Wilschut, noch in de voorgaande bijdragen in Kleioskoop waarin wordingsgeschiedenis en plot van een speelfilm aan de orde komen, wordt gewezen op de mogelijkheden die er zijn om met audiovisueel materiaal ook vaardigheden te oefenen.¹ Het algemene beeld dat er leeft met betrekking tot het gebruik van bewegend beeld in de klas is schijnbaar nog steeds dat het aardig is voor de afwisseling, en dat het mogelijkheden biedt tot inleving.

In dit artikel zal worden betoogd dat met audiovisueel materiaal evengoed structuurbegrippen- en vaardigheden geoefend kunnen worden als met andere historische bronnen.

Tineke de Danschutter is docente geschiedenis en staatsinrichting op het Werkman College in Groningen en gaf een workshop over het gebruik van bewegende beelden in de klas.



Stanley Kubrick(links), Tony Curtis en Kirk Douglas op de set bij Spartacus: 'geen bron voor de Romeinse, maar voor de Amerikaanse geschiedenis'.

kleio

nummer 7/95
pagina's 18 en 19

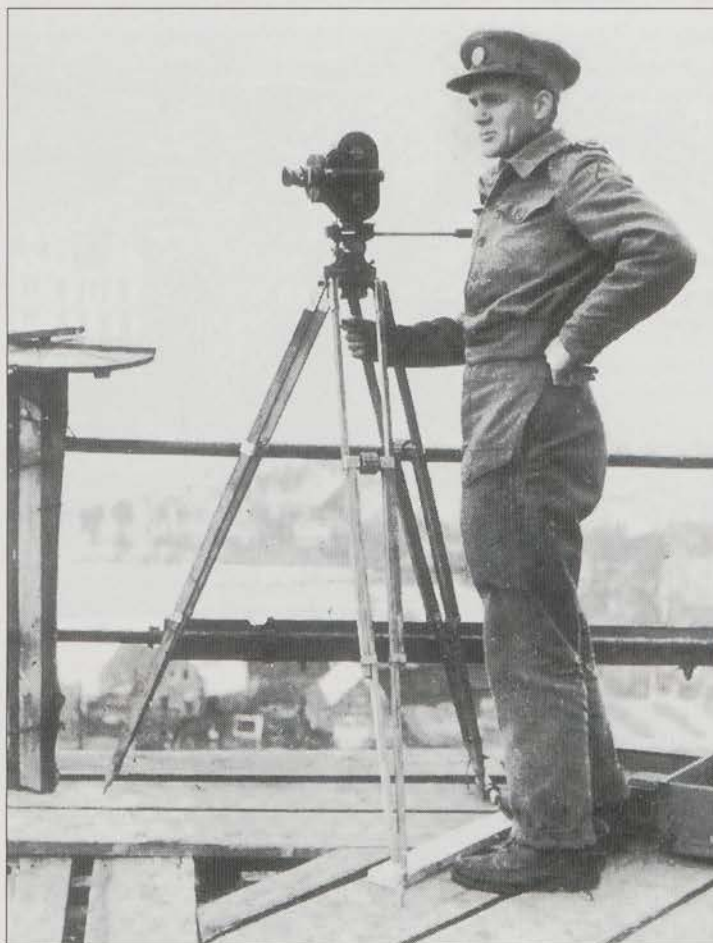
De laatste jaren is de interpretatie van audiovisuele documenten en de manieren waarop zij in de klas kunnen worden aangewend sterker in de belangstelling komen te staan. Dit heeft te maken met het besef dat de huidige generatie leerlingen een zeer groot deel van haar kennis opdoet via audiovisuele media.

Henri Beunders, hoogleraar toegepaste maatschappijgeschiedenis aan de Erasmus-universiteit in Rotterdam, sprak onlangs in *NRC-Handelsblad* zijn verbazing uit over het verschijnsel dat het aankwelen van leesvaardigheden in het onderwijs nog steeds als normaal wordt beschouwd, terwijl het bewegend beeld het geschreven woord als informatiedrager steeds verder overvleugelt.² Beunders pleit ervoor leerlingen de ins en outs van *beeldtaal* bij te brengen.

Beunders advies kan worden opgevolgd door inpassing van het onderdeel 'kijkvaardigheid' in de les. De geschiedenisles leent zich daar bij uitstek voor. Immers, een groot deel van hun historische kennis verwerven kinderen tegenwoordig ook via de televisie. Omdat door de kracht van het beeld hetgeen de leerling ziet als 'waar' wordt ervaren, moet de leraar op een andere manier dan de tot nu toe gebruikelijke leren omgaan met de beschikbare historische audiovisuele informatie.

Leraren die zich willen verdiepen in de problemen rondom het gebruik van audiovisueel materiaal staan, in tegenstelling tot een aantal jaren geleden, nu meerdere publikaties ter beschikking.³ In het in 1991 verschenen boekje *Het verleden in bewegend beeld* bijvoorbeeld behandelt de communicatiewetenschapper en historicus Chris Vos de sceptis die historici er altijd van heeft weerhouden om audiovisuele documenten als een volwaardige bron van onderzoek te accepteren.⁴ Dit wantrouwen wordt in zijn ogen vooral veroorzaakt door de eenzijdige nadruk op het authenticiteitsgehalte van beeld-documenten. Na een gedegen bronnenkritiek blijkt er van film - en dan beperkt de 'ouderwetse' historicus zich nog tot non-fictiegenres als de documentaire of het bioscoopjournaal - als neutrale registrator van de werkelijkheid weinig meer over te blijven. Tussen werkelijkheid en afbeelding zitten te veel hinderpalen in de weg: beeldkader, camera-standpunt, trucage, mise-en-scène, beeldmontage, en toegevoegd geluid, om er enkele te noemen.

Uit dit wantrouwen is de afgelopen decennia door sommige filmhistorici echter een wapen gesmeed waarmee het medium wél op een vruchtbare manier kan worden bena-



John Fernhout (1913-1987) filmde in dienst van de RVD de bevrijding van Nederland. Hier is hij in actie op Walcheren, najaar 1944.

derd. In plaats van de authenticiteitsbenadering als uitgangspunt te nemen werd film steeds meer bestudeerd als een beïnvloeder van de maatschappelijke ontwikkelingen. *'Daarmee (met deze 'mediumbenadering', TdD) is de film als medium binnen het blikveld van de historici gekomen. (...) Film als medium bevat de productie, de distributie en vooral ook de receptie in al hun historische schakeringen binnen de vigerende maatschappij. Deze benadering van de film (en de televisie) als massamedium blijkt een vruchtbaarder perspectief te geven. De beperkingen die inherent zijn aan de authenticiteitsbenadering blijken nu juist een voordeel: ze zijn onderwerp van onderzoek geworden. Bijvoorbeeld bij de bestudering van propagandafilms staat dan niet meer de vraag centraal óf de werkelijkheid wordt 'vertekend', maar in hoeverre deze films door die vertekeningen bepaalde beleidsdoelstellingen weerspiegelen, en in hoeverre (en met welke middelen) ze invloed hebben uitgeoefend.'*⁵

Het misschien wel grootste voordeel van deze benadering ligt in het gegeven dat hiermee tevens de (historische) speelfilm als relevant historisch document weer in beeld is gekomen. De historische authenticiteit van

het verhaal staat niet meer centraal (was *Spartacus* nou echt zo'n democraat als in de epische Hollywoodfilm van Stanley Kubrick?), maar de wijze waarop het verleden in de speelfilm wordt gerepresenteerd. *Spartacus* is in dit kader geen bron voor de Romeinse, maar voor de Amerikaanse geschiedenis. *'Daar',* zegt de Franse historicus Marc Ferro, *'situeert zich de ware historische werkelijkheid van de film, niet in de afbeelding van het verleden'*.⁶

De praktijk

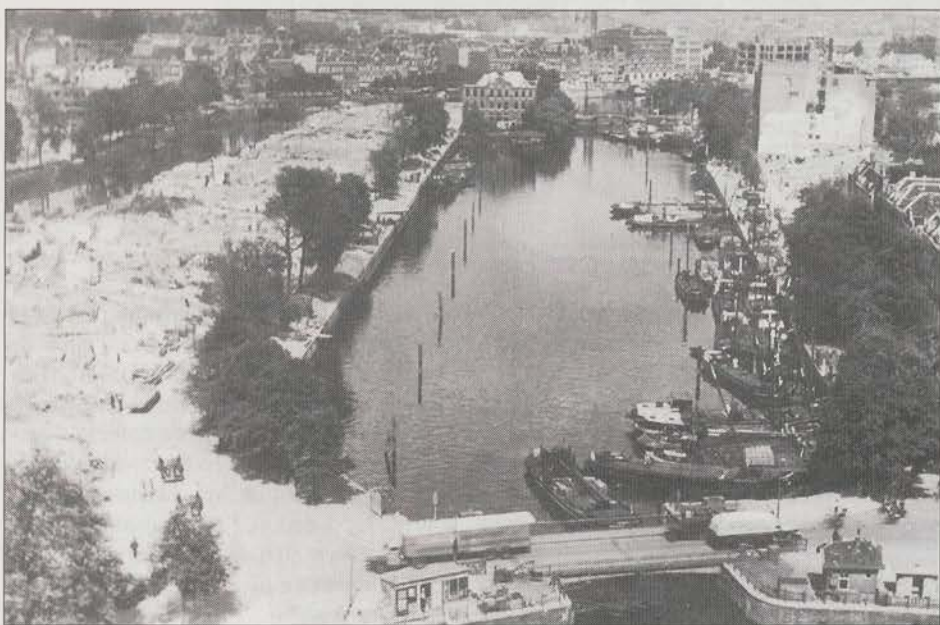
Welk materiaal hebben wij als leraar nu ter beschikking voor het door ons bedoelde gebruik in de klas?

Op het eerste gezicht is er in het huidige videotijdperk sprake van een oneindig groot aanbod, zeker gezien de mogelijkheden die speelfilms ons bij nader inzien blijken te kunnen bieden.⁷ Wanneer we echter kijken hoeveel materiaal er wordt uitgezonden dat binnen de beperkte ruimte en tijd die ons ter beschikking staan praktisch inzetbaar is, wordt de keuze veel kleiner.

Speelfilms zijn - zo hebben wij gezien - acceptabel en interessant, maar helaas vaak te



Het Haringvliet voor het Duitse bombardement op Rotterdam...



...het Haringvliet na het bombardement.

kleio

nummer 7/95
pagina's 20 en 21

lang, en een uitgebreid onderzoek naar de productie- en receptiegeschiedenis van een klassieke speelfilm zal in de praktijk niet tot de mogelijkheden behoren. Dan wordt het dus toch non-fictief materiaal.

Voor het oefenen met structuurbegrippen- en vaardigheden zijn primaire beeldbronnen het meest geschikt, dat wil zeggen materiaal dat niet voor de twintigste maal is hergebruikt in een documentaire, maar zijn oorspronkelijke betekenis heeft behouden. Helaas worden er maar weinig van dit soort films via de televisie uitgezonden. Lukt het toch om de hand te leggen op bijvoorbeeld de documentaires van Leni Riefenstahl, dan gelden in veel gevallen dezelfde problemen

als met speelfilms: de mogelijkheden in de les zijn voor zowel docent als leerling te beperkt om een dergelijke ingewikkelde film op verantwoorde wijze te analyseren.

Kortom, het gebruik van primair audiovisueel materiaal is door het geringe aanbod van geschikte bronnen en/of het vele werk dat het oplevert moeilijker dan het werken met andere historische bronnen. Gezien het eerder geconstateerde belang van bewegend beeld in onze samenleving is dat jammer.

Daarom was ik heel nieuwsgierig toen ik in de *Kleio* van april 1995 een aankondiging las waaruit bleek dat Stichting Film en Wetenschap een compleet lespakket voor het werken met audiovisuele bronnen in het geschiedenisonderwijs had uitgegeven.⁸

Ik heb het materiaal uitgeprobeerd in een 3 Atheneumklas en zal hieronder verslag doen van mijn ervaringen.

Wat heeft de leerling geleerd?

Het pakket heeft als hoofdthema 'Nederland 1940-1945' en bestaat uit vijf banden waarvan de kortste 15 minuten en de langste 29 minuten duurt. Iedere band is geconcentreerd rond een deelonderwerp.⁹ De bijbehorende Docentenhandleiding beschrijft herkomst en aard van de filmbronnen, en geeft per band een synopsis van het vertoonde en suggesties voor vragen en opdrachten die de leerling tijdens of na het kijken moet beantwoorden.

Het pakket is zeer omvangrijk, sommige onderdelen (bijvoorbeeld 'Ideologie en propaganda') kunnen door hun moeilijkheidsgraad of door de taal (Duits) beter niet in de onderbouw worden gebruikt. Maar de uitgebreidheid is eerder een plus- dan een minpunt, want het materiaal is zodoende breed inzetbaar. Ik heb zelf een selectie vertoond in 3 Atheneum en de vraag is welke vaardigheden deze klas nu heeft kunnen oefenen.

1. Inleving en standplaatsgebondenheid

Elk historisch filmdocument biedt de mogelijkheid tot inleving, en dit materiaal dus ook. Ik noem hier de beelden van het bombardement op Rotterdam, de beelden van de door honger getroffen kinderen in de laatste oorlogswinter. De leerlingen leerden zich - soms met enige tegenzin, leek het - te verplaatsen in het gejuich van de massa die toekeek hoe na de oorlog van collaboratie verdachte Nederlanders werden vernederd. Maar ook de volstrekt 'normale' beelden die tijdens de oorlog in het bioscoopjournaal te

zien waren, verbijsterden hen. Bij navraag bleek dat ze dachten dat het bioscoopjournaal veelal over oorlogshandelingen zou berichten, omdat de burgers alleen daarin geïnteresseerd zouden zijn, geheel volgens hun eigen opinie over de oorlog en vanuit hun referentiekader als inwoners van een land zonder censuur.

2. Bron en vraagstelling

De eerste winst is dat leerlingen ontdekken dat een filmische bron net zo betrouwbaar en onbetrouwbaar kan zijn als een schriftelijke bron. Ik denk hierbij aan de rechtvaardiging van Duitse zijde voor hun inval in Nederland: met behulp van kaartjes worden de snode plannen die Duitslands burens zouden hebben gesmeed duidelijk uitgelegd.

De specifieke problemen die filmbronnen opleveren worden ook aangesneden. De laatste band bestaat vrijwel geheel uit zogenaamd 'cameraklaar' materiaal, filmpjes die nadat zij uit de camera zijn gehaald geen enkele bewerking meer hebben ondergaan. De leerlingen zien hier geen eindprodukt, en de filmpjes zijn daarom ook stom. Toch blijkt je ook hier niet te zien wat je ziet, want er heeft bijvoorbeeld inscenering voor de camera plaatsgevonden. Wie oplet ziet dat de bestraffing van vermeende collaborateurs voor de camera nog eens is overgedaan.¹⁰

Band V is extra interessant vanwege de bijbehorende opdrachten. Het materiaal is in groepen bij elkaar gezet en leerlingen moeten zelf een passende titel verzinnen.

Zeer geschikt voor de onderbouw is het tweede onderwerp van deze band over voedselschaarste en -distributie gedurende het laatste oorlogsjaar. Beelden van lege winkels ('wij kunnen geen voedsel op voorschot geven'), de pannetjes waarmee de burgers zich richting gaarkeukens spoedden en de al eerder aangehaalde beelden van borden en vuilnisbakken leegschrapende kinderen, gaven aanleiding tot een fikse discussie toen de door leerlingen bedachte titels op het bord stonden. Het bleek namelijk al snel dat er nooit sprake kan zijn van een passende titel als je je als leerling niet eerst een aantal zaken hebt afgevraagd. Waar gaat dit over? Welke hypothese kan ik opstellen naar aanleiding van wat ik zie? Moet ik meer zien/weten wil ik kunnen nagaan of ik nu een betrouwbaar beeld van het onderwerp heb? Wat heeft de cameraman willen laten zien? Kortom, een prima oefening!

3. Interpretatie

Bij het bombardement op Rotterdam worden zowel films van Duitse als van Nederlandse zijde getoond. Beide partijen maakten

bij hun propaganda gebruik van dezelfde beelden. Leerlingen leerden dat beide partijen belang hebben bij de andere interpretatie die ze van het gebeuren geven.

De vraag wat er nu werkelijk rondom dit bombardement is gebeurd, wordt bij de slotopdracht in de Docentenhandleiding duidelijk, waar een neutrale interpretatie van een Engels historicus wordt behandeld.

Ook de interpretatie die de bezettingsautoriteiten geven van het Engelse vergissingsbombardement op Spangen in 1943, wordt door leerlingen al snel begrepen als zijnde de 'Duitse' lezing van het gebeuren die tot doel had een vijandbeeld op te roepen.

4. Feit en objectiviteit

Uit het bovenstaande en uit de aard van het gebruikte materiaal is al duidelijk dat ook deze structuurbegrippen voortdurend impliciet aan bod komen.

Tot slot: opmerkingen en adviezen

- Zoals al bleek is een goede selectie noodzakelijk. Het door mij gebruikte schoolboek en het gegeven dat het om een onderbouwklas ging zijn hier uitgangspunt voor selectie geweest.
- De vragen en opdrachten in de Docentenhandleiding zijn veelzijdig en gericht op het oefenen van vaardigheden, maar voor docenten die nog niet gewend zijn om zo met av-materiaal te werken zou het nuttig zijn als bij de vragen en opdrachten wordt verwezen naar de van toepassing zijnde structuurbegrippen en vaardigheden. Ook het opnemen van de antwoorden zou in dezen verhelderend kunnen werken. Ik vraag mij af of iedere docent op het eerste gezicht inscenering voor de camera als zodanig herkent.
- Een misser vind ik dat een belangrijk element als het effect van de in propagandafilms- en journaals gebruikte muziek ontbreekt.
- Een eigenschap van het in het pakket opgenomen bronnenmateriaal is dat het is geproduceerd om meteen, dat wil zeggen tijdens of vlak na de bezetting, te worden vertoond. Omdat de huidige generatie leerlingen meestal geen, of maar weinig, kennis heeft van de gedachtenwereld van de Nederlanders aan de vooravond van de Tweede Wereldoorlog, levert dat in verband met het besef van 'continuïteit' een

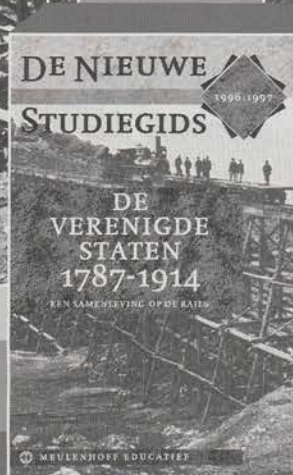
probleem op.

Opname in het pakket van een paar vooroorlogse fragmenten had het toenmalige referentiekader van de gemiddelde bioscoopbezoeker kunnen verduidelijken. Dan was het beter mogelijk geweest om het structuurbegrip 'continuïteit en discontinuïteit' expliciet te oefenen.

Dit zijn echter slechts wat kleine kanttekeningen bij een veelzijdig lespakket dat leerlingen niet alleen kijkvaardigheid bijbrengt, maar tevens voldoet aan de kerndoelen van de basisvorming en de eisen van het nieuwe eindexamen. Ik hoop dat er meer van dit soort pakketten op de markt zullen komen, want alleen dan kunnen misverstanden over hoe video zinvol in de klas ingezet kan worden, uit de weg worden geruimd.

Noten

1. A. Wilschut in *Kleio*, no. 4 (1995), pp. 29-35. Kleioskoop o.a. *Kleio*, no. 3 (1995), pp. 39-41.
2. Henri Beunders, 'Videogeweld verbieden is zinloos', *NRC-Handelsblad*, donderdag 18 mei 1995.
3. De analyse van problemen en mogelijkheden die Dalhuisen in 1983 in *Geschiedenis op school* behandelde met betrekking tot het gebruik van bewegend beeld in de klas, acht ik bekend. Zie hiervoor L.G. Dalhuisen, J.G. Toebes, D.H. Verhagen, *Geschiedenis op school*, deel 2 (Groningen, 1983), pp. 185-212.
4. Chris Vos, *Het verleden in bewegend beeld. Een inleiding in de analyse van audiovisueel materiaal*. Houten: De Haan/Unieboek, 1991.
5. Idem, p.136.
6. Marc Ferro, *Cinéma et histoire*. Parijs 1977, p.128, gecit. bij Chris Vos, A.W., p.136.
7. Op mogelijke copyright-problemen als gevolg van het gebruik van vanaf het open-net geplukte programma's of speelfilms wordt hier verder niet ingegaan.
8. 'Nederland 1940-1945. Vijf videobanden voor het werken met bronnen in het geschiedenisonderwijs.' Met Docentenhandleiding. Amsterdam, 1995. Opnieuw uitgebracht als *SFW-werkuitgave nr.6* (oorspronkelijke eerste uitgave: Utrecht, 1983). Prijs: f 175,- (excl. BTW en verzendkosten). Informatie: Stichting Film en Wetenschap, Zeeburgerkade 8 - 1019 HA Amsterdam, tel. (020) 6652966 - fax. (020) 6659086.
9. De vijf thema's zijn De Duitse inval, De regering in Londen, Duitse bezetting, Ideologie en propaganda, Bevrijding en wederopbouw.
10. Bij foto's geldt vaak hetzelfde. Denk bijvoorbeeld aan de beroemde foto's van onderduikers die zijn gemaakt door Cas Oorthuys. Deze zijn na de bevrijding gemaakt met behulp van stand-ins. Ook de bekende 'koffie van de bon-foto' is de registratie van een door de fotograaf gemaakte setting.



Onderstaande antwoordkaart in een envelop zenden (postzegel niet nodig) aan
Meulenhoff Educatief • Antwoordnummer 1191 • 1000 PA Amsterdam

✂
ANTWOORDKAART

privé ● naam _____

privé ● adres _____

privé ● postcode _____ ● woonplaats _____

privé ● telefoon _____ ● Ik geef les aan (de) klas(sen) _____

school ● naam _____

school ● postcode _____ ● plaats _____

☐ Ik wil graag het pakket met **De Nieuwe Studiegids MAVO/VBO 1996/1997** (ISBN 6510 5), de docentenhandleiding en de muziekcassette ter beoordeling ontvangen.

☐ Ik wil graag het pakket met **De Nieuwe Studiegids HAVO/VWO 1996/1997** (ISBN 6922 4), de docentenhandleiding en de muziekcassette ter beoordeling ontvangen.

☐ Ik wil graag beide pakketten ter beoordeling ontvangen.

Nr. 1111103437

GS 9553

MEULENHOFF EDUCATIEF



WAITING
F O R
A TRAIN



WALTZ OF THE
MULBERRY
L I M B

BURY ME
U N D E R
T H E
WEEPING
WILLOW

WEARY
B L U E S
F R O M
WAITING



STRANGE
F R U I T



I CAN SEE
EVERYBODY'S
M O T H E R



JULIE



BLACK,
B R O W N
A N D
W H I T E
B L U E S

DE VERENIGDE STATEN 1787-1914

EEN SAMENLEVING OP DE RAILS

DE NIEUWE STUDIEGIDSEN VAN MEULENHOF EDUCATIEF MET MUZIEKCASSETTE

In september verschijnen **De Nieuwe Studiegidsen voor het CSE 1996/1997**.

Meulenhoff Educatief biedt u iets extra's bij het examenonderwerp aan. Een **muziekcassette** met acht traditionele Amerikaanse liedjes, die afgestemd zijn op de verschillende hoofdstukken.

U kunt de muziekcassette natuurlijk ook gebruiken om de leerlingen een indruk te geven van de **verschillende Amerikaanse muziekstijlen** of als muzikaal intermezzo tijdens de les.

Met de antwoordkaart hiernaast kunt u een beoordelingspakket aanvragen.

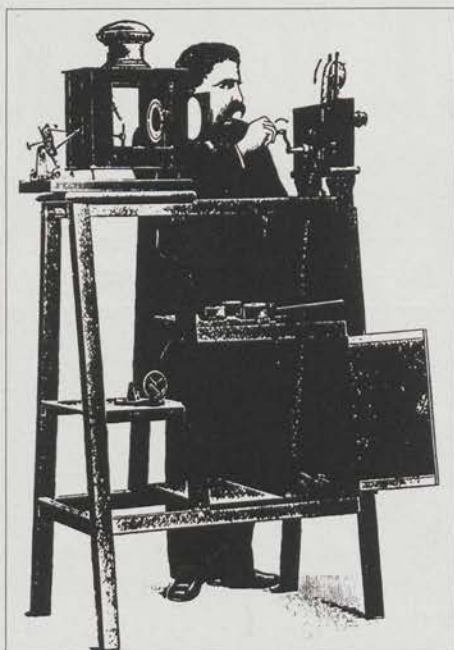


Bewegende beeldbronnen

Pauline van Vliet

Tijdens haar opleiding aan het ILO (Universiteit van Amsterdam) onderzocht Pauline van Vliet, onder begeleiding van vakdidacticus Idzard van Manen, het gebruik van film en video in de klas. Zij ontwikkelde een methode om met bewegende beelden om te gaan. In dit artikel gaat zij in op haar aanpak.

Tevens is een lespakket ontwikkeld, een videoband met filmfragmenten en begeleidend leerlingen- en docentenmateriaal, dat via een nascholingscursus van het ILO verspreid zal worden.



De cinematograaf van de gebroeders Lumière

In Nederlandse schoolboeken worden bronnen tot nu toe vooral gebruikt als aanvulling op de auteurstekst. Voor het structuurbegrip 'Inleving en standplaatsgebondenheid' kan dat ook goed. Met een schriftelijke bron als een fragment uit een dagboek of brief kunnen leerlingen zich heel goed inleven in wat de figuur die in de hoofdtekst behandeld wordt, voelde of dacht. De bronnen worden echter niet als basis voor het werk in de klas gebruikt, want daar is de hoofdtekst voor. De schriftelijke bronnen vervullen in Nederlandse geschiedenisboeken vooral een nuttige nevenfunctie.

Wat geldt voor schriftelijke bronnen kan ook opgaan voor schilderijen, prenten of foto's. In moderne schoolboeken vervangen illustraties een deel van de hoofdtekst en er worden aparte vragen over gesteld. Vragen die de leerling tot het produceren van nieuwe kennis brengen, die zo expliciet nog niet voorkwam in de auteurstekst. Op zo'n moment wordt de illustratie een bron.

Net als schriftelijke bronnen worden ook beeldbronnen in Nederlandse geschiedenisboeken echter nog overwegend als verdieping bij de hoofdtekst gebruikt. Het belang van zowel schriftelijke bronnen als beeldbronnen is ondergeschikt aan dat van de hoofdtekst.

Geheel in lijn met deze traditie worden ook

bewegende beeldbronnen als film en video gehanteerd: ter illustratie en verdieping bij een lessenserie. De CSE-uitzendingen van Van der Spek van de NOT worden in deze context vaak getoond. Ze duren twintig minuten en geven een afgerond verhaal over een historisch onderwerp. Om het verhaal over te brengen worden zowel authentieke filmbeelden, animaties, interviews als een commentaarstem gebruikt.

Net als de hoofdtekst uit het schoolboek wekken de NOT-series de suggestie dat het allemaal waar is wat de kijker ziet. De samenstellers ervan zijn er niet op uit om de leerlingen er mee vertrouwd te maken, dat ze slechts een interpretatie van de werkelijkheid geven.

Juist bij film echter is het belangrijk dat leerlingen dit wel in gaan zien.

Wie de leerlingen wel duidelijk wil maken dat het om een interpretatie gaat, moet film als bron gebruiken. Daarvoor is andersoortig videomateriaal nodig. De leerlingen moeten namelijk de authenticiteit en betrouwbaarheid van de bron kunnen onderzoeken. Daarvoor zijn videocompilaties als die van de NOT te gecompliceerd en de afzonderlijke authentieke filmbeelden die in de series voorkomen, te kort om als bron te onderzoeken.

**Wat geef ik kado,
wat houd ik in depot?**

Wie bronnen centraal wil stellen in de les en dus ook in het schoolboek zou eigenlijk in eerste instantie af moeten zien van een hoofdtekst of klassikaal verhaal en moeten starten met een serie bronnen, waarbij dan sturende vragen worden gesteld. Leerlingen leren bij deze bronnen dan vraagstellingen te formuleren; ze leren sommige bronnen uit de serie te selecteren aan de hand van gegeven

kleio

nummer 7/95
pagina's 22 en 23

vraagstellingen of komen via vragen en opdrachten tot een tekst die eigenlijk dan de 'hoofdttekst' is geworden: een zelf geschreven verhaal over het thema uit de geschiedenis waarover de bronnen gaan.

Deze werkwijze stelt hoge eisen aan de leerling en docent. Voordat leerlingen zo vrij met bronnen kunnen omgaan dat ze er bijvoorbeeld zelf een verhaal uit kunnen construeren moeten ze zich kunnen oefenen in de vaardigheden die daarvoor nodig zijn. Hetzelfde geldt ook als docenten bewegende beelden als bron willen aanbieden in de klas. Ook dan komt het filmverhaal te vervallen. Het doel is dan immers niet meer om de geschiedenis te verbeelden, maar leerlingen materiaal te bieden, waardoor ze zelf, ondersteund door de juiste opdrachten en vragen, tot nieuwe kennis kunnen komen.

Wie leerlingen authentieke bronnen aanbiedt, komt al gauw voor de vraag te staan welke extra informatie toegevoegd moet worden om de bron te kunnen begrijpen en in tijd te kunnen plaatsen.

In het Amsterdams Historisch Museum staat bijvoorbeeld een model van een scheepskameel, een samenstel van twee drijvende dokken dat op de Zuiderzee om de romp van een 18de-eeuws zeilschip werd bevestigd. Het kameel droeg vroeger, na te zijn leeggepompt, het schip over de ondiepten bij Pampus. Wie leerlingen met dit object onderzoek wil laten doen moet voor zichzelf eerst een aantal vragen beantwoorden. Haal ik het al te informatieve bordje weg dat bij dit scheepskameel hangt? Laat ik de leerling zelf de vraag oplossen wat dit voor ding is, waar het voor gediend kan hebben en welke relatie het heeft tot de scheepvaart, het thema van deze zaal? Of vertel ik als docent zelf wat het was, omdat ik denk dat de leerling daar onmogelijk op kan komen en omdat ik vrees dat dan de rest van de opdracht ook in het water valt. Ontwikkel ik een vaste min of meer neutrale set vragen die bij elk historisch object gebruikt kan worden of bedenk ik speciale vragen, gericht op dit object, het scheepskameel? Geef ik kortom eerst wat gegevens over het scheepskameel prijs voor het eigenlijke speurwerk begint of houd ik alles achter? Hoe kan ik mijn vragen zo sturend maken dat ze het onderzoek van de leerling beperkt houden en dat de leerling uitkomt waar ik dat zou willen? Hoe beperk ik me zodat de leerling echt zelf onderzoekt, in plaats van dat hij of zij een al te sterk voorgerekauwd traject doorloopt. In museumtaal gezegd: wat geef ik kado en wat houd ik in depot?

Dit zijn de problemen rond zelfstandig onderzoek door leerlingen in een historisch

museum, maar het zijn in wezen problemen die bij elk gebruik van bronnen in het onderwijs opdoemen.

Bij het onderwerp 'De Opstand, 1555-1588' bijvoorbeeld worden in de verschillende examenkaternen en op het CSE allegorieën als beeldbron toegepast. Juist bij een allegorie echter is het probleem wát verteld wordt en wát wordt weggelaten zo nijpend, omdat de allegorie zelf zo moeilijk interpreteerbaar is voor wie niets van bijvoorbeeld de symboliek van die tijd afweet. Bied je echter deze informatie over de symboliek bij de allegorie aan, dan geef je vaak al zoveel weg dat je dan niet veel meer kunt vragen.

'Wat geef ik kado, wat houd ik in depot' geldt voor ieder die lesgeeft in het werken met bronnen. Ook bij het gebruik van bewegende beeldbronnen in de klas moet dat probleem worden opgelost.

Waarom bewegende beelden?

Bewegende beeldbronnen spreken leerlingen erg aan. Filmbeelden zijn levend; op eens gaat geschiedenis over echte mensen en kunnen leerlingen zich er iets bij voorstellen. Filmbeelden zorgen zo voor een betrokkenheid die andere bronnen niet zo makkelijk oproepen. Zowel speelfilm als documentaire zijn om deze reden belangrijke bronnen.

Ten tweede moeten leerlingen juist naar dit soort bronnen kritisch leren kijken. Filmbeelden hebben nu eenmaal een sterke suggestieve werking. Zonder een kritische houding te hebben aangeleerd, zijn leerlingen geneigd alles wat ze zien voor zoete koek te slikken. Daarom is het goed als ze leren de ene soort informatie te kunnen onderscheiden van de andere. Ze moeten bijvoorbeeld gaan inzien dat de informatie die een speelfilm geeft, anders moet worden beoordeeld dan de beelden van het journaal.

Hoe de kijker het vertoonde ervaart hangt sterk af van hoe het onderwerp is gefilmd, met welke muziek en wat voor montage. De filmmaker bepaalt wat en hoe dat op het doek komt, afhankelijk van het doel dat hij met de film heeft.

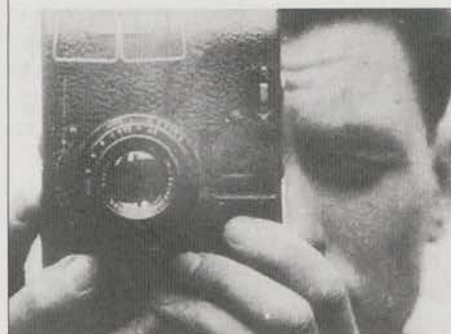
Het is belangrijk de leerlingen bewust te maken van de werking van film; ze niet alleen na te laten denken over de informatie die wordt gegeven, maar ook over het medium zelf. Waarom is film zo bijzonder, waardoor komt dat? Wat roept precies zoveel emoties op?

Daarmee leren ze de betrouwbaarheid van film als historische bron onderzoeken én leren ze een kritische houding aan te nemen ten aanzien van televisie- en filmbeelden in het algemeen.

Het lesmateriaal dat bij de in dit artikel gepresenteerde methodiek past is bedoeld voor leerlingen uit klas drie en hoger. Het is erop gericht om leerlingen bewuster te leren kijken. Daarvoor is het nodig de leerlingen te

Die Brücke The Bridge

Le pont De Brug



Joris Ivens maakte in 1928 een film over de hefbrug in Rotterdam: 'De Brug'.



AJC-ers dansend rond de meiboom.

laten achterhalen welke bedoelingen er achter een filmproductie schuil gaan.

Hiervoor moeten ze zich met vragen bezig houden als 'Waarom werd de film gemaakt en wie keken er naar?'

Vaardigheden

Bij het gebruiken van film- en videobeelden als bron kunnen een aantal vaardigheden geoefend worden. In het lesmateriaal dat hieronder volgt worden ten eerste een aantal vaardigheden aangeleerd die horen bij het structuurbegrip 'bron en vraagstelling':

- Leerlingen kunnen verschillende soorten primaire bronnen van elkaar onderscheiden. In dit geval authentiek filmmateriaal van niet-authentiek materiaal.
- Leerlingen kunnen met behulp van studerende opdrachten de betrouwbaarheid en representativiteit van filmbeelden vaststellen.
- Leerlingen kunnen vraagstellingen en hypothesen formuleren door zelf vragen aan het filmmateriaal te stellen.

Vervolgens staat de inhoud van de film centraal waarmee vaardigheden geleerd worden die passen bij het structuurbegrip 'Inleving en standplaatsgebondenheid':

- Leerlingen kunnen met behulp van verschillende beeldfragmenten de standplaatsgebondenheid doorzien van anderen en zichzelf.
- Leerlingen kunnen daartoe vergelijkende vragen tussen vroeger en nu stellen.
- Leerlingen kunnen situaties en personen beoordelen, rekening houdend met de opvattingen uit de betrokken tijd.

Het lesmateriaal

Het lesmateriaal bestaat uit een introductieopdracht en een hoofdopdracht bij zeven filmfragmenten over het thema verzuiling. Ze zijn in de jaren dertig gemaakt. Het lesproject neemt drie a vier lessen in beslag.

Twee films zijn in opdracht van respectievelijk de VARA en de KRO gemaakt. Hierin worden de eigen radiuitzendingen gepromoot. Verder zijn er twee films die over de jeugdbeweging in de jaren dertig gaan, de Arbeiders Jeugdcentrale en de katholieke Kruisvaart. Daarnaast zijn fragmenten gebruikt uit de film *Levensgang*, gemaakt door de Rooms Katholieke Bond voor Grote Gezinnen, uit de film *Fakkeltang*, die arbeiders af moest houden van overdadig alcoholgebruik, en uit de film *Verbroken boeien*, waarin christelijke arbeiders zich voor het eerst gaan organiseren tegen het onrecht op de fabriek.

De fragmenten zijn dus afkomstig van verschillende 'zuilen'.

• De eerste les; introductieopdracht

Ter introductie laat de docent één filmfragment zien waarbij hij of zij de leerlingen de volgende opdracht geeft: *Geef de inhoud van het getoonde fragment in vijf zinnen weer.* Nadat deze opdracht is uitgevoerd moeten de leerlingen hun resultaten met die van hun buurman of buurvrouw vergelijken. Uit deze vergelijking zal blijken dat niemand hetzelfde heeft opgeschreven.

Vervolgens kan de docent de leerlingen erop wijzen dat zij ieder op een eigen manier de film geïnterpreteerd hebben. Als het zo zou zijn dat dit filmfragment simpelweg de werkelijkheid weer zou geven, zou iedereen hetzelfde hebben opgeschreven. Nu dit niet zo is worden de leerlingen zich waarschijnlijk bewust dat wat ze zien niet gelijk te stellen is met de werkelijkheid. Bovendien kan de docent hen vertellen dat je tijdens het kijken naar een film ook beïnvloed wordt door zaken die moeilijk te beschrijven zijn, bijvoorbeeld de sfeer.

Met deze introductie hebben de leerlingen de eerste oefening gehad in het onderzoeken van de achterliggende bedoelingen van film.

• De tweede les: hoofdopdracht voorgedaan

Het doel van de tweede les is de leerlingen zelf vragen te leren stellen aan de filmfragmenten. Dit moeten ten eerste vragen zijn waarmee de betrouwbaarheid van de bron onderzocht wordt, en vervolgens vragen die betrekking hebben op de inhoud ervan. Om de leerlingen duidelijk te maken wat

kleio

nummer 7/95
pagina's 24 en 25

van hen verwacht wordt doet de docent bij één fragment voor wat de bedoeling is. Na dit voorbeeld, dat hieronder wordt toegelicht, kan gekozen worden voor de klassikale aanpak of kunnen de leerlingen in groepjes de overige fragmenten zelfstandig onderzoeken.

VOORBEELD

'Het Pinksterfeest van de AJC' (1931)

De docent stelt eerst een aantal vragen waarmee de bedoeling van de bron onderzocht wordt. Hij kiest uit 'wie, wat, voor wie en waarom vragen'. Dat zijn vragen als: wie zal de film gemaakt hebben, voor wie zal de film bedoeld zijn, wat voor soort film is het eigenlijk en wat zullen de filmmakers met deze film voor bedoeling gehad hebben? Met behulp van deze methode maakt de docent, eventueel samen met de klas, multiple choice vragen. Het construeren van dit soort dwingt leerlingen ertoe ook foute antwoorden te overwegen. Dit vergroot het begrip.

Voorbeelden van dergelijke multiple choice vragen zijn:

Wie, wat, voor wie en waarom?

1. In opdracht van wie is de film vermoedelijk gemaakt?
 - a Voorstanders AJC
 - b Neutrale
 - c Tegenstanders van de AJC
2. Uit wat voor soort beelden is deze film opgebouwd?
 - a Authentieke beelden; dus waarin daadwerkelijk het AJC kamp van 1931 wordt getoond.
 - b Gespeelde opnamen.
 - c Gespeelde opnamen en authentieke beelden door elkaar.
3. Wat voor soort geluiden of muziek hoor je?
 - a Geen, het is een stomme film.
 - b Muziek en geluiden die er later achter zijn gezet.
 - c De oorspronkelijke geluiden die gelijktijdig met de beelden zijn opgenomen.
4. Wie zullen vermoedelijk naar de film gekeken hebben?
 - a Alleen AJC'ers zelf.
 - b Socialisten in het algemeen.
 - c De jeugd in het algemeen.
5. Wat wil de film over de AJC duidelijk maken?
 - a Dat de AJC een beweging was gericht

op het overbrengen van socialistische ideeën.

- b Dat de AJC een beweging was die zowel op vermaak als op het overbrengen van socialistische ideeën was gericht.
 - c Dat de AJC alleen bedoeld was ter vermaak van jongeren.
6. Wat is het doel van de film?
 - a Propaganda
 - b Vermaak
 - c Educatief

Vervolgens stelt de docent vier vragen over de inhoud van de film. Ook deze vragen worden samen met de klas bedacht. ('Als jij iemand moest uithoren over die film, wat zou je vragen?') Als derde categorie komen twee vragen aan bod over wat je zelf, als kijker vindt van de film. Als laatste stelt de docent twee vragen om te achterhalen wat de film geleerd heeft over verzuiling.

Vragen over de inhoud van de film

6. Ter ere waarvan werd dit kamp gehouden?
7. Hoe oud schat je de deelnemers van het AJC kamp?
8. Welke muziekinstrumenten worden gespeeld en met welk doel?
9. Waarom worden in de optocht vlaggen meegevoerd denk je?
10. Hoe zou je de sfeer omschrijven die er in het kamp hangt?
11. Zie je verschillen in het uiterlijk tussen de jongens en meisjes?
12. Hoe ziet het kamp er uit en hoe groot is het?
13. Waaraan zie je dat het groepsgevoel erg belangrijk is in het kamp?

Vragen over wat je van de film vindt

14. Bevalt de sfeer je?
15. Kun je je voorstellen dat je zelf lid zou zijn van de AJC? Geef aan waarom wel of niet.
16. Vergelijk dit feest van de AJC met Pinkpop, wat zijn de verschillen en overeenkomsten?

Vragen over wat de film leert over verzuiling

17. Heeft het feit dat dit soort kampen gehouden werden iets met verzuiling te maken?
18. Heeft de film iets toegevoegd aan het beeld dat je van de verzuiling had?

De eerste categorie vragen is bedoeld om de bedoelingen en authenticiteit van de bron te onderzoeken. De overige drie categorieën gaan over de inhoud en zijn gericht op inleving en het bepalen van de eigen en ander-

mans standplaatsgebondenheid. De docent moet de leerlingen er naderhand op wijzen dat deze opdracht gericht was op het oefenen van deze vaardigheden.

• Les drie: hoofdopdracht door de leerlingen zelf uitgevoerd

Klassikaal: de docent behandelt ook de andere filmfragmenten klassikaal op bovenstaande wijze. Dit bespaart tijd maar ontnemt de leerlingen de kans echt zelfstandig vragen te bedenken.

In groepjes: de leerlingen gaan nu zelf een fragment onderzoeken op bovenstaande wijze. Tijdens deze les moeten meerdere videorecorders beschikbaar zijn. Wanneer dit niet mogelijk is kunnen leerlingen misschien gebruik maken van een video thuis. De les wordt dan gedeeltelijk vervangen door huiswerk.

• Les vier (alleen bij werkgroepsvorm)

De leerlingen maken de antwoorden op de vragen van een ander groepje. Zowel vragen als antwoorden worden beoordeeld door de docent. Ook kunnen de leerlingen over hun eigen fragment een spreekbeurt houden. Hierbij kan het filmfragment nog een keer klassikaal getoond worden.

Hierna vind er een evaluatie plaats. Wat vinden de leerlingen van deze werkwijze en wat hebben ze ervan geleerd. Hiermee is de lessenreeks afgerond.

Ten slotte

Door zelf vragen te stellen aan filmmateriaal, onderzoeken leerlingen de bedoelingen en authenticiteit van filmbeelden. Ze leren tevens uit het filmmateriaal de voor het eigen onderzoek belangrijke informatie halen. Om deze vaardigheden te oefenen moet er aan een aantal voorwaarden zijn voldaan:

- Bij het videomateriaal moeten duidelijke en sturende opdrachten gegeven worden, waarmee de leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen.
- Er dienen fragmenten met authentiek beeldmateriaal ter beschikking te zijn. Authentiek beeldmateriaal is het gemakkelijkst te onderzoeken.
- Er moet op school een mogelijkheid zijn om individueel of in groepjes video te kijken. Eventueel moet men gebruik maken van de video's van leerlingen thuis.
- Vaardigheden oefenen met video kost tijd. De docent moet het aanleren van kijkvaardigheden dus voldoende de moeite waard vinden om deze tijd vrij te maken. ☐

Op weg naar een nieuw millenium

Ruud Slotboom bespreekt:

Eric Hobsbawm, *Een eeuw van uitersten. De twintigste eeuw 1914-1991* (Het Spectrum, Utrecht 1995) 723 blz., prijs f49,90



Kortgeleden riep Frits Bolkestein voormalige communisten op rekenschap af te leggen over hun verleden. Ze moesten maar eens erkennen jarenlang een verkeerd beeld te hebben gehad van het Oostblok. Z'n emotionele oproep kwam wat knullig over: hij gebruikte verkeerde voorbeelden en maakte pijnlijke vergelijkingen. Toch was het meer dan zomaar een losse flodder. De liberaal gaf uiting aan onvrede die jarenlang sluimerde: in de jaren zeventig en tachtig ergerde rechts-Nederland zich aan de lankmoedige houding van links tegenover de communistische regimes. Het omgekeerde gold voor links-Nederland. Dat deel ergerde zich juist aan het simpele goed/fout-beeld dat rechts op de wereld plakte: alles wat ten oosten van het IJzeren Gordijn lag werd door rechts gewantrouwd en alles wat de Verenigde Staten deden wat al te gemakkelijk goedgepraat. Wat dat betreft zou zowel links als rechts rekenschap moeten afleggen. Na de teloorgang van het communisme bleek dat de regimes in het Oosten inderdaad onmenselijker waren dat menig links politicus had willen geloven. En er waren inderdaad veel verstandige mensen in het Oosten, iets wat menig rechts politicus lange tijd niet wilde geloven. Iemand die zonder twijfel rekenschap heeft afgelegd over zijn opvattingen is de linkse Britse historicus Eric Hobsbawm. Hij heeft er maar liefst ruim 650 pagina's voor uitgetrokken in zijn boek *Een eeuw van uitersten*¹. Maar of zijn conclusies de liberale partijleider tevreden zullen stemmen is twijfelachtig!

tigste eeuw die vóór 1989 waren geschreven verouderd. Ze gingen nog uit van de alles-overheersende tegenstelling tussen de kapitalistische en communistische wereld. Na de val van de Muur bleek dat die tegenstelling slechts een relatief korte periode had overheerst, zo'n 75 jaar. Die periode viel nagenoeg samen met het actieve leven van Hobsbawm: Hij werd geboren in het jaar van de Russische Revolutie, was 28 toen de geallieerden Hitler versloegen, 44 toen de Berlijnse Muur werd gebouwd en 72 toen die viel. Een verhaal van een tijdgenoot dus, die zich na zijn trilogie over de negentiende eeuw² op zijn eigen twintigste eeuw heeft gestort.

Een korte eeuw

De twintigste eeuw was volgens Hobsbawm een korte eeuw. Ze begon met het uitbreken van de Grote Oorlog in 1914 en eindigde met de ondergang van de Sovjetunie in 1991. Hoe hij over deze eeuw denkt wordt al in de inleiding duidelijk. Na de 'lange 19e eeuw', een periode van 'vrijwel ononderbroken materiële, intellectuele en ook morele vooruitgang', volgde een 'korte eeuw' van barbarij, brutale oorlogen, marteling en massamoord. Aan het eind van het millennium was de maatschappij niet meer dan een 'onsamenhangende verzameling egocentrische individuen'.

Het ging mis in 1914: De Eerste Wereldoorlog was geheel anders dan de voorafgaande oorlogen: Ze werd niet meer 'om aanwijsbare en duidelijk begrensde redenen gevoerd, maar met een onbeperkt doel'. Het was een strijd om de wereldmacht, die alleen tot een eind kon komen als een van beide partijen zich volledig uitgeput zou overgeven. Het

kleio

nummer 7/95
pagina's 26 en 27



'Door zich als een soort seculiere tsaar op te werpen, als hoeder van het seculiere geloof... gaf Stalin blijk van een goed gevoel voor public relations'.

verdrag dat na de oorlog werd gesloten, was rampzalig: de verslagen vijand werd niet geïntegreerd maar geïsoleerd, zodat een volgende oorlog - mede door de economische crisis - onvermijdelijk werd. Ook die Tweede Wereldoorlog werd tot het bittere einde uitgevochten, zonder kans op een compromis. Het was ditmaal een ideologische strijd op leven en dood, een totale oorlog, waarin het onderscheid tussen burgers en militairen verdween. Hobsbawm spreekt over een *'democratisering van de oorlog'*: Het waren niet meer specialisten die oorlog voerden, maar gemobiliseerde massa's die niet in de hand konden worden gehouden. De vijand en het slachtoffer waren door de technologische oorlogsvoering onzichtbaar geworden. Daar waar de gruwelijkheden in de Eerste Wereldoorlog nog een grote schok teweegbrachten, werden ze in de volgende oorlogen min of meer geaccepteerd: *'de mensheid heeft geleerd te leven in een wereld waarin moord, marteling en massale verbanning alledaagse ervaringen zijn geworden waar we niet langer aandacht aan besteden'*.

Toch volgde er na het - wat Hobsbawm noemt - *Tijdperk van Rampspoed* een veel vrolijkere periode, althans voor het ontwikkelde deel van de wereld. In het *Gouden Tijdperk* groeiden de bomen tot in de hemel. De economische groei zorgde voor welvaart, vooral in het Westen. In de kapitalistische landen waren de gevolgen enorm: bijna iedereen kon gaan leven zoals eerst alleen voor welgestelden was weggelegd. Door de wetenschappelijke en technologische revo-

lutie veranderde het dagelijkse leven: de mens werd steeds minder producent en steeds meer consument. Terwijl het kapitalisme vóór 1940 nog door de dreiging van fascisme en communisme wankelde, werd het na 1945 onbetwist het meest succesvolle economische systeem. Natuurlijk was het geen puur kapitalisme meer, zo benadrukt Hobsbawm. De harde vooroorlogse lessen hadden hun uitwerking niet gemist: het kapitalisme was alleen levensvatbaar als het niet geregeld verstrikt raakte in zware depressies, die door totalitaire regimes konden worden uitgebuit. In de meeste landen overheerste dan ook een gemengde economie, met een grote rol voor de overheid en veel centrale planning: een combinatie van economisch-liberalisme en sociaal-democratie dus. De sociale veranderingen in het *Gouden Tijdperk* waren misschien nog wel het grootst: *'Voor 80 procent van de mensheid eindigden de middeleeuwen plotseling in de jaren vijftig'*. De meest ingrijpende ontwikkeling was het verdwijnen van de boerenstand. De pendant was de explosieve groei van steden, vooral in de Derde Wereld. De oude symbiose van *'gemeenschaps- en gezinswaarden'*, die lange tijd de basis van de samenleving was, verdween. Wat er voor in de plaats kwam was *'de onbeperkte vrijheid van het individu'*.

Ook in de Tweede Wereld nam de welvaart toe. Het communistische regime in de Sovjetunie veranderde een uitgestrekt agrarisch gebied in een moderne wereldmacht. Hobsbawm steekt zijn bewondering niet onder

stoelen of banken: *'Voor een achtergebleven en primitief land dat het zonder buitenlandse hulp moest doen functioneerde de commando-industrialisatie met al haar verspillende ondoelmatigheden zelfs verbluffend goed... De omvorming van een grotendeels analfabetisch land tot de moderne Sovjetunie was zonder meer een prestatie van formaat'*. Maar de prijs die daarvoor werd betaald was hoog. De stalinistische dictatuur kostte miljoenen mensen het leven. Echter, zo stelt de historicus, de problemen werden niet veroorzaakt door de communistische ideologie, maar door de uitvoering ervan in de Sovjetunie. Het totalitaire systeem heeft Marx, Engels en de andere socialisten van het eerste uur zeker niet voor ogen gestaan: *'De gedachte dat een socialistisch land dat al zijn burgers dwong hetzelfde te denken, laat staan dat aan de leiders ervan collectief een soort pauselijke onfeilbaarheid werd toegeschreven, zou vóór 1917 bij geen enkele vooraanstaande socialist zijn opgekomen'*. Een opmerkelijke uitspraak van de Britse historicus. Weigert Hobsbawm zijn marxistische geloofsovertuiging overboord te gooien? Is voor hem de teloorgang van het communisme in de Sovjetunie geen reden zijn mening over de ideologie aan te passen? Daarover later meer.

Schaduwgevecht op wereldschaal

Het *Gouden Tijdperk* was ook de periode van de Koude Oorlog. Maar hoe gevaarlijk de situatie soms voor de tijdgenoten ook leek, tot grote conflicten kwam het niet. Er was een *'stilzwijgende overeenkomst om de Koude Oorlog als een Koude Vrede te beschouwen'*. Het was niet meer dan *'een schaduwgevecht tussen diverse erkende en niet-erkende geheime diensten'*. Als er al ooit gevaar was geweest voor het uitbreken van een oorlog, dan was dat volgens Hobsbawm in 1947, toen president Truman met zijn doctrine tegen het communisme kwam. In die tijd was er nog geen sprake van een evenwicht tussen beide mogendheden. Vanaf 1951 stabiliseerde de situatie zich dankzij een wederzijdse dreiging van totale vernietiging met kernwapens. De Sovjetunie noch Amerika had de behoefte de ander te veroveren. Toch leefde in beide landen wel de angst dat de ander dat zou gaan doen. Volgens Hobsbawm werd vooral in de Verenigde Staten de zaak op scherp gezet, met als dieptepunt een *'apocalyptisch anticommunisme'* in de jaren vijftig: *'Beide kampen werden zo gedwongen tot een krankzinnige wapenwedloop die tot wederzijdse vernietiging kon leiden...'*



'...de meest overschatte Amerikaanse president van de eeuw...'

De crisisdecennia

Begin jaren zeventig kwam er een eind aan het sprookje van de voortdurende economische bloei in het Westen. Er was niet constant sprake van een crisis, maar wel van een neergaande lijn. Opvallend was dat de werkloosheid die in tijden van recessie fors toenam niet zakte toen de economie weer aantrok. Daar viel weinig aan te doen. De mondialisering van de economie maakte het voor individuele landen onmogelijk invloed uit te oefenen: *'De kern van de zaak was in de crisisdecennia...niet dat het kapitalisme minder goed functioneerde dan in het Gouden Tijdperk, maar dat de werking ervan onbeheersbaar was geworden'*. De economie werd beheerst door conglomeraten van banken en onvoorstelbaar grote hoeveelheden valuta die over de wereld zwierven.

De eerste reactie was het teruggrijpen naar een neo-liberale politiek: de overheid moest het bedrijfsleven de vrije hand laten, zodat er vanzelf een herstel kon komen. Maar dat herstel kwam niet: de werkloosheid bleef hoog. De vrije-markt-economie zorgde dan wel voor hoge winsten, maar niet voor werkgelegenheid. In de grote steden ontstond een onderklasse van mensen die overbodig waren. De armoede lag letterlijk op straat. Terwijl tweederde van de mensen het goed had (de *'tweederde-maatschappij'*), werd eenderde volledig afhankelijk van hulp van anderen en een voortdurende bron van maatschappelijke onrust.

Kwam het kapitalisme aan het eind van de eeuw in een zware crisis terecht, het Sovjet-communisme naderde zijn ondergang. Nauwelijks iemand zag het aankomen. In de jaren vijftig en zestig droomden de partijleiders in het Oostblok nog van het inhalen van het kapitalisme! Waardoor ging het toch mis? Was het de wapenwedloop, die Ronald Reagan de Sovjetunie in de *'tweede Koude Oorlog'* had opgedrongen? Hobsbawm wijst deze verklaring van de hand. Integendeel, zo luidt zijn verrassende conclusie, het was juist het einde van de Koude Oorlog, in combinatie met het eigen economische falen, dat tot de ondergang leidde: De socialistische economie kreeg in de jaren zeventig en tachtig te maken met een invasie van *'de dynamische, ontwikkelde en dominante kapitalistische wereld-economie'*. De Koude Oorlog had jarenlang de garantie gevormd voor het voortbestaan van de zwakkere mogendheid en haar bondgenoten: *'Want gebarricadeerd achter het ijzeren gordijn was zelfs de inefficiënte, trage, door een centrale overheid geleide economie levensvatbaar. Ze werd misschien lang-*

zaam zwakker, maar stond zeker niet op het punt om op korte termijn in te storten. Het was juist de interactie van de economieën van het Russische type met de kapitalistische wereld-economie, sinds de jaren zestig, die het socialisme kwetsbaar maakte.' De politieke leiders in het oosten kochten op grote schaal goederen op de wereldmarkt om de tekortkomingen in de eigen economie te verdoezelen. Tot hervormingen kwam het niet, waardoor ze hun eigen graf groeven: *'De paradox van de Koude Oorlog was dat het niet de strijd was die de Sovjetunie ondermijnde en tenslotte ineen deed storten, maar de détente.'*

Leve het kapitalisme?

Na de val van het communisme, bleef het kapitalisme als enige alternatief over. Maar wie in het Westen denkt na de val van de Muur rustig achterover te kunnen leunen, zal bedrogen uitkomen, zo waarschuwt Hobsbawm: *'De ironie van de geschiedenis wil dat het neoliberalisme dat in de jaren zeventig en tachtig in zwang kwam en op de puinhopen van de communistische regimes neerkeek, zegevierde op het moment dat het juist aan geloofwaardigheid inboette.'* Want, aldus Hobsbawm, ook het kapitalisme dreigt ten onder te gaan: *'De markt dacht met de overwinning te gaan strijken, terwijl zijn naaktheid en tekortkomingen niet meer verhuld konden worden'*. Waarom dreigt er gevaar? Voor zijn antwoord grijpt Hobsbawm terug op een verklaringsmodel dat wel vaker door marxisten wordt gebruikt: de dialectiek. Hij is ervan overtuigd dat het kapitalisme alleen maar succesvol was *'omdat het niet louter kapitalistisch was'*. Het pure kapitalisme heeft alleen oog voor het eigenbelang, niet voor andere zaken die mensen bezighouden, zoals de bevrediging die werk en prestatie opleveren, wederzijds vertrouwen en handhaving van een gezond milieu. Zolang de dreiging van het communisme er was kon het pure kapitalisme worden onderdrukt. De angst voor een revolutie zorgde ervoor dat de a-sociale kanten van het kapitalisme werden weggewerkt.

Na 1991 verdween die prikkel: bedrijven kunnen ongestraft arbeid gaan vervangen door het veel goedkopere kapitaal, waardoor de werkloosheid zal blijven groeien. Invloed op deze ontwikkelingen hebben individuele overheden niet meer doordat de economie is gemondialiseerd. Als er in eigen land niet goedkoop kan worden geproduceerd, vertrekken de bedrijven naar het buitenland. Hobsbawm concludeert dat het *'bij het naderen van het nieuwe millenium steeds duidelijker werd dat het er nu niet om ging*

zich te verlustigen in de aanblik van het dode sovjetcommunisme, maar om eens te meer naar de ingebouwde gebreken van het kapitalisme te kijken'.

Een gefrustreerd marxist?

Hobsbawm heeft een interessant en uitdagend boek geschreven. Zijn analyses zijn helder en zijn kennis van zaken is groot. Hij beperkt zich niet tot de politieke en economische geschiedenis, maar komt met uitgebreide hoofdstukken over cultuur en wetenschap. De kracht van het boek is dat hij de grote lijn weet vast te houden, zonder te vervallen in vaagheid. Hij krijgt het voor elkaar 75 jaar wereldgeschiedenis als een samenhangend geheel te presenteren, met een duidelijke structuur. Hier is een erudiet historicus aan het woord die - soms afstandelijk, soms zeer betrokken - de lezer meevoert door zijn twintigste eeuw.

Maar het is ook het boek van een man die weigert zijn marxistische principes overboord te zetten. Is hier een gefrustreerd marxist aan het woord, die alsnog z'n gelijk wil halen met het voorspellen van de ondergang van het kapitalisme? Nee, dat niet. Zijn kritiek op het kapitalistische systeem is oprecht, hoewel wat al te negatief. De conclusie dat het kapitalisme wankelt gaat veel te ver, maar zijn opmerkingen over de zwakke kanten van het systeem zijn zonder meer terecht. Hobsbawm waarschuwt vooral voor het toenemende verschil tussen rijk en arm, zowel in-

ternationaal als nationaal. Wat dat laatste betreft staat hij zeker niet alleen. Onlangs liet de Amerikaanse minister van Arbeid, Robert D. Reich, zich in dezelfde bewoordingen uit.³ Volgens Reich ontstaan er door de allesoverheersende informatisering twee groepen in de samenleving: een groep van hoogopgeleiden die fors geld verdient en een groep van minder geschoolden die dreigt af te haken. In landen met een uitgebreid stelsel van sociale voorzieningen leidt dat volgens Reich tot massale werkloosheid, in landen zonder zo'n stelsel tot een nauwelijks te stoppen loondaling. Dat komt al dicht in de buurt van Hobsbawms *'twee-derde samenleving'*.

Wat de Britse historicus wel kwalijk kan worden genomen is dat hij wat al te simpel de vraag beantwoordt of de marxistische ideologie niet bankroet is. Zijn schets van de ondergang van de Sovjetunie is eenzijdig. Hobsbawm zoekt de oorzaak vooral in de economische problemen. Het was volgens hem niet de politieke onderdrukking of het falen van de ideologie die het einde teweegbracht, maar het simpele feit dat het communisme de burgers niet dezelfde luxe kon bieden als het kapitalisme: *'tegen de verwachting van de communisten in was de motor van de Sovjet-russische economische ontwikkeling... zodanig geconstrueerd dat hij langzamer in plaats van sneller ging lopen toen de bestuurder, zodra het voertuig een eind op weg was, het gaspedaal indrukte'*. Hij geeft toe dat het experiment met het *'reëel bestaand socialisme'* niet voor herhaling vatbaar is. De

machtsovername van de communisten in 1917 liep uit op een gruwelijke mensonterende dictatuur. Maar dat lag volgens Hobsbawm niet aan de ideologie, maar aan het feit dat de revolutie in Rusland plaatsvond. Daar waren de voorwaarden die Marx had geformuleerd namelijk niet aanwezig: *'De tragiek van de Oktoberrevolutie was dan ook dat ze wel tot zo'n meedogenloos, onmenselijk commandosocialisme moest leiden'*. Volgens Hobsbawm kan uit het falen van het sovjet-experiment niet worden geconcludeerd dat een socialistische economie onwenselijk is. *'Het gaat er...om de kwestie van het socialisme in het algemeen te scheiden van die van de specifieke ervaring in het "reëel bestaand socialisme"...*' Hij concludeert: *'Het mislukken van het sovjetsocialisme laat de mogelijkheden van andere vormen van socialisme onverlet...'* Kortom: het lag niet aan Marx en Engels, maar aan het ontbreken van de juiste voedingsbodem in 1917.

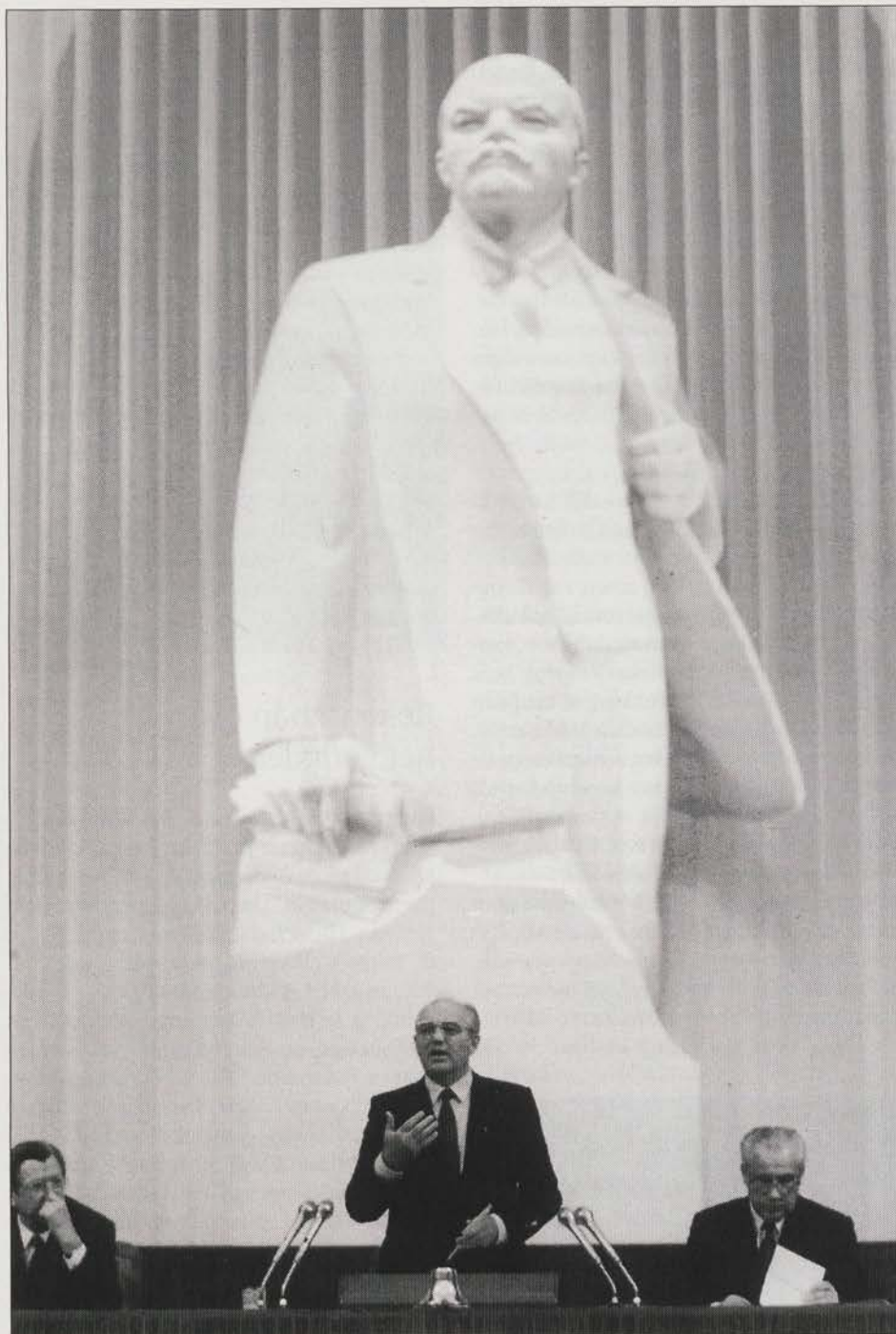
Rekenschap over het verleden

Hier maakt Hobsbawm het zich wel erg gemakkelijk. Op de politieke en ideologische kanten van de ondergang van de Sovjetunie gaat hij niet in. Daar lag het volgens hem niet aan. Hij stelt dat de Sovjetregering door de burgers als een legitiem gezag werd beschouwd. Het is interessant om hier een vergelijking te maken met een tegenpool van Hobsbawm, de Amerikaanse politicoloog Francis Fukuyama.⁴ Die is het met de Britse historicus eens dat de economische zwakte van het sovjetsysteem uiteindelijk de val heeft ingeleid. Maar meer dan een aanleiding was het volgens Fukuyama niet: landen krijgen wel vaker te maken met economische crises en overleven die doorgaans. De oorzaak van de ondergang was het gebrek aan legitimiteit. Het regime was er niet in geslaagd het denken te controleren en de burgers beseften dat zij het veel slechter hadden dan in een democratie. Een vertrouwenscrisis dus, die tot een binnenlandse omwenteling leidde, aldus Fukuyama. Het totalitarisme moest het afleggen tegen de democratie.

Fukuyama gaat nog een stap verder. In zijn beroemde artikel uit 1989, *Het einde van de geschiedenis*, stelt hij dat de liberale democratie de algehele overwinning heeft behaald. Ideologieën als het communisme en fascisme zijn door hun eigen zwakheden ten onder gegaan, terwijl de liberale principes voor ongekende materiële welvaart en een grote



'Het beleid van Ronald Reagan...kan alleen worden begrepen als een poging de smet van de vernedering weg te vegen door de onoverwinnelijkheid en de onkwetsbaarheid van de VS te demonstreren'.



'De wereld (heeft) veel te danken aan Michail Gorbatsjov, die...er helemaal alleen in slaagde de Amerikaanse regering en andere westerse landen ervan te overtuigen dat hij meende wat hij zei'.

kleio

nummer 7/95
pagina's 30 en 31

mate van vrijheid hebben gezorgd. Daarmee is het einde van de geschiedenis bereikt, althans in zoverre dat er in het evolutionaire proces niets beters kan volgen. Fukuyama erkent dat er nog volop problemen zijn: de milieuvervuiling, het druggebruik, de armoede in de steden. Maar in tegenstelling tot wat Hobsbawm denkt, zijn ze wel degelijk oplosbaar op basis van liberale principes. Daar waar de Brit ervan overtuigd blijft dat de liberale principes en het kapitalisme automatisch ongelijkheid in de hand werken, ziet Fukuyama er juist de ultieme vorm van gelijkwaardigheid in: ze leiden in tegenstel-

ling tot de monarchieën, aristocratieën en ideologieën van vroeger juist tot een soort mensen dat elkaar als gelijken erkent.

De discussie die Fukuyama heeft losgemaakt zal ongetwijfeld nog enige tijd voortduren. Jammer genoeg is de bijdrage van Hobsbawm daaraan nihil. Hij blijft vasthouden aan verouderde uitgangspunten en veroordeelt zichzelf daarmee tot een relikwie van de 20ste eeuw. Hij weigert de waarde van het marxisme opnieuw te bezien en blijft steunen in de conclusie dat het falen van de Sovjetunie niet wil zeggen dat het marxisme dood is. Rusland was inderdaad niet het meest voor de hand liggende land voor een socialistische revolutie. Maar in welk land zullen die voorwaarden ooit wel aanwezig zijn? Was de tragiek niet juist dat de communisten probeerden de voorwaarden voor het socialisme af te dwingen, ten koste van miljoenen mensenlevens? Is dat niet het gevaar van iedere ideologie, die maar één waarheid kent en tegenstanders als vijanden beschouwt? Die vragen laat Hobsbawm onbeantwoord. Hij praat over het marxisme als een soort proef in een laboratorium, een natuurwetenschappelijk experiment dat is mislukt omdat niet was voldaan aan een aantal voorwaarden. Wat hem betreft kan er rustig verder worden geëxperimenteerd. Maar de wereld zit niet in een reageerbuisje. Je kunt niet net zolang met een ideologie experimenteren totdat ze werkt. Als de twintigste eeuw iets heeft duidelijk gemaakt dan is het wel dat de werkelijkheid zich niet in het keurslijf van een ideologie laat dwingen.

Noten

1. Vertaling van: *Age of Extremes. The short twentieth century 1914-1991* (1994)
2. *The Age of Revolution* (1962), *The Age of Capital* (1975) en *The Age of Empire* (1987)
3. Artikel in *NRC Handelsblad* van 7 augustus 1995
4. *The End of history and the Last Man* (New York, 1992), Nederlandse vertaling: *Het einde van de geschiedenis en de laatste mens* (Amsterdam, 1993)



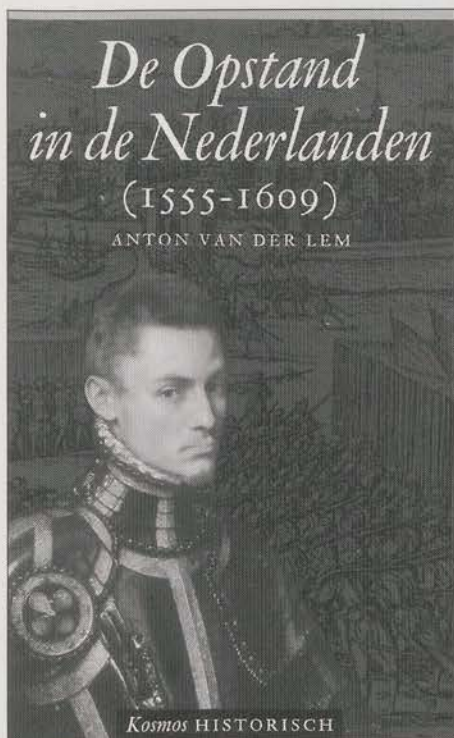
RECENSIES



In 't kort

In 't kort is een rubriek waarin maandelijks de uitgaven die bij de redactie zijn ontvangen worden aangekondigd.

Een selectie uit deze boeken wordt in een later nummer van KLEIO besproken.



Op de bodem van de zee liggen duizenden wrakken van schepen die ooit zijn vergaan. In de *Atlas van Scheepswrakken en schatten* heeft de Brit Nigel Pickford de veertig beroemdste op een rij gezet. In het eerste deel komen oude wrakken als de Tobie, de Flor de la Mar en de Batavia ter sprake, maar ook schepen die nog niet zo lang geleden zijn vergaan, als de Prins Frederik, de Titanic en de Edinburgh. In het tweede deel geeft Pickford met gedetailleerde zeekaarten een geografische index van ruim 1400 scheepswrakken. (Unieboek, 200 blz., f85,00 ISBN: 90 269 6142 1)

De Trireme was een oorlogsschip dat zo'n 2500 jaar geleden voor het eerst werd gebouwd. Het was een van de succesvolste schepen, dat onder meer door de Atheners werd gebruikt. Fik Meijer, hoogleraar zee-geschiedenis en maritieme archeologie van de klassieke oudheid, schetst de historie van het oorlogsschip. Hij gaat ook in op de recente bouw van een replica door Engelse wetenschappers. (Amsterdam University Press, 78 blz., f29,50 ISBN: 90 5356 164 1)

De geschiedenis van de architectuur en stedenbouw in Nederland tijdens de Duitse bezetting en de wederopbouw is het onderwerp van *Een geruisloze doorbraak*. Het is een omvangrijk boek, waarin met tekst, foto's en plattegronden een beeld wordt gegeven van de radicale vernieuwingen tussen 1940 en 1960. De redactie was in handen van Koos Bosma en Cor Wagenaar (Nederlands Architectuurinstituut, 536 blz., f95,00 ISBN: 90 72469 90 9)

Het beroemde klooster van Cluny werd tijdens de Franse Revolutie bijna geheel verwoest. Er is nog maar een klein deel over van het oorspronkelijke complex. Om toch nog enig idee te krijgen hoe het eruit zag is er een reconstructiemodel gemaakt op een schaal van 1:200. Daarover en over de geschiedenis van de abdijkerk gaat het boek van J. Terlingen en G. Engelbregt: *Herbouwd Verleden. De laatste abdijkerk van Cluny*. (Walburg Pers, 84 blz., f29,50 ISBN: 90 6011 855 5)

In de serie *Aula-eeuwboeken* is een nieuw deel verschenen: *De vijftiende eeuw*. De opzet is hetzelfde als bij de voorafgaande twee delen (*De Klassieke Oudheid* en *De Mid-*

deleeuwen). De samenstellers, Michael Huig en Daan Luisingh Scheurleer, willen een alomvattend beeld geven van de vijftiende eeuw. Aan bod komen uiteenlopende thema's als politiek, kerkgeschiedenis, literatuur, schilderkunst en techniek. Daarbij wordt geregeld gebruikgemaakt van tekstfragmenten. (Het Spectrum, 376 blz., f52,50 ISBN: 90 274 2987 1)

W.D. Jagtenberg, oud-strijder op de Grebbeberg, is ervan overtuigd dat het ministerie van Defensie een verkeerd beeld geeft van de strijd tegen de Duitsers. Hij vindt het onbegrijpelijk dat de sectie militaire geschiedenis van Defensie in 1990 een boek publiceerde waarin de misdaden van de SS tegen Nederlandse militairen werden ontkend en 'blamerende uitlatingen' werden gedaan over de Nederlanders. (*Mei 1940. De strijd op Nederlands grondgebied* van Amersfoort en Kamphuis). In de brochure *Geschiedvervalsing over de meidagen van 1940* wil hij dit beeld rechtzetten. (Uitgeverij De Kleijn, 96 blz., f26,00)

Het naderend einde van het tweede millennium heeft al tot een grote stroom boeken geleid die gaan over de vraag hoe het verder moet met de mensheid. Ongetwijfeld de meest besproken bijdrage is *Het einde van de geschiedenis* van Francis Fukuyama. De scherpste kritiek op Fukuyama kwam van Peter Sloterdijk. Aan de Vrije Universiteit Brussel werd een colloquium over hun ideeën georganiseerd. De lezingen zijn gebundeld door Maurice Weyembergh en Marc Van den Bossche in *Het einde van de geschiedenis? Over Francis Fukuyama en Peter Sloterdijk*. (Sun, 199 blz., f29,50 ISBN: 90 6168 432 3)

In de serie *Kosmos Historisch* verscheen *De Opstand in de Nederlanden (1555-1609)* van de hand van Anton van der Lem. Hierin worden de nieuwste wetenschappelijke inzichten in kort bestek beschreven op een heel toegankelijke manier. Ook leerlingen kunnen zich zo snel inlezen in de materie. Het boek is rijk geïllustreerd, voorzien van een jaartallenlijst en een literatuuropgave. (Kosmos-Z&K Uitgevers, prijs f19,90 ISBN: 90 215 2574 7)

Ruud Slotboom

MIDDELEEUWEN

Gregorius van Tours, *Historiën*, vertaald en van aantekeningen voorzien door F.J.A.M. Meijer, ingeleid door M.A. Wes (Ambo, Baarn 1994) 671 blz., prijs f99,00.

Een van de bekendste geschiedschrijvers uit de vroege middeleeuwen is Gregorius van Tours. Zijn *Historiae*, beter bekend als *Historia Francorum*, golden eeuwenlang als de sleutel tot het begrijpen van de Merovingische periode. Hoewel historici het belang van de *Historiën* tegenwoordig relativeren, is dit specimen van middeleeuwse geschiedschrijving voor de kennis van het zesde eeuwse Frankrijk nog altijd van onschatbare waarde.

Gregorius van Tours (539-594) was bisschop van de gelijknamige stad van 573 tot aan zijn dood. Hij heette eigenlijk Georgius Florentius en stamde uit een invloedrijk Galloromeins geslacht. Drie familieleden waren hem al voorgegaan als bisschop en hun invloed zal zeker hebben bijgedragen tot het feit dat Gregorius gemijterd werd. Het bisschoppelijke ambt omvatte destijds tevens enkele politieke taken. In de roerige zesde eeuw betekende dit dat het episcopaat van Gregorius geen sinecure was. Dat hij desondanks tijd vond om te schrijven, verdient dan ook bewondering.

Wie de *Historiae* wilde lezen, wendde zich meestal tot de Engelse Penguin uitgave: *The History of the Franks*. Dank zij het monnikenwerk van F.J.A.M. Meijer, hoogleraar in de klassieke oudheid aan de universiteit van Amsterdam, zijn de *Historiën* nu voor het eerst in het Nederlands vertaald en in de reeks Ambo-Klassiek werkelijk schitterend verzorgd en uitgegeven.

Over de vertaling niets dan lof: Meijer is er uitstekend in geslaagd het levendige proza van Gregorius van Tours in vertaling te bewaren. De *Historiën* zijn van een uitvoerige inleiding voorzien door de Groningse classicus M.A. Wes. Zijn inleidend commentaar is deels constructief, voor een ander deel echter tendentius en ongenueanceerd.

Wes maakt duidelijk dat de benaming *History of the Franks* geen juiste betiteling is van Gregorius' boek. De geschiedenissen van Gregorius zijn verhalen over Franken, maar niet alleen over Franken, en ze vormen geen 'Geschiedenis van Frankrijk'. Omdat Gregorius zelf zijn werk heeft voorzien van de titel *Historiae*, ligt de vertaling met *Historiën* meer voor de hand. Op overzichtelijke wijze schetst Wes het politieke, so-

ciale en economische leven in het zesde eeuwse Gallië. Hij legt uit hoe het kerkelijk bestuur functioneerde en hoe essentieel dit was in een tijd van grote verwarring en politieke chaos. Interessant is bovendien de gedachte dat Clovis al voor zijn bekering bekend was met het christendom, zij het in de ariane versie. Zijn grote kennis van de laat-romeinse wereld brengt hem op het idee dat de Galloromeinse bisschoppen doelbewust de Romeinse keizerlijke macht wilden usurperen. Op zich lijkt die gedachte niet zo vreemd. Voor een deel nam het Gallische episcopaat de bestuurlijke functies van het oude Romeinse rijk over. Zouden de bisschoppen dan niet met bewondering hebben gekeken naar het hoogontwikkelde keizerrijk?

Wes zet echter een stap verder en ziet in de *Historiën* een uiting van katholieke culturele dominantie. Nog afgezien van de vraag of het overnemen van Romeinse instituten en ideeën noodzakelijkerwijs veroveringszucht impliceert, dient men zich af te vragen of hier geen sprake is van anachronisme. Was het katholieke episcopaat in de zesde eeuw al zo gevestigd in zijn positie? Onderzoek heeft aangetoond dat het Gallische volk herhaaldelijk zelf in staat was een bisschop aan te wijzen. Het latere overwicht van Rome was in die tijd allerminst vanzelfsprekend. Als Wes gelijk zou hebben, zijn de *Historiën* bedoeld als instrument van culturele hegemonie. Maar voor een tijd waarin slechts weinigen lezen konden, is zijn claim eenvoudig irrelevant. Het ligt eigenlijk ook meer voor de hand naar Gregorius' intenties te kijken. In zijn voorwoord en zijn epiloog schrijft hij dat hij een geschiedenis van de christenheid wil geven. Die bedoeling bracht de mediëvist F.W.N. Hugenholtz tot de uitspraak dat de *Historiae* het best worden omschreven als een geschiedenis van Gods handelen met de mensheid, inzonderheid met de Franken. Een uitspraak die aan geldigheid niets verloren lijkt te hebben.

Terwijl het vooropgestelde idee van katholieke culturele dominantie Wes bladzijden lang bezig houdt, komen andere vragen niet aan bod. Welke historiografische voorbeelden heeft Gregorius van Tours gehad? Welke theologische opvattingen hebben de *Historiën* mede hebben bepaald? In hoeverre was Gregorius een typische representant van de Galloromeinse clerus? Bij Wes niets van dit alles. Omdat hij Gregorius als een katholieke machtspoliticus *avant-la-lettre* beschouwt, heeft hij zo'n weerzin tegen de schrijver dat zijn inleiding uitmondt in een requisitoir tegen de bisschop en tegen het chris-

kleio

nummer 7/95
pagina's 32 en 33

tendom in het algemeen. Een dergelijke aanval lijkt niet op zijn plaats in een wetenschappelijk voorwoord. Zijn strafrede tegen Gregorius heeft bovendien als onbedoeld effect, dat wie zich daarin laat meeslepen, geen zin meer heeft verder te lezen. De *Historiën* hadden een betere inleider verdiend. Eric Mos

REGIONALE GESCHIEDENIS

V.C. Sleebe. *In termen van Fatsoen, sociale controle in het Groningse kleigebied 1770-1914. Groninger Historische Reeks (Van Gorcum, Assen 1994) 531 blz., prijs f79,50.*

Aan het eind van de 18e eeuw kwam het op het Groningse platteland nog regelmatig voor dat een boerenweduwe met een knecht trouwde. De sociale verschillen tussen boerengezin en inwonend personeel waren vaak maar klein. Een eeuw later waren de sociale verhoudingen sterk veranderd: *'De inwoners tafelen niet met hunne boden, maar de man, vrouw en kinderen des huizes eten alleen (...) terwijl de dienstboden achter moeten aanzitten'*.

Door de voortschrijdende modernisering en schaalvergroting van de landbouw en als gevolg van demografische ontwikkelingen, was een groeiende klasse van loonafhankelijken ontstaan en de Groningse boeren hadden zich in toenemende mate los gemaakt van de aloude volkscultuur. Het ontstaan van verschillende groepen met uiteenlopende belangen in de 19e eeuw, veranderde ook de sociale controle zowel naar vorm als naar inhoud.

Rond 1800 waren er nog talrijke informele controlemechanismen in gebruik, variërend van dreigen met toverij tot informele armenzorg. Kerken en overheid bestreden een aantal aspecten van deze volkscultuur, volksvermaken als kermissen en jaarmarkten werden door elites gezien als broedplaatsen van ondeugd en dronkenschap. De bestrijding ervan werkte maar matig, uiteindelijk ging de functie van dit soort bijeenkomsten niet teloor door overheidsmaatregelen, maar omdat ze hun sociale en economische functie voor de samenleving verloren. De rijke boeren werden minder afhankelijk van lokale jaarmarkten-met-kermis, ze konden ook naar de stad. En steeds minder mensen hadden volksvermaken nodig om er een partner en/of nieuwtjes op te doen.

Ook allerlei informele regelingen zoals burenplicht en armenzorg verloren hun betekenis. De bijbehorende codes gingen tot de

folklore behoren. Net als de verhoudingen tussen werkgevers en werknemers, verzakelijkten ook de relaties tussen dorpsgenoten. De overheid zag zich zo genoodzaakt ontstane 'gaten' in de opvangmechanismen zelf op te gaan vullen, bijvoorbeeld door introductie van rijksveldwachters en marechaussee en toenemende bemoeienis met de armenzorg. De restanten van de verdwenen volkscultuur werden het terrein van de laagste sociale klassen. De middengroepen richtten zich toenemend op religie en huiselijkheid en de elite zocht het in leesgezelschappen en de maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Ook onkerkelijkheid kon een reactie zijn.

Diefstal, belediging en geweld waren ooit vooral een onderlinge kwestie, maar de overheid trad steeds vaker als scheidsrechter op. Onderling regelen van genoegdoening kwam steeds minder voor en vechtpartijen werden meer en meer het exclusieve domein van de nieuw ontstane arbeiderssubcultuur. Voor het privéleven was de uitkomst van deze processen dat het steeds moeilijker werd om zich met de intieme zaken van de burens te bemoeien. De vermindering van dit soort sociale controle had wel een stijging van het aantal buitenechtelijke geboorten tot gevolg, de tekortschietende vaders hoefden geen blijken van afkeuring van de omgeving zoals 'ketelmuziek', meer te verwachten.

Dit soort ontwikkelingen is illustratief voor het proces dat Sleebe beschrijft. Zijn lijvige dissertatie maakt deel uit van het project 'Integrale geschiedenis' dat alweer jaren loopt aan de universiteiten van Groningen en Utrecht. Doel van dit project is zoveel mogelijk aspecten van het menselijk bestaan met elkaar in verband te brengen waarbij de verhouding tussen de opvattingen die mensen hebben over hun leven en de mate waarin hun werkelijke situatie overeenkomt met die opvattingen, centraal staat. Het boek is dan ook opgebouwd rond de vraag hoe mensen hun systemen van sociale controle hanteerden om hun opvattingen en de alledaagse realiteit op één lijn te krijgen. Sociale controle is door Sleebe gedefinieerd als het mechanisme waarmee mensen op formele en informele wijze elkaars gedrag sturen en zijn analyse omvat drie systemen die de sociale controle beheersten: kerk, staat en volkscultuur. Zaken als economische, religieuze, demografische en sociale ontwikkelingen zijn daarbij allemaal in de beschouwingen betrokken. Sleebe weet aan de hand van bronnenmateriaal als schoolmeestersrapporten, rechtbankbronnen en kerke-

raadsnotulen, een helder en gedetailleerd beeld te schetsen. Hoewel de auteur zich hier en daar bezondigt aan wijdlopigheid terwijl daarentegen vergelijkingen met andere studies op dit gebied zelden aan bod komen, is met name zijn analyse van de ontwikkeling van de onderlinge verhoudingen en hoe deze door allerlei andere mechanismen beïnvloed werd, zeer de moeite waard. Voor het geschiedenisonderwijs kunnen onderdelen uit de studie dienen om te illustreren hoe de groeiende staatsmacht en economische veranderingen het dagelijks leven in de 19e eeuw beïnvloedden.

José de Kruif

CONFESSIONALISME

Marc Wogens, *Over de grens. De bedevaart van katholieke Nederlanders in de zeventiende en achttiende eeuw (SUN Memoria, Nijmegen 1994) 304 blz., prijs f49,50.*

De ruimtelijke verplaatsing en de inhoudelijke spiritualisering van de Nederlandse bedevaart tussen eind zestiende en eind achttiende eeuw is het onderwerp van het proefschrift van Marc Wogens. De betekenis die de bedevaart in deze periode had voor de Nederlandse katholieken wordt beschreven aan de hand van drie bedevaartsplaatsen: Kevelaar, Handel en Uden, allen gelegen over de grens van de Nederlandse Republiek. Deze drie bedevaartsplaatsen kwamen op in een tijd van politieke stabilisatie na de Vrede van Munster. In het Land van Ravenstein werd de verering voor Onze Lieve Vrouwe ter Linde in Uden gepropageerd door de Kruisheren die uit Den Bosch verdreven waren. In Gemert beïjverde de Duitse Orde zich voor de cultus in Handel. Na 1714 herwon Kevelaar na een periode van terugval haar oude functie als bedevaartsplaats.

De officiële erkenning door de kerk was een belangrijke factor in de ontwikkeling van deze bedevaartsplaatsen. De bedevaart werd door de kerkelijke overheden in eerste instantie vooral gezien als een middel tot versterking van de katholieke identiteit te midden van het calvinisme. Door institutionalisering kon de kerk ook meer greep krijgen op de geloofspraktijk van de katholieken. Deze institutionalisering uitte zich onder andere in de bouw van een grote kapel of een klooster op de sacrale plaatsen. Bedevaarten hadden eind zestiende eeuw hoofdzakelijk een instrumenteel karakter. Er werd geofferd met het oog op gunsten uit de hemel, waarbij vooral de wens tot genezing centraal stond. De kerkelijke leiding stuurde echter aan op

een verinnerlijking van het geloof. Het werden in toenemende mate de aflaten en steeds minder de wonderen die de mensen naar de bedevaartsplaatsen moesten trekken. Daarmee werd de aandacht van de pelgrims meer gericht op het hiernamaals. Ook het stimuleren van de biechtpraktijk moet begrepen worden als instrument ter verdere ontwikkeling van een moreel bewustzijn bij de gelovigen. Wogens beschrijft uitgebreid en met vele voorbeelden deze veranderende betekenis en aard van de bedevaart. Later relateert hij de diepgang van deze spiritualisering wel met de opmerking dat de bidpraktijk hoofdzakelijk bestond uit het herhalen van de standaardgebeden het Weesgegroet en het Onze Vader.

Het uitstralingsbereik van Kevelaer (afgemeten aan aantallen processies) was groter dan dat van Handel en Uden. Handel en Uden werden vaak aangedaan op weg naar Kevelaer. Wogens verklaart de populariteit van Handel en Uden ook met de grote betekenis van deze streek voor het religieuze-culturele systeem van de Nederlandse katholieken. De streek kende een grote dichtheid aan kloostergemeenschappen en vormde een uitvalsbasis voor missioneringsactiviteiten in de Republiek. De vele opleidingscentra trokken ook katholieken uit het noorden. Er waren latijnse scholen in Gemert, Emmerik, Megen, Venray, Boxmeer, Uden, Kevelaer en Ravenstein. De verschuiving van een instrumentele benadering van het heilige gericht op het verkrijgen van aards heil naar een meer spirituele benadering, krijgt meer inhoud door een uitgebreidere beschouwing van 'het wonder' (op basis van Kevelaerse mirakelboekjes) en van processies en broederschappen. In de loop van de achttiende eeuw werden er steeds minder wonderen erkend en probeerden de wonderver slaggen met zoveel mogelijk bewijsmateriaal de gelovigen te overtuigen. De processies gingen steeds meer het kader vormen voor de verinnerlijking van het geloof. Het geestelijke toezicht en het onafgebroken gebed en gezang konden de pelgrims disciplineren.

Tot 1795 vonden er vanuit de Republiek niet zoveel processies plaats naar Kevelaer, Handel en Uden. De reden hiervoor was het verbod op bedevaarten binnen de Republiek. Processies werden in de Republiek meestal georganiseerd door broederschappen. Deze bedevaartsbroederschappen waren gevormd op initiatief van leken en meestal niet gebonden aan de kerkelijke geestelijkheid. De bedevaart was voor deze broederschappen een middel om uitdrukking te geven aan hun

geloof, waarbij men sterk gericht was op het bereiken van de hemelse zaligheid. Wogens benadrukt dat deze door broederschappen georganiseerde processies niet alleen bijdroegen aan de spiritualisering van het geloof maar dat ze tevens de ontwikkeling van de eigen identiteit van de katholieken in de Republiek stimuleerden. Het gemeenschapsritueel over de grens bevorderde de samenhang van de katholieke minderheidsgroep. Hiermee werd een belangrijke basis gelegd voor de katholieke emancipatie in de negentiende eeuw.

De uitgebreidheid en genuanceerdheid waarmee Wogens de ontwikkelingen binnen de bedevaartspraktijk probeert te beschrijven is lovenswaardig, maar gaat zoals bij vele andere proefschriften het geval is ook hier niet samen met een goede leesbaarheid. Omdat het boek geen duidelijke chronologische opzet heeft raakt de lezer weleens wat gedesoriënteerd door de sprongen die in de tijd worden gemaakt en de overvloed aan bronnen die gepresenteerd en behandeld wordt. Wogens beperkt zich met dit boek echter niet tot het schrijven van lokale of regionale geschiedenis, maar weet met de bestudering van de bedevaart als een religieus handelingsstelsel een bijdrage te leveren aan de cultuur- en mentaliteitsgeschiedenis van de Nederlanden. In het huidige geschiedenisonderwijs lijkt de Nederlandse geschiedenis weer wat meer aandacht te krijgen. Voor de docent die wat uitgebreider aandacht wil besteden aan de geloofskwestie binnen de Nederlandse Republiek kan dit boek zeker de moeite waard zijn.

Carla van Bortel

D.J. Wolfram (red), *Om het christelijk karakter der natie: confessionelen en de modernisering van de maatschappij (1850-1940)* (Het Spinhuis, Amsterdam 1994) 198 blz., prijs f32,50.

Bijna onuitroeibaar is de voorstelling dat kerk en godsdienst vijandig staan tegenover nieuwe ontwikkelingen in de maatschappij. Deze gedachte gaat terug op ideeëngoed uit de verlichting. In deze visie speelt de georganiseerde religie een remmende rol in een steeds verder ontwikkelende samenleving. Het klassieke voorbeeld van zo'n verlicht historiebeeld is Edward Gibbon's *The Decline and Fall of the Roman Empire*. Daarin krijgt het christendom de schuld van de ondergang van het hoog beschaaft Romeinse rijk. Zo rondt zullen historici het niet meer formuleren, maar er bestaat nog altijd een tendens om door een ongenueeerd-nega-

kleio

tieve bril te kijken naar de invloed van geïnstitutionaliseerde religie.

Een dergelijke eenzijdige benadering gaat niet aan, zo valt op te maken uit de bundel *Om het christelijk karakter der natie*. In dit boek houdt een aantal auteurs zich hierin bezig met de relatie tussen vernieuwing en religie in Nederland en België in de periode 1850-1940. Daarbij breken zij met de lineaire geschiedbeschouwing, volgens welke de geschiedenis zich beweegt langs de rechte weg van de vooruitgang. Historische processen zijn veeleer het resultaat van conflicten, spanningen en tegenstellingen. De geschiedenis is minder eenduidig dan gedacht. In het voorwoord erkent de samensteller van de bundel, Dirk Jan Wolffram, dat confessionelen, zowel katholieken als protestanten, bij voortduring geworsteld met de spanning tussen hun traditionele religieuze normen en waarden en de steeds sneller veranderende maatschappij rondom hen. Maar er was daarbij niet alleen sprake van afwijzing. Integendeel, de confessionelen bleken uitstekend in staat de vernieuwingen op te nemen in hun eigen gedachtengoed en zo mede gestalte te geven aan allerlei maatschappelijke vernieuwingen.

Heel mooi blijkt dit uit het artikel van Cita Hartveld, waarin het werk van Jacques van Ginneken (1877-1945) centraal staat. Deze katholieke hoogleraar Nederlandse Taal te Nijmegen had een grote belangstelling voor de psychologie en ontwikkelde vlak na de Eerste Wereldoorlog zelfstandig beroepskeuzetests. Van Ginneken was ervan overtuigd dat wetenschappelijke psychologie nodig was om de arbeid te humaniseren. Door de toegenomen arbeidsdruk en de nadruk op efficiëntie was het risico van geestelijke en lichamelijke uitputting immers toegenomen. Door de juiste man op de juiste plaats te zetten, werd de arbeider beter beschermd. Hartveld maakt duidelijk dat Van Ginneken niet de enige katholiek was die nieuwe wetenschappelijke methoden in het arbeidsproces wilde toepassen. Een man als J.E. de Quay, de latere minister-president, begon in de jaren twintig zijn carrière als psychotechnicus bij diverse bedrijven en instellingen. Ook hij was een voorstander van een selectieprocedure waarbij de nadruk werd gelegd op de persoonlijkheid van de mens.

De receptiviteit van katholieken voor nieuwe wetenschappelijke inzichten is geen toeval, aldus Hartveld. Zij moet gezien worden tegen de achtergrond van het dan vigerende neo-thomisme. Het door paus Leo XIII aangemoedigde neo-thomisme bevatte een po-

sitief oordeel over wetenschappelijke kennis en het nut van empirisch onderzoek. De wereld kon herschapen worden en in encyclieken als *Rerum Novarum* en *Quadragesimo Anno* werd een passende katholieke sociale ethiek geformuleerd. Onmiskenbaar dringt zich de conclusie op dat een zo traditioneel geacht bolwerk als het Vaticaan de aanzet leverde tot substantiële vernieuwingen in de maatschappij.

Hoe ambivalent de katholieke wereld tegelijkertijd was, verhaalt Marjet Derks in haar studie naar de opkomst van de moderne sportbeoefening in Nederland. Het uit Engeland afkomstige ideaal van de lichamelijk en geestelijk gezonde sporter werd voor opgroeiende jongens overgenomen omdat het paste bij een gespiegeld, mannelijk katholicisme. Ge-steund door de geestelijkheid wierpen katholieke jongens zich massaal in het moderne sportvermaak. Maar meisjes en vrouwen met sportieve ambities werden argwanend bekeken. Liever zag de clerus dat zij zich bezighielden met gymnastiek, dat als voorbereiding op de toekomstige staat van echtgenote en moeder werd gezien.

De artikelen van Hartveld en Derks maken nieuwsgierig naar de verhouding van protestanten tot de moderniteit. Merkwaardig genoeg ontbreekt echter een substantiële bijdrage over dit onderwerp in de bundel. Terwijl er over dit thema toch veel te zeggen valt, moet de lezer het doen met een obligaat artikel van Wolffram over protestantse visies en houdingen ten aanzien van de armenzorg en de schoolstrijd. Niet alle bijdragen in de bundel bezitten bovendien een even hoge kwaliteit. Naast het reeds gemenoreerde artikel van Wolffram stelt de verhandeling van Jan Art teleur. Deze Vlaamse wetenschapper propageert een historisch-psychologisch onderzoek naar de Belgische clerus in de negentiende en twintigste eeuw met behulp van de ideeën van Eugen Drewermann. Zijn bijdrage is niet veel meer dan een wijdlopieg onderzoeksvoorstel, dat wel nooit gerealiseerd zal worden omdat aan zijn opzet en methodologische aanpak te veel haken en ogen zitten.

De onevenwichtige samenstelling en de wisselende kwaliteit van de artikelen doen aan de bundel enigszins afbreuk. En dat is jammer, want de boodschap van dit boek is belijst de moeite waard. De grote Amerikaanse theoloog H. Richard Niebuhr schreef al eens dat de cultuurvijandige houding van sommige christenen maar één aspect belichaamt van de complexe relatie tussen christendom en cultuur. *Om het christelijk karakter*

der der natie bewijst hoe meerstemmig het christelijke antwoord op vernieuwingen in de maatschappij in feite is.

Eric Mos

STAATSVORMEN

Manès Sperber, *Over tyrannie* (Epsilon Uitgaven, Utrecht 1994) 193 blz., prijs f28,50.

'De zucht over de geesten te heersen, is de sterkste van alle hartstochten.' Met deze uitspraak van Napoleon zal niet iedereen zich willen verenigen. Voor de geboren tiran echter gaat zij altijd op, en daarom werd zij door de psycholoog en communistische theoreticus Manès Sperber aangehaald als motto bij een verhandeling over dat verschijnsel. Sperber publiceerde *Die Analyse der Tyrannis* in 1939 te Parijs, waarheen hij vijf jaar daarvoor vanuit Berlijn was gevlucht. In 1975 werd het essay in Wenen herdrukt en in 1987 in Berlijn, aangevuld met artikelen uit het Parijse exil-blad *'Die Zukunft'*. Van die uitgave is onlangs een Nederlandse vertaling verschenen.

'De naar macht strevende mens, de mens die door macht in vervoering wordt gebracht en door de macht van de ander wordt gefascineerd vormt het onderwerp van deze studie', aldus Sperber in zijn voorwoord. Hij beperkt zich dus als psycholoog tot de subjectieve kant van de macht. De objectieve zijde ervan, de maatschappelijke condities waaronder de tirannieke macht gedijt, acht hij voer voor sociologen. In navolging van zijn leermeester Alfred Adler meent Sperber dat de wijze waarop ieder mens waarnemingen doet en deze waarnemingen verwerkt bepaald wordt in de eerste vier levensjaren. In deze periode wordt vastgelegd hoe een persoon het probleem van de angst te lijf gaat. Hij kan zich richten op een aanpassing aan de sociale omgeving, hetgeen zich uit in een streven naar aanzien. Er kan echter ook sprake zijn van agressieve angst. Wie daaraan lijdt streeft niet naar aanzien maar naar macht, omdat de machteloosheid wordt ontkend. Doordat echter de machteloosheid zich dagelijks manifesteert treedt een enorme zelfverachting op, die resulteert in een *'Wille zur Macht'*. Die macht moet totaal zijn, omdat de angst door alles wordt veroorzaakt.

Zo wordt de tiran geboren, maar de tirannie ontstaat slechts als aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan. Die voorwaarden worden geschapen door het volk, en op het psychologische element van dat proces gaat Sperber in. Volgens hem moet sprake zijn van *'een*

massaal onbevredigd zijn', een wijdverbreid gebrek aan erkenning en maatschappelijke waardering. De tiran maakt gebruik van deze 'haat tegen de sleur'. Hij belooft welvaart en macht, en brengt in ieder geval verandering. Als demagoog weet hij 'de kleine man' aan te spreken. Die ruilt de worsteling met de angst in tegen de kinderlijke hoop op een wonder; de verantwoordelijkheid voor het eigen lot wordt afgeschoven op de tiran. Deze werkt zich binnen en met gebruikmaking van één of andere opstandige beweging naar de alleenheerschappij. Echter, eenmaal aan de macht moet hij alles uitschakelen waardoor die macht wordt bedreigd. Hij verbiedt elke kritiek, zelfs als die niet eens wordt uitgesproken. Hij moet onontkoombaar streven naar de totale macht, die niet bereikbaar is. Ook buiten de grenzen van de eigen macht zal de tiran zijn angst bestrijden, en dat moet tenslotte zijn ondergang betekenen. Dat de tirannie van binnenuit ten onder gaat acht Sperber een misverstand: de tirannie stort nooit ineen, maar wordt gebroken door de kracht van zijn tegenstanders.

De essays uit 1939 die in het tweede deel van het boek zijn opgenomen vormen een concrete aanvulling op het abstracte betoog in het eerste deel. Stalinistisch Rusland, nazistisch Duitsland en het schokkende vriendschapsverdrag tussen deze twee tirannieën komen aan de orde. Het Molotov-von Ribbentroppact was voor Sperber zelf het sein om te breken met het stalinistische socialisme. Hij voert verklaringen aan voor zijn onderdanige gedrag tot dan toe, zonder zich schoon te willen praten.

Ver vóór het uitbreken van de Koude Oorlog presenteerde zodoende de psycholoog Sperber een behandeling van links en rechts totalitarisme in hun onderlinge verhouding. Dat historici als Bullock en Furet recent met lijvige boekwerken rond hetzelfde thema op de proppen zijn gekomen pleit voor het belang van Sperbers werk.
M.C. van Dijk

DE OPSTAND

K.W.Swart, Willem van Oranje en de Nederlandse Opstand 1572-1584, ingeleid door Alastair Duke en Jonathan I. Israel (SDU, Den Haag 1994), 311 blz., prijs f59,90.

'Liever verdrongen land dan verloren land!' Onder dit motto laat Willem van Oranje in 1574, tijdens het beleg van Leiden, Holland ten zuiden van Leiden onder water zetten; tot schrik van de boeren, want men wist niet beter of eenmaal genundeerd land was voorgoed ongeschikt voor landbouw. Persoonlijk inspecteert de prins het doorsteken van de IJsseldijk bij Capelle. Het paardemiddel inundatie getuigt van een niets ontziende mentaliteit, want zelfs de om zijn wreedheid bekendstaande koning Filips II had verklaard, toen zijn raadslieden hem dit middel aanprezen, dat hij zijn onderdanen nooit in zo'n onbeschrijflijke ellende wilde storten.

Willem van Oranje meedogenlozer dan Filips de tiran! Ziehier een van de staaltjes van ontmythologisering waarop Koen Swart, bij leven hoogleraar Nederlandse geschiedenis aan het Londense University College, ons trakteert in zijn nagelaten (halve) biografie van de Vader des Vaderlands. Huizinga-leerling Swart heeft er een kwart eeuw op gewoogd en het is aan Nicolette Mout (RUL) en Henk van Nierop (UvA) te danken dat het onvoltooide manuscript na Swarts plotselinge dood in 1992 door Raymond Fagel persklaar is gemaakt. Swarts betoog wordt voorafgegaan door een biografische schets van Swart door Jonathan Israel, en een korte duiding van Oranjes rol vóór 1572 door Alastair Duke. Swarts eigen relaas begint met 'Oranjes finest hour', de verdediging van Holland en Zeeland in het jaar van Den Briel, en eindigt met 'het troosteloze einde 1583-1584' als Balthasar Gerards' euveldaad welhaast een verlossing betekent voor de vereenzaamde en versomberde prins. Tussen die jaartallen spelen zich de vertrouwde drama's uit onze vaderlandse geschiedenis af, zoals de Pacificatie van Gent, de Unies van Atrecht en van Utrecht, Oranjes Apo-

logie, Parma's opdringen, enzovoort. Het is Swarts kennelijke bedoeling uit de bronnen de ware Oranje te destilleren, ontdaan van het waas van romantische mythevorming van eeuwen. En ook zonder rekenschap van het resultaat van zijn strijd, de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden. In die opzet is Swart geslaagd. Willem van Oranje komt naar voren als leider voor wie het perspectief voortdurend verschuift en de krijgskansen steeds veranderen. Hij gokt op de Franse kaart; tegen veel oppositie in haalt hij Anjou naar de Nederlanden, een jammerlijke misrekening. Oranje stort het land in het ongeluk, menen velen vanaf 1578. Bij Oranjes dood in 1584 is de onafhankelijkheid nog allerminst zeker.

Swart laat Oranjes kwaliteiten goed uitkomen, zoals diens diplomatieke gaven, doorzettingsvermogen en tolerantie. Ook Oranjes fouten, zoals het feit dat hij Gentse calvinistische scherpslijpers hun gang liet gaan, en zijn te goede vertrouwen in de hoge adel. Dat Oranje de staatsgreppoging van Anjou in 1583 niet voelde aankomen was een grove misser. De bewuste eenzijdigheden in de prinselijke geschriften zoals in de Apologie, die bijdroeg tot de 'zwarte legende' omtrent de Spaanse wreedheid, worden door Swart breed uitgemeten.

Wars van drama en romantiek is Swarts Oranje-biografie een oerdegelijk, maar helaas ook een dor en saai relaas geworden, met ternauwernood enkele illustraties. Bepaald niet degelijk, juist storend, is het vaak incorrecte taalgebruik: termen als 'welsprakendheid' en 'vermoording' duiden op langdurig buitenlands verblijf van de auteur; net als: 'Villiers noch de prinselijke lijfwacht koesterde de minste achterdocht...' (252). Spelling van namen is incorrect: is het nu 'Beuterich' (166) of 'Beutterich' (171)? En waarom heet Jan van Nassau op het laatst ineens 'Johan'? Ernstiger zijn de in het oog springende feitelijke onjuistheden. Dat de martelaren van Gorkum negentien in getal waren, kon vroeger elk katholiek schoolkind je vertellen; Swart maakt er zeventien van. De bezorgers hebben nog wel meer fouten, zelfs spelfouten, laten staan en dat doet afbreuk aan de op het eerste oog fraaie uitgave. Desondanks lijkt mij Swarts boek een aanwinst, juist vanwege de onorthodoxe behandeling van het onderwerp. De docent die het CSE-onderwerp De Opstand 1555-1588 behandelt, kan er handig gebruik van maken.
Jan van Oudheusden

kleio

KLEIO KRANT

Nieuws van

VGN

het bestuur

Onderwerp voor het Centraal Examen in de jaren 1998 en 1999 wordt 'Europa en de buitenwereld 1150-1350'. Daarbij kunt u denken aan bijvoorbeeld de kruistochten en Marco Polo.

Dit onderwerp is nog zonder brede invloed van de leden van de VGN vastgesteld. Al eerder heb ik op deze plek laten weten dat u uw eigen ideeën met betrekking tot keuze van een onderwerp kunt insturen naar de secretaris van de Intercommissie NHG/VGN, Ineke Veldhuis-Meester, Quintuslaan 4, 9722 RV Groningen.

Tweede Fase

Allen die lid zijn van een commissie of van het bestuur van de VGN zijn in het kader van een veldraadpleging door de stuurgroep Tweede Fase uitgenodigd om op 9 september mee te komen denken over de voorstellen die de werkgroep Geschiedenis van de vakontwikkelgroep Geschiedenis-Aardrijkskunde-Maatschappijleer voor de afzonderlijke vakken heeft gelanceerd. Uiteraard gaat het alleen om de voorstellen die betrekking hebben op het vak geschiedenis. Daarnaast hebben alle commissies enkele exemplaren gekregen van de voorstellen die de werkgroep Mensen Maatschappijwetenschappen heeft gedaan. Hierbij gaat het om een nieuw schoolvak waarin elementen uit geschiedenis, maatschappijleer en aardrijkskunde zijn verweven. De commissies is gevraagd ook hierop te reageren.

Of de stuurgroep zich uiteindelijk zal laten leiden door de uitkomsten van de diverse veldraadplegingen is onbekend. U zult over dit onderwerp meer op deze plaats kunnen lezen, evenals over de voorstellen van de commissie Van Veen, die zich, zoals u weet, bezighoudt met de bovenbouw van Vbo en Mavo. De positie van ons vak wordt daar stevig bedreigd.

Toetsing basisvorming

Bij het bestuur zijn nogal wat telefoontjes binnengekomen van collega's die buitengewoon ongelukkig waren met de toetsen. Vooral lerearen in het Vbo en hun leerlingen hadden het er moeilijk mee. Deelt u hun zorgen, laat dat het bestuur dan gerust weten. Uw zorg is ook de onze en wij geven de klachten door.

Huib de Ruijterprijs

Jaarlijks wordt de Huib de Ruijterprijs door het VGN-bestuur toegekend aan een persoon of instelling. Wie deze prijs krijgt heeft zich verdienstelijk gemaakt voor ons vak en het onderwijs daarin. De nominatie alleen aan het bestuur overlaten past niet meer in deze tijd. U, leden van de VGN, moet het volste recht hebben kandidaten voor te dragen. En uiteraard weet het bestuur niet alles wat er in ons land op het gebied van het geschiedenisonderwijs wordt gepleerd. Daarom vragen wij u indien u een kandidaat, hetzij een instelling hetzij een persoon m/v, op het oog hebt, dit te melden aan ondergetekende. Ik neem dan met u contact op om meer gegevens te krijgen. Uiteindelijk beslist het bestuur wie de prijs krijgt.

Veldaanvragen SLO

Eigenlijk ga ik hier hetzelfde vertellen als onder het vorige kopje staat. Ieder jaar kunnen de vakverenigingen aan de SLO vragen iets uit te zoeken, iets te ontwerpen, ergens bij te helpen. De aanvragen worden door het bestuur ingediend, het SLO-bestuur beslist en vervolgens gaan SLO-medewerkers aan de slag. U voelt al waar de kneep zit. In dat bestuur dat de aanvragen indient. Dat laatste willen wij overigens niet veranderen, maar wel de procedure die eraan voorafgaat. Hebt u een voorstel, een wens, schroom niet: pak pen, toetsenbord of telefoon en neem contact op met ondergetekende.

Louis Nolet

ENQUETE EINDTOETSEN BASISVORMING

In het juli/augustusnummer van KLEIO heeft u ongetwijfeld de enquête gezien, waarin de Commissie Basisvorming van de VGN vraagt naar uw ervaringen met en ideeën over de eindtoetsen basisvorming geschiedenis en staatsinrichting. Misschien bent u er nog niet toe gekomen om het een en ander in te vullen. Doe dat dan nu!!!

Het kan nog tot 15 oktober.

Bericht van de WIEG

Werkgroep Implementatie
Eindexamens Geschiedenis

Van de inspectie heeft de WIEG vernomen dat verscheidene geschiedenisdocenten de onderwerpen voor de schoolonderzoeken nog onduidelijk benoemen en onvolledig vermelden. Sommige scholen geven het onderwerp alleen met een titel aan (bijvoorbeeld het "nationalisme", de "Koude oorlog", "Suriname"). Andere duiden een schoolonderzoek aan door te verwijzen naar een hoofdstuk uit de methode (bijvoorbeeld "hoofdstuk 15"). Met dit bericht wil de WIEG docenten enkele adviezen geven voor een juiste vermelding van de schoolonderzoeksonderwerpen.

In bijlage A van de examenregeling wordt nauwkeurig omschreven wat onder een onderwerp verstaan moet worden: een beperkte hoeveelheid stof van historisch belang, geplaatst in tijd en ruimte en gerelateerd aan een vraagstelling. In de regeling worden onder de punten a t/m d eisen gesteld aan de inhoud en de vormgeving van het onderwerp. Allereerst moet u verantwoorden waarom u als docent/school voor dit schoolonderzoeksonderwerp gekozen hebt. Vervolgens dienen de relevante structuurbegrippen en afgeleide vaardigheden aangegeven te worden. In punt d staan aanwijzingen voor de vormgeving van een onderwerp. Het moet probleemgericht zijn en voorzien zijn van een hoofdvraag en

deelvragen. De essentiële historische begrippen moeten omschreven worden en het onderwerp moet in een tijds kader geplaatst worden.

Als voorbeeld nemen we het nationalisme. U behandelt het onderwerp om duidelijk te maken welke rol het nationalisme in landen als Duitsland en Italië in de 19e eeuw gespeeld heeft in de eenwording van beide staten. Als verantwoording kunt het belang noemen van dit onderwerp voor nationale bewegingen in het algemeen en het begrijpen van de achtergronden van de ontwikkelingen in de twintigste eeuw (1900-1940) in beide landen. Dan dient het gekozen onderwerp nog in tijd en ruimte geplaatst te worden. Een goede kaderbepaling is een afbakening naar tijd en plaats: de ontwikkeling van het nationalisme in Duitsland en Italië van 1815-1871. De hoofdvraag kan dan luiden: in hoeverre heeft het nationalisme betekenis gehad in de eenwording van beide landen? Een onjuiste vraagstelling is bijvoorbeeld "hoe ontstond het nationalisme?". De vraagstelling is namelijk niet probleemgeoriënteerd. Hoofdstuk- en paragraaftitels omzetten in vragen leveren meestal ook geen probleemgerichte vraagstellingen op.

Deelvragen die uit de bovengestelde hoofdvraag kunnen voortvloeien:

- hoe is de groei van het nationalisme juist in deze jaren in beide landen te verklaren?
- welke rol speelden politici en intellectuelen in het nationalisme en bij de eenwording?
- welke beslissingen, maatregelen hebben de nationalistische leiders genomen om de eenwording te bevorderen?

- hebben de economische ontwikkelingen in beide landen het nationalisme en de eenwording beïnvloed?
- was het nationalisme een algemeen verspreid verschijnsel in alle delen van beide landen en in alle lagen van de bevolking?
- had het nationalisme in Italië een ander karakter dan in Duitsland?
- etcetera

Een paar deelvragen zijn voldoende om het onderwerp richting te geven. Bij de beantwoording van de hoofdvraag gaat het er vooral om na te gaan of het nationalisme al of niet veel/weinig/geen invloed heeft gehad op de totstandkoming van de eenwording in beide landen. De antwoorden op de deelvragen helpen de hoofdvraag beantwoorden. Leerlingen kunnen dan een eigen conclusie trekken en de ontwikkelingen in beide landen vergelijken.

Het formuleren van een andere hoofdvraag heeft vanzelfsprekend andere deelvragen tot gevolg. Is de hoofdvraag 'in hoeverre was het nationalisme in Duitsland tussen 1815 en 1871 militaristisch?' dan worden de lessen rondom andere deelvragen gegroepeerd. Een paar structuurbegrippen zijn te koppelen aan de uitgewerkte hoofdvraag en de deelvragen. In dit voorbeeld kunnen de structuurbegrippen oorzaken en gevolgen en continuïteit en verandering zeker in de lessen verwerkt worden. Tenslotte nog een opmerking over de essentiële begrippen die vermeld moeten worden. Nationalisme is het hoofdbegrip. In het boek zullen andere belangrijke historische begrippen genoemd worden als

romantiek, liberalisme, natie, Carbonari etc. Zulke begrippen dient u in de omschrijving van het schoolonderzoek op te nemen.

De leden van de Werkgroep Implementatie Eindexamen Geschiedenis hopen dat u met dit uitgewerkte voorbeeld ook andere onderwerpen volgens de eisen van de examenregeling kunt uitwerken.

Namens de WIEG
Ineke Veldhuis-Meester
Ronald Donk

Software bij het CE-onderwerp VS 1787-1914

In oktober 1994 is bij de al jaren bestaande stichting Geodata de werkgroep Geschiedenis opgestart. Geodata is destijds opgericht om het voortgezet onderwijs te ondersteunen met goedkope nederlands-talige software, die goed aansluit bij de bestaande lesmethoden en de eisen die gesteld worden in het hedendaagse onderwijs. De software en de bijbehorende handboeken worden door vrijwilligers gemaakt en tegen kostprijs verkocht.

Tot voor kort was er alleen materiaal voor het vak aardrijkskunde, maar dankzij de werkgroep Geschiedenis is er nu ook materiaal voor ons vak. In oktober verschijnen drie computerprogramma's gericht op het nieuwe examenonderwerp van dit jaar:

Toetsprogramma

multiple choice toetsen voor Mavo en Havo/Vwo, inclusief toetsen op A4,

Histohints

een begrippenspelprogramma bij het examenonderwerp, en

Trail

een interactief programma waarbij de leerlingen zelfstandig gegevens verzamelen en een reis door de Amerikaanse geschiedenis maken.

De programma's zijn voor circa f45,- per stuk te bestellen bij de Stichting Geodata/Werkgroep Geschiedenis, Poortkampen 52, 9801 JD Zuidhorn (tel. 05909-1799; fax 05940-2037).

VROUWEN hebben RECHTEN



Lespakket voor 3 en 4 Havo en Vwo

Amnesty International Nijmegen en het Centrum voor Mondiaal Onderwijs hebben een lespakket ontworpen over de positie van vrouwen in Nederland en elders in de wereld.

In twee basislessen komen zaken aan de orde als onderwijs, arbeid, vrouwentaken, politieke macht en zeggenschap. Daarna volgen vier verdieplingslessen waarin verder wordt ingegaan op een of meer van de volgende onderwerpen: mensenrechten van vrouwen en de schending ervan, vrouwen op de vlucht, seksueel geweld in Nederland, vrouwenhandel.

In de slotles komt de vraag aan de orde of er naast de Rechten van de mens ook speciale vrouwenrechten vastgelegd moeten worden. Een voorbeeld is de Verklaring van de rechten van de Vrouw en Burgeres uit 1791. Tevens is er aandacht voor acties van vrouwen in Nederland en wereldwijd ter verbetering van haar positie.

Prijs circa f25,-.
Voor meer informatie en bestellingen: Centrum voor Mondiaal Onderwijs, Postbus 9108, 6500 HK Nijmegen (tel. 080-613074, na 10 oktober 024-3613074).

Jongeren en oorlog

Unicef get rights-pakket basisvorming

Voor Nederlands, aardrijkskunde en geschiedenis zijn lespakketten ontwikkeld over het thema 'jongeren en oorlog' voor circa twee lesuren. De drie leerlingenkaternen zijn gezamenlijk het uitgangspunt van een vakkenoverstijgend project, maar ze zijn ook los van elkaar per vak te gebruiken. Het materiaal is gemaakt voor de eerste twee jaar van de basisvorming en er is enige differentiatie in de vragen. Wat niet wil zeggen dat het allemaal erg makkelijk is. Het taalgebruik in teksten en vragen is pittig, er wordt een stevig beroep gedaan op het inlevingsvermogen van de leerlingen en de suggestie om de serie af te sluiten met een omgevingsonderzoek heeft heel wat voetangels en klemmen die hier niet verder genoemd worden.



Centraal doel is de leerlingen aan het denken te zetten over oorlog en vrede. Er wordt gebruik gemaakt van de bekendere oorlogen van vroeger en de actualiteit van nu: Anne Frank en de Intifada om maar iets te noemen. Het gaat hierbij meer om het oefenen van vaardigheden dan om kennisverwerving. Het materiaal bestaat uit een mooie, degelijke folder op A4 formaat met 2 bladzijden docenteninformatie, 6 bladzijden voor de leerlingen (het is de bedoeling dat u deze zelf kopieert) en 2 pagina's met literatuur en informatie over Unicef. De folders kosten f9,50 per drie stuks. Het materiaal is te bestellen bij DST/Educatieve Communicatie, Postbus 56, 3740 AB Baarn. Tel. 070-3561814.

Weer verkrijgbaar!

WIEG

Werkgroep Implementatie
Eindexamen Geschiedenis

GESCHIEDENIS, WAT IS DAT?

Praktische handleiding voor het werken met structuurbegrippen en vaardigheden

Voor f15,- inclusief verzendkosten

Stuur een betaalcheque met naam en adres naar:

Joke van der Leeuw-Roord
Louise Henriëtestraat 16
2595 TH Den Haag

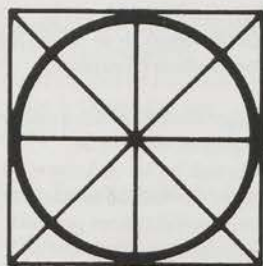
U krijgt de bundel 'Geschiedenis, wat is dat?' dan zo spoedig mogelijk thuis gestuurd.

De Nederlandse Revolutie 1780-1813



Voor de vooruitziende docent(e)! In de zomervakantie werd op zondagochtend in een aantal afleveringen van OVT aandacht geschonken aan Nederland voor en tijdens de Franse tijd. Oorspronkelijk teksten en liederen, reportages en studio gesprekken met deskundigen wierpen een licht op deze periode. Aan het woord waren ondermeer de historici Piet Blaas, Renger de Bruin, Wantje Fritschy, Roelof van Gelder, Ernst Kossmann, Maarten Prak, Joost Rosendaal en Wycher Velema, de neerlandicus Peter Altena en rechtsgeleerde Jan Leyten.

U kunt het complete programma van 11 cassettes (inclusief een cassette met patriotse en orangistische liederen met tekstboek) plus een bibliografie over de periode bestellen door f70,- over te maken op postgiro 444600 van de VPRO in Hilversum onder vermelding van 'OVT - de Nederlandse Revolutie'.



teleac

De zeven wereldwonderen

Kent u ze allemaal, de zeven wereldwonderen? De historicus John Romer laat ze in deze serie nog eens zien. Hij bezoekt

de plaatsen waar ze waren, plaatst de wonderen in hun historische context en gaat in op de betekenis ervan in latere tijden.

De serie wordt in vier afleveringen uitgezonden vanaf zondag 24 september van 23.00-23.45 uur op TV2.

Het bijpassende gelijknamige boek is in de boekhandel en bij Teleac verkrijgbaar. Prijs f49,75.

Gezinsleven in de Romeinse tijd



De familie Secundus in Heerlen

Tot 19 november is in het thermenmuseum in Heerlen een tentoonstelling gewijd aan het gezin Secundus: vader Gajus Julius Secundus (46 jaar), moeder Amaka Secundina (36 jaar), zoon Gajus Julius Trajanus (17 jaar), dochter Julia Secundina (10 jaar) en baby Marcus Julius Secundus. U bezoekt het gezin in 115 n. Chr., ten tijde van keizer Trajanus. Het Romeinse Rijk is dan op zijn grootst en het gaat de inwoners voor de wind. Ook de familie Secundus bewoont een luxe villa, in de buurt van Coriovallum/Heerlen.

Centraal op de tentoonstelling staat een model van hun villa. Op ieder familielid wordt persoonlijk ingegaan. U ziet de eigen kamer en wat in het dagelijks leven belangrijk is. Archeologische vondsten, citaten van Romeinse schrijvers, reconstructies, tekeningen en foto's vertellen het verhaal. Allerlei zaken uit het Romeinse gezinsleven komen zo naar voren: manier van samenleven, familiefeesten, onderwijs, anti-conceptie en abortus, huwelijk en scheiding.



Coriovallumstraat 9

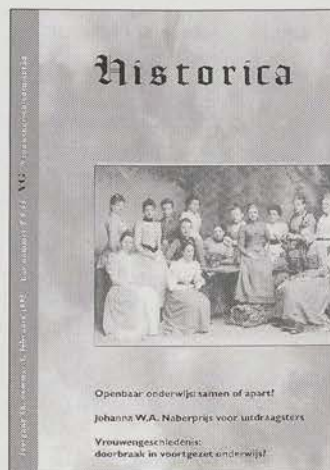
Vereniging voor Vrouwen- Geschiedenis



Bent u geïnteresseerd (na het eindexamenonderwerp 'Vrouwen in de Twintigste eeuw' in 1990 en 1991 gebleven/geraakt) in vrouwen-geschiedenis dan is een lidmaatschap van deze vereniging geschikt om de ontwikkelingen op het terrein van vrouwengeschiedenis bij te houden. De VVG organiseert jaarlijks een symposium en thema- en studiedagen en heeft diverse werkgroepen en commissies, die op allerlei terreinen werkzaam zijn.

Jaarlijks geeft de VVG het 'tipje van de sluier' uit, waarin recent onderzoek voor een breder publiek toegankelijk wordt gemaakt en drie maal per jaar verschijnt het blad *Historica*, met inhoudelijke artikelen, verslagen van promotie-onderzoek en studies van werkgroepen, verenigingsnieuws en veel boekbesprekingen.

Een lidmaatschap inclusief *Historica* kost f47,50, een abonnement op *Historica* f30,-. Stuur een briefkaart naar VVG, Postbus 17185, 1001 JD Amsterdam of bel de redactie (Zonneke Mathée), tel. 071-215873.



Nascholing

GRONINGEN

De Verenigde Staten (1787-1914): samenleving op de rails

Ook dit jaar biedt de rijksuniversiteit Groningen een nascholingscursus aan van drie avonden over het CE-onderwerp voor 1996 en 1997 onder de titel 'Moderniseringsprocessen in de Verenigde Staten: mozaïek of 'meltingpot'?

Aan de orde komen de sociaal-economische, politieke en culturele achtergronden. Er wordt ook een didactische invulling aan het onderwerp gegeven.

Doelgroep:
docenten geschiedenis en
staatsinrichting bovenbouw VO

Tijd en plaats:
a. 17 oktober, 7 en 21 november 1995
van 19.00 tot 22.00 uur, Groningen.
b. 19 oktober, 9 en 23 november 1995
van 19.00 tot 22.00 uur, Leeuwarden.

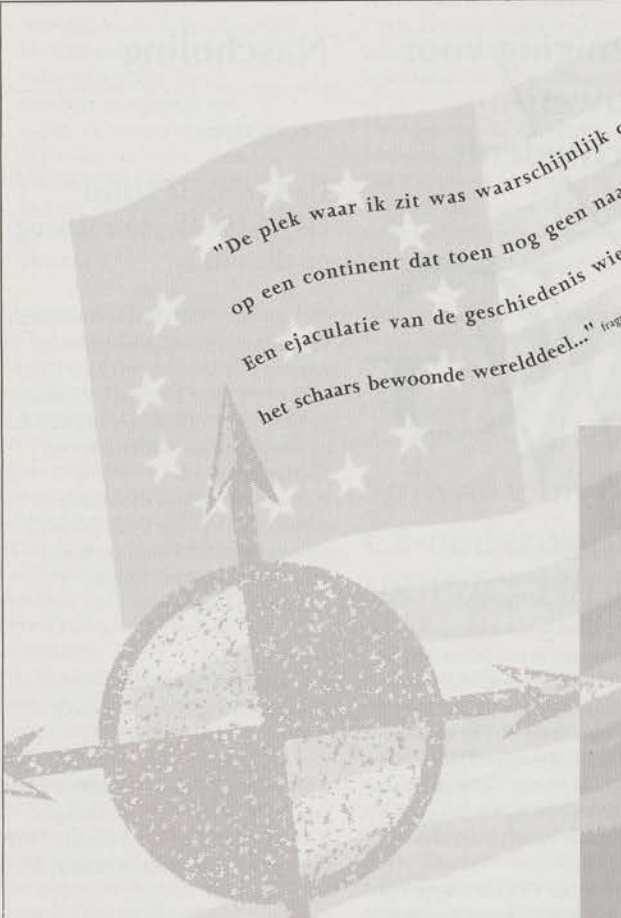
Kosten:
f180,-, inclusief materiaal.

Cursusleider:
drs E.Y. Hooijmaaijers, tel. 050-
(5)267023 en (3)635840.

Programma
eerste avond:
'The liberal tradition', het Amerikaanse politieke systeem in theorie en praktijk (1787-1914) door prof.dr. F. van Holthoorn en 'Vrouwenemancipatie in de Verenigde Staten in de 19e eeuw' door dr. T. De Vries;
tweede avond:
'De ontwikkeling van de spoorwegen in de 19e eeuw en de invloed daarvan op de Amerikaanse samenleving' door dr. A.J. Veenendaal en 'De ontwikkeling van de Noord-Zuid relatie' door prof.dr. F. van Holthoorn;
derde avond:
Werken met structuurbegrippen en vaardigheden behorende bij dit onderwerp.

**GRATIS AF TE
HALEN!**

**Jaargangen KLEIO
1974-1994
Tel. 071-215873.**



"De plek waar ik zit was waarschijnlijk ooit prairie, lege grond aan een meer
op een continent dat toen nog geen naam had. Misschien woonden er Indianen.
Een ejaculatie van de geschiedenis wierp een gemengd ras van Europeanen op
het schaars bewoonde werelddeel..." fragment uit "De zucht naar het Westen", Cees Notboom, 1985, De Arbeiderspers, Amsterdam

IN TWEE EDITIES VERSCHENEN,
HET NIEUWSTE DEEL IN DE
SERIE EINDEXAMENKATERNEN:

'Samenleving op de rails - VS 1787-1914'

Nu verkrijgbaar bij Nijgh & Van Ditmar Educatief.
Bel voor een beoordelingsexemplaar: 070-3193311.




Ingezonden brief

NAAR AANLEIDING VAN DE BRIEF VAN
RONALD VAN KESTEREN

In zijn ingezonden brief in het juninummer van KLEIO stelt Ronald van Kesteren:
'Naar historische vaardigheden wordt in het centraal examen evenwel niet gevraagd'.

Dit is, als zij op waarheid berust, een verbijsterende constatering en, als zij niet op juistheid berust, een constatering die niet door de CEVO onweerlegd mag blijven. Ik zou er daarom voor willen pleiten dat de CEVO met ingang van het examen 1996 in het correctievoorschrift bij alle vragen waarin structuurbegrippen en vaardigheden getoetst worden steeds door middel van de welbekende cijfer-lettercombinatie aangeeft welke specifieke structuurvaardigheid/-heden het betreft. Dit zal mijns inziens bijzonder verhelderend zijn voor de discussie over het examen. Bovendien strookt het met de verantwoordingsplicht waarvan alle bij het examen betrokkenen zich bewust moeten zijn en waaraan ook een CEVO zich niet zal willen onttrekken.

Ten aanzien van het examen van 1995 zou de CEVO de verantwoording van de gevraagde structuurbegrippen en vaardigheden nog achteraf kunnen geven, namelijk in het eerstvolgende nummer van KLEIO en bij voorkeur in de hierboven gesuggereerde vorm.

Peter Boschloo

Kort verslag van de European Teachers' Conference on Holocaust Education, 4-7 juli 1995, The Spiro Institute te Londen)

Bijna 200 deelnemers, uit 16 Europese landen, hebben deze bijzondere conferentie bijgewoond. Het breed opgezette programma richtte zich op drie hoofdcategorieën.

Ten eerste het presenteren van historische feiten en hedendaagse opvattingen over de Holocaust. Ten tweede het zichtbaar maken van de relatie en overeenkomsten tussen de Holocaust en hedendaagse humanitaire crises, met daarbij mensenrechten, vooroordelen, antisemitisme en racisme als kernbegrippen. Tenslotte wilde men de deelnemers informeren over de ontwikkelingen in de verschillende Europese landen (en in de VS en Israël) ten aanzien van het Holocaust onderwijs op scholen en andere educatieve instellingen.

Dagelijks werd er tussen 9 en 6 uur een intensief programma afgewerkt dat bestond uit plenaire lezingen en presentaties of workshops naar keuze. Er zijn plenaire lezingen gehouden over onder andere: de rol van vrouwen in nazi-Duitsland, de geschiedenis van de zigeuners, rol en verantwoordelijkheid van het christendom voor het antisemitisme.

De relatie tussen de Holocaust en het heden werd gelegd in lezingen met thema's als: de houding van Europa tegenover vluchtelingen toen en nu, hedendaags fascisme en de uniciteit van de Holocaust in een eeuw vol genocide.

Onderwijskundige en didactische aspecten van het Holocaust onderwijs kwamen aan bod in de lezingen en presentaties van de Anne Frank Stichting, het US Holocaust Memorial Museum (Washington), Laboratorio Nazionale per la Didattica della Storia (Bologna) en de School for Holocaust Studies Yad Vashem (Jeruzalem)

Tijdens de kleinschaliger workshops werd meer op specifieke situaties ingegaan, hetgeen de deelnemers actiever betrof bij het onderwerp en met elkaar. Uit het grote aanbod van aantrekkelijke workshops moest een (moeilijke) keus gemaakt worden. Als leraar koos ik voor didactische en praktische onderwerpen, zoals: Holocaust onderwijs voor 13-14 jarigen in Engeland, lerarentraining volgens Amerikaanse inzichten, het gebruik in de klas van foto's, filmbelden, oral history en het bezoeken van herdenkingsplaatsen.

Uit dit zakelijke overzicht blijkt waarschijnlijk niet vanzelfsprekend dat dit congres verhelderend, verdiepend en zeer inspirerend is geweest. Het organiserende Spiro Institute had een (over)vol, gevarieerd en weldoordacht aanbod geprogrammeerd, dat zich niet alleen op het intellect richtte. De emotionele betrokkenheid van de deelnemers werd mede versterkt doordat aspecten van de Holocaust op verschillende

manieren werden belicht. Het schitterend a capella gezongen openingslied Zog Nit Keinmol, het gebruik van gedichten, schilderijen, film en het indrukwekkende danstheater van een groep 12-13 jarige Engelse scholieren raakten vele aanwezigen. De ontmoeting met een aantal overlevenden, die het als hun taak zagen ons hun levensverhaal te vertellen, was ronduit emotioneel. Hun gruwelijke verhalen uit die onmenselijke periode gaven ons bijna tastbare gevoelens van angst en pijn, van verdriet en wanhoop. Toch gaven ze ook voorbeelden van kracht, trouw en menselijkheid. De vastberadenheid van deze moedige mannen en vrouwen om hun schokkende en pijnlijke herinneringen met ons te delen, versterkte de noodzaak en het belang van onze taak om met verantwoord Holocaust-onderwijs het 'noot meer Auschwitz'-doel door te geven aan onze leerlingen.

De pakkende inhoud van de conferentie smeedde al snel een band tussen de deelnemers. Op elk vrij moment van de dag, tijdens maaltijden en pauzes werd er volop met elkaar gesproken over de nieuw opgedane informatie en indrukken in relatie tot bestaande kennis en ervaringen. Deze spontane uitwisseling van gegevens, gedachten en later adressen tussen de

aanwezigen bleek zowel aangenaam, leerzaam als nuttig. Zo ontving ik in de weken na de conferentie post uit verschillende landen: achtergrondinformatie over Amerikaanse Holocaust-projecten, uitnodigingen voor educatieve excursies naar een aantal Duitse en Oostenrijkse oorlogsmonumenten en ook kant en klaar Engels lesmateriaal. Zelf heb ik inmiddels meegewerkt aan een onderzoek van de universiteit van Hertfordshire naar Holocaust onderwijs in Nederland en kon ik een overgekomen Engelse collega Joods Amsterdam laten zien.

Samenvattend bleek deze conferentie geslaagd in haar doelstellingen en van grote verrijkende en inspirerende waarde, zowel emotioneel als intellectueel, voor de deelnemers. Een jaarlijks terugkerende conferentie over dit thema, door veel conferentiegangers als wens geuit, zou mogelijk kunnen leiden tot de vorming van een officieel Europees netwerk voor Holocaust onderwijs.

Huub Oattes

NB. Jammer dat de Nederlandse afvaardiging (12 leden) slechts 2 geschiedenisdocenten telde. De drempel was door de PLATO beurs (kosten conferentie plus vergoeding vervanger) toch erg laag.

Oog in Oog met de Nederlandse Opstand

Docentendag in Delftse musea op vrijdag 3 november 1995



Ruim vierduizend leerlingen bezochten in het kader van het eind-examenprogramma over de Nederlandse Opstand het afgelopen half jaar het Stedelijk Museum Het Prinsenhof en het Legermuseum in Delft. Uit een enquête sprak een hoge waardering voor het programma.

Op vrijdag 3 november organiseren beide musea daarom weer een gebruikersdag voor docenten. Daarbij wordt ingegaan op het lesmateriaal en kunt u de exposities bezichtigen. Het programma begint om 14.00 in het Legermuseum en eindigt rond 16.30 in Het Prinsenhof.

Het project Oog in Oog met de Nederlandse Opstand bestaat uit een

voorbereidend gedeelte op school met behulp van schriftelijk materiaal en een diaserie. Daarna volgt een bezoek aan de musea.

In het Legermuseum komen de thema's 'leger' en 'belegering' aan bod en in het Prinsenhof staan politieke en religieuze aspecten centraal.

De onderwerpen zijn zo gekozen dat ze aansluiten bij de examenstof. Een boottocht voert de leerlingen van de ene lokatie naar de andere.

Telefonische opgave voor de docentendag op 3 november geschiedt via de administratie van Het Prinsenhof, telefoon 015 - 602358.

"Wilde zwanen" Drie generaties vrouwen in China

De Commissie Vrouwengeschiedenis van de VGN organiseert in samenwerking met de Hogeschool Rotterdam & Omstreken een nascholingsdag

"Wilde Zwanen in de les"

Programma

- * Lezing door Elly Hagenaar (sinologe en vertaalster van Chinese literatuur): "Wilde Zwanen, literatuur of geschiedenis?"
- * Lezing door Marianne Zewald (docent geschiedenis en vakdidactiek Hogeschool Rotterdam): "Wilde Zwanen en de geschiedenis van China in de klas".
- * Presentatie van een videoband met daarop fragmenten uit interviews met de schrijfster, documentaire-materiaal en filmfragmenten van Joris Ivens.

- * Presentatie van les- en bronnenmateriaal.

Plaats: "De Wachter" in Amersfoort.
Datum: Zaterdag 4 november 1995.
Kosten: f75,- (incl. lunch, lesmateriaal en videoband).
Aanmelding: telefonisch bij het secretariaat sociaal cluster, Hogeschool Rotterdam & Omstreken, tel. tot 21 aug.: 010-4035768 tel. na 21 aug.: 010-2414180.

De aanmelding is pas definitief indien f75,- is overgemaakt op giro 98247 t.n.v. HR&O/FEO onder vermelding van "Wilde Zwanen". In verband met de productie van de videoband is het aantal deelnemers beperkt. Deelname aan de nascholingsdag geschiedt op volgorde van binnenkomst van uw betaling. Voor deze dag worden nascholingscertificaten uitgereikt.

'ALLE BEGIN IS MOEILIK' VGN CONFERENTIE STARTERS met ondersteuning van de vakgroep geschiedenis en staatsinrichting van het KPC

Sta je al/pas enkele jaren voor de klas en vind je het ook zo'n leuk vak? Begin je dit jaar en denk je: 'Kon iemand me maar eens wat nuttige tips geven'. Zou je dus wel eens van gedachten willen wisselen met andere beginnende collega's geschiedenis en staatsinrichting, of willen horen wat praktijkmensen met een langere ervaring weten te vertellen? Dan heb je nu de kans, want de VGN organiseert, met ondersteuning van de vakgroep geschiedenis van het KPC, op donderdag 2 en vrijdag 3 november 1995 opnieuw een tweedaagse conferentie voor beginnende leraren geschiedenis en staatsinrichting.

De conferentie is niet alleen bedoeld voor startende docenten van iedere leeftijd en mensen die hopen in de nabije toekomst als docent geschiedenis en staatsinrichting te gaan werken, maar ook voor collega's die al een tijdje bezig zijn en niet zo vast in het zadel zitten als zij zelf zouden wensen.

**VOOR NADERE INFORMATIE
ZIE HET VORIGE NUMMER**



*meer dan 25 jaar maatwerk
voor school- en studentengroepen*

030-287034
per 10 okt. 1995: 030-2287034
VRAAG ONZE NIEUWE REISGIDS

UIT ONZE NIEUWE REISGIDS

PARIJS

3-daagse touringcarreis,
heen en terug dagrit,
hotel** 3-4 p. kamers douche/toilet, L+O.....

vanaf

152,- p.p.

LONDEN

4-daagse touringcarreis,
heen dag-, terug nachtboot Sally Line,
hotel* 3-5 p. kamers, L+O.....

vanaf

178,- p.p.

PRAAG

5-daagse touringcarreis,
heen dag-, en terug nachtrit,
hotel** 2-3 p. kamers, per twee kamers douche en toilet, L+O.....

vanaf

210,- p.p.

Genoemde tarieven laagseizoen '95-'96 bij 46-60 deelnemers per touringcar.

***Uitstekende touringcars! Elke 16e deelnemer gratis! Vertrek vanaf uw woonplaats!
U kiest uw eigen vertrekdatum! Service waar u recht op heeft!***

*Minder deelnemers? Meer reisdagen? Andere periode? Of een ander reisdoel in Europa?
BEL ONS VOOR EEN VRIJBLIJVENDE OFFERTE OP MAAT!*

JA, ik ontvang graag uw gratis reisgids voor het onderwijs en
besloten groepen

Onderwijsinstelling:

Naam:

Adres:

Postcode/Woonplaats:



Stuur deze bon in een open envelop naar **Europa Speciaal Reizen, Antwoordnr. 3200, 3720 VB Bilthoven**
(Een postzegel is niet nodig!) U kunt de bon ook faxen: 030 - (2)281034

EUROPA SPECIAAL REIZEN - JULIANALAAN 4 - 3722 GP BILTHOVEN - TEL. 030-(2)287034