

KLEIO

TIJDSCHRIFT VAN DE VERENIGING VAN DOCENTEN IN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING IN NEDERLAND

HAVELOZE SCHOOL BOOD KANSSEN AAN DROP-OUTS VAN DE 19^e EEUW

NR 7 | NOVEMBER 2010 | JAARGANG 51



'Fransen zijn ware moslims'

Napoleon op
campagne in Egypte

**De N-VA lost
de problemen
van België niet op**

Discussies vol vuur!

Dat kan met lessen over
historische significantie

Maas van Egdom
voorzitter
(website, CvE, contactpersoon
VGN-reizen)
Serenadestraat 19
2402 JD Alphen a/d Rijn
Tel. 0172 - 415 071
mvanegdom@ziggo.nl

Maud Knook
penningmeester
Ertskade 133
1019 ED Amsterdam
Tel. 020 - 418 55 10
piketknook@planet.nl

Wendy Hinke-Michels
secretaris
(commissie VAVO en havo/
vwo)
Anninksweg 72
7557 AH Hengelo
Tel. 074 - 242 96 86
mwhinke@hotmail.com

Ton van der Schans
(commissie Pabo, canon, LEMM)
Spoorstraat 38
2411 EG Bodegraven
Tel. 0172 - 617 337
a.a.vanderschans@
driestar-educatief.nl

Marcel Nonhebel
(didactiekcommissie)
Archimedesstraat 117
2517 RT Den Haag
Tel. 070 - 360 32 05
06 - 518 31 687
m.nonhebel@casema.nl

Martin Bezemer
(commissie vmbo)
Burg. van Oordtstraat 16
3851 JT Ermelo
Tel. 0341 - 556 240
mbezemer@groevenbeek.nl

Vincent Loth
(KNHG, VVVO)
Heydenrijckstraat 100
6521 LS Nijmegen
024 - 323 32 12
v.c.loth@xmsnet.nl

Berichten voor de VGN Bestuur kunt u mailen of opsturen aan de secretaris, Wendy Hinke. Kleio is het blad van de Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN). Leden ontvangen het gratis. Wilt u lid worden? Aanmelding is mogelijk via de VGN-site.

VGN giro: 128701 t.n.v.
penningmeester VGN Stiens

Website: www.vgnkleio.nl

Joke Noordstrand
hoofdredacteur
Lorentzplein 18
2012 HG Haarlem
Tel. 023 - 532 99 04
j.noordstrand@worldmail.nl

Hans Pols
secretaris
Van Aerssenstraat 140
2582 JT Den Haag
Tel. 070 - 350 13 80
j.pols@penta.nl

Daan Schuijt
Sara Knipscheerstraat 48
2331 SK Leiden
Tel. 071 - 572 79 82
d.schuijt@fioretti.nl

Ramses Peters
Stieltjesstraat 35
6511 AJ Nijmegen
Tel. 06 - 14 31 86 09
ramsespeters@gmail.com

Robert Boonstra
Blokstraat 40
8012 AZ Zwolle
Tel. 06 - 142 88 807
re.boonstra@windesheim.nl

Ger van der Drift
Bouwlust 193
3162 SB Rhooen
Tel. 010 - 481 22 43
g.vanderdrift@penta.nl

Anny Hartgerink
Aa-park 10
8032 CS Zwolle
Tel. 038 - 453 35 13
a.hartgerink-deleeuw@
planet.nl

Juul Letieveld
eindredacteur
Kastanjelaan 4
6533 BD Nijmegen
Tel. 024 - 360 22 83
redactie@juul.nl

Kleio is een uitgave van de VGN

Uitgeverij Schooi BV
Opmaak: FIZZ reclame +
communicatie
Druk: Drukkerij Ten Brink, Meppel

ISSN 0165-6449

Kopij voor de Kleiokrante kunt u sturen
naar redactie@vgnkleio.nl.
Neem voor informatie over adverteren
in Kleio contact op met Joke Noord-
strand a.i.

COLOFON

Contributies 2010

• Salaris t/m LB6	€ 60,-
• Salaris vanaf LB7	€ 70,-
• Docent met drie of meer vakken	€ 45,-
• Baan van minder dan 0,6 fte	€ 50,-
• Kennismakingslid (alleen voor studenten)	€ 35,-
• Buitengewone leden, pensioen, VUT	€ 55,-
• Partnerlidmaatschap	€ 80,-
Abonnement:	
• Binnenland	€ 71,-
• Buitenland, Europa	€ 75,-
• Buitenland, overig	€ 85,-
• Losse nummers	€ 12,-
incl. verzendkosten	

Leden- en abonnementenadministratie

Administratiekantoor
H. Adema,
Aldlansdyk 50
9051 DH Stiens
Tel 058 - 257 54 47
Fax 058 - 257 39 99
henk_adema@hotmail.com

VAN DE REDACTIE

In dit nummer aandacht voor achterstandskinderen. Tina van der Vlies heeft een interessant artikel geschreven over negentiende-eeuwse *drop-outs*, ofwel de kinderen van boeven en alcoholisten of kinderen met onhandelbaar gedrag en notoire spijbelaars. Die waren welkom op de 'Havelooze School' waar ze een christelijke opvoeding kregen. Een variant hierop in onze eigen tijd wordt door Daan Schuijt in *Precious* beschreven. *Precious* is een Amerikaanse puber die onder ellendige omstandigheden haar hoop op een betere toekomst put uit het leren lezen en schrijven. 'Kleio in de klas' gaat over fabriekskinderen in Leiden. En er zijn nog meer kinderen die het moeilijk hebben. Bas, een planterszoon uit Nederlands-Indië maakt in de strip *De Terugkeer* de Japanse

bezetting en de onafhankelijkheidsstrijd van Indonesië mee.

En dan het onderwijs. Brenda Stam en Jannet van Drie beschrijven in een lessenserie de ontwikkeling van de Nederlandse democratie vanaf 1795 met behulp van de werkvorm 'historische significantie'. De leerlingen leken volgens de auteurs tijdens deze lessen actiever en gemotiveerder dan gemiddeld. Carla van Boxtel (e.a.) verhaalt over het nut van erfgoededucatie in de klas. Erfgoedlessen kunnen bijdragen aan de motivatie en inleving die nodig zijn om historisch inzicht en historische kennis te verwerven. Veel leesplezier.

Joke Noordstrand



4



'Ruwe diamanten klooven en slijpen'

Karaktervorming en opvoeding van negentiende-eeuwse drop-outs

TINA VAN HERK - VAN DER VLIET

10



Discussies vol vuur

Leerlingen enthousiast door lessen over historische significantie

BRENDA STAM EN JANNET VAN DRIE

15



Terug naar Indonesië

Spannende strip draagt historische kennis over

ELS SCHELLEKENS

18



Dicht bij het verleden

Wat kunnen erfgoedlessen bijdragen aan het leren van geschiedenis?

CARLA VAN BOXTEL, PIETER DE BRUIJN, MARIA GREVER, STEPHAN KLEIN, GEERTE SAVENIJE

24



De worsteling van Vlaanderen

De N-VA lost de problemen van België niet op

HUGO LUIJTEN

30



De rijzende ster in het oosten

Napoleon zet voet in het huis van de sultan

ROBERT BOONSTRA

EN VERDER

8	Kleio in de klas: Fabriekskinderen in Leiden
14	Boeken
22	Boek van de maand: Kapitalisme, kolonialisme en cultuur.
28	Kleioskoop: Precious
35	Recensies
40	Kleiokrante

'Ruwe diamanten klooven en slijpen'

KARAKTERVORMING EN OPVOEDING VAN NEGENTIENDE-EEUWSE DROP-OUTS

In het begin van de negentiende eeuw ontstonden in Engeland de zogenaamde *Ragged Schools*. In Nederland volgde de oprichting van deze scholen rond het midden van de negentiende eeuw. Wat waren dit voor scholen? Waarom en voor wie werden ze opgericht?



△
Onderwijs op de haveloze school te Amsterdam, 1908. Afkomstig uit het Nationaal Onderwijsmuseum Rotterdam.

► Thomas Guthrie, *A plea for ragged schools*, p. 19.

Tina van Herk - van der Vlies is in 2010 (cum laude) op dit onderwerp afgestudeerd aan de Erasmus Universiteit.

Street Arabs

Londen stond in de negentiende eeuw symbool voor het probleem van de *dangerous class*. Deze klasse bleef achter in de Victoriaanse opmars van morele en materiële vooruitgang. De respectabele meerderheid van de Engelse natie dichtte de *dangerous class* allerlei verwerpelijke houdingen en gedragingen toe, zoals afhankelijkheid, oppervlakkigheid, verkwisting, geweld, criminaliteit, seksuele en alcoholische uitpattingen. Het gebrek aan moraal werd bovendien gezien als de oorzaak van hun armoede. De klasse bedreigde de sociale stabiliteit. Ze was gevaarlijk vanwege haar snelle uitbreiding en vernietigende kracht, die tot uiting kwam door vernieling, de ontvreemding van eigendommen en het afwijzen van orde, tradities en wetten.

Veel kinderen uit de *dangerous class* zwierfden rond op straat, op zoek naar eten, werk of avontuur. Dit ging vaak gepaard met bedelen en stelen. De middenklasse bestempelde deze vagebonden als *Street Arabs*.

Thomas Guthrie (1803-1873), filantroop, predikant en medewerker van *Sunday Magazine*, gebruikte deze term voor het eerst in 1847:

"These Arabs of the city are wild as those of the desert, and must be broken into three habits, - those of discipline, learning, and industry, not to speak of cleanliness."¹

De sociaalbewogen journalist Jacob Riis schreef in 1890 dat *Street Arabs* in New York automatisch gehoor gaven aan hun *Bohemian instinct*.² Dit houdt in dat ze een leven vol ondeugden leidden, omdat ze zich niet

In het midden van de negentiende eeuw duidde het woord *slum* (sloppenwijk) niet alleen op een geografisch deel van de stad, maar ook op een andere, afwijkende cultuur. De bewoners van de slums leefden een eigen leven: hun woonomgeving en hun gedrag waren anders dan dat van de rest van de samenleving. In een stad ontstond een tweedeling: het rijke, ontwikkelde en geïnciviliseerde deel en het zogenaamde onbeschaafde deel. Naast het kenmerkende optimisme en het vooruitgangdenken, was er bij de burgerij ook sprake van angst en pessimisme. Totale maatschappelijke vooruitgang en het oplossen van armoede leken illusies. De negentiende-eeuwse benadering van armen in een metropool is te plaatsen in de imperiale context; de armen werden 'ontdekt' en 'onderzocht'.



aan wetten gebonden wisten, geen autoriteit kenden, onafhankelijk, goddeloos en vrij door het leven gingen. Riis vergeleek een *Street Arab* met een roofzuchtig dier. Het straatkind was een mengvorm van het menselijke en het dierlijke ras. Fysiek en moreel verschilde het straatkind van de standaard geciviliseerde Engelsman. Bovendien leefde het in een andere cultuur. Het

'Het barbaarse, verwaarloosde kind was de tegenhanger van de beschaafde Victoriaanse burger'

barbaarse, verwaarloosde kind vormde de tegenhanger van de 'beschaafde', godsdienstige, Victoriaanse burger. Guthrie pleitte daarom voor *Ragged Schools*, scholen waar kinderen kosteloos 'beschaving', regelmaat en reinheid leerden.

Haveloze scholen

In 1836 bezochten Evangelisten in Utrecht verschillende achterstandsgezinnen om het evangelie te verkondigen en de kinderen te onderwijzen. Aangezien de kinderen niet op de bestaande scholen opgenomen konden worden, zochten de Evangelisten naar een andere oplossing. Toen hoorden zij over de *Ragged Schools* uit Engeland. Scholen waar kinderen onderwijs en soms ook eten en kleding kregen. Uit de Engelse verslagen leerden de Evangelisten een belangrijke les: kinderen krijgen altijd onderwijs. Als het niet op school is, dan is het wel op straat. Een voorbeeld van straatonderwijs komt van een 'Dickensiaanse' situatie in Londen. Hier kwamen straatkinderen in aanraking met een bende zakenrollers. Zij verkeerden allen in dezelfde omstandigheden en vonden daarom gemakkelijk aansluiting. De onderwijzer, een meester-dief die verdacht veel op Fagin in *Oliver Twist* lijkt, illustreerde het zakkenrollen en gaf uitleg over de beste en gemakkelijkste manieren van stelen aan een stuk of vijftig leerlingen. Ook leerden zij om zichzelf te verdedigen in een zogenaamde rechtszaak. Op de *Ragged Schools* kregen kinderen les in het tegenovergestelde: moraal, deugd en 'beschaving'. De Nederlands Evangelisten probeerden geld in te zamelen voor dergelijke scholen. Uiteindelijk werd in 1847 de eerste Nederlandse *Ragged School* in Utrecht gebouwd. De naam was volgens de stichters "wel niet juister over te brengen dan door

dien van 'Haveloozen School'."³

Twee jaar later, in 1849, opende Amsterdam een Haveloze School. In Rotterdam volgde de oprichting in 1853 nadat twee wandelende vrouwen in de 'Boompjes' hun aandacht hadden gevestigd op twee jongens. Het tweetal was bezig gestolen spullen in zakken te verzamelen, wat gepaard ging met veel geruzie en gevloek. De vrouwen spraken de jongens aan en vroegen of zij zich bewust waren van dit grote kwaad. "Wel neen," zei de jongen, "dat zeit mijn vader altijd, als hij dronken is, en opspeelt."⁴ De Amsterdamse Haveloze School dankt haar bekendheid aan N.M. Feringa (1820-1886) die zowel in de Réveilkring als in de schoolstrijd uitgroeide tot een bekend figuur. Het Réveil was een internationale geestelijke

opwekkingsbeweging die de nadruk legde op een persoonlijke geloofsbeleving en een vrome levenswandel. De beweging heeft in de negentiende eeuw veel invloed gehad op het geestelijke en maatschappelijke leven. Met de oprichting van de Christelijke Vrienden (1845) zou je kunnen spreken van een maatschappelijk Réveil. Armenzorg, stichting van diaconessenhuizen en inrichtingen voor de verwaarloosde jeugd hadden tot doel de armoede en ellende te verminderen en het evangelie uit te dragen. Ook de oprichters van de Rotterdamse School waren in meer of mindere mate betrokken bij het Réveil.

Drop-outs

Het doel van de Haveloze School was het geven van kosteloos christelijk (praktijk)onderwijs aan de 'drop-outs' van de samenleving die van elke vorm van onderwijs of opvoeding verstoken waren. In zekere zin zou je haveloze kinderen kunnen omschrijven als de *have nots* van de negentiende eeuw.⁵

De school was bedoeld voor kinderen van misdadigers, gevangenen, dieven, bedelaars of 'onwaardige' en alcoholverslaafde ouders. Ook verwaarloosde, mishandelde en zieke kinderen, jonge bedelaars, dieven, prostituees, wezen en zwervers waren welkom. Kinderen die de wet hadden overtreden konden door de rechter naar de haveloze school worden gestuurd. Ook arme kinderen die niet terecht konden op andere (armen) scholen, bijvoorbeeld vanwege het ruimtegebrek⁶, en niet terecht konden op de diaconiescholen, bijvoorbeeld vanwege de "staat hunner ouders, die gelijk heidenen, van godsdienst noch christelijke belijdenis eenig begrip hadden", konden terecht op de Haveloze School.⁷ Veel kinderen waren van andere scholen geroyeerd vanwege

De haveloze school op de Boezemsingel in Rotterdam.

Jacob Riis, *How the Other Half Lives*, XVII.

Serooskerken, e.a., *Verslag van den staat en de werkzaamheden der Inrigting voor Havelooze Kinderen*, p. 4.

G.P. Ittmann, e.a., *Gedenkboek, Vijftig-jarig bestaan Inrichting voor havelooze kinderen 28 november 1903*, p. 5.

Jeannette Doornenbal en Janny Reitsma hebben onderzoek gedaan naar de toenemende schooluitval anno 2008. Zij benadrukken dat het verschil tussen de 'haves' en de 'have nots' toeneemt. Je kunt denken aan een kapitaalkloof en/of een kenniskloof, voortkomend uit het individu en zijn omgeving. Jeannette Doornenbal en Janny Reitsma, 'Samenleving lijdt schade als kinderen buiten de boot vallen', in *Het Dagblad van het Noorden* (23 april 2008).

Honderden kinderen stonden op een wachtlijst. Vaak moesten zij twee tot drie jaar wachten voordat er plek was.

Serooskerken e.a., *Verslag Inrigting voor Havelooze Kinderen*, p. 4.



Kinderen krijgen gymnastiekonderwijs.

- ▶ W.J. Jorissen, *Have-looze kinderen, een avond in de Prinsenkerk te Rotterdam, den 18 maart 1870* (Rotterdam 1870) p. 21.
- ▶ Ittmann, *Gedenkboek Inrichting voor have-looze kinderen*, p. 18.
- ▶ Ittmann, *Gedenkboek Inrichting voor have-looze kinderen*, p. 7.

het vele spijbelen of hun onhandelbaar gedrag. Op sterk bevolkte scholen, zoals de armen- en diaconie-scholen, werd dit gedrag niet zomaar toelaten. Dat zou een inbreuk zijn op de orde en de regel. "De schade, welke buitendien hierdoor andere kinderen noodwendig zouden lijden, zal den onderwijzer dier school, hoe onaangenaam dit ook moge zijn, verplichten, die nalatigen te verwijderen."⁸

'Wij trachten de kinderen te vormen voor de twee levens: het aardsche en het hemelsche.'

Ook konden kinderen die nog nooit naar school waren geweest en qua leeftijd te oud waren voor de eerste klas van het reguliere armenonderwijs terecht op de Haveloze Scholen. Tot slot kwamen er 'zwakhoofdigen', kinderen die ondanks de aanhoudende inspanning van de onderwijzers niet of nauwelijks groeiden in hun ontwikkeling. Stotteraars en kinderen met een taalachterstand kregen eveneens een plaats.

Karaktervorming

Dronken, ruziënde, stelende, liegende of luie ouders waren een slecht voorbeeld voor kinderen. Als kinderen een 'slecht' en 'bedorven' karakter ontwikkelden, dan was dit over het algemeen te wijten aan de ouders, zo vond men. Volgens de oprichters van de scholen misten veel kinderen van huis uit een 'juiste' opvoeding. Kinderen die dagelijks in aanraking kwamen met liefdeloosheid konden deze onverschilligheid overnemen. Zo kwamen op een dag twee broers hun meester opgewekt vertellen dat hun moeder vannacht was 'doodgevallene', en stak een jongen met een breinaald de ogen van een kat uit. Een té grote beschermingsdrang kon ook van slechte invloed zijn op de kinderen. Een tweetal jongens van negen en elf was jarenlang door hun ouders op een zolderkamertje vastgehouden, omdat de ouders bang waren voor de 'ver-

derfelijke' invloed van anderen. De jongens konden bijna niet lopen en praten.

De scholen wilden niet alleen tegemoet komen in de materiële verzorging (door het uitdelen van kleding en voedsel), maar vooral in de geestelijke, zedelijke en emotionele opvoeding. Het was een gangbare opvatting dat armoede veroorzaakt, bevordert of in stand gehouden werd door karakterfouten van de arme volwassenen. Karaktervorming en opvoeding waren dan ook dé trefwoorden van het onderwijs. Door beschaving zouden zij zich boven hun armoede kunnen verheffen. Een beschavingsoffensief kon vooral op jonge, vormbare kinderen een grote uitwerking hebben. Het kind was een maakbaar en opvoedbaar wezen. Karaktervorming en gewetensvorming waren, met het oog op de eeuwigheid, van levensbelang. De Bijbel vormde de richtlijn om kinderen bruikbaar te maken voor de maatschappij en hen te vormen tot goede christenen:

"Wij trachten hier de ruwe diamanten te klooven en te slijpen, de kinderen te vormen voor de twee levens, (...) het aardsche en het hemelsche; met het oog daarop

hun verstand en hart te ontwikkelen, opdat zij later, met Gods hulp, den strijd om het bestaan beter kunnen strijden. (...) Onze Inrichting blijft als een reddingsboot den Oceaan der Maatschappij bevaren, door liefdedwang reddend."⁹

Gedragsverandering diende samen te gaan met wilsverandering of wilsversterking. Door normen en waarden te internaliseren moest het moreel onderscheidingsvermogen van een kind worden versterkt. Op deze manier zou dat, wat in eerste instantie als uiterlijke dwang (Fremdzwang) werd ervaren, uitgroeien tot zelfdwang (Selbstzwang). Kinderen zouden dan bijvoorbeeld niet alleen onder het toezicht oog van hun leraren het vloeken en schelden achterwege laten, maar dit ook thuis en op straat niet doen.

In de benadering van de kinderen speelde liefde een cruciale rol. De onderwijzer die zijn leerling steeds tevergeefs op zijn vloekgedrag had aangesproken, gaf hem 's middags een broodje en zei: "God geeft het, vloek er dan voor!"¹⁰ Hierna vloekte de jongen niet meer. De school probeerde kinderen het schelden en vloeken af te leren en hun hoofden en harten met (stichtelijke) gezangen te vullen. Dit om de vulgaire teksten van de straatliedjes tegen te gaan. Onderwijzers hoopten dat

LITERATUUR

Thomas Guthrie, **A plea for ragged schools; or, Prevention better than cure** (Edinburgh 1847) p. 19.

Jacob Riis, **How the Other Half Lives** (New York 1890).

M.A. van Tuyl van Serooskerken, E.M.J. Poelman, J.B. van de Poll, e.a., **Verslag van den staat en de werkzaamheden der Inrigting voor Havelooze Kinderen** (Utrecht 1863).

G.P. Ittmann, e.a., **Gedenkboek, Vijftigjarig bestaan Inrichting voor havelooze kinderen 28 november 1903** (Rotterdam 1903).

W.J. Jorissen, **Havelooze kinderen, een avond in de Prinsenkerk te Rotterdam, den 18 maart 1870** (Rotterdam 1870).

Ittmann, **Gedenkboek Inrichting voor havelooze kinderen**.

A.J. Brunt, e.a., **Zestiende verslag over den staat en werkzaamheden der Inrichting voor Havelooze Kinderen te Amsterdam** (Amsterdam 1905) p. 14.

kinderen thuis van beschavende betekenis zouden zijn door deze gezangen aan hun ouders, verzorgers of leeftijdsgenoten te leren. Het onderwijs richtte zich echter niet alleen op opvoeding. Kinderen kregen ook praktijk-onderwijs. De jongens leerden veelal schoenmaken, de meisjes breien.

Het beschavingsoffensief besteedde naast aandacht aan de geest ook aandacht aan het lichaam. De scholen bezaten speciale reinigingslokalen met een bad en een wasvrouw. Vaak waren kinderen fysiek (gestalte, houding) slecht ontwikkeld. Met gymnastiek probeerde men lichaamsgebreken te verminderen of te voorkomen.

Veel vrouwen

Het is opmerkelijk dat er (veel) vrouwen in de Nederlandse schoolbesturen zaten, aangezien de openbare, publieke sfeer in de negentiende eeuw vooral aan de man toebehoorde. Dat ook vrouwen in de *Ragged Schools* een belangrijke rol speelden, blijkt uit een artikel 'Woman's work in the ragged schools', geschreven door Countess Compton. Dit artikel is in 1893 opgenomen in *Woman's Mission: A Series of Congress Papers on the Philanthropic Work of Women*. Compton en de andere filantropen beschreven de taken van de vrouw en benadrukten haar rol. Vrouwen zouden geschikt zijn voor het werk in de scholen vanwege hun toewijding, zelfopoffering, inzicht, aanpassingsvermogen, geduld en verstand. De onderwijzeres was een moederfiguur, een opvoedkundige, morele en religieuze gids en trad op als vervanger van de afwezige of 'slechte' moeder. Tegelijkertijd bezat zij een beschermende taak. Door de aandacht voor het kind ontstond er nieuwe aandacht voor de vrouw als moeder en haar speciale (emotionele) vaardigheden in relatie tot het kind. Ook mannelijke onderwijzers dien-

den als het ware op een 'vrouwelijke' manier te werken, met liefde, geduld en zorgzaamheid. De vrouw zelf functioneerde steeds meer in de publieke sfeer, doordat haar specifieke vaardigheden en kwaliteiten een steeds grotere waardering kregen in het mannelijk domein. Het beeld van de samenleving als één groot huisgezin was hierbij een hulpmiddel. Hun werkzaamheden bleven verbonden met sociale verbeteringen en het zorgen voor anderen, dé kenmerken van de ideale christenvrouw en moeder.

Compton gaat in haar artikel niet in op de bijdrage die mannen of 'verheven' vrouwen uit de lagere klasse hebben geleverd aan het succes van de school. Deze vrouwen konden bijvoorbeeld erg belangrijk zijn tijdens het armenbezoek onder de 'eigen' mensen. Haar goede voorbeeld zou schaamte opwekken bij anderen en zij zou hen door de eigen ervaring beter begrijpen. Sommige burgervrouwen daarentegen openden een gesprek onmiddellijk met godsdienstige vragen. Zij hadden geen oog voor de materiële problemen. Pogingen van vrouwen uit de gegoede stand om de vrouwen uit de lagere klassen te bereiken, mislukten regelmatig.

Compton pleit voor meer waardering voor de rol, de eigenschappen en het intellect van *burgervrouwen*. De school vormde een middel om de christelijke identiteit uit te dragen en om de (vrouwelijke) middenklassenidentiteit te benadrukken en te ontwikkelen. De Haveloze School was niet alleen van sociaal-culturele betekenis voor de samenleving, voor de kinderen en voor hun ouders, maar ook voor de middenklasse zelf. Door middel van dit type onderwijs kon de middenklasse haar christelijke identiteit uitdragen en haar cultuur aan anderen opleggen. De (vrouwelijke) middenklasse kon zichzelf, mede door bepaalde beeldconstructies van *Street Arabs*, definiëren en profileren.

Kinderen in de Rotterdamse haveloze school, tijd onbekend, waarschijnlijk rond 1903. Afkomstig uit het Nationaal Onderwijs Museum Rotterdam.





KLEIO IN DE KLAS

'Voort raderen, voort!'

FABRIEKSKINDEREN IN LEIDEN

't Is winter. Een koude decembernacht houdt met kille vingers de oude Hollandse grijze universiteitsstad de blinddoek voor de ogen.' Met deze voor kinderen waarschijnlijk onbegrijpelijke woorden begint J.J. Cremer zijn *Fabriekskinderen. Een bede, doch niet om geld*. Vervolgens schrijft hij een verbazingwekkend toegankelijk verhaal waarmee de harten van de lezers anderhalve eeuw geleden werden geraakt. Leerlingen gaan aan de slag met de tekst en maken een vergelijking met hun eigen leven.

In 1863 kwam het werk *Fabriekskinderen. Een bede, doch niet om geld* van Jacobus Jan Cremer uit. In dit korte, meeslepende boekje vertelt Cremer het verhaal van de kinderarbeid in Nederland aan de hand van drie kinderen die in een fabriek in Leiden werken: Evert, Saartje en Sander. Hun vader houdt zijn handen in zijn zakken, omdat hij 'bang is voor springende knokkels'. Met andere woorden: hij werkt niet. De kinderen zijn dus verantwoordelijk voor het inkomen van het gezin. In de fabrieken worden de kinderen opgezweept door het tempo van de machines. Ze zijn raderen in het productieproces, waardoor ze in combinatie met weinig slaap en slecht eten uitgeput raken en ziek worden. Sander wordt in het verhaal gered door een Leidse student, die het kind opneemt. Voor Saartje loopt het verhaal minder gelukkig af, zij bezwijkt aan de koorts.

Opdracht

Het verhaal is gefingeerd. Het is bedoeld om de kinderarbeid aan de kaak te stellen, waarvoor de aandacht in Nederland en omliggende landen rond het midden van de negentiende eeuw langzaam steeg. Toch duurde het nog zo'n tien jaar voor het welbekende 'Kinderwetje' van Samuel van Houten werd aangenomen-, en de eerste stappen werden gezet om de kinderarbeid in de fabrieken wettelijk aan banden te leggen.

In deze opdracht staat de inleving en vergelijking met het eigen leven centraal. Wat zegt het verhaal van J.J. Cremer over de kinderarbeid en maatschappelijke omstandigheden in de negentiende eeuw? En hoe verschilt die situatie met de hedendaagse situatie in Nederland?

Voor wie

3-5 H/V. Naar niveau aan te passen door in de tekst te knippen.

Doel van de les

Wat betekent kinderarbeid als verschijnsel voor het individuele kind? Waarom kwam de kwestie in Nederland in de negentiende eeuw op? En wat heeft dit voor betrekking op de leerling nu? Met deze vragen gaan de leerlingen in deze opdracht aan de slag. De leerlingen kunnen aan het einde van de les enkele overeenkomsten en verschillen tussen de levens van de fabriekskinderen en hun eigen levens verklaren.

Tijdvak

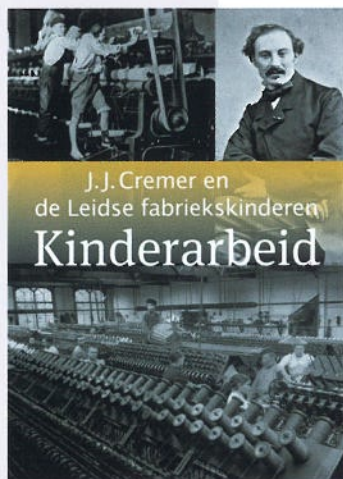
De tijd van burgers en stoommachines

Lesduur

Maximaal twee lesuren. Een les om gezamenlijk met de leerlingen het (ingekorte) verhaal te lezen en de opdrachten te maken. Het andere uur om eventueel de opdrachten af te maken en de meer fundamentele vragen aan de orde te stellen en klassikaal te bespreken.

Instructie en uitvoering

Prepareer de tekst van *Fabriekskinderen* voor het niveau van de leerlingen en neem de stappen in het lesplan door. Er is een mogelijkheid om het onderwerp met de foto's te introduceren. Geef de leerlingen de bewerkte kopie en lees samen het hertaalde verhaal *Fabriekskinderen* van JJ Cremer. Het is een kort verhaal dat verder ingekort kan worden om het in de klas te kunnen gebruiken. Begin bij het verhaal zelf, en niet bij de opmerkingen over kinderarbeid door de auteur, dit is later van belang (zie voor tips tot inkorting de les op de website).





Lees het verhaal voor en laat de leerlingen meelesen. Naar gelang het niveau kunnen woorden worden verduidelijkt alvorens de kopie is verstrekt. Laat de leerlingen de verwerkingsopdrachten maken en bespreek de meer fundamentele vragen (zie les) in de klas.

Nabeschouwing

Na het lezen van het verhaal wordt de situatie van de leerlingen vergeleken met die van de *Fabriekskinderen*. Ze beantwoorden inlevingsvragen over kinderarbeid toen en nu, eigen bijbaantjes en het soort en de werkomstandigheden (o.a. de samenleving) waarin dit gebeur(de)(t). Omdat de tekst onder meer de industrialisatie, de werkomstandigheden, de sociale kwestie, liefdadig-

Deze kinderen zijn aan het werk in een sigarenfabriek. Het lijkt erg op een klaslokaal en is dan ook geschikt om de les in te leiden.

heid en de rol van de overheid aansnijdt kan al naar gelang hetgeen men mist, de betreffende paragraaf uit het hoofdstuk aan Cremers *Fabriekskinderen* worden opgehangen.

Robert Boonstra

Op www.vgnkleio.nl vindt u de complete les inclusief handleiding en bronmateriaal.

De tips zijn geschreven bij de hertaalde uitgave: *J.J. Cremer en de Leidse Fabriekskinderen. Kinderarbeid* (Leiden 2008) Inleiding van Cor Smit. Hertaald door Korrie Korevaart.



Discussies vol vuur

LEERLINGEN ENTHOUSIAST DOOR LESSEN OVER HISTORISCHE SIGNIFICANTIE

▷ De lessenserie is ontwikkeld door Brenda Stam, Carla van Bortel en Jannet van Drie in het kader van hun onderzoek.

▷ De term historische significantie komt uit de Angelsaksische literatuur. In Engeland bijvoorbeeld is het één van de structuurbegrippen uit het eindexamenprogramma.

▷ Onder historisch redeneren verstaan we hier 'een activiteit waarin iemand informatie over het verleden organiseert ten einde historische verschijnselen te beschrijven, vergelijken en of verklaren en waarbij hij of zij historische vragen stelt, contextualiseert, gebruikmaakt van historische begrippen en structuurbegrippen en beweringen ondersteunt met argumenten die gebaseerd zijn op bewijs uit bronnen'. Zie Van Bortel, C. & Van Drie, J. (2008). *Het vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten*. Hermes 12(34), p. 45-54.

Brenda Stam is docente geschiedenis en als vakdidacticus verbonden aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO) van de Universiteit van Amsterdam. Jannet van Drie is op hetzelfde instituut onderzoeker.

Vol vuur vliegen de leerlingen elkaar verbaal in de haren. Hoewel we genieten van de inhoud van het gesprek moeten alle zeilen bijgezet worden om het in goede banen te leiden. Leerlingen popelen werkelijk om aan het woord te komen en in een vlammend betoog de anderen te overtuigen dat juist hun persoon of gebeurtenis het belangrijkste is geweest voor de ontwikkeling van de parlementaire democratie.

Een ideale gemotiveerde klas als droombeeld bij een les over de geschiedenis van de democratie? Nee, gewoon een doorsnee klas op een doorsnee school. Natuurlijk slaan de leerlingen de plank soms flink mis, maar aangemoedigd door een prikkelende lessenserie met een duidelijke opbouw zijn leerlingen gaandeweg geboid geraakt door de vraag: wat maakt iets of iemand belangrijk in de geschiedenis?

Historische significantie

"Waarom moeten we dit weten? Wat heeft het voor zin om te leren over Thorbecke, hij is toch allang dood?" Deze en soortgelijke vragen krijgt een geschiedenisdocent regelmatig te horen. Voor leerlingen is het niet altijd even duidelijk waarom het belangrijk is om te leren over mensen en gebeurtenissen van lang geleden. Wat heeft dat te maken met hun leven nu? In de lessenserie 'Nederland als democratie'¹ draaien we het om: aan de leerlingen wordt de vraag gesteld of en waarom bepaalde personen en gebeurtenissen uit het verleden belangrijk zijn geweest. Het bepalen van de historische significantie² van personen en gebeurtenissen is niet alleen een uitdagende en motiverende vraag voor leerlingen, maar het nadenken hierover omvat ook veel aspecten die bij geschiedenis leren belangrijk zijn. Leerlingen hebben kennis nodig van allerlei feiten, begrippen en ontwikkelingen die met een persoon of gebeurtenis te maken hebben en gebruiken deze in hun redeneringen. Verschillende aspecten van historisch redeneren³ kunnen daar bij aan de orde komen. Leerlingen moeten gebruik maken van structuurbegrippen zoals veranderingen en hun impact, oorzaken, en gevolgen op lange en korte ter-

mijn. Om het historisch belang te bepalen is het nodig om de persoon/gebeurtenis in de context van zijn eigen tijd te plaatsen, te bepalen wat het belang was in zijn/haar eigen tijd, en te kijken naar het belang er van voor het heden (en eventueel ook tussengelegen tijden). Op deze wijze wordt er een verband gelegd tussen heden en verleden en kan het zicht geven op grotere lijnen in de geschiedenis. Bepalen of iets historisch gezien belangrijk is, vraagt om het geven van een oordeel. Leerlingen moeten een standpunt innemen en dat onderbouwen met informatie uit bronnen. Omdat er geen vaststaand antwoord is, worden andere leerlingen uitgenodigd met hun standpunt te komen en het andere standpunt te ontkrachten. Zo oefenen leerlingen met argumenteren.

De lessen

De lessenserie 'Nederland als democratie' gaat over de ontwikkeling van de Nederlandse democratie van 1795 tot heden. Het thema sluit aan bij Domein D - Geschiedenis van de rechtsstaat en van de parlementaire democratie, en er is ruim aandacht voor eindtermen uit Domein A. Doordat de lessenserie vier tijdvakken beslaat (tijd van pruiken en revoluties, tot en met tijd van televisie en computers) past ze ook goed bij het nieuwe examenprogramma geschiedenis. De lessenserie is ontwikkeld voor 4-vwo, maar de opzet van deze lessenserie is ook geschikt voor andere leerjaren en niveaus. Naar inzicht van de docent kan hiervoor het bronnenmateriaal aangepast worden (qua hoeveelheid en/of niveau), extra werktijd gegeven worden, en/of kunnen de beoordelingseisen aangepast worden. In figuur 1 staat de inleiding op de leerlingenopdracht.

De leerlingen werken in verschillende stappen aan deze opdrachten, ondersteund door bronnenmateriaal en werkbladen. In de introductie-opdracht wordt nagedacht over de verschillende soorten argumenten om iets of iemand historisch belangrijk te vinden. Daarna worden de leerlingen in groepen ingedeeld en krijgen ze een persoon of gebeurtenis toegewezen, die ze op basis van bijgeleverd bronnenmateriaal bestuderen. Om een overzicht over de hele periode te krijgen, maken de leerlingen eerst in hun groep een tijdbalk waar ze hun

de eigen persoon/gebeurtenis en het formuleren van argumenten voor en tegen. Om de historische significantie te bepalen krijgen de leerlingen als handreiking vier criteria op basis waarvan een persoon of gebeurtenis belangrijk kan worden gevonden. De persoon/gebeurtenis:

- zorgde voor grote veranderingen in de tijd zelf;
- zorgde voor grote veranderingen over langere tijd;
- staat symbool voor iets, is een voorbeeld van;
- en heeft gevolgen voor het leven nu⁴.

In de literatuur worden verschillende criteria voor het bepalen van historische significantie genoemd. De hier genoemde criteria zijn hierop gebaseerd. Daarnaast is het idee dat de leerlingen in de eerste opdracht met eigen formuleringen van criteria komen.

'Aan de leerlingen wordt de vraag gesteld of en waarom bepaalde personen en gebeurtenissen uit het verleden belangrijk zijn geweest'

persoon of gebeurtenis in de juiste historische context plaatsen. Vervolgens wordt er met de klas een gezamenlijke tijdbalk gemaakt, op basis van de input van de groepen. De kern van de opdracht bestaat vervolgens uit het onderzoek naar het historisch belang van

In presentaties van een minuut prijzen de groepen dan de eigen persoon of gebeurtenis aan. In nieuwe groepen wordt vervolgens een top-10 samengesteld, wat uitmondt in het samenstellen van een klassen top-10. Als afsluiting schrijven de leerlingen individueel een

NEDERLAND ALS DEMOCRATIE

Belangrijke gebeurtenissen en personen

In Den Haag komt in 2013 het Huis van de Democratie. Op de website van de stichting (www.huisvandedemocratie.nl) staat wat het doel is van het Huis van de Democratie:

"Dit huis is een etalage voor de parlementaire democratie. Iedere geïnteresseerde kan er kennis maken met de geschiedenis en het gedachtegoed van de democratie, en het parlement in werking zien."

Jij behoort dus ook tot de beoogde doelgroep van het Huis van de Democratie. Wat zou er volgens jou in de afdeling geschiedenis van dit Huis van de Democratie aandacht moeten krijgen?

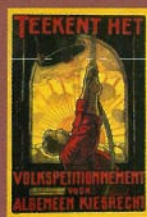
Hiernaast staat een lijst van personen en gebeurtenissen die in aanmerking zouden kunnen komen. Je gaat in een groep één van onderstaande personen of gebeurtenissen onderzoeken en bepalen of en waarom deze belangrijk was. De uitkomsten presenteer je aan de klas. Met de hele klas bepaal je samen wie jullie het belangrijkste vinden en maak je jullie eigen klassen top-10. Tot slot schrijf je een brief aan het Huis van de Democratie waarin je jouw eigen keuze geeft en beargumenteert.



Oprichting
Bataafse
Republiek



Oprichting
SDAP



Invoering
algemeen
kiesrecht



Moord op
Theo van Gogh



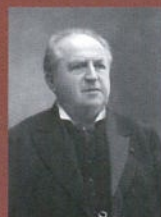
Provo's verzet
tegen huwelijk
Beatrix



Johan
Thorbecke



Aletta Jacobs



Abraham
Kuyper



Anton Mussert



Willem Drees

Figuur 1. Inleiding op de opdracht 'Nederland als democratie' (enigszins aangepast)

► Deze stichting ijvert voor de oprichting van een Huis van de Democratie in Den Haag en richt zich daarbij vooral op jongeren. Inmiddels is deze stichting opgegaan in het Instituut voor Publiek en Politiek en bestaat de eigen website niet meer.

persoonlijke aanbevelingsbrief op basis van de resultaten uit alle uitgevoerde opdrachten. Deze kan worden beoordeeld voor een cijfer.

Groepswerk en klassengesprekken

Naast het denken over historische significantie is het afwisselen van groeps- en klassengesprekken een belangrijk uitgangspunt voor deze lessenserie. Om het historisch redeneren van leerlingen te bevorderen is het belangrijk dat ze veel mogelijkheden krijgen om dit te oefenen, bijvoorbeeld in gesprekken met elkaar en met de docent. In elke les worden groepswerk en het klassengesprek systematisch afgewisseld. In de groepen bespreken de leerlingen onder andere het bestudeerde materiaal, maken ze schema's en bepalen en onderbouwen ze hun standpunt. Het doel van de klassikale momenten is om de bevindingen uit te wisselen, te bediscussiëren,

'ontwikkeling van de democratie' vonden. Vooraf vond 68 procent het een belangrijk tot zeer belangrijk onderwerp (op een vijfpunts-schaal van zeer onbelangrijk naar zeer belangrijk). Na de lessenserie was dit 89 procent. Interessanter zijn de redenen die hiervoor werden aangedragen. Zo werd bijvoorbeeld na de lessenserie vaker genoemd dat democratie een onderdeel is van onze samenleving of dat het niet vanzelfsprekend is dat we een democratie hebben. Het argument dat andere onderwerpen veel belangrijker zijn werd weer veel minder vaak genoemd.

Uit de analyses van de voor- en natoets blijkt dat de leerlingen achteraf beter scoorden op hun kennis van een aantal historische begrippen (zoals grondwet, kiesrecht, feminisme). Ook de kennis van gebeurtenissen en personen en de datering ervan was verbeterd. Uit de opdracht waarbij ze zelf een tijdbalk van de bestudeerde

'De docenten vonden de leerlingen actiever en gemotiveerder dan ze gewend waren'

en om tot gezamenlijke klassenproducten te komen. Het groepswerk functioneert dus als voorbereiding op de klassikale momenten. De docent kan iedereen aanspreken in het klassengesprek en de leerlingen voelen zich veiliger om te spreken.

Verder wordt er gewerkt aan een concrete en realistische opdracht, namelijk het schrijven van aanbevelingsbrief aan de Stichting Huis van de Democratie⁵, waarin leerlingen aangeven welke persoon of gebeurtenis in het op te richten Huis opgenomen zou moeten worden en vooral ook waarom. Alle eerdere opdrachten van deze lessenserie werken naar deze eindopdracht toe; de opdrachten bouwen zo op functionele wijze op elkaar voort. De leerlingen zijn niet alleen in hun groep verantwoordelijk voor elkaar, maar ook op het niveau van de klas. De met de klas geconstrueerde tijdbalk bijvoorbeeld wordt gemaakt op basis van de input van de groepen en kan in het vervolg van de lessenserie weer gebruikt worden.

En het is belangrijk dat de groepen goed kunnen onderbouwen waarom hun persoon/gebeurtenis al dan niet belangrijk is, omdat de andere leerlingen deze informatie nodig hebben om een goede afweging te maken voor de klassen top-10 en het schrijven van de brief.

Wat werd er geleerd?

De lessenserie is door twee docenten in twee klassen uitgeprobeerd (waaronder de eerste auteur) en uitgebreid geëvalueerd. Zo hebben we de leerlingen vooraf en achteraf gevraagd hoe belangrijk ze het onderwerp

periode moesten maken, bleek dat ze meer personen en gebeurtenissen konden noemen en deze ook juist konden plaatsen op de tijdbalk. De leerlingen oefenen dus in deze lessenserie niet alleen allerlei onderzoeks-, argumenteer- en schrijfvaardigheden, maar ze leren ook inhoudelijk meer over de bestudeerde periode.

De brieven

In de brieven mochten de leerlingen een eigen keuze maken wie of wat ze belangrijk vonden. Hierbij werd regelmatig afgeweken van de klassen top-10 (zie figuur 2). Als belangrijkste werden vooral genoemd: de invoering van het algemeen kiesrecht, Thorbecke, de Bataafse Republiek, Aletta Jacobs en Willem Drees. Opvallend hierbij is dat Thorbecke en de Bataafse Republiek zo hoog eindigden, vooral omdat deze bij de leerlingen vooraf helemaal niet zo bekend waren. Toch vinden ze deze erg belangrijk voor de ontwikkeling van de Nederlandse democratie.

Om hun keuze te verantwoorden werd vaak het argument gebruikt dat deze persoon of gebeurtenis gezorgd heeft voor grote veranderingen voor de mensen in de tijd zelf. Ook het argument dat de gevolgen nu in onze tijd nog steeds zichtbaar zijn, is veel gehoord. Dat iemand of iets een symboolfunctie heeft, werd relatief minder vaak genoemd, net als gevolgen voor langere termijn. Achteraf gezien was het best lastig deze zuiver te onderscheiden van de andere argumenten. Het argumenteren van het historisch belang was ook iets wat leerlingen best moeilijk vinden en waar ze meer in zou-

den moeten oefenen. Verder zagen we dat de leerlingen historische begrippen expliciet noemen in hun brief; inhoudelijke begrippen, maar ook structuurbegrippen als oorzaak, gevolg, (grote) verandering.

Ervaringen

Uit de vragenlijst en interviews met een zestal leerlingen blijkt dat zij positief waren over de lessenserie. Ze vonden het niet te moeilijk of te makkelijk. Het was prettig om geen huiswerk te hebben en ze vonden de grote mate van afwisseling stimulerend. De docenten vonden de leerlingen actiever en gemotiveerder dan ze op basis van het tijdstip (einde van het schooljaar) en het thema verwachtten en gewend waren. Het viel hen op dat met name het gebruik van verschillende soorten argumenten complex is voor leerlingen. Het lukte vaak wel om een soort argument te noemen, maar het bleek lastiger voor leerlingen om diepgang in het antwoord te leggen. Ook werden er hoge eisen gesteld aan de kwaliteiten van de docenten als gesprekleider

'Leerlingen houden de verworven kennis langer vast dan gebruikelijk'

en organisator, omdat veel verschillende opdrachten en klassenopstellingen elkaar in rap tempo afwisselen. Je moet je dus goed voorbereiden. Voorzichtig concluderen de docenten tenslotte dat het erop lijkt dat leerlingen de verworven kennis langer vasthouden dan gebruikelijk, zowel over de ontwikkeling van de parlementaire democratie als over de principes van historische significantie.

Op basis van deze ervaringen denken we dat het nadenken over historisch significantie een krachtige en voor leerlingen uitdagende benadering is, waarbij ze oefenen met verschillende aspecten van historisch redeneren. Het past ook uitstekend in het nieuwe examenprogramma voor geschiedenis, omdat het zich richt op hoofdlijnen en het makkelijk is om verschillende tijdvakken te betrekken. Daarnaast biedt het ook ruimte aan belangrijke personen en gebeurtenissen, zoals bijvoorbeeld genoemd in de canon. Waarom is bijvoorbeeld Drees zo belangrijk geweest dat hij in de canon staat en staat... (vul maar in) er niet in? Wie bepaalt nu eigenlijk wat historisch belangrijk gevonden wordt, en wordt er anders over gedacht in andere tijden? Genoeg mogelijkheden dus voor interessante en uitdagende vragen en opdrachten voor leerlingen voor alle niveaus.

KLASSEN TOP-10

1. Invoering algemeen kiesrecht
2. Johan Thorbecke
3. Willem Drees
- 4/5. Oprichting Bataafse Republiek/ Aletta Jacobs
6. Oprichting SDAP
7. Moord op Theo van Gogh
8. Abraham Kuyper
9. Bezetting van het Maagdenhuis⁶
10. Anton Mussert

Figuur 2: Voorbeeld van een klassen top-10.

LITERATUUR

- Counsell, C. (2004). **Looking through a Josephine-Butler-shaped window: focusing pupils' thinking on historical significance**, Teaching History 114, p. 30-36.
- Hunt, M. (2000). **Teaching historical significance**. In J. Arthur and R. Phillips (Eds.), Issues in history teaching (p. 39-53). London: Routledge/Falmer.
- Phillips, R. (2002). **Historical significance – the forgotten 'key element'?**, Teaching History 106, p. 14-19.
- Seixas, P., **'Scaling up', the benchmarks of historical thinking**. A report on the Vancouver meetings, February p. 14-15 (2008). Appendix II. Themanummer Historical Significance Teaching History (2006, nummer 125).

Een Nederlandstalige samenvatting van literatuur is te vinden op: <http://www.vanderkaap.org/histoforum/2009/historischbelang.html>

De lessenserie, inclusief docentenhandleiding, werkbladen en bronnen is te vinden op www.vgnkleio.nl.

◀ 'De bezetting van het Maagdenhuis' is in de herziene versie vervangen door 'Provo's verzet tegen het huwelijk van Beatrix'.



ZOJUIST VERSCHENEN



Vanaf 1100 trad in diverse Nederlandse gewesten een opzienbarende groei op. Hoe konden Vlaanderen, Brabant en later ook Holland en Zeeland het centrum worden van bedrijvigheid in Noordwest-Europa? Was het de politieke verdeeldheid en de betrekkelijk beperkte macht van de vorsten? Of was het de gunstige ligging? Wim Blockmans,

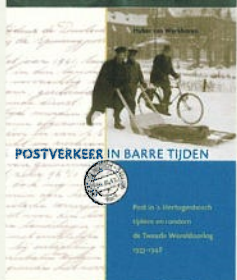
Metropolen aan de Noordzee. De geschiedenis van Nederland 1100-1560.

Bert Bakker, € 35,00.



De lichamen waren nog niet koud of de lijken van Johan en Cornelis de Witt werden uit elkaar getrokken en in stukjes verkocht. Op 20 augustus 1672 was Nederland getuige van de meest gruwelijke moord uit zijn geschiedenis. De moordenaars waren verontwaardigde burgers. Hun onvrede kwam ook tot uiting in de meer dan een miljoen pamfletten die de Republiek in dat jaar overspoelden. Lang is aangenomen dat deze geschriften bestonden uit overheidspropaganda, bedoeld om het volk op te hitsen. Maar dat beeld moet bijgesteld worden. Niet alleen kochten, lazen en bespraken burgers en boeren deze stortvloed aan drukwerk, ze schreven en publiceerden zelf ook een groot aantal pamfletten. Michel Reinders, **Gedrukte chaos. Populisme en moord in het rampjaar 1672.**

Balans, € 19,95.



Een documentaireroman, die tot in detail is gebaseerd op historische bronnen, reconstrueert het leven van een Roemeense apotheker, dr. Victor Capesius, voor, in en na zijn verblijf in Auschwitz-Birkenau. Hij was assistent van Mengele. Hoewel hij naar eigen zeggen persoonlijk niets tegen joden had, stuurde hij velen van hen, onder wie een groot aantal bekenden uit zijn geboortestreek, koelbloedig de gaskamer in en verrijkte hij zich met hun bezittingen. Na de oorlog ontsnapte Capesius aan een doodsvonnis en hervatte hij zijn apothekersbestaan. Dieter Schlesak, **De apotheke van Auschwitz.** Vertaald door Jacq Vogelaar. De Arbeiderspers, € 24,95.

Hoe de post in de Brabantse hoofdstad het verhaal kan vertellen van crisis, bezetting en bevrijding. Hubert van Werkhoven, **Postverkeer in barre tijden. Post in 's-Hertogenbosch tijdens en rondom de Tweede Wereldoorlog 1933-1948.**

Het Bossche Prentenmuseum, € 27,50.

Naar aanleiding van een mastercollege van Tine de Moor (Universiteit Utrecht) over geïnstitutionaliseerde vormen van collectief handelen in de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd een themanummer rond instituties als gilden, waterschappen en veenraadschappen. **Eendracht maakt macht. De rol van instituties**

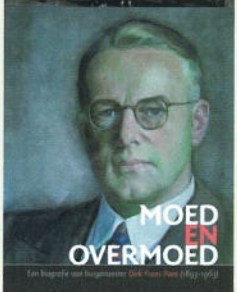
voor collectieve actie in de vroegmoderne tijd.

Leidschrift, jaargang 25, nummer 2, (2010).

Iedereen die in Nederland op school heeft gezeten, is opgegroeid met lessen over de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog en de Jodenvervolgung. De oorlogsgeneratie, die het zelf heeft meegemaakt, wilde de jeugd na 1945 haar verhaal vertellen. Nu kan ook het verhaal verteld worden van een educatieve herinneringscultuur. Dienne Hondius, **Oorlogslessen. Onderwijs over de oorlog sinds 1945.**

Bert Bakker, € 24,95.

Dirk Frans Pont was voor de Tweede Wereldoorlog burgemeester in een tweetal gemeentes. Onder zijn ambtsgenoten was hij een buitenbeentje. Zijn bestuurs- en levensstijl waren allesbehalve voorzichtig. In 1937 werd hij lid van de NSB, waardoor hij zijn burgemeesterschap moest opgeven. Tijdens de oorlog vocht hij aan het Oostfront tegen de Russen. In december 1942 werd hij weer burgemeester. Tot de bevrijding zou hij die functie in Apeldoorn blijven vervullen. Jan de Roos en Thea de Roos-van Rooden, **Moed en overmoed. Een biografie van burgemeester Dirk Frans Pont (1893-1963).** Verloren, € 23,00.



Terug naar Indonesië

SPANNENDE STRIP DRAAGT HISTORISCHE KENNIS OVER

Ruud van der Rol en Eric Heuvel ontvingen al veel lof voor de historische stripverhalen die zij eerder voor het onderwijs maakten. In november ontvangen alle derdeklassers in het voortgezet onderwijs hun nieuwe beeldroman.

De educatieve strip *De Terugkeer* behandelt de geschiedenis van Indonesië van vlak voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog. Schrijver Van der Rol en tekenaar Heuvel vertellen in deze historische beeldroman een fictief verhaal over vriendschap, moeilijke keuzes en verlies. Aan de hand van het levensverhaal van Bas, een planterszoon uit Nederlands-Indië, maken jongeren op een eigentijdse en genuanceerde manier kennis met deze heftige episode van de Nederlandse koloniale geschiedenis.

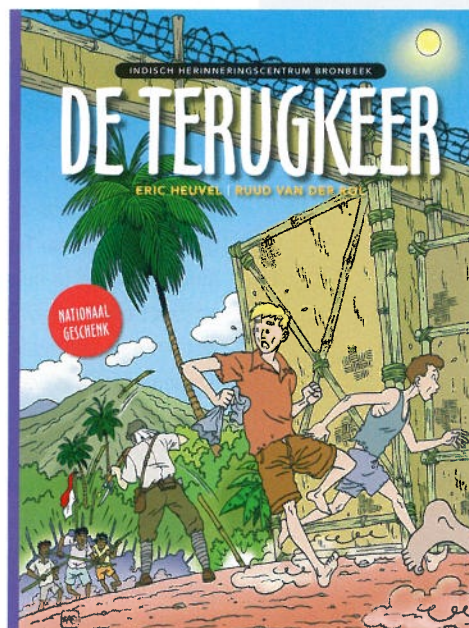
De Terugkeer is het derde stripboek over de Tweede Wereldoorlog van Van der Rol en Heuvel. In 2002 verscheen *De Ontdekking* over de bezetting van Nederland tijdens de Tweede Wereldoorlog. Drie jaar later volgde *De Zoektocht*, waarin de Holocaust centraal stond. In hun nieuwe boek hanteren de auteurs dezelfde formule: tegen de achtergrond van historische gebeurtenissen worden de hoofdpersonen geconfronteerd met ingewikkelde dilemma's. Hun keuzes hebben gevolgen voor hun eigen leven en het leven van anderen. Van der Rol ontwierp het scenario en schreef de teksten, Heuvel tekende de plaatjes met veel gevoel voor detail in de 'klare lijn'.

Daarmee brengen zij in *De Terugkeer* een gecompliceerde periode uit de Nederlandse geschiedenis tot leven. Centraal staan de crisjaren, de oorlogsdreiging, de Japanse bezetting van Indonesië en de daaropvolgende onafhankelijkheidsstrijd. Deze gebeurtenissen hadden een grote impact op het dagelijks leven in de toenmalige kolonie, waar huidskleur en afkomst altijd een bepalende rol speelden. Tussen 1940 en 1949 komen de verschillende bevolkingsgroepen nog scherper tegenover elkaar te staan. De auteurs 'beeldhouwen' de hoofdpersonen op basis van een groot aantal historische en controleerbare bronnen. Daardoor zijn de personages in de strip levensecht en geloofwaardig: ze hadden kunnen bestaan. Ze vertegenwoordigen verschillende groepen: de

Nederlanders overzee, de Indische Nederlanders en de oorspronkelijke inwoners van Indonesië. Ieder reageert vanuit zijn eigen referentiekader op de gebeurtenissen. Door deze aanpak komen de 'grote' geschiedenis en de 'kleine' geschiedenis in onderlinge samenhang in beeld. Met *De Terugkeer* leveren Van der Rol en Heuvel opnieuw een belangrijke bijdrage aan de geschiedschrijving voor de jeugd, dit keer in opdracht van het Indisch Herinneringscentrum Bronbeek.

Historische werkelijkheid

De Terugkeer is een educatieve strip. Het doel is de overdracht van historische kennis. Doordat de feiten zijn ingebed in een spannend verhaal, nemen leerlingen de historische informatie ongemerkt in zich op. Van der Rol hecht als historicus grote waarde aan een correcte weergave van het kleinste detail: "Het is heel belangrijk dat de tekst en de beelden kloppen met de werkelijkheid van destijds. Het mooiste is het als de mensen die erbij waren, ongeacht hun perspectief, kunnen zeggen: 'Ja, zo was het.' De Indonesiërs, evenzeer als de militairen die deelnamen aan de politiole acties en de Europeanen die hebben vastgezet in een Jappenkamp." Dat vraagt vakmanschap, want nog steeds bestaan er verschillende interpretaties van de feiten. Bij het schrijven en tekenen raadpleegden de auteurs daarom een keur aan historische bronnen, zoals dagboeken, getuigenissen en documenten. Daarnaast bekeken 24 deskundigen met



Els Schellekens, van oorsprong Neerlandica, heeft zich gespecialiseerd in het ontwikkelen van lesmateriaal rond het thema diversiteit. Sinds 2007 werkt zij als zelfstandige onder de naam Bureau ELS (www.bureau-els.nl). Met dank aan Ineke Mok (Bureau Cultuursporen).



verschillende achtergronden de teksten en tekeningen om de feiten te verifiëren. Heuvel gebruikte historische foto's en beelden uit films als voorbeeld, opdat de tekeningen de realiteit zo dicht mogelijk benaderen.

Oorlog

Planterszoon Bas, de hoofdpersoon, gaat – na zestig jaar – voor het eerst terug naar Indonesië. Daar hoopt hij Soerati terug te vinden, zijn grote liefde. Bas reist samen met zijn nog jonge achternicht Maureen, die erg geïnteresseerd is in haar Indische 'roots'. In het vliegtuig vertelt Bas haar over zijn Indische tijd. Flashbacks brengen zijn jeugdherinneringen voor de lezer tot leven. In zijn kinderjaren trok Bas, tegen de zin van zijn vader, veel op met zijn 'inlandse' vriend Amir en diens zus Soerati. Maar onder druk van hun ouders ontstond een verwijdering tussen de jongens. Toen Bas naar de middelbare school ging, kwam hij in huis bij zijn oom, militair in het KNIL, en zijn Nederlands-Indische tante. Tijdens de oorlog werden Bas, zijn ouders en zijn broer geïnterneerd in een Jappenkamp. Bas' vader moest als dwangarbeider werken aan de beruchte Pakan Baroe-spoorweg op Sumatra. Na de oorlog begon de onafhankelijkheidsstrijd van de Indonesiërs. Europeanen voelden zich niet langer veilig in Indië. Het gezin van Bas vertrok naar Nederland. Op weg naar de boot werden de moeder van Bas en zijn broertje André tijdens een aanval van pemoeda's, radicale Indonesische jongeren, doodgeschoten. In Nederland kreeg Bas al snel een oproep voor militaire dienst. Hij meldde zich vrijwillig aan voor uitzending naar Indië om – zoals hij zei – 'de extremisten te bestrijden'. Als pelotonscommandant nam hij deel aan de politiole acties. Bas zag Soerati terug, en er ontvlamde tussen hen een heftige liefde. Maar Bas raakte gewond en werd naar Nederland teruggebracht, zonder dat hij afscheid kon nemen van Soerati. Na aankomst in Indonesië bezoekt Bas met Maureen zijn vroegere ouderlijk huis. Daar blijkt tot zijn verrassing nu Amir te wonen. Amir vertelt, eveneens in flashbacks, hoe het hem tijdens de Japanse bezetting en de Indonesische onafhankelijkheidsstrijd is vergaan. Zo leert Bas de andere kant van de koloniale geschiedenis kennen. In het begin was Amir blij met de Japanse bezetting. De Japanners hadden immers beloofd dat ze hun 'Aziatische broeders' zouden helpen om de Nederlanders te verdrijven. Maar dat gebeurde niet en de Indonesische bevol-

king had zwaar te lijden onder de oorlog. Na het vertrek van de Japanners, in de Bersiap-tijd, sloot Amir zich aan bij de jongeren die een gewapende strijd voerden voor de onafhankelijkheid van hun land. Na Amirs verhaal constateren de oude vrienden dat ze beiden dachten te vechten voor een goede zaak. Amir voelt geen vijandschap meer: "We moeten naar de toekomst kijken, ook voor onze kinderen." Dan ontdekt Bas dat hij sterker met Indonesië verbonden is dan hij ooit kon vermoeden...

Verzwegen geschiedenis

Over de chaotische gebeurtenissen in Indonesië van 1940 tot 1949 is veel onbekend en onbegrepen gebleven en de Indonesische kant van het verhaal is in Nederland sterk onderbelicht geweest. Indische Nederlanders en Molukkers die naar Nederland emigreerden vonden weinig gehoor. Nederlanders die in Jappenkampen hadden gezeten waren vaak getraumatiseerd en wilden of konden niet vertellen over de vernederingen, angsten en ontberingen. Veel militairen die deelnamen aan de politiole acties kwamen ontgoocheld terug. Ze waren vertrokken in de overtuiging dat ze de Indonesische bevolking zouden bevrijden van terroristen, maar eenmaal daar merkten ze dat de meeste Indonesiërs hen als vijanden beschouwden. Aan beide zijden werden gruwelijke misdaden gepleegd. Ook daarover wordt maar weinig gesproken. In *De Terugkeer* komen alle betrokkenen aan het woord.

Het is goed dat het zwijgen nu doorbroken wordt, al was het alleen maar omdat miljoenen Nederlanders via familie, vrienden of kennissen een historische band hebben met Indonesië. Veel bekende Nederlanders zijn in Nederlands-Indië geboren, zoals Wieteke van Dort, Boudewijn de Groot, Adriaan van Dis, Willem Nijholt, Paul Verhoeven en Marion Bloem. Ook Geert Wilders, Yvonne Keuls, Sandra Reemer, Dinand Woesthof en Dennis van Leeuwen van Kane, de zusjes Kleman van Loïs Lane, Ernst Jansz van Doe Maar, kok Lonny Gerungan en pianist Wibi Soerjadi hebben Indische roots. Dat geldt ook voor de voetballers Giovanni van Bronckhorst en Robin van Persie en Idols-winnaars Jamaï Loman en Dewi Pechter. Onder jongeren met een Nederlands-Indische of Indonesische/Molukse achtergrond groeit de belangstelling voor hun roots. Zij bezoeken Indo-feesten en zijn actief op websites als *I love Indo* en de

Toen het boek gedrukt was bleek dat in de allerlaatste productiefase op pagina 20 linksonder het begrip 'Indonesiërs' was verkort tot 'Indiers', wellicht omdat het beter paste in de tekstballon. Leraren kunnen deze fout gebruiken om de namen-discussie in de klas aan de orde stellen (zie Kleio 6, oktober 2010).

Dicht bij het verleden

WAT KUNNEN ERFGOEDLESSSEN BIJDAGEN AAN HET LEREN VAN GESCHIEDENIS?

In het erfgoedonderwijs staat ervaring centraal. Kinderen zitten in habijt aan een lange reftertafel en schrijven met ganzenveer en inkt een sierlijke, gotische letter. Elders wordt het verleden tot leven gebracht als leerlingen bij een monument in de buurt van school luisteren naar iemand die vertelt hoe zijn vader verzet bood tegen de Duitsers en dat niet overleefde. Wat draagt deze vorm van educatie bij aan het geschiedenisonderwijs?

▷ Johan Huizinga, *Verzamelde werken* dl. VII (Haarlem 1950) p. 69-73.

Erfgoedinstellingen leggen in hun educatieve activiteiten vaak nadruk op het tot leven brengen, ervaren en beleven van het verleden. Ondanks de hoge verwachtingen ten aanzien van erfgoedlessen weten we eigenlijk niet zo veel van de feitelijke ervaringen en leeruitkomsten. Natuurlijk kennen we mooie voorbeelden van erfgoedlessen waarin leerlingen heel betrokken zijn. We weten echter ook dat een bezoek aan een museum, archief, historische of archeologische locatie of themapark niet altijd een echte leerervaring oplevert. Gaat de leerling anders naar iets kijken of anders handelen? Is de leerervaring, met andere woorden, verrijkend en transformatief?

Dit roept tevens de vraag op welke ervaringen kenmerkend zijn voor erfgoedlessen en hoe deze bij kunnen dragen aan het leren van geschiedenis. Op basis van de eerste bevindingen uit onderzoek in Rotterdam en met

Ervaren van tijd

Erfgoed verbindt verleden, heden en toekomst. Het betreft materiële en immateriële zaken uit het verleden die een gemeenschap in het heden de moeite waard vindt om door te geven aan toekomstige generaties. De zintuiglijke ervaring van erfgoed kan een gevoel van direct contact met het verleden teweeg brengen, dat wat Johan Huizinga historische sensatie noemde.¹ Historische sensatie kan niet opzettelijk worden opgeroepen, maar doet zich onverwachts voor naar aanleiding van bijvoorbeeld een historisch detail van een prent of een historisch object.

Het is de vraag in hoeverre leerlingen een historische sensatie kunnen ondergaan. Wel kunnen ze het verleden als dichtbij of 'levend' ervaren. Om jongeren te bereiken proberen sommige erfgoedinstellingen door bepaalde presentatie- of verteltechnieken de afstand tussen

'De zintuiglijke ervaring van erfgoed kan een gevoel van direct contact met het verleden teweeg brengen'

behulp van literatuur over erfgoed, erfgoededucatie en geschiedenisdidactiek wordt deze vraag verkend. Om erfgoedlessen adequaat te beschrijven moet worden uitgegaan van dat wat kenmerkend is voor erfgoed. We hanteren daarom drie dimensies om meer zicht te krijgen op de ervaringen van leerlingen: tijd, plaats en betekenisgeving. Die ervaringen hebben doorgaans een zintuiglijke component (ruiken, zien, voelen, horen en proeven), een affectieve component (emoties, gevoelens) en een cognitieve component (denken, beredeneren).

heden en verleden te verkleinen. Zo wordt de nabijheid van het verleden versterkt wanneer in een authentieke schuilkelder uit de Tweede Wereldoorlog het luchtalarm klinkt en een film wordt vertoond over een bombardement. Ook methodieken als drama, *oral history*, en *re-enactments* kunnen de beeldvorming van het verleden en de mate van inleving beïnvloeden.

Door verbeelding en inleving kunnen leerlingen het gevoel krijgen dat ze dicht bij de mensen in het verleden komen, dat ze voor zich zien hoe het vroeger was. Ze kunnen ook ervaren dat het *echt* gebeurd is. Tegelijk-

De auteurs zijn werkzaam aan het Centrum voor Historische Cultuur van de Erasmus Universiteit Rotterdam.



kertijd kunnen leerlingen ook afstand tot het verleden ervaren. Bijvoorbeeld als leerlingen het erfgoed als 'stoffige spullen' of 'rare gewoontes' beschouwen. De narratieve techniek van een tentoonstelling kan dit besef van afstand en vreemdheid opzettelijk bewerkstelligen. Dat gebeurt bijvoorbeeld als een bepaald verleden wordt gerepresenteerd als een afgesloten tijdvak dat als 'lang geleden' wordt aangeduid en wordt afgebakend door een ingrijpende gebeurtenis. Bijvoorbeeld vóór en ná de Franse Revolutie, of vóór en ná 9/11.²

Ervaren van plaats

Erfgoed is vaak verbonden aan een specifieke plaats. In erfgoedlessen bezoeken leerlingen een historisch stadscentrum, een monumentaal pand of een historisch landschap. Ze ervaren de plaats door er zich in te bewegen. Maar zonder begeleidend verhaal betekent een plaats soms weinig voor hen, vooral wanneer er weinig tastbare overblijfselen uit het verleden zijn. Verhalen, foto's, film, een historische kaart of markeringspunten in de straat of het landschap ondersteunen dan de verbeelding die nodig is om de plaats aan het verleden te relateren. Wanneer leerlingen kennismaken van die verhalen dan kunnen ze dat wat ze dagelijks zien of dat wat nog onbekend voor ze is, met andere ogen gaan beschouwen. Het is in feite niet meer dezelfde plaats, maar een plaats die verwijst naar een andere tijd.

Een goed voorbeeld is een educatief programma rond het Brandgrens-project door het gemeentearchief Rotterdam. In diverse Rotterdamse straten is met lichtjes in de grond de grens gemarkeerd tot waar het vuur kwam dat op 14 mei 1940 ontstond door het Duitse bombardement. Doordat leerlingen het verhaal leren kennen achter de lichtjes, ervaren zij hoe een alledaagse plaats verbonden is aan de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog.

Besef van de betekenis van erfgoed

Leerlingen kunnen zich in erfgoedlessen bewust worden van de betekenis en waarde van het erfgoed. Erfgoed is alleen erfgoed omdat het als zodanig wordt beschouwd door een groep mensen die er een bepaalde

betekenis aan geeft. Overblijfselen uit het verleden kunnen historische betekenis hebben, omdat ze verbonden zijn met een belangrijke persoon of gebeurtenis. Ze kunnen ook archeologische betekenis hebben, omdat ze zicht geven op een bepaalde periode. Bij deze waardering staat historische kennis centraal en komen wetenschappelijke criteria in het spel. Deze vormen van wetenschappelijke betekenisgeving sluiten sterk aan bij wat in geschiedenislessen aan de orde is. Waardering van erfgoed is echter ook altijd onderdeel van het collectief herinneren van een gemeenschap. Iets wordt beschouwd als erfgoed, omdat het verbonden is met de afkomst, religie of cultuur van een groep mensen en omdat het hun identiteit ondersteunt. Bij deze maatschappelijke betekenisgeving staan de emotionele waardering en belevingswaarde veel meer centraal. Een leerling die bij een bezoek aan een voormalig concentratiekamp luistert naar een verhaal van een overlevende kan zich bewust worden van de impact die de oorlog heeft gehad op mensen en begrijpen waarom het belangrijk wordt gevonden om te herinneren. In een pilot van project 3 (zie kader) bleek dat leerlingen zich goed konden voorstellen dat een kerk van grote waarde kan zijn voor de geloofsgemeenschap die er wekelijks samenkomt, ook al zijn zij zelf niet gelovig. Ook bespraken ze de waarde van de kerk voor nabestaanden van mensen die in de kerk begraven lagen. Leerlingen geven erfgoed op deze manier betekenis vanwege de verbondenheid met een bepaalde groep mensen.

Leerlingen kunnen ook persoonlijke betekenis toekennen. Bijvoorbeeld omdat ze het erfgoed relateren aan hun eigen leven, omdat het iets zegt over wie ze zijn of de groep waartoe ze behoren. Zo vonden leerlingen in de pilot dat religieuze gebouwen niet mogen worden afgebroken, omdat het heilige gebouwen zijn. Ze rekenen zichzelf dus tot een bepaalde groep, in dit geval gelovigen, voor wie dit erfgoed waardevol is. Kenmerkend voor erfgoedlessen zijn dus ervaringen van tijd en plaats, en de sociale en persoonlijke betekenis die aan erfgoed wordt gegeven.



Het project 'Van Ganzenvaar tot Muis' is op initiatief van de Stichting C te Uden en in samenwerking met de plaatselijk bibliotheek ontwikkeld. Bibliotheek en Museum lieten de leerlingen van de groepen 3-4 van het basisonderwijs kennismaken met de meest uiteenlopende verschijningsvormen van het boek: een 'ouderwets' boek, met de hand geschreven (museum) en een vorm van het boek van de 'toekomst', een digitaal prentenboek (bibliotheek). Foto's: fotostudio Willem Kuypers/Museum voor religieuze kunst, Uden.

Maria Grever, *De encensering van de tijd* (Rotterdam 2001) p. 11-12; Piet Blaas, 'Vorm geven aan de tijd. Over periodiseren', in Maria Grever en Harry Jansen ed., *De ongrijpbare tijd. Temporaliteit en de constructie van het verleden* (Hilversum 2001) p. 35-48.



Erfgoedlessen kunnen laten zien hoe geschiedenis alom aanwezig is in het heden. Zoals hier de Selexyz-boekhandel in Maastricht, gevestigd in de eeuwenoude Dominicanenkerk. De boekhandel werd overigens uitgeroepen tot mooiste boekwinkel ter wereld.

► Carla van Boxtel, Geschiedenis, erfgoed en didactiek (Rotterdam 2009).

Bijdrage aan het curriculum

Maar wat kan de bijdrage van erfgoededucatie zijn aan het bestaande curriculum? Na één jaar onderzoek zijn op deze vraag alleen voorlopige antwoorden te geven. Erfgoededucatie levert een bijdrage aan vakspecifieke doelen van geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappijleer, natuurkunde en wiskunde, maar ook aan vakoverstijgende doelen, zoals de ontwikkeling van onderzoeks-

'Het blijkt dat leerlingen zich goed kunnen voorstellen dat een kerk van grote waarde kan zijn voor de geloofsgemeenschap, ook al zijn zij zelf niet gelovig'

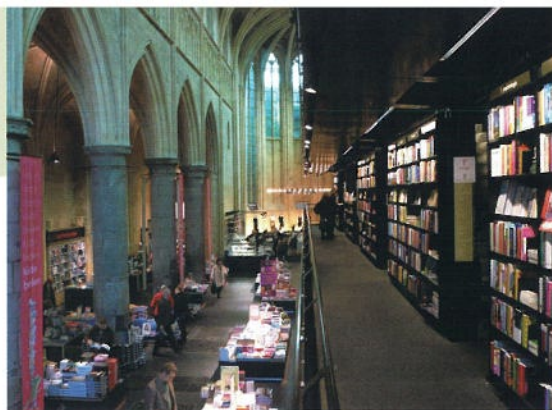
en informatievaardigheden. Scholen richten zich niet alleen op vakspecifieke en vakoverstijgende kennis- en vaardigheden, maar ook op burgerschapsvorming en op persoonlijke (identiteits)ontwikkeling. De relatie van deze doelstellingen tot geschiedenisonderwijs is veel besproken, maar vaak weinig uitgewerkt.

Bijdrage aan geschiedenis leren

Erfgoedlessen kunnen potentieel veel bijdragen aan het verwerven van historische kennis en vaardigheden. Op de eerste plaats kan een erfgoedles leerlingen motiveren om geschiedenis te leren. De concrete objecten en verhalen die in erfgoedlessen vaak centraal staan, roepen nieuwsgierigheid op. Zeker wanneer het erfgoed betreft dat verbonden is aan een plek die voor leerlingen bekend is. Als ze er wonen of er dagelijks komen om naar school te gaan, kunnen leerlingen verrast en nieuwsgierig zijn. Mogelijk ook motiverend is dat het bij erfgoed over geschiedenis gaat die in het heden relevant wordt gevonden. Veel leerlingen zien weinig nut in het schoolvak geschiedenis is. Erfgoedlessen kunnen laten zien hoe geschiedenis alom aanwezig is in het heden. Een docent geschiedenis zegt daarover in een interview (project 1):

'Wat ik bijvoorbeeld belangrijk vind is dat leerlingen leren opmerken in hun eigen omgeving of er nog steeds restanten zijn van wat vroeger geweest is. Dus dat ze in feite het erfgoed van voorgaande generaties in hun eigen omgeving opmerken. Ja, dat moeten ze in elk geval ... dat helpt ook om historisch besef te krijgen denk ik, dus dat moeten ze leren en, ja laten we dat dan erfgoededucatie noemen...'

Daarnaast is er in erfgoedlessen vaak volop gelegenheid tot verbeelding en inleving. Dit kan bijdragen aan een rijker beeld en een beter begrip van historische verschijnselen en periodes. Maar verbeelding kan ook



doorslaan in een teveel aan emoties en een gebrek aan distantie. Voor het leren van geschiedenis is naast het 'beleven' van het verleden door inleving en verbeelding juist ook enige afstand noodzakelijk om zaken in de

tijd te plaatsen, kritisch te beschouwen of meerdere perspectieven te vergelijken. Daarom is een zorgvuldige inbedding in geschiedenislessen en aandacht voor historisch denken en redeneren belangrijk.³ Door de toepassing van historisch denken en redeneren in erfgoedlessen kunnen leerlingen zicht krijgen op wat veranderd en wat hetzelfde is gebleven. Ze oefenen in het kritisch omgaan met bronnen of onderzoeken de betekenis van gebeurtenissen of personen. Juist omdat bij erfgoed sprake kan zijn van presentisme, uitgevonden tradities en een gebrek aan multiperspectiviteit, is het belangrijk dat leerlingen hun historische kennis en vaardigheden leren toepassen op erfgoed.

Burgerschapsvorming

Burgerschapsvorming is ook in Nederland een belangrijk onderwijsdoel geworden. Burgerschap gaat over de relatie tussen een individu en de omgeving waarin hij of zij leeft en tussen een individu en de gemeenschap waarvan hij of zij deel uitmaakt. Een meer verantwoordelijke houding ten opzichte van een omgeving kan ontstaan doordat erfgoed de blik op de plaats heeft veranderd. Via erfgoed zicht krijgen op de cultuur en historische achtergrond van jezelf en van anderen, kan bijdragen aan een verantwoordelijke houding ten opzichte van de medemens.

Soms richten erfgoedinstellingen zich met hun educatieve materialen en activiteiten expliciet op waardenontwikkeling, vooral wanneer het erfgoed betreft dat gerelateerd is aan beladen onderwerpen, zoals de Holocaust of het slavernijverleden. In het lesmateriaal bij de tentoonstelling *Kind aan de Ketting* van het Nationaal Instituut Nederlands Slavernijverleden en Erfenis (NiNsee) over de geschiedenis van kindslavernij (project 2) maakten leerlingen bijvoorbeeld ook kennis met mensen die zich inzetten voor de strijd tegen heden-daagse kinderarbeid.

'De concrete objecten en verhalen die in erfgoedlessen vaak centraal staan, roepen nieuwsgierigheid op. Zeker wanneer het erfgoed betreft dat verbonden is aan een plek die voor leerlingen bekend is'

Identiteitsontwikkeling

In erfgoedlessen kunnen leerlingen identiteiten verkennen. Door inleving en verbeelding kunnen leerlingen zich identificeren met personen die hetzelfde zijn als zij, maar ook met personen met een andere sociale, culturele of etnische achtergrond. Wanneer leerlingen persoonlijke betekenis toekennen aan erfgoed, kan dat bijdragen aan hun identiteitsvorming. Ze kunnen kennis en inzichten uit erfgoedlessen integreren in hun opvatting over wie ze zijn, hoe ze zo geworden zijn, wat ze geloven en de moeite waard vinden.

Erfgoed kan in de klas of op een buitenschoolse locatie ook heel gevoelig liggen. De directe confrontatie met een plek of een object kan bij bepaalde leerlingen leiden tot gevoelens van uitsluiting, waardoor bestaande scheidslijnen in de samenleving versterkt kunnen worden.⁴ Om essentialisme en uitsluiting te voorkomen en omdat identiteiten niet stabiel zijn – zeker niet bij jongeren –, moet in erfgoedlessen ruimte zijn om zelf te exploreren, om de eigen kennis en interesses in te brengen, om meerdere perspectieven te verkennen en in dialoog met anderen betekenis te geven.

Tot slot

Erfgoedlessen kunnen dus bijdragen aan de motivatie om geschiedenis te leren en aan de verbeelding en inleving die nodig zijn om historische kennis en inzichten te verwerven. Juist omdat leerlingen buiten school vooral via materieel en immaterieel erfgoed in aanraking zullen komen met het verleden, is het belangrijk dat zij historische kennis en denk- en redeneerwijzen ook in die context kunnen toepassen. Erfgoedlessen kunnen tot slot een gelegenheid zijn om leerlingen na te laten denken over hoe mensen historische identiteit ontleenen aan erfgoed.

De wijze waarop erfgoed gepresenteerd wordt en de gehanteerde didactiek en inbedding in het reguliere curriculum bepalen in belangrijke mate in hoeverre

ervaringen in erfgoedlessen leerervaringen zijn die bijdragen aan een of meer van de hierboven beschreven doelen. In ons onderzoeksprogramma hopen we de komende tijd meer zicht te krijgen op de condities waaronder erfgoededucatie bij kan dragen aan het leren van geschiedenis.

ONDERZOEKS-PROGRAMMA OVER ERFGOEDEDUCATIE AAN DE EUR

In augustus 2009 ging aan het Centrum voor Historische Cultuur van de Erasmus Universiteit Rotterdam het onderzoek *Heritage Education, Plurality of Narratives and Shared Historical Knowledge* van start. Erfgoededucatie heeft een grote plaats gekregen in de Nederlandse canon, maar men weet hierover nog weinig. Hierdoor is onderzoek urgent. Centraal staat de vraag hoe leerlingen met behulp van erfgoed in de huidige globaliserende samenleving tot gedeelde historische kennis kunnen komen en hoe hierbij recht kan worden gedaan aan verschillende perspectieven op het verleden. Uiteindelijk moeten kwaliteitscriteria voor erfgoededucatie geformuleerd worden en wordt inbedding in het geschiedeniscurriculum van scholen voor primair en voortgezet onderwijs beoogd.

Het onderzoek, onder leiding van Maria Grever en Carla van Boxtel, bestaat uit drie onderzoeksprojecten:

Project 1: Stephan Klein interviewt geschiedensleraren en educatieve medewerkers van erfgoedinstellingen over hun visie op doelen en aanpakken van erfgoededucatie.

Project 2: Pieter de Bruijn analyseert educatieve (gedrukte en digitale) materialen en projecten van Nederlandse en Engelse erfgoedinstellingen.

Project 3: Geerte Savenije onderzoekt de voorkennis en leerervaringen van leerlingen in multiculturele klassen die een les krijgen waarin erfgoed centraal staat.

Alle onderzoeksprojecten richten zich op drie onderwerpen als context: verspreiding van het christendom, trans-Atlantische slavenhandel en Tweede Wereldoorlog.

Voor meer informatie over het onderzoek zie www.onderzoekerfgoededucatie.eu

Bruce VanSledright, 'Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education', *Review of Research in Education* 32 (2008) p. 109-146.



Als leerlingen meer te weten komen over hun omgeving en de verhalen die bij bepaalde plaatsen of objecten horen, gaan ze met andere ogen naar de dingen om hen heen kijken. Een goed voorbeeld hiervan is het project 'Brandgrens' van het gemeentearchief Rotterdam. De straten waar ze dagelijks lopen, krijgen zo een historische dimensie.

DICK KOOIMAN

KAPITALISME, KOLONIALISME EN CULTUUR. ARME EN RIJKE LANDEN IN HISTORISCH PERSPECTIEF.

Amsterdam: KIT Publishers 2009, 293 blz., € 24,95.

Tegenover de overdadige welvaart en vooruitgang in het Westen staat de trieste achterstand en stagnatie in veel ontwikkelingslanden. Waar komt deze ongelijkheid vandaan? Is het de schuld van het kapitaal, de verdienste van de westerse cultuur of is er nog een andere verklaring?

De verschillen tussen rijk en arm zoals we die nu kennen op aarde, bestonden vijfhonderd jaar geleden niet. Bij het begin van de vroegmoderne tijd kenden zowel Europa als de niet-Europese wereld nog nauwelijks economische groei en lieten ze intern zeer grote verschillen in welstand zien. Maar vanaf dat moment zou de welvaart in het Westen gaan groeien – op den duur ook voor de onderste klassen – en zou die in andere delen van de wereld achterblijven. In Europa en Noord-Amerika, dat vanaf de negentiende eeuw in de westerse welvaart was gaan delen, maakte voorlopig niemand zich daar druk om en elders ook niet.

Dat zou in de twintigste eeuw veranderen. Vooral na de dekolonisatie ontstond in de Eerste Wereld – een term uit die tijd – een steeds groter schuldgevoel over de ongelijke welvaartsverdeling op aarde en de armoede in de Derde Wereld zoals het arme deel van de wereld vanaf dat moment werd aangeduid. Men wilde in het Westen begrijpen hoe de ongelijkheid was ontstaan en er vooral iets aan doen. Maar dat Europa

en Noord-Amerika de rest van de wereld jarenlang hadden uitgebuit en dat ze daar hun welvaart aan te danken hadden, stond voor de spraakmakende gemeente in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw wel vast. En dus moest dat worden rechtgezet. Nu, veertig jaar later, wil bijna niemand meer van schuld spreken en wordt de roep om de 'wiedergutmachung' die we ontwikkelingshulp noemen, af te schaffen of in ieder geval te beperken, steeds sterker. Behalve bij degenen die leven van het verstreken van die hulp.

Grotere kloof

Het Westen kijkt anders naar de rest van de wereld dan enkele decennia geleden en ziet zijn eigen rol in de geschiedenis inmiddels anders. Ook de positie van de niet-westerse wereld is veranderd: delen van Zuid-Amerika en Azië, zoals Brazilië, China en India, kennen een onstuimige economische groei, terwijl andere delen van die continenten, zoals Centraal-Azië en het grootste deel van Afrika en het Midden-Oosten steeds verder achterop raken. Daarom

is de kloof tussen welvaart en armoede in de wereld niet alleen blijven bestaan, maar in feite steeds groter geworden.

In 1500 zouden de rijke landen drie keer rijker zijn geweest dan de arme landen, in 1850 zou dat vijf keer zijn en in 1970 zouden de westerse landen veertien keer welvarender zijn dan de niet-westerse landen. Tussen 1981 en 2001 is het aantal Afrikanen dat van één dollar per dag moest rondkomen, ondanks alle ontwikkelingshulp, gestegen van 42 naar 47 procent. Dat aantal zal de afgelopen jaren zeker niet gedaald zijn. En omdat de wereld steeds kleiner wordt, zijn de gevolgen van het uiteengroeien van rijk en arm hier in het Westen steeds beter te merken. Want inmiddels komt de armoede, in de vorm van een massale stroom economische vluchtelingen, naar ons toe. Ondertussen blijft de vraag hoe de kloof tussen arm en rijk in de wereld is ontstaan actueel.

Drie verklaringen

Kooiman onderzoekt daarom in *Kapitalisme, kolonialisme en cultuur* een aantal oorzaken van het uiteengroeien van arm en

rijk door ze aan een kritische analyse te onderwerpen. Hij onderscheidt drie gangbare verklaringen van de mondiale scheefgroei. Allereerst is er die van de wereldsysteem-theorie van Immanuel Wallerstein die stelt dat het kapitalisme zich vanaf het begin van de vroeg moderne tijd vanuit Europa over de hele wereld heeft verspreid. Met dat globalisering-proces, dat in de twintigste eeuw was voltooid, zou het Westen zich hebben verrijkt door de uitbuiting van de niet-westerse wereld. Er kwam een arbeidsverdeling tot stand tussen het centrum en de (semi)periferie, met uitwisseling van goederen die alleen ten goede kwam aan het centrum. Het aantrekkelijke van dit neo-Marxistische model is natuurlijk zijn eenvoud. Alles wat er na 1500 structureel in de wereld is gebeurd, kan er mee verklaard worden. En bovendien krijgen we van Wallerstein de afloop van de geschiedenis erbij cadeau. Maar daarmee wordt de wereldsysteem-theorie ook een Procrustesbed dat alles in de geschiedenis herleidt tot ongelijke economische afhankelijkheidsrelaties. En dat de Spanjaarden alleen door het meenemen van Europese infectieziektes Amerika onder de voet konden lopen, past daar natuurlijk niet in. Een andere verklaring is die van David Landes die zegt dat het succes van Europa (en Noord-Amerika) verklaard wordt door de unieke cultuur van het Westen die voor economische vernieuwing en vooruitgang heeft gezorgd. In zijn eigen woorden: 'What counts is work, thrift, honesty, patience, tenacity'. En die ontbraken dus in Azië. Maar cultuurelementen

uit het confucianisme, die eerst belemmerend hadden gewerkt op de modernisering van China, bleken aan het einde van de twintigste eeuw ineens de verklarende factor voor het succes van de Aziatische Tijgers!

Ten slotte noemt Kooimans de benadering van John Hobson en Andre Gunder Frank die stelling nemen tegen het eurocentrisme van Wallerstein en Landes – beiden gaan namelijk uit van het unieke van Europa – en wijzen op de belangrijke bijdragen van Oost-Azië en het Midden-Oosten aan de westerse beschaving. Hobson beweert zelfs dat alle belangrijke uitvindingen die het Westen verder hebben gebracht, de molen, de boekdrukkunst en de mechanische klok, van buiten Europa komen. Maar dan blijft natuurlijk de vraag waarom de toepassing van deze innovaties alleen in Europa zulke grote gevolgen had.

Kapitaalaccumulatie

Traditioneel laten we de Europese opkomst beginnen met de ontdekkingsreizen. Maar in de veertiende eeuw reisde Ibn Battuta, een islamitisch rechtsgeleerde uit Marokko, al meer dan honderdduizend kilometer door Azië en Afrika waarbij hij in China, Sumatra en Mali kwam. En in de vijftiende eeuw voeren de Chinezen onder Zheng He naar Oost-Afrika. Toch werden deze tochten niet omgezet in blijvende aanwezigheid van Arabieren en Chinezen in de bereisde streken en werden ze evenmin gebruikt om een economisch systeem te ontwikkelen dat de hele wereld zou gaan beheersen. Omdat de arbeidsintensieve landbouw in Azië om veel

arbeidskrachten vroeg, werd het kindertal, anders dan in Europa, er niet beperkt. Het West-Europese huwelijkspatroon, met een late huwelijksleeftijd en veel celibatairen, zorgde juist voor een betrekkelijk laag geboortecijfer. Daardoor was arbeid in Europa relatief schaars en duur, wat weer de technologische vooruitgang zou hebben bevorderd. Ook stonden, anders dan in India en China, ambachtslieden en kooplieden er in aanzien. Cruciaal is het moment in de late middeleeuwen geweest waarop Europese handelaren meer met geld gingen doen dan het alleen gebruiken als ruilmiddel. Ze gingen het inzetten om winst te maken. Uiteraard kenden ook andere samenlevingen kapitaalaccumulatie, maar daar leidde het vaak tot 'conspicuous consumption', het uitdelen of zelfs vernietigen van de verworven rijkdom om daarmee sociaal aanzien te verwerven. Wat weer de vraag oproept waarom nu juist het Westen kapitaal als hefboom ging gebruiken voor het vergroten van vermogen.

Kooiman neemt ons in zijn studie over de hele wereld mee door de complete moderne geschiedenis. Vanuit verschillende perspectieven beschrijft hij de structuren in de geschiedenis van arm en rijk. Daarmee kan hij de groeiende samenhang en afhankelijkheid in de wereld laten zien die zich vanaf de middeleeuwen ontwikkelde en de vragen proberen te beantwoorden die dat proces oproept.



**KAPITALISME, KOLONISATIE
EN CULTUUR ARME EN RIJKE
LANDEN IN HISTORISCH
PERSPECTIEF**

Dick Kooiman

De worsteling van Vlaanderen

DE N-VA LOST DE PROBLEMEN VAN BELGIË NIET OP

Bij de federale verkiezingen van 13 juni in België werd de Vlaams-nationalistische Nieuw Vlaamse Alliantie (N-VA) de grootste partij van het versplinterde politieke spectrum. In binnen- en buitenlandse media worden zowel de partij als partijleider Bart de Wever beurtelings afgeschilderd als extreemrechts en separatistisch of als gematigd Vlaams-nationalistisch. In mijn optiek is die gematigheid slechts een vermomming om de onafhankelijkheid van Vlaanderen - in hun woorden: de verdamping van België - te bereiken.

De N-VA treedt behoedzaam op. Veel rabiate meningen behoren niet tot de officiële partijlijn, maar ze circuleren wel op alle niveaus. Naar mijn mening bedrijft de N-VA een drietal politieke 'hoofdzonden', te weten: negationisme, cultureel racisme en geschiedvervalsing. Daarmee plaatst de N-VA zich automatisch in het kamp van extreemrechts.

Leugens en geschiedvervalsing

Het eerste punt dat ik het Vlaams-nationalisme als beweging verwijt: de pertinente onjuistheden en regelrechte leugens over de geschiedenis. Wie een groot deel van zijn bestaansrecht ontleent aan valse interpretaties en daarmee zijn aanhang bedwelmt, heeft iets te verbergen. De kwade reuk van het Vlaams-nationalisme komt eigenlijk pas van beide wereldoorlogen. Tot de Eerste Wereldoorlog voert de Vlaamse beweging een terechte strijd voor gelijkberechtiging van Vlamingen en het Nederlands in België. De beweging strekte zich uit over een breed spectrum van intellectuele vrijzinnigen, conservatieve katholieken en socialisten. Het was hooguit wachten op het demografische voordeel van Vlaanderen, eer de definitieve 'ontvoogding' zou plaatsgrijpen. Tijdens de Eerste Wereldoorlog radicaliseert de beweging. De Duitsers voerden een 'Flamenpolitiek', die de Vlamingen meer autonomie beloofde. Uiteraard was het de bezetter alleen te doen om een grotere controle en om medewerking van lokale autoriteiten en bevolking.

De overgrote meerderheid van de bevolking hapte niet, zeker niet gezien de roofzucht en deportaties van de Duitsers. Maar enkele flaminganten collaboreerden openlijk met de bezetter. De Vernederlandsing van de universiteit van Gent was een van de 'successen', waarbij het de vraag is of deze verwezenlijking de acceptatie van de Duitse terreur waard was. Die terreur wordt vaak gebagatelliseerd door Vlaamsgezinden. Dit is een voorbeeld van een thema waar het zwijgen de ware bedoeling onthult. Na de oorlog werden de collaborateurs opgepakt en veroordeeld. Zij legden dit uit als zou de Franssprekende overheid op die manier de Vlaamse beweging monddood willen maken. De collaborateurs werden vervolgens binnen de Vlaamse beweging zo ongeveer heilig verklaard. Deze hang naar pathetiek is een van de kenmerken van het Vlaams-nationalisme en wordt gebruikt om het eigen grote gelijk te bewijzen. Extremistische flaminganten als het Vlaams Belang (VB), kiezen ook vandaag de dag nog openlijk partij voor deze collaborateurs. De N-VA doet dat nadrukkelijk niet, maar neemt ook geen stelling tegen hen. Het is de stilte die de toon zet, de leugen zit in het verzwijgen. De partij laat hiermee een mooie kans liggen om met een beladen verleden te breken.

Boerenzonen

Daarnaast is er nog een item uit de Eerste Wereldoorlog dat meespeelt, de mythe dat Vlaamse boerenzonen aan



het front massaal sneuvelen doordat zij de bevelen van hun Franstalige officieren niet verstonden. Sophie de Schaepdrijver heeft dat in haar prachtige 'Het koninkrijk België in de Eerste Wereldoorlog' vakkundig naar het rijk der fabelen verwezen. De soldaten sneuvelen door Duitse kogels, niet door Franstalige bevelen. Nu was er in alle oorlogvoerende landen kritiek op het 'zinloos sneuvelen'. Alleen in Vlaanderen werd en wordt de arrogantie van de legerleiding aan de taalkwestie gekoppeld. Een algemeen probleem wordt dus tot een 'Vlaams' probleem verengd waardoor een objectieve analyse van het historisch onderwerp onmogelijk wordt.

Tot op de dag van vandaag geloven veel Vlamingen deze mythe nog altijd. Dat komt onder andere door de 'IJzerbedevaart', die helemaal rond dat thema is opgezet. De jaarlijkse herdenkingen van de 'Vlaamse gesneuvelen van de Eerste Wereldoorlog' – en bij uitbreiding van alle gesneuvelen – aan het IJzerfront' (citaat website IJzerbedevaartcomité) verbindt de oorlogsherdenking vervolgens met de actualiteit van de Vlaamse zaak. Sinds de eerste bedevaart in 1920 wordt er gefulmineerd op 'wat Wals is, vals is' en wordt het voortbestaan van België telkenmale in vraag gesteld. Door toch in het thema mee te gaan – in 2010 was Vlaams Parlementsvoorzitter Peumans van N-VA een van de sprekers op de IJzerbedevaart – geeft men een signaal af dat op leugens en miskenning is gebaseerd.

Martelaren

Ernstiger is de situatie in de Tweede Wereldoorlog. Zoals in alle bezette gebieden, is er ook in Vlaanderen sprake van collaboratie. Het bijzondere aan de Vlaamse collaboratie ligt besloten in het feit dat de samenwerking met het misdadige bewind andermaal 'voor de Vlaamse zaak' plaatsgreep. Na de oorlog werden de collaborateurs – sommigen werkten voor de tweede keer samen met de Duitsers – meedogenloos vervolgd. De Vlaamse beweging riep hen andermaal tot martelaren uit en de periode direct na de oorlog wordt nog altijd 'de repressie' genoemd, waarbij de flaminganten zich (weer) in een slachtofferrol wentelen. De verwijten waren dezelfde als na de Eerste Wereldoorlog: de Franstalige elite zou het na de oorlog alleen maar te doen zijn

geweest om het Vlaamse beweging uit te schakelen. De Vlaamse beweging eiste amnestie, al was het maar omdat sommige 'grote vissen' van collaborateurs, de dans ontsprongen waren.

Met name bij Vlaams Belang en haar zusterorganisaties als de Vlaamse Militanten Orde (VMO), Voorpost, verenigingen voor 'Oostfronters', rechtsextremistische studentenverenigingen etc. worden collaborateurs en oorlogsmisdadigers nog altijd openlijk verheerlijkt. De N-VA doet aan dit alles niet mee. De 'amnestie-eis' staat niet eens in het partijprogramma en de partijleiding vermijdt niet alleen 'oorlogskwesties' maar verzet zich zelfs tegen extremisme op dat vlak van het VB.

Oliedom getoeter

Het oliedomme getoeter van de radicalen van het Vlaams Belang weerklinkt niet in de N-VA-gelederen. Toch maakt de partij zich op een misschien wel rampzaliger manier schuldig aan negationisme. Het negationisme van de N-VA is vilein, stiekem, geniepig. Een fijnmazig net aan verwijzingen naar het donkerbruine oorlogsverleden, allemaal in dienst van het Vlaams-nationalisme. Een aantal voorbeelden.

De voorzitter van het Vlaams Parlement Jan Peumans (N-VA), presteerde het onlangs in een tv-interview om Limburgse verzetsstrijders 'crapuul' (gespuis) te noemen, omdat ze aan het eind van de oorlog zijn collaborerende oom hadden gedood. Om dezelfde reden weigert hij – nota bene als parlementsvoorzitter – naar de nieuwaarsreceptie van koning Albert te gaan.

In 2007 verontschuldigde de Antwerpse burgemeester Jansens zich bij de Antwerpse joden voor de actieve medewerking aan de deportaties door politie en gemeentepersoneel. N-VA voorzitter Bart de Wever noemde de verontschuldiging 'gratuit', hetgeen in België 'onzin' betekent. De Wever werd terecht fel bekritiseerd door verenigingen van verzetsstrijders en joodse organisaties. Hij maakte geen excuses voor zijn uitspraak, alleen voor het feit dat hij een 'historisch discours' op een politieke plek had gevoerd. Dat hij bij een groot deel van de Vlamingen hiermee weg kwam, kenmerkt het succes van het op een welhaast campagnematige manier bagatelliseren van het oorlogsleed.

△
Bart de Wever.

◁
De viag van Vlaanderen.

◁
Gazet van Antwerpen 30/10/'07;
Antwerpse joden razend na uitspraken De Wever

► Bekijk de foto's op www.nsv.be, de link vindt u op www.vgnkleio.nl

► Tussenstand: Bart Albert Liliane De Wever', De Morgen, 12 juni 2010

Verder was De Wever in 2007 nog aanwezig op de begrafenis van Vlaams Belang-oprichter en 'Godfather' van extreemrechts in Vlaanderen Karel Dillen, sprak hij in 2008 voor de extreemrechtse studentenvereniging NSV² en nodigde hij in 1996 als bestuurslid van de Vlaams Nationale Debat Club Jean-Marie Le Pen uit om te spreken³. De Wever doet het allemaal af als 'kleinigheden', 'jeugdzondes', 'inschattingsfouten'. Hij verdedigt zich daarmee op dezelfde manier als de collaborateurs, inclusief het pathetisch slachtoffergedrag zodra hem dit soort feitelijkheden worden aangewreven. Een toets die in Vlaanderen vaak succes heeft, de *underdog* wordt gewaardeerd.

Zwarte leeuw

Dan zijn er nog de symbolieken die de N-VA linken aan de collaboratie, bijvoorbeeld de Vlaamse vlag. De officiële versie is geel, met een zwarte leeuw met rode tong en klauwen. Dat is al op het randje, want dezelfde leeuw, maar dan helemaal zwart, werd tijdens de oorlog door het nazistische Vlaams Nationaal Verbond gevoerd en het Vlaams Legioen van de SS droeg de beeltenis op haar mouw. Laat nu uitgerekend die 'zwarte leeuw' torenhoog favoriet zijn onder de flaminganten. De combinatie met het rood van de tong en klauwen doet namelijk te veel denken aan de driekleur van België. Dat de favoriete keuze van de Vlaams-nationalisten verwijst naar een inktzwarte periode uit de Europese geschiedenis, maakt kennelijk niet uit. Natuurlijk, de Neder-

landse SS liep ook met 'oranje-blanje-bleu', de Rexisten van Léon Degrelle marcheerden met een 'Belgische' driekleur, waarom dan die heisa over een zwarte leeuw? Niemand kan voorkomen dat symbolen gekaapt worden door kwaadwillenden, zeker niet in een oorlogssituatie. Als die situatie echter voorbij is, moet men er afstand van nemen en het symbool heroveren. Dat is in het Vlaamse geval niet gebeurd. Voor collaborateurs wordt onder Vlaamse vlag amnestie geëist, neonazi's en extremisten paraderen met 'het zwarte beest' rond. Daardoor gaat de collaboratie gewoon verder.

Cultureel racisme

Mijn derde bezwaar geldt de aantijging van cultureel racisme. In de klassieke zin van het woord bedrijft de N-VA geen racisme. Niemand wordt uitgesloten op grond van huidskleur of geloofsovertuiging. De N-VA sluit uit op basis van taal: Franstaligen tellen niet mee. De Vlaamsgezinde 'vox populi' gaat ver in stereotypen en vooroordelen: in Wallonië (en Brussel) wonen alleen maar parasiterende uitkeringstrekkers, het bestuur bestaat uit een corrupte bende sjoemelende dronkenlappen die alleen vergaderen om te bedenken hoeveel ze nu weer van Vlaanderen zullen roven.

De politieke impasse waar België nu al sinds 2007 in verkeert, is zodoende terug te voeren op een onafgebroken anti-Belgische en anti-francofone indoctrinatie van het publiek door Vlaams-nationalisten van allerlei slag. (zie kader)

► De jaarlijkse IJzerbedevaart verbindt de oorlogshedenking met de actualiteit van de Vlaamse zaak. Sinds de eerste bedevaart in 1920 wordt er gefulmineerd op 'wat Wals is, vals is' en wordt het voortbestaan van België telkenmale in vraag gesteld.



INSTRUMENT VAN ANGST

N-VA-mandatarissen entameren individueel of in partijverband allerlei acties, die het publiek bang maken en de indruk geven dat 'de Walen met hun geld gaan lopen' of voortdurend bezig zijn België te verfransen. De partij beheerst perfect het instrument van de angst. De acties zijn bijzonder kinderachtig en contraproductief voor iedereen die iets van het land wil maken. Enkele voorbeelden uit 2010.

- In Halle werden de uitbaters van een nieuw restaurant door de N-VA-burgemeester gesommeerd de naam 'Les deux' in een Nederlandstalige naam te veranderen om 'het Vlaams in het straatbeeld te bevorderen'.⁴
- Bij de doortocht van de Tour de France in België, verzocht een gelegenheidsmeerderheid van N-VA en Vlaams Belang (hoezo Cordon Sanitaire?) van de gemeenteraad van Stabroek het gemeentebestuur om het spandoek 'Bienvenue à Stabroek' te veranderen omdat het in strijd was met de taalwet. 'Bienvenue, Willkommen, Welcome' mocht wel, al is dat in het eentalig Nederlandstalige Vlaanderen net zo onwettig.⁵
- In Grimbergen ging de werkgroep 'Vlaamse Actie' de deuren langs met een petitie om de lokale voetbalploeg ertoe te bewegen de trainingen aan de jeugd voortaan enkel nog in het Nederlands in plaats van het Frans te geven.⁶ De leden zelf hadden nooit geklaagd, het ging om een actie van buitenstaanders die zich daar kennelijk aan stoorden.
- 'Toerisme Vlaanderen' gaf een kaart uit waarop Wallonië als 'België' werd aangeduid, en een buurland was van 'Flanders', dat Brussel als hoofdstad had.⁷ De verdediging dat het omwille van 'functionaliteit' was, is weinig geloofwaardig, omdat hetzelfde kaartje eind 2009 al opdook in het Flanders House in New York, al werd Wallonië daar als 'France' ingetekend. Toen zei Vlaams minister van Toerisme Bourgeois dat het om een 'materiële fout' ging.⁸

Het opmerkelijke is dat weinigen zich de vraag stellen wat die houding oplost. Sterker: er komen alleen maar meer problemen van. Volgens 'objectieve waarnemers' dan, want volgens de Vlaams-nationalisten 'draait België vierkant' en is de onafhankelijkheid van Vlaanderen de enige oplossing. Maar zelfs waarvoor de splitsing van het land nu eigenlijk een oplossing is, heb ik nooit kunnen achterhalen. Zelfs met het duidelijk armere Wallonië behoort België tot de rijkere landen van de wereld. De enige problemen die het land kent, komen juist voort uit de almaar voortdurende taalsoap. De zeven parlementen en zes regeringen van het land kosten klauwen vol geld. Ze zijn er echter op verzoek van de Vlamingen gekomen.



Oplossingen die problemen in België daadwerkelijk aanpakken maar van de omgekeerde redenering uitgaan – meer 'België' – worden door Vlaams-nationalisten zonder meer afgeschoten. Het roemruchte BHV-dossier⁹ bijvoorbeeld, draait om de kwestie dat Franstaligen in de rand rond Brussel iets mogen, wat andere Belgen niet mogen, namelijk op lijsten van een andere taalgroep stemmen. Een simpele oplossing zonder emoties zou kunnen zijn: bij federale verkiezingen elke kiesgerechtigde van België de mogelijkheid te bieden om op alle taalgroepen te stemmen.

N-VA kopstuk en Vlaams minister Geert Bourgeois wijst die oplossing echter ten stelligste af, met als enig argument dat een federale kieskring 'de klok terugdraait'.¹⁰ 'Vlaanderen en Wallonië zijn twee aparte werelden' heet het. Dat zijn Beieren en Brandenburg ook, om maar iets te noemen. De enige vraag die er toe doet luidt: 'waarom is dat erg?' Uiteraard wordt die gesteld noch beantwoord.

Copyshop of kopiewinkel?

Zeker, de leden van het Taal Aktie Komitee (TAK) gaan met het bekladden van bijvoorbeeld tweetalige wegwijzers veel verder. Zij bekladden zelfs Engelstalige uithangborden van privébedrijven. In hun ogen is een woord als 'copyshop' zelfs niet Vlaams genoeg. Zo bont maakt de N-VA het nog niet, al zijn er in de meeste geledingen van de Vlaamse beweging ook N-VA'ers actief.

Worden rabiante organisaties als het TAK door de meeste Vlamingen meewarig bekeken, de N-VA bepaald niet. Zelfs de socialistische roemen – wellicht uit electorale overwegingen – de N-VA voor het 'weer democratisch maken van het Vlaams-nationalisme'. Volstreekte nonsens, maar daardoor krijgt de N-VA 'gezag' en als zo'n 'democratische partij' steeds weer volstrekt onbelangrijke (taal)kwesties tot in het kleinste gehucht aankaart, sijpelt het cultureel racisme door tot in de uiterste hoeken van de Vlaanderen. De tactiek van de angst en van de uitsluiting levert in elk geval een kwart van de stemmen op. Ik gun het de Belgen dat ze ook in staat blijken om een kwart van de problemen op te lossen. Al verwacht ik eerder dat die toenemen. Met meer dan een kwart welteverstaan.

Op de website 'Fabulous Flanders' staat een kaart waarop Wallonië als 'België' wordt aangeduid en een buurland is van 'Flanders', met Brussel als hoofdstad.

Taalrel in 'Mijn Restaurant'; Het Nieuwsblad, 5 maart 2010

Onverwijld – Vrijdag; De Morgen, 3 juli 2010

'Hier speelt men Nederlands'; De Morgen, 14 augustus 2010

'Landkaart met Brussel als Vlaamse stad zorgt voor ophef'; De Morgen, 17 augustus 2010

'Commotie in Wallonië rond 'Vlaamse' landkaart in Flanders House'; De Morgen, 22 december 2009

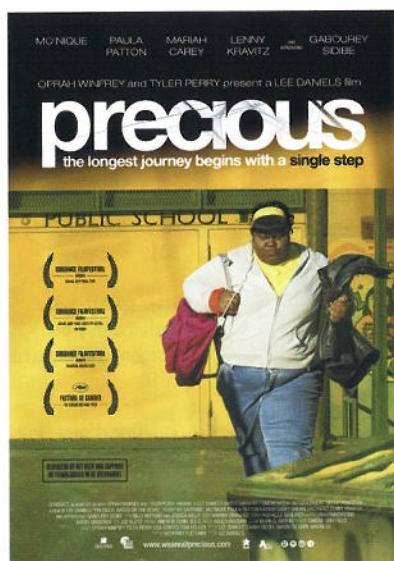
Brussel-Halle-Vilvoorde (red)

Bourgeois, Geert: 'Waarom een federale kieskring niet werkt', De Standaard, 25 oktober 2007

Precious wil zo graag een gewoon meisje zijn

Ze is in haar leven nog maar weinig liefde tegengekomen. De zestienjarige Precious woont in Harlem, New York en lijdt aan overgewicht. Haar moeder vernedert haar, terwijl Precious in verwachting is van haar tweede kind. Beiden tijdens een verkrachting bij haar verwekt door haar eigen vader, die verder volkomen afwezig is. Regisseur Lee Daniels toont met deze film het afvoerputje van de maatschappij in haarscherpe beelden.

DAAN SCHUIJT



In 2009 werd Weezy neergeschoten in de Bijlmer. Het was een jongen van negentien, hij rapte met zijn vrienden en was al jong vader. Hoofddommissaris van politie Welten koppelde de moord aan het imiteren van

machogedrag en wapengebruik van gangster rappers in Amerika. Vrienden van Weezy zeiden dat zij met hun teksten juist uiting gaven aan hun gevoelens en ervaringen in een keiharde realiteit die voor sommige mensen ook in Amsterdam Zuid-Oost aan de orde van de dag is.

In de nieuwsrubrieken en krantenberichten opende zich een wereld die voor de rest van de samen-

leving tot dan toe gesloten was. Misschien is beter: een wereld die door iedereen op veilige afstand gehouden wordt en maar liever genegeerd. Er is daar armoede, achterstand en uitzichtloosheid. Mensen hebben er wapens, doen er dingen die niet mogen en gebruiken drugs. Het is moeilijk om aan te geven wat hier nu de oorzaak en wat het gevolg is. Hoe je voor sommige mensen iets kunt veranderen evenmin.

Slaaf

Precious woont in die wereld. Niet in de Bijlmer, maar in Harlem, New York in 1987. Haar vader heeft haar seksueel misbruikt sinds ze drie was. Ze draagt nu zijn tweede kind. Precious woont samen met haar moeder die alle hoop op wat dan ook al lang opgegeven heeft. Ze gebruikt Precious als slaaf, slaat haar, gooit met serviesgoed naar haar hoofd, scheldt haar uit en werpt haar voor de voeten dat ze haar man heeft afgepakt. De kinderen vindt ze stinken en Precious is te dom om voor ze te zorgen. Vanwege haar zwangerschap

moet Precious van school. Ze komt terecht op een soort tweedekans onderwijs. Van haar lerares, Miss Rain, moet Precious iedere dag iets in een dagboek schrijven. Naarmate haar taalvaardigheid vordert, lukt het Precious beter haar gevoelens, ambities en dromen onder woorden te brengen. Stukje bij beetje krijgt Precious meer grip op haar situatie. Met Abdul, haar pasgeborene, gaat ze in een *halfway house* wonen, op weg naar een eigen bestaan. Tot zij te horen krijgt dat haar vader is overleden aan de gevolgen van aids. Abdul blijkt gezond. Precious is besmet. Miss Rain weet Precious ervan te overtuigen voor haar kind te blijven zorgen. De liefde heeft haar misschien weinig goeds gebracht, maar dat betekent nog niet dat haar zoonje ook zonder kan.

Push wordt Precious

De film *Precious* is een bewerking van het boek *Push* (1993 - inmiddels uitgegeven onder dezelfde titel als de film) van schrijfster Sapphire. Zij werkte eind jaren tachtig in Harlem als

▽
Zanger Lenny Kravitz speelt een gastrol in de film.





remedial teacher en ontmoette er meerdere meisjes zoals Precious. Meisjes die feitelijk uitgesloten zijn van deelname aan de maatschappij. Vanwege hun leerachterstand, vanwege hun fysiek, vanwege hun huidskleur, vanwege hun thuissituatie. Uitgesloten en opgesloten in hun eigen omgeving met nauwelijks mogelijkheden om daaruit te ontsnappen. Er zijn een paar hulpverleners en enkele remedial teachers, maar voor de rest negeert iedereen hen. De droom van Martin Luther King en de burgerrechtenbeweging uit de jaren zestig is voor deze groep niet uitgekomen. Direct na het verschijnen van het boek kreeg Sapphire aanbiedingen om het te verfilmen. Daarmee wachtte ze tot ze een geschikte regisseur vond. Na het zien van *Monster's Ball* en *Shadow Boxer* dacht ze dat Lee Daniels de klus wel aankon. Juist omdat zijn films nogal op het randje of erover heen waren als het om realiteitszin gaat.

Vlucht in fantasie

Behalve het feit dat het echte verhaal van Precious al nauwelijks te geloven is, verwerkt Daniels ook heuse droombeelden in de film. Om de grootste vernederingen te doorstaan, vlucht Precious soms weg in een fantasie. Zoals ieder normaal meisje van zestien droomt ze van roem, rijkdom en een wereld waarvan zij het stralend middelpunt is. Zowel de ellendige realiteit als de glamoureuze droombeelden

vonden sommige critici overtrokken. Het werk van Daniels entameerde een discussie binnen de zwarte gemeenschap over hun positie en hoe daar aandacht voor te vragen. Was Daniels (zelf Afro-Amerikaan) niet teveel op effectbejag uit door de situatie van Precious als bijna overdreven uitzichtloos voor te stellen? En als de realiteit dan zo rauw realistisch is, moeten er dan van die kitscherige fantasiebeelden tussen worden gemonteerd? In deze discussie wist Daniels zich gesteund door niemand minder dan Oprah Winfrey. De talkshowkoningin, enige zwarte miljardair ter wereld (volgens zakenblad *Forbes*) en meest invloedrijke beroemdheid, is een van de producers van de film. Winfrey is zelf kind van tienerouders, werd tijdens haar jeugd door neven en ooms seksueel misbruikt, raakte zwanger en verloor haar kind, voltooide toch een opleiding en had daaraan haar eerste baantje als nieuwslezer in Nashville te danken. En als Oprah zegt dat het goed is...

In de klas

De vraag stellen of *the American dream* voor iedereen geldt, is overbodig. Beter is het in te gaan op de vraag hoe het komt dat Precious zo'n uitzichtloos leven heeft. Waarom doen haar ouders zo? Houden zij dan niet van hun dochter? Wat kan Precious zelf doen aan haar situatie? Waarom doet ze dat dan niet meteen? Welke rol heeft de overheid (school, sociale

dienst)? Hoe functioneren die instanties in Harlem? Zou Precious ook in Nederland gemaakt kunnen zijn?

Het belang van het leren lezen en schrijven raakt in de film enigszins op de achtergrond tussen alle heftige beelden en gebeurtenissen. Toch is het goed leerlingen te wijzen op de geleidelijke ontwikkeling die Precious juist op dit punt doormaakt. Taalbeheersing geeft haar controle over haar gevoelens en stelt Precious in staat zelf richting te gaan geven aan haar leven. Als je een paar passages uit het boek naast elkaar legt, wordt dat pas echt duidelijk. In het begin stoot Precious slechts korte stukjes straattaal uit. Als ze begint te schrijven, doet ze dat fonetisch, terwijl ze op het einde het niveau van groep 8 heeft.

Precious is een heftige film die een behoorlijke impact op leerlingen kan hebben. Voor een enkeling omdat het verdrietig genoeg te dichtbij komt. Maar de kracht van *Precious* is ook dat pubers wereldwijd zich zullen herkennen in de beslomeringen van een zestienjarig meisje. Iedereen heeft twijfels over hoe hij of zij er uitziet. Geen meisje vindt het leuk als een groepje jongens haar smerige dingen naroept of aanraakt. Alle zestienjarigen willen het liefste de geborgenheid van thuis of in ieder geval een paar volwassenen die zich om hen bekommeren. Eigenlijk wil Precious vooral een heel gewoon meisje zijn.

Ms. Rain (Paula Patton)

Claireece 'Precious' Jones (Gabourey Sidibe) en haar moeder (Mo'Nique, die een Oscar won voor deze rol)

Rijzende ster in het oosten

NAPOLEON ZET VOET IN HET HUIS VAN DE SULTAN

In 1798 landde een Frans expeditieleger in Egypte. Het verloop van de expeditie leek het superioriteitsbesef van de islamitische wereld aan te tasten. Midden-Oostenkenner Bernard Lewis noemt de landing dan ook één van de tekenen dat de macht van het Ottomaanse Rijk tanende was. *What went wrong in Egypte?*

► Napoleons campagne in Egypte 1798-1801.

► Vrij vertaald uit: Abd al-Rahman al-Jabarti, *Al-jabarti's History of Egypt II* (Princeton 2009) p. 179-180.

De jonge generaal Bonaparte landde op 1 juli 1798 met zijn leger in Egypte onder het voorwendsel de vijanden van de sultan aan te pakken. Kort na zijn landing liet hij aan de bevolking de volgende proclamatie uitgaan:

"In de naam van Allah de barmhartige (...) Volk van Egypte, men zal u verteld hebben dat ik kom als een vijand van de Islam. Dit is een leugen. Geloof het niet. Vertel deze lasteraars dat ik ben gekomen om uw rechten te herstellen en uw onderdrukkers te straffen. Ik aanbid God – Hij zij geprezen en verheven – meer dan de Mamelukken. Ik eerbiedig Mohammed de Profeet en de heilige Koran. Vertel hen ook dat alle mensen voor God gelijk zijn geschapen. En wat hen onderling doet verschillen zijn intellect, deugden en kennis. (...) Vertel hen dat de Fransen ook ware moslims zijn. Het bewijs hiervoor is te zien in het feit dat zij tegen Rome zijn opgetrokken en de troon hebben vernietigd van de paus, die christenen aanhoudend tot de oorlog tegen alle moslims opriep. (...) de Fransen zijn altijd oprechte vrienden van zijne majesteit de Ottomaanse sultan geweest en vijanden van zijn vijanden."¹

Mamelukse vorsten

Met 'vijanden' doelde Napoleon op de Mamelukse vorsten Moerad Bey en Ibrahim Bey. Van dit duimviraat zwaaide Ibrahim de scepter over Egypte, terwijl Moerad leider en beschermer was van reizigers tijdens de hadj, de pelgrimstocht naar Mekka. Volgens de proclamatie bewees Napoleon niet alleen sultan Selim III, maar ook de bevolking een dienst. Het recht van de sultan, die de feitelijke autoriteit in Egypte uit handen was genomen door de Mamelukken, moest worden hersteld en de bevolking zou worden bevrijd van een onrechtvaardig juk.



Officieel vielen de Fransen Egypte binnen omdat de twee beys handelsverdragen tussen de sultan en de Fransen schonden. Er was echter een amalgaam van factoren dat Napoleon naar Egypte dreef. Al hadden de beys de handelsverdragen geëerbiedigd, dan was Napoleon onder andere voorwendselen het gebied binnengetrokken. Bonaparte probeerde namelijk aartsrivaal Engeland een gevoelige slag toe te brengen in de Oriënt. Door het contact met India te verstoren wilde Frankrijk de zogenaamde navelstreng van het Britse Rijk doorsnijden.

Het Egyptische avontuur duurde voor Napoleon iets langer dan een jaar, voordat hij – volgens generaal Kléber aan wie hij het commando overliet 'avec ses culottes pleines de merde' – het land verliet richting Frankrijk. Als

de Ottomanen volgens Lewis niet in staat waren om Napoleon te weerstaan, wat heeft hem dan de das om gedaan in Egypte?

Anachronistische arrogantie

De eerste tegenstand krijgt het expeditieleger van de Mamelukken onder leiding van beide beys. De Mamelukken stonden bekend om hun krijgskunsten waarmee ze de kruisvaarders en de Mongolen uit Egypte hadden weten te weren. Het volk had dan ook een lange krijgs-traditie. Als slaven (het woord 'mamluk' betekent slaaf) waren de Mamelukken in het leger van het uitbreidende islamitische rijk van de zevende eeuw opgenomen.

Succesvolle militairen stichtten al in de negende eeuw Mamelukse dynastieën. In het midden van de dertiende eeuw, toen het door Saladin gestichte vorstenhuis der Ayyoebiden in Egypte was verzwakt, grepen Mamelukse legerleiders de macht en vestigden onder hun generaal Baibar een nieuwe dynastie in Egypte. In de zestiende eeuw kon het Mamelukse sultanaat uiteindelijk geen weerstand bieden aan het Ottomaanse Rijk. Verzwakt door de oorlogen, hongersnood, interne strijd en vasthoudend aan de traditionele 'eervolle' wapens betraden de Mamelukken in 1517 het slagveld. De Ottomanen waren inmiddels uitgerust met vuurwapens waardoor de Mamelukken geen schijn van kans hadden. Vanaf dat moment behoorde Egypte tot het Ottomaanse Rijk.²

Toen de Mamelukken 281 jaar later, in 1798, het slagveld betraden om daar de Fransen te ontmoeten waren zij beter uitgerust dan in 1517. Er zijn beschrijvingen van ruiters die in volle vaart eerst een karabijn afvuurden, gevolgd door twee pistolen en erna hun krom-zwaard trokken om op de vijandelijke linies af te snel-

'De Fransen zijn ook ware moslims'

len. In tegenstelling tot de bewoners van Alexandrië die de Franse armada voor de kust zagen verschijnen (Napoleon verscheen met een vloot van 335 schepen en daarop ca. 35.000 man), waren de Mamelukken dan ook niet onder de indruk van het nieuws dat de Fransen voet aan wal hadden gezet. "Zij vertrouwden", volgens de islamitische historicus al-Djabarti, "op hun eigen kracht en waren ervan overtuigd dat als alle Franken zouden komen, deze toch niet tegen hen opgewassen waren en dat zij ze onder de hoeven van hun paarden zouden verpletteren."³

Veertig eeuwen zien op u neer

Dat de neerbuigende uitlatingen van de Mamelukken over de Fransen misplaatste arrogante was, blijkt



Prent van Nelson die 'revolutionaire krokodillen' verslaat door James Gillray. Vertaling onder-schrift: 'Verdelging van de Plagen van Egypte; - Vernietiging van Revolutionaire Krokodillen; - of - De Britse Held zuivert de Mond van de Nijl.'



Antoine-Jean Gros, Napoleon in het Pesthuis in Jaffa.

uit de rappe opmars van het Franse expeditieleger. Alexandrië werd snel na de landing ingenomen en het leger marcheerde in drie weken naar Caïro. Van daaruit werd een bestuur opgezet en probeerde Napoleon zo goed en zo kwaad als het kon Egypte te pacificeren. Vlak voor de intocht in Caïro werd aan de Mamelukken een beslissende slag toegebracht. In de buurt van de stad, aan de andere kant van de Nijl, ontmoetten de

Bernard Lewis, *Het Midden Oosten*. 2000 jaar culturele en politieke geschiedenis (zesde druk; Amsterdam 2004) p. 108-120.

Al-Jabarti in: Albert Hourani, *Een geschiedenis van de Arabische volkeren* (Amsterdam 1993) p. 283.

Fransen de legers van Ibrahim, Moerad en andere beys. De veldslag die volgde werd een glorieuze overwinning voor Napoleon en kwam bekend te staan als de Slag bij de Piramiden. Bij aanvang van de vijandelijkheden waren de Franse soldaten onder de indruk van de pracht en praal die de enorme legermacht van de vorsten tentoonspreidde. De rijk bewerkte tenues waren met goudbrokaat afgezet, ze glinsterden samen met het goud van de harnassen, helmen en wapens oogverblindend in de zon, waardoor het de soldaten toescheen alsof een koninklijke stoet in plaats van een leger hen naderde. De slag wees echter uit dat de goed getrainde soldaten en de tactieken van Napoleon het wonnen van de indrukwekkende en moedige Mamelukse ruiters. Na een vijf uur durende slag bewogen de Fransen zich door



Napoleon laat zijn leger in de steek. Prent uit *The Life of Napoleon*, a hudibrastic poem in fifteen cantos door William Combe met handgekleurde platen door George Cruikshank, ca. 1815.



▷ J. Presser, *Napoleon I* (Amsterdam 1963) p. 64.

grote aantallen gesneuvelde ruiters om de rijkdommen te roven. Zij visten zelfs met geïmproviseerde vislijnen van omgebogen bajonetten aan touwen de lijken van de Mameelukken uit de Nijl om de gouden munten uit de gordels te kunnen roven.⁴

Vanaf dit moment begon het kat en muisspel tussen Napoleon, Moerad en Ibrahim. De macht van beide beys was nog te sterk om geen rekening mee te houden. Napoleon combineerde zijn jacht op de vorsten met het versturen van vredesvoorstellen. Intussen dienden

lokale bestuurders aan de macht en verzekerde dat de levenswijze van de Egyptenaren onveranderd zou blijven. Dit alles probeerde hij in 'de taal van de islam' te duidelijk te maken. Volgens Presser gaven deze pogingen Napoleon slechts het label van 'een handiger soort christenhond'. Hij was van plan de Egyptenaren langzaam met de Franse gewoonten bekend te maken. Het uiteindelijke doel was om de bevolking te beschaven naar Frans model. Een motief dat gezien de aanwezigheid van alle *next generation* intellectuelen in de expeditie

'Napoleon schreef: 'Ik eerbiedig Mohammed de profeet en de heilige Koran''

de beys de Fransen overal speldenprikken toe door een guerrillaoorlog te voeren en de bevolking tegen hen op te zetten.

Een handiger soort christenhond

De strijd leek zich na de verovering van Caïro te richten op de harten van de bevolking. Het had er veel van weg dat haar loyaliteit over het lot van de beys of dat van Napoleon zou beslissen. De beys riepen op tot opstand tegen de christenen, de sultan liet van zich horen door een jihad af te kondigen, terwijl Napoleon de bevolking probeerde te paaien met westerse noviteiten in een 'islamitisch sausje'.

Bij het verschijnen van de bezettingsmacht voor de muren van Caïro heerste bij de bevolking in de stad dezelfde angst en wantrouwen als in Alexandrië. Napoleon deed zijn best om de mensen gerust te stellen. Hij liet

ook niet te ontkennen was. De bevolking die dagelijks met de Fransen te maken kreeg, was wel onder de indruk van de geleerdheid van de ongelovigen. Maar het waren en bleven ongelovigen (op een enkele bekeerling na). Hoewel men in Egypte niet blij was met de heerschappij van de Mamelukken, betekende dit dus niet dat men de heerschappij prefereerde van een 'christelijke' generaal. Napoleons redenering dat de Fransen moslims waren, omdat ze de paus hadden aangepakt, werd niet aangenomen. De Fransen bleven in de ogen van de moslims christenen (ongelovigen) en dus vijanden.

Volk en vloot

Terwijl Napoleon in Caïro het bestuur over Egypte in de steigers zette, kreeg hij het bericht dat zijn vloot in de haven van Aboukir was vernietigd. In de nacht van 1 op 2 augustus, een maand na de landing bij Alexandrië,

had admiraal Horatio Nelson na een frustrerende zoektocht eindelijk de Franse vloot gevonden. Door enkele tactische blunders van de Franse viceadmiraal Brueys, en door stoutmoedig optreden van de kapiteins van het Britse eskader werd in de Slag bij de Nijl een groot deel van de Franse schepen tot zinken gebracht. In het heetst van de strijd ontplofte Napoleons vlaggenschip *l'Orient* waarbij Brueys omkwam. Na deze Engelse zege was Napoleon zijn vloot kwijt. Hij had geen contact meer met Frankrijk. Dit betekende geen aanvoer van nieuws, maar ook geen aanvoer van geld, rantsoenen, et cetera. Napoleon moest het van nu af aan doen met wat hij van de bevolking kon nemen.

De belastende maatregelen van Napoleon en de oproepen van de beys leidden ertoe dat met regelmaat van de klok onder de bevolking van steden en dorpen rellen en opstanden uitbraken, die bruusk de kop in werden gedrukt. Orders tot executie en vergelding waren niet

genoemd. Napoleon beschouwde de opstanden, aanvallen van bedoeïenen die vanuit de woestijn patrouilles aanvielen en de guerrilla van de beys niet als bedreigend voor zijn aanwezigheid. Maar de inspanningen van Djezzar aan de noordgrens baarden hem zorgen. Als het Ottomaanse leger kans zag op te rukken naar het zuiden, zou Napoleon in Egypte vast komen te zitten. De Britten lagen immers aan de mond van de Nijl. Van daar dat hij zich aan het hoofd stelde van de Syrische campagne om de dreiging uit de weg te helpen. Napoleon zag zich overigens in het geval van een soepele campagne doorstoten naar India of Constantinopel. Zijn droom viel al snel in duigen, want de Syrische campagne begon moeizaam, verliep moeizaam en eindigde moeizaam.

Militair gezien vormde de tegenstand van de Ottomanen aan het begin van de expeditie geen probleem. Het waren de ongemakken van het landschap en het

'De sultan kondigde een jihad af, 'een hoogst ondankbare houding na Napoleons fraaie proclamaties''

vreemd. Om kogels te besparen werd in de loop van de bezetting zelfs de guillotine weer opgesteld. Begrijpelijkerwijs vergrootte deze harde aanpak de populariteit van Napoleon niet.

Meloenendiarree

De laatste maanden van 1798 bleef Napoleon bezig met de 'pacificatie' van Egypte. Intussen werd in Syrië een Ottomaans leger van circa vijftigduizend man samengesteld. Aan het hoofd stond de gouverneur van Akko, Ahmed Pasha, die ook wel 'de Slager' (Djezzar) werd

klimaat die de Fransen al vanaf de aankomst in Egypte parten speelden. Het leger verplaatste zich moeilijk en soldaten raakten snel uitgedroogd. Dat alles leidde tot schrijnende taferelen. Soldaten kwamen om van de dorst of beroofden zichzelf van het leven. Zo nu en dan gaven soldaten zich over aan het eten van lokaal fruit om de dorst te lessen. In hun gretigheid bewerkten ze het niet, waardoor ze vervolgens allen aan de diaree raakten. Hitte, droogte en nachtelijke koude kunnen nog als ongemakken worden gezien, evenals diaree. Maar de regelmatige pestuitbraken en het toeslaan van een mysterieuze en zeer pijnlijke ooginfectie (die we nu kennen als trachoma) braken de moraal. Twee maanden voor de Syrische expeditie aanving, was zo'n vijftien procent van de soldaten ziek.⁵ Deze omstandigheden zijn tijdens een veldtocht funest voor het moraal. In Syrië ging Napoleon daarom zover dat hij na de inname van Jaffa een pesthuis bezocht en meehielp met het verzorgen van de zieken. Als je bang bent om ziek te worden, dan ben je er vatbaarder voor, zo was zijn opvatting. Het moraal werd wat opgekrikt, maar de ongemakken bleven de campagne frustreren.

Onmacht van de Ottomanen

Dat de Ottomanen niet in staat waren om Napoleon tegenstand te bieden blijkt wel uit het verloop van de Syrische campagne. Napoleon wist achtereenvolgens de steden El-Arish, Gaza, Ramla, Jaffa en Haifa te bedwingen voordat hij op 18 maart 1799 zijn kamp

Robert Asprey, *The Rise and Fall of Napoleon Bonaparte. Volume I – The Rise* (Londen 2000) p. 291.



Frankrijk roept Napoleon om hulp, allegorie door Jean-Pierre Franque, 1810. Museum Het Louvre, Parijs.

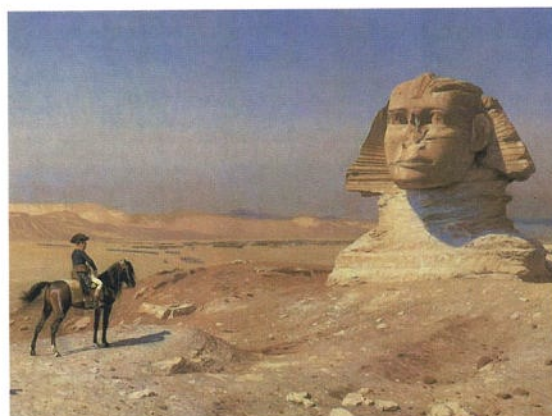




Jean-Léon Gérôme,
Napoleon op een
kameel.



Jean-Léon Gérôme,
Bonaparte voor
de Sfinx (1867-
1868).



► Paul Strathern, *Napoleon in Egypte* (Amsterdam 2008) p. 373.

opsloeg voor Akko. Djezzar had zich met zijn Ottomaanse troepen teruggetrokken achter de oude muren van deze stad. Napoleon had in totaal zo'n negenduizend man om de stad te belegeren en een leger van veertigduizend oprukkende Ottomanen uit Damscus op te wachten. Met verrassingsaanvallen en tactisch vernuft wisten hij en zijn generaals meerdere malen tegen een numerieke overmacht glansrijke overwinningen te behalen. Hierdoor konden ze zich uiteindelijk op Akko concentreren. Maar Akko vormde het definitieve keerpunt in de expeditie. Djezzar wist Akko te behouden met behulp van Napoleons oud-klasgenoot op de militaire academie, Louis-Edmond Phélippeaux, en de bevelhebber van een Engelse vloot Sydney Smith. Smith speelde een centrale rol door de aanvoer van Napoleons geschut te saboteren en Akko te bevoorraden.

Dat de Britten tactisch gezien een doorslaggevende rol hebben gespeeld in het beleg bij Akko, wordt duidelijk als stil wordt gestaan bij de Ottomaanse poging twee maanden later om Egypte binnen te vallen. Napoleon had op 21 mei, gefrustreerd door de tegenslag, de tocht terug naar Caïro aanvaard om zijn kat en muis spel met Moerad te hervatten. Medio juli, juist op het moment dat hij uitreed om persoonlijk een confrontatie met Moerad aan te gaan, kreeg Napoleon het bericht dat een invasie van Ottomanen plaatsvond in de baai van Aboukir. Zo'n tienduizend troepen waren aan land gegaan, maar om onbegrijpelijke redenen begaven zij zich niet verder dan het strand, waarna ze door een Franse generaal vast werden gezet en vervolgens de zee in werden gedreven. Op een schip voor de kust zag de man die Napoleon bij Akko een halt had toegeroepen, tandenknarsend toe hoe het leger verging.

Nederigheid

De expeditie van Napoleon in Egypte lijkt achteraf voor bijna alle betrokkenen een lesje in nederigheid te zijn

geweest. De macht van de Mamelukken was gebroken. De sultan scheen militair machteloos. En Napoleons vertrouwen in zijn lotbestemming, om in de voetsporen van Alexander de Grote te treden, liep een onherstelbare deuk op.

Nadat Napoleon in augustus 1799 zijn leger verliet, naar verluidt omdat hij door het Directoire terug was geroepen, verslechterde de situatie totdat de Britten uiteindelijk in een gezamenlijke actie met de Ottomanen in 1801 de heerschappij van de sultan herstelden. Het was dan ook niet over sultan Selim III, of over Djezzar, of over een van beide beys dat Napoleon zei: 'die man heeft me van mijn lotsbestemming beroofd'.⁶ Het was Sydney Smith, die Napoleon na Nelsons zege aan de Nijl, de genadeklap in Akko toebracht en zijn droom van een oosters rijk ineens deed vallen.

LITERATUUR

Robert Asprey, **The Rise and Fall of Napoleon Bonaparte. Volume I – The Rise** (Londen 2001)

Albert Hourani, **Een geschiedenis van de Arabische volkeren** (Amsterdam 1993) p. 283.

Abd al-Rahmaan al-Jabarti, **Al-jabarti's History of Egypt II** (Princeton 2009)

Bernard Lewis, **Het Midden Oosten. 2000 jaar culturele en politieke geschiedenis** (zesde druk; Amsterdam 2004)

Bernard Lewis, **What Went Wrong. The Clash Between Islam and Modernity in the Middle East** (New York 2002)

J. Presser, **Napoleon I** (Amsterdam 1963)

Paul Strathern **Napoleon in Egypte** (Amsterdam 2008)

MICHEL DE MONTAIGNE, *OVER VRIENDSCHAP*. (BOOM: AMSTERDAM 2009), 110 BLZ., € 8,95.

Niet *une mer*, veeleer *un océan à boire*: de verzamelde essays van de Franse renaissanceman Michel de Montaigne omvatten in de uitgave van Boom bijna dertienhonderd pagina's. Het is u toegestaan om af te wegen: lees ik die allemaal, of toch liever iets anders? De mogelijkheid om kennis te maken met een selectie uit zijn werk wordt geboden door dit deeltje uit de serie Kleine klassieken. Zes stuks, met titels als *Hoe wij om hetzelfde huilen en lachen* en *Over eenzaamheid*.

Het essay dat zijn titel gaf aan het bundeltje schreef Montaigne na de dood van zijn vriend Etienne de La Boétie, en het is ten dele te lezen als een poging diens nagedachte-nis in bescherming te nemen op een moment dat kennelijke reactionairen een 'jeugdwerk' van La Boétie hebben opgenomen in een boek met anti-monarchistische teksten. Zijn vriend, zo betoogt Montaigne, zou zich nooit hebben willen inlaten met staatsondermijnende activiteiten: het is waar dat hij 'liever in Venetië dan in Sarlat' zou zijn geboren, maar nog belangrijker vond hij het, zich ('gewetensvol') te voegen naar de wetten van zijn vaderland.

Een typische eigenschap van deze essays is, dat ze eenvoudig buiten de oevers treden van het beoogde onderwerp - vaak blijft het zelfs schimmig waar de auteur nu eigenlijk heen wil. Hij kan een pagina stilstaan om, onaangekondigd, een bepaalde gedachte op twintig verschillende manieren te formuleren, vervolgens

springt hij naar een volgend punt dat hij slechts illustreert met een korte (vaak klassieke: Montaigne was geweldig belezen in met name de Griekse en Latijnse historici) anekdote. De klassieken duiken ook op bijna elke tweede pagina op in de vorm van toepasselijke citaten uit de Latijnse poëzie. Illustratief is de opening van het essay *Over vriendschap*. Geïnspireerd door een schilder die in zijn huis aan het werk was (hij was kennelijk naar de smaak van de dag grotesken aan het aanbrengen) haalt Montaigne de regel aan uit de *Ars Poëtica* van Horatius, over een vrouwenlichaam dat uitloopt in een vissenstaart. Horatius zegt: zo moet het niet als je schrijft; je moet een onderwerp of een stijl handhaven, anders vindt de lezer je werk belachelijk. Montaigne excuseert zich, want zijn essays hebben meer het karakter van de vrouw met de staart. Klopt: het eigenlijke onderwerp van dit essay, vriendschap, wordt via een zijdeurtje geïntroduceerd en het duurt zelfs even voor de lezer de lijn in het vertoog gaat zien.

Ware vriendschap houdt in dat men zich zonder de vriend geknield voelt, alleen samen is men compleet. Dit betekent dat het vanzelfsprekend is dat je je voor je vriend wilt opofferen - het is zelfs een vrienden-dienst om je afhankelijkheid te tonen en je vriend de kans te geven om jou bij te staan - en hoe groter het offer, hoe groter de vriendschap. De kracht van Montaigne zit niet alleen in een talent om



aansprekende anekdotes uit de oude wereld in zijn ontwikkelende gedachten op te voeren. Hij heeft ook goed om zich heen gekeken. Hij schrijft bijvoorbeeld heel scherp over discussiërende mensen: wat er gebeurt als men in een gesprek met anderen zijn aanvankelijk ingenomen standpunt belangrijker vindt dan waarheidsvinding door begripvol te luisteren naar andersdenkenden. De verschillende rollen die de gespreksgenoten dan gaan spelen ('de een weegt ieder woord alsof het het gewicht van een argument heeft, de ander gebruikt het overwicht van zijn stem en longen' en nog twintig varianten): cabaret *avant la lettre*, psychologie *avant la psychologie*.

Siward Tacoma

ELS KLOEK, *VROUW DES HUIZES. EEN CULTUURGESCHIEDENIS VAN DE HOLLANDSE HUISVROUW*. (BALANS: AMSTERDAM 2009), 252 BLZ., € 19,95.



In *Vrouw des huizes* beschrijft Els Kloek niet alleen het leven van huisvrouwen over een periode van 750 jaar, maar ook hoe er tegen de (huis) vrouw aangekeken werd en hoe dit beeld in de loop der tijd veranderde. Uitgaande van het cliché van de

Hollandse huisvrouw als bazig, ondernemend, zuinig en overdreven proper, vraagt Kloek zich af hoe dit beeld eeuwenlang stand heeft kunnen houden. Was het gebaseerd op mythe of kwam het overeen met de werkelijkheid? Het is een gedegen studie over een groep in de samenleving die alom aanwezig was en is, maar waar tot nu toe nooit historisch onderzoek naar gedaan is. Kloek wijt dit aan desinteresse bij historici en gebrek aan bronnen. In het boek bewijst ze dat er vooral voor de periode vóór 1800 weinig bronnenmateriaal is. Per hoofdstuk wordt een periode behandeld. Een nadeel is

dat ieder hoofdstuk ongeveer dezelfde lengte heeft. Daardoor zit er nogal wat overlap in de eerste drie hoofdstukken, over de periode 1250-1700 is immers nauwelijks materiaal beschikbaar. Ieder hoofdstuk begint met een voor die periode typisch verschijnsel rond de huisvrouw uit te lichten. Vervolgens wordt kort de historische context gegeven en van daaruit wordt de positie van de huisvrouw bepaald. In blauwe kaders worden bronnen uit de betreffende periode geciteerd en besproken, hiervan is de toegevoegde waarde niet altijd duidelijk.

Uit het bronnenmateriaal over de periode 1250-1815, bestaande uit literaire teksten, reisverslagen, juridische bronnen en afbeeldingen, destilleert Kloek een ontwikkeling van de vrouwen die zich telkens aanpassen aan nieuwe omstandigheden. De middeleeuwse samenleving gebaseerd op landbouw, vroeg om een andere rol van de vrouw dan de samenleving van de Gouden Eeuw, met gecommercialiseerde landbouw en verstedelijking. De periode van de Tachtigjarige Oorlog bracht vrouwen niet veel goeds, op een aantal

heldinnen na, die in latere periodes als voorbeeld dienden. Eind achttiende eeuw kwam, onder invloed van de verlichting, de nadruk op de opvoeding van de kinderen tot goede burgers te liggen. De rijkere vrouwen die vrijgesteld waren van werken buiten de deur, stonden aan het hoofd van de huishouding en gaven leiding aan het huispersoneel. Het ideaal van de vrijgestelde huisvrouw die zorgt voor man, kinderen en gezelligheid in huis, overheerst vanaf het begin van de twintigste eeuw. De eerste en tweede feministische golf zetten de politieke en maatschappelijke emancipatie van de vrouw op de agenda. De feministes haalden het oude beeld van de bazige en ondernemende huisvrouw weer naar boven. De epiloog biedt een kijkje in het heden, maar het schetsen van een beeld van de huisvrouw van vandaag kunnen we beter overlaten aan de historici van morgen. Het boek is een aanrader voor wie de grote lijn van de vaderlandse geschiedenis eens vanuit een ander perspectief wil bekijken.

Monica Smits

JEROEN WILLEMS (VOORDRACHT) EN PIET SCHRIJVERS (VERTALER), *EEN STRALEND, NIEUW LIED ZAL IK ZINGEN. LUISTERBOEK MET TEKSTEN VAN LUCRETIVS, VERGIILIUS & HORATIUS*. (RUBINSTEIN: AMSTERDAM 2009), 2 CD'S., € 12,95.

Heeft niet ieder nadeel zijn voordeel? Zo is het fileleed onmiskenbaar goed voor de volksontwikkeling. De uren

die de automobilist werkeloos doorbrengt kan hij immers nuttig maken door te luisteren naar hoorcolleges of literatuur.

Niet voor niets maakt het luisterboek een ware renaissance door. De teksten van de Grieken

en Romeinen lenen zich bij uitstek voor beluisteren. Zoals Piet Schrijvers in de algemene inleiding memoreert, waren de antieke teksten bedoeld om gehoord te worden. Ook de persoon die zich met een boekrol in een hoekje terugtrok, bracht de tekst tot klinken: stil lezen was een kunst die slechts een enkeling beheerste. Nog in middeleeuwse kloosters was het op de stilte-uren verboden te lezen: al die mummelende monniken verstoorde de gewijde rust. Piet Schrijvers die zich als uitgediende (emeritus) hoogleraar Latijn tot een befaamd vertaler heeft ontwikkeld, heeft een fraaie keuze uit eigen werk gemaakt. Passages die mij als classicus misschien al te vertrouwd zijn, beginnen in zijn Nederlands opnieuw te leven. Schrijvers bedient zich niet van het beruchte 'gymnasiaans', maar ook vervalt hij niet tot de frivoliteit waarmee sommige moderne vertalers de antieke teksten menen te moeten opleuken. Van Lucretius zijn sleutelpassages uit zijn leerdicht *Over de aard der dingen* opgenomen, zoals het openingsgebed tot de godin Venus, die als liefdesgodin voor de procreatie zorgt. Als echtgenote van Mars kan zij haar man weghouden van de oorlog, zodat Memmius,

de adressaat van Lucretius, zich aan de studie van de wijsbegeerte van Epicurus kan wijden. Epicurus wordt verheerlijkt als de man die als eerste zijn ogen tegen de hemel durfde opslaan. Hij doorgrondde het (materialistische) wezen van de natuur en heeft zo de mensheid bevrijd van ongerijmde angst voor de goden en de dood. Immers, als wij leven is de dood er niet. En als de dood er is, zijn wij niet meer. Onze atomen worden opgenomen in de eeuwige recycling der dingen. Dit wereldbeeld is voor een postchristelijke wereld hoogst aansprekend. Horatius is met dertien lyrische gedichten vertegenwoordigd. Hij preekt een gepopulariseerd Epicurisme: pluk de dag, want weldra neemt de vale dood alles weg. Als rijpe man kan Horatius ook de liefde relativiseren. Wil je van een passie loskomen, som dan voor jezelf alle gebreken van de geliefde op. De tweede schijf bevat de terecht bekendste passages uit Vergilius' heldendicht op de Aeneas, stamvader van de Romeinen. Hij vertelt aan de Carthaagse koningin Dido het verhaal van het paard van Troje, de inname van de stad en zijn vlucht. Vervolgens krijgen we het verhaal van de tragische liefdesgeschiedenis



tussen de koningin-weduwe en haar gast te horen. Tot de dag van vandaag worden gymnasiasten boos op de 'plichtsgetrouwe' (pius) Aeneas, die het 'meisje' opoffert aan zijn missie, stichter te worden van de Romeinse stam in Italië. De Aeneis schildert met fijn inzicht de wisselende stemmen van Dido: haar verdriet, woede en wanhoop, die leidt tot haar zelfdoding. De keuze van de teksten is prima, zowel voor de klassiek gevormden als voor hen die wel eens kennis willen maken met dat veel geprezen antieke cultuurgoed. Jeroen Willems draagt de teksten vloeiend voor. Alleen in de passages over Dido's wanhoop is zijn voordracht wat vlak; hier was wat pathos wel op zijn plaats geweest.

Anton van Hooff

SENECA, *GELUKKIG LEVEN*, VERTALING, AANTEKENINGEN EN NAWOORD TJITTE H. JANSSEN.
(BOOM: AMSTERDAM 2010), 104 BLZ., € 8,95.

Ieder mens leeft in een verwarrende en verwarde wereld. Iedereen probeert zich staande te houden. Vraag wat men

nastreeft, diegenen die een antwoord hebben zeggen vaak geluk. Wat geluk is: daarover verschillen de opvattingen.

Sommigen trekken bijzondere kleren aan, anderen willen een veilige buurt, vooral voor de kinderen. Een enkeling

SENECA · **G**
ELUKKIG · **G**
LEVEN · **G**
ELUKKIG · **I** · **H**
DIE · **T**EVREDEN
IS · **M**ET · **Z**IJN · **H**
IDIGE · **L**OT · **H**OE
DAT · **O**OK · **M**AG
ZIJN · **G**ELUKKI
G · **I** · **H**
DIE · **T**EV
REDEN · **I** · **M**ET
ZIJN · **H**UIDIGE · **L**
BOOM · **K**LEINE · **K**LAASIEKEN

volgt religieuze voorschriften, een ander vindt dat onzin. De meesten doen wat ze denken dat anderen belangrijk vinden. Een fascinerende waarheid werd in de Griekse oudheid verkondigd door de navolgers van de Cyprioot Zeno van Citium, en wie volgens die waarheid leefde kon het geluk deelachtig worden. De sleutel naar het geluk heeft ieder mens: zijn denkvermogen. Wie goed nadenkt kan alle mogelijke afleidingen en tegenslagen de baas worden. Tegenslagen hebben altijd betrekking op lichamelijke, materiële onvrede, en daar moet je als mens boven staan.

De Stoa (de leer werd genoemd naar de Atheense colonnade waar Zeno zijn visie met omstanders had gedeeld) kende tijdens de Romeinse keizertijd een bloeiperiode. De Griekse gedachten werden in het Latijn genoteerd, en een belangrijke auteur in deze traditie was Lucius Annaeus Seneca. Een vertaling van een tweetal teksten van deze man verscheen in de serie *Kleine*

Klassieken van uitgeverij Boom (in 2006 gaven zij de verzamelde *Dialogen* van Seneca uit, dit kleine, aardig vormgegeven boekje bevat twee van die dialogen).

Seneca geeft adviezen van morele aard. Ieder mens zoekt volgens de Stoa naar een gemoedsrust die niet door heftige emoties wordt verstoord. Door zijn rationele vermogens te gebruiken (ratio is de Latijnse weergave van het Griekse logos, en in elk mens is de logos aanwezig als een vonk van een groter vuur; uiteindelijk wordt de hele kosmos geregeerd door de Logos, een synoniem voor 'god' maar ook voor 'natuur' en 'lot') kan de mens die rust, en daarmee een toestand van geluk, bereiken. De vijand van de mens die probeert om rationeel ('secundum naturam', 'volgens de natuur') te leven is de massa, het gewemel van krakelende mensen om hem heen. Dat is het eerste waar je weg moet wezen: de meute, want de meute denkt niet na en denkt dus dat bezittingen belangrijk zijn, en roem, en goede restaurantjes, et cetera.

De essays van Seneca heten dialogen te zijn, maar er is vooral één spreker aan het woord die af en toe wordt onderbroken door een wat schimmige opponent. De opponent probeert gaten te schieten in de stoïsche filosofie, maar omgekeerd krijgt hij er van langs in tirades die gericht zijn tegen de leer van Epicurus waar hij klaarblijkelijk een aanhanger van is. Het epicurisme was een andere hellenistische levensbeschouwing die in Rome

gehoor vond, vaak in de hogere kringen. Het imago van epicuristen: genot-, weelde-zuchtig, stemt niet overeen met de oorspronkelijke leer van Epicurus, maar het is goed mogelijk dat adellijke Romeinen zich epicurist noemden en zich wentelden in extravagantie. Seneca lijkt dit type te bedoelen als hij de diners van Nomentanus en Apicius evoceert, bijzonder vlees en bijzondere vis 'uit alle landen ter wereld', muziek, fijne geuren, exquise smaken, chique kleding van zachte exotische stoffen.

Soms wordt onze stoïcijn, zijn leer ten spijt, wat emotioneel als hij vindt dat de opponent weer eens onredelijk is. Ergens geeft hij zelfs impliciet antwoord op het verwijt dat de historische Seneca vaak gemaakt werd en wordt: dat hij, met al zijn hoogstaande opvattingen, tegelijk een hoge functie had aan het keizerlijk hof, en dan nog wel in de entourage van de infame Nero, die immers geen voorbeeld was van stoïcijnse zelfbeheersing. De auteur zegt: niemand is volmaakt; als hij kritiek heeft op deugdzaamheid heeft hij ook kritiek op zichzelf. De ware wijsheid, rationaliteit, deugdzaamheid, geluk (ook dit zijn synoniemen voor een stoïcijn) is moeilijk te bereiken, het is zelfs maar een enkeling gegeven om daar te komen, maar dat neemt niet weg dat we ernaar moeten streven – want dat gebiedt de natuur, het is logisch. Voelt u de massieve cirkel die de Stoa is? De waarheid is waar, want hij is waar. Logica is geluk. Verzet is zinloos, wie niet volgens de

natuur leeft wordt desondanks door de natuur geleefd, hij zal zich echter onprettig voelen omdat hij niet was voorbereid op zijn lot.

Een klein boekje, een boeiende tekst, dat alles eens te meer in een tijd waarin mensen mindfulness zoeken in sauna's tussen Boeddha-beel-

den en jinjangcirkels. Ont- haasten, zoek jezelf in jezelf: actueler kan bijna niet.

Siward Tacoma

RENÉ VEENMAN, *DE KLASSIEKE TRADITIE IN DE LAGE LANDEN*. (VANTILT: NIJMEGEN 2009), 400 BLZ., € 24,95.

Wat is het een genoeg een boek te lezen dat volledig aan de verwachtingen beantwoordt. Veenmans overzicht van de inwerking van de Grieks-Romeinse cultuur op Nederland en Vlaanderen is zo'n werk waarvan men de lectuur met een tevreden gevoel afsluit. In 16 hoofdstukken voert de schrijver ons van middeleeuwen tot 'op de drempel van het derde millennium'. De invloed van de Romeinse tijd is in onze streken lang niet zo diepgaand geweest als in de romaanse landen. In onze taal zijn alleen wat technische woorden overgebleven, zoals pijl, kelder, staart en emmer. Maar het terugkerende christendom kon niet zonder de klassieke talen, hoe heidens de geschriften ook waren. Het blijft merkwaardig dat op de priesterseminaries de uiterst frivole Ovidius lesstof was. Terrecht wijst Veenman er telkens op dat de directe aanraking met de klassieke schrijvers altijd voorbehouden was aan een elite. Maar het verhalengoed sijpelde via ridderromans en vertalingen door naar burgers en vrouwen. In het humanisme spelen 'Nederlanders' zoals Erasmus en de neo-Latijnse dichter Janus Secundus op het Europese toneel mee. In de zeventiende eeuw gebruiken Huygens, Hooft en

Vondel hun vertrouwde taal met de klassieken om een Nederlandse cultuurtaal te scheppen. Telkens weer benadrukt Veenman de betekenis van vertalingen en bewerkingen voor de verspreiding van het klassieke erfgoed. Ook juist is zijn herhaalde observatie dat iedere renaissance aanvankelijk vernieuwend werkt, maar na enige tijd leidt tot verstarring en formalisme. Zo gaat het bijvoorbeeld met het toneel, dat in de zeventiende eeuw de creatieve impuls ondervindt, maar in de achttiende eeuw zich te strikt houdt aan de regels van de Franse tragedie. Langer dan in andere landen bleef het Latijn in Nederland de geleerdentaal. Om te kunnen studeren aan een universiteit moest een jongeman op de Latijnse School de taal van de Romeinen actief leren beheersen. Pas in de loop van de negentiende eeuw bracht het gymnasium, dat op Duitse leest is geschoeid, een bredere opleiding, waarin het klassieke Grieks een bijna gelijkwaardige plaats kreeg. Op dit moment onderscheidt Nederland zich internationaal door het vergelijkenderwijs grote aantal leerlingen voor Grieks. Als goede docent veronderstelt Veenman niet zonder meer alle voorkennis bij de lezer.

Terloops geeft hij de nodige informatie en vertalingen. Doorgaans ontsnapt hij ook aan het gevaar van zo'n overzichtswerk, het opsommen van namen en werken. Citaten, anekdotes en een vloeiende stijl zorgen voor grote leesbaarheid. En Veenman schroomt niet oordelen te geven over de kwaliteit van classicistische verwerkingen: lang niet alles is groots. De belofte in de proloog om zich niet tot de literatuur te beperken wordt eigenlijk alleen waargemaakt in hoofdstuk 7, over de zeventiende-eeuwse schilderkunst, en 15, over de democratisering van de klassieken via media als stripboek en film. Beeldhouwkunst en architectuur blijven helemaal buiten beeld. Maar als overzicht van de literaire impact van Grieken en Romeinen heeft dit boek alle kwaliteiten om een klassieker te worden.

Anton van Hooff

Noot van de redactie: *Rene Veenman is op 23 maart jl. zeer onverwacht overleden.*

UITGEVERIJ VANTILT



De klassieke traditie
RENÉ VEENMAN in de
Lage Landen

STUDIEREIS SYRIË, SCHURKENSTAAT OF SCHATKAMER VAN HET MIDDE-OOSTEN?

VOORAANKONDIGING VGN-STUDIEREIS MEIVAKANTIE 2011

De VGN organiseert van 29 april tot en met 8 mei een studiereis naar Syrië. De rondreis doet alle historisch belangwekkende plaatsen aan: Damascus, Palmyra, Aleppo, Crack des Chevaliers, etc. Ook een dagtocht naar Libanon (Baalbek) staat op het programma. Ook worden er ontmoetingen met interessante Syriërs voorbereid. Kortom, een leerzame reis met typische VGN-ingrediënten. De reissom bedraagt € 1529,- per persoon en aanmelden kan nu al bij Johan Raven, reisleader: 058 - 2574050 / johanraven@hetnet.nl. Het aantal deelnemers is beperkt. De volledige aanbieding is te vinden op de VGN-website en staat in het decembernummer van Kleio (8).



Crack des Chevaliers

LEREN MET HET DIGITAAL SCHOOLBORD OVER DE NIEUWE HOLLANDSE WATERLINIE

4 GRATIS LESSEN VOOR KLAS 1 EN 2 MET ANIMATIES, FOTO'S EN FILMFRAGMENTEN

De Nieuwe Hollandse Waterlinie heeft een educatief pakket ontwikkeld, waarin het digitaal schoolbord een centrale rol speelt. Animaties, foto's en filmfragmenten verlevendigen de les en geven een goed inzicht in de thema's van de Waterlinie. De vier lessen zijn geschikt voor klas 1 en 2 van het voortgezet onderwijs en sluiten goed aan bij een aantal kerndoelen van het domein Mens en Maatschappij. Het materiaal is gratis te downloaden van www.hollandsewaterlinie.nl/educatie.

De Nieuwe Hollandse Waterlinie is een verdedigingslinie uit 1815, waarbij water het verdedigingswapen was. De linie bestaat uit 46 forten, 5 vestingsteden en vele honderden sluizen, dijken en kanalen. Het is het grootste rijksmonument van Nederland. Over deze bijzondere linie zijn drie lessen ontwikkeld voor het vak geschiedenis en een les voor het vak aardrijkskunde.



Voorblad van de les 'Water als wapen'

NIEUWE REEKS HISTOCLIPS BIJ SCHOOLTV



Vanaf donderdag 25 november 2010 om 9.45 uur (Ned. 2) start SchoolTV met een nieuwe reeks HistoClips, bestemd voor leerlingen in klas 1 en 2 van het

vmbo. HistoClips zijn korte, krachtige en boeiende tv-programma's over uiteenlopende geschiedenisonderwerpen. Deze SchoolTV-serie past in het profiel Mens & maatschappij.

De nieuwe reeks (afleveringen 12 t/m 15) gaat vergezeld van een docentenhandleiding. Deze uitgave kost € 17,50 en is te bestellen op: www.schooltv.nl/webwinkel

De onderwerpen die in HistoClips aan de orde komen zijn; De oude Grieken (uitzending 25 november), Duitsland onder Hitler (uitzending 2 december), Ontdekkingsreizen: van Columbus (uitzending 9 december) en Nederlands Indië (uitzending 16 december).

Bij het artikel van Hans Jansen 'De geschiedenis van de jihad' in Kleio-5 is per abuis door de redactie een fout in noot 1 gemaakt: Te vinden zowel in de Traditieverzameling gemaakt door Muslim als die van de hand van Bucharî (beide negentiende eeuw AD) moet zijn: (beide negende eeuw AD).

EXAMENRONDELEIDINGEN GRIEKS EN LATIJN



Het Rijksmuseum van Oudheden biedt dit schooljaar examenrondleidingen aan voor Grieks en Latijn, als eerste museum in Nederland.

De rondleidingen gaan langs museumstukken die verband houden met de *Aeneis* van Vergilius en de *Historiën* van Herodotus, de werken die de leerlingen lezen voor het examenjaar 2010-2011. Doel is de leerlingen authentieke (kunst)voorwerpen en aansprekende verhalen te bieden, waarmee ze de examenteksten beter kunnen interpreteren en in juiste historische context leren zien. Reserveren is nu al mogelijk voor een bezoek vanaf 1 december 2010.

www.rmo.nl/reserveren

KB PRESENTEERT WOII-COLLECTIES OP INTERNET

Vanaf 16 september 2010 zijn er 200.000 pagina's van 1200 oorlogskranten (verzetskranten, legale kranten en nazistische kranten) beschikbaar via de website Historische Kranten van de KB: kranten.kb.nl.

Behalve kranten uit de KB-collectie zijn het NIOD-persarchief en de privé-collectie van André de Rijck opgenomen, waarvan de kranten voor het eerst openbaar toegankelijk zijn. In totaal 1150 illegale titels en 50 legale (landelijke, regionale en lokale bladen) met onder de laatste 14 nazistische ('foute') kranten. Na overleg met het ministerie van Justitie zijn de laatste voorzien van een waarachtigende tekst. De krantenwebsite is bovendien uitgebreid met themaverhalen over de verschillende soorten oorlogskranten. Tot eind 2011 wordt de website

Historische Kranten geregeld aangevuld, er komen dan nog zo'n 100.000 pagina's oorlogskranten bij, waaronder Nederlands-Indische.

Ook staan er 775 dagboeken online uit twintig verschillende instellingen. Ze zijn geschreven door huisvrouwen, burgemeesters, winkeliers en artsen en geven een boeiend beeld van het dagelijks leven in oorlogstijd.

In de collectie verzetsliteratuur zijn meer dan duizend boeken en ruim vijfduizend gedichten te vinden, van sinterklaasgedichten tot hoogstaande belletristiek. De collectie propagandadrukwerk bevat brochures en luchtpamfletten van de verschillende partijen, die goed laten zien hoe men elkaar ook met woorden bestreed.

Tweedewereldoorlog.nl lanceert de online expositie Erfgoed van de Oorlog. Te zien zijn onder meer een getuigenverhaal over de zeeslag bij Aruba, plakboeken en een zoektocht naar 22 Joodse kinderen.

Tweedewereldoorlog.nl is dé portal voor iedereen die meer wil weten over de Tweede Wereldoorlog. De site is gerealiseerd door het Nationaal Comité 4 en 5 mei, in samenwerking met achttien andere partners. Jaarlijks opent op de site tevens tenminste één online expositie over een aspect van de Tweede Wereldoorlog. Na *De Eerste Vijf Dagen* en *Achter de Feestvreugde*, is *Erfgoed van de Oorlog* de derde expositie die op tweedewereldoorlog.nl te zien is.

DE BUS RIJDT WEER UIT!

DE JONGE AKADEMIE ON WHEELS: WIN EEN BUS MET WETENSCHAPPERS OP SCHOOL

In 2008 reed vijf maal een bus vol bevroren wetenschappers van De Jonge Akademie naar een school in Nederland. Honderden leerlingen, hun docenten, tientallen wetenschappers en zelfs prinses Máxima beleefden een geweldige, compleet verzorgde dag vol wetenschap, voedsel en competitie onder leiding van De Jonge Akademie on Wheels-presentator Victoria Koblenko.

In het voorjaar van 2011 rijdt de bus maar liefst acht maal uit! Rondom het thema eten dagen we leerlingen in de onderbouw van vmbo, havo en vwo uit om na te denken, vragen te stellen, te onderzoeken, samen te werken, te experimenteren en uit te leggen. Teams van leerlingen nemen het tegen elkaar op in workshops, een estafette, experimenten en krijgen een spetterende kijk in de wereld van de wetenschap.

Alle middelbare scholen in Nederland kunnen meedingen naar een van de acht busbezoeken, door op de website een wetenschappelijke prijsvraag zo goed mogelijk te beantwoorden.

Meedoen kan uit de losse pols, maar je kunt misschien beter zorgen dat je goed beslagen ten ijs komt: bijvoorbeeld door in de klas het *De Jonge Akademie Wetenschapspel* te spelen, waarmee de leerlingen spelenderwijs iets opsteken over het wezen van wetenschap. Ook voor wie niet meedoet met de wedstrijd is het spel een aanrader voor in de klas. Het spel is gratis te bestellen op de website.

Op www.dejongeakademieonwheels.nl vind je alle informatie over de busritten, de prijsvraag en het Wetenschapspel.

MUSEA

MAURITSHUIS, DEN HAAG

Made in Holland, oude meesters uit een Amerikaanse privéverzameling

Sommige topstukken van Hollandse meesters uit de Gouden Eeuw bevinden zich nog steeds in particulier bezit. Deze privécollecties zijn gewoonlijk niet toegankelijk voor publiek. Bij wijze van uitzondering zal een ruime selectie van zo'n particuliere verzameling tentoongesteld worden in het Mauritshuis. Deze collectie, opgebouwd door

een van oorsprong Nederlands verzamelaar, bevindt zich in Amerika en bevat topstukken van bekende Hollandse meesters als Rembrandt, Frans Hals, Gerrit Dou en Hendrick Avercamp. Te zien van 4 november 2010 tot en met 30 januari 2011.

www.mauritshuis.nl



MUSEUM HET VALKHOF, NIJMEGEN

Vrede van Nijmegenzaal

Nijmegen

vormde in

1678-79 hét po-

litieke centrum

van Europa. In

de stad vonden

verschillende on-

derhandelingen

plaats over de

beëindiging van

diverse Europese oorlogen. Met deze nieuwe zaal zal het

museum een eerste stap doen naar de herinrichting van

de vaste presentaties. In 1678 en 1679 werd in Nijmegen

een reeks van belangrijke verdragen tussen verschillende

Europese staten ondertekend die samen de Vrede van Nij-

megen worden genoemd. De vrede maakte een einde aan

langlopende conflicten over de verdeling van macht en

grondgebied in Europa. In de nieuwe zaal zijn wandtapij-

ten, schilderijen, munten en prenten te zien.



www.museumhetvalkhof.nl

LIBERTY PARK, OVERLOON

Het uur U, de fotodienst van de BS 1944-45

Tot en met 5 mei 2011

wordt herontdekt fotoma-

teriaal van de Binnenland-

se Strijdkrachten in het

laatste oorlogsjaar tentoon-

gesteld. In die tijd was het

buiten fotograferen door

de Duitse bezetter streng

verboden. Niettemin slaag-

de een groep amateur-

fotografen erin op straat

foto's te maken tijdens

de Hongerwinter en ook

zijn er foto's van Duitse

verdedigingswerken, de

bevrijding en de represail-

lemaatregelen die daarna

volgden. Een deel van

de foto's is gepubliceerd

in het boek *Het uur U* in



1946. Op raadselachtige wijze zijn de foto's daarna verdwenen, maar in 2009 doken ze weer op. Tegenwoordig zijn ze ondergebracht bij het NIOD, dat samen met het Oorlogs- en verzetsmuseum de expositie heeft voorbereid.

www.libertypark.nl

NOORDBRABANTS MUSEUM, 'S-HERTOGENBOSCH

A la c'Arte. De kunst van het eten - Eten in de kunst

Een dampende schaal hertenbout,

gebraden haas en tortelduif. Iets

verder op tafel staat stevige knol-

raap, een glanzende rolmops en wat

sappige kersen. Mensen in prachti-

ge kleding verzamelen zich rond de

tafel, wetend dat ze ieder moment

mogen toetasten. Beelden uit een

kookprogramma? Welnee, een im-

pressie van de nieuwe tentoonstel-

ling in het Noordbrabants Museum.

Tot en met 2 januari 2011 draait het

volledig om eten. De expositie ser-

veert een heerlijke mix van baccha-

nalen, jachtstukken, pronkstilleven,

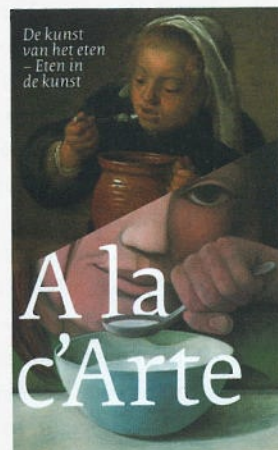
Bijbelse eettaferelen, familiestukken en portretten van

kunstenaars als Frans Francken, David Teniers en Henk

Helmantel. Oude en moderne kunst worden door elkaar

gepresenteerd en aangevuld met historisch glaswerk en

bijzondere kunstserviezen.



KUNSTHAL, ROTTERDAM

Overzichtstentoonstelling Edvard Munch



Edvard Munch in zijn openluchtatelier. Foto ©Munch Museum / Munch Ellingsen

Voor het eerst wordt in Nederland uitgebreid aandacht besteed aan Edvard Munch (1863-1944), één van de meest fascinerende kunstenaars uit de laat negentiende- en begin twintigste eeuw. De Kunsthal presenteert met ruim honderdvijftig schilderijen en werken op papier een overzicht van het oeuvre van de Noorse schilder die vooral bekend werd door zijn schilderij 'De Schreeuw' (1893). Munch schilderde over het leven, de liefde en de dood.

Diepe emoties zoals eenzaamheid, angst en innerlijke spanningen zijn de leidraad in zijn werk. Munch is van grote invloed geweest op de ontwikkeling van het expressionisme.

www.kunsthall.nl

MUSEUM DE FUNDATIE, ZWOLLE

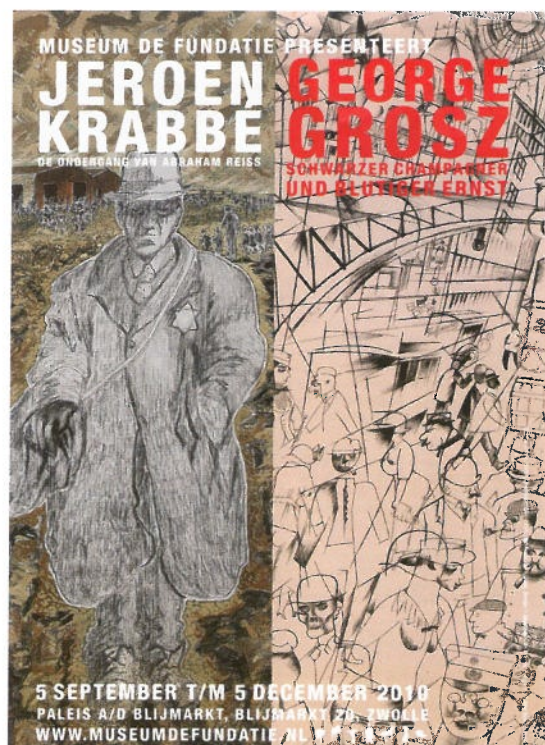
DUBBELTENTOONSTELLING: JEROEN KRABBÉ EN GEORGE GROSZ

Tot en met 5 december zijn er in De Fundatie twee zeer verschillende tentoonstellingen: *De ondergang van Abraham Reiss* van Jeroen Krabbé en *Schwarzer Champagner und Blutiger Ernst* van George Grosz.

Abraham Reiss, de grootvader van Krabbé, werd in 1929 beroofd van zijn financiële middelen als gevolg van de beurskrach. Hij vocht zich terug, maar het nieuwe geluk werd verstoord door de Tweede Wereldoorlog. De Duitsers deporteerden Reiss naar Westerbork en vervolgens naar het vernietigingskamp Sobibor. Daar werd hij in juli 1943 bij aankomst vermoord.

Schwarzer Champagner und Blutiger Ernst omvat een keuze uit grafisch werk, tekeningen en schetsboeken van Grosz. Als geen ander heeft Grosz met zijn scherpe blik de Duitse samenleving in de periode 1918 – 1933 in beeld gebracht. Voor meer informatie over educatieve mogelijkheden:

www.museumdefundatie.nl



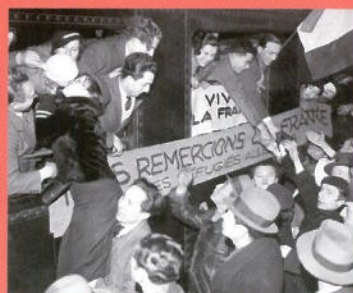
VRAAG: WAT IS ER OP
DEZE FOTO TE ZIEN?

RAAD DE HISTOPICTO!

Elke maand plaatsen we een foto van een historische gebeurtenis of een foto die naar een historische gebeurtenis verwijst.

Onder de goede inzenders verloten we een boekenbon van € 20,-. Stuur uw oplossingen voor 15 november 2010 naar: redactie@vgnkleio.nl onder vermelding van 'oplossing Histopicto Kleio 7'.

Helaas kunnen voor Kleio 5 geen winnaar uitroepen. Op de foto waren Duitse joodse vluchtelingen te zien die vanaf het Gare du Nord vertrekken naar Palestina. De foto werd gemaakt in 1934.



Bron: Spaarnestad fotoarchief



meer dan 40 jaar maatwerk
voor school- en studentengroepen

0412-481000
BEL EVEN VOOR ONZE REISGIDS!

PARIJS 3-daagse touringcarreïs, heen en terug dagrit, hotel** 3-persoonskamers, douche/toilet, L+O

vanaf
€ 89,95 p.p.

BERLIJN 4-daagse touringcarreïs, heen dag- en terug nachtrit, Jugendhotel, meerpersoonskamers, L+O

vanaf
€ 89,95 p.p.

"DIE RÖMER UNTER UNS" 2-daagse touringcarreïs, heen en terug dagrit, jeugdherberg, meerpersoonskamers, **halfpension**, entree Praetorium, Römisch Germanisches Museum Köln, rondleiding Archäologischer Park Xanten & opgraving

vanaf
€ 63,00 p.p.

LONDEN 3-daagse touringcarreïs, heen dag- en terug nachtrit, youth hostel, meerpersoonskamers, L+O

vanaf
€ 77,50 p.p.

MADRID 4-daagse vliegreis, Amsterdam of Weeze - Madrid vv (incl. verplichte taxen!), hostel, meerpersoonskamer, L+O

vanaf
€ 189,00 p.p.

RIGA & TALLINN 5-daagse vliegreis, Weeze - Riga vv (incl. verplichte taxen!), touringcarvervoer ter plaatse, hotel**, meerpersoonskamers, L+O

vanaf
€ 289,00 p.p.

ROME 4-daagse vliegreis, Amsterdam, Weeze of Charleroi - Rome vv (incl. verplichte taxen!), hotel** 4-6 p.kamers, douche/toilet, L+O

vanaf
€ 219,00 p.p.

FLORENCE 5-daagse touringcarreïs, heen en terug nachtrit, hotel*** Montecatini, meerpersoonskamers, **halfpension**

vanaf
€ 169,95 p.p.

SICILIË 4-daagse vliegreis, Eindhoven - Trapani vv (incl. verplichte taxen!), hotel**, 3-4 p.kamers, **halfpension**

vanaf
€ 296,00 p.p.

PRAAG 4-daagse touringcarreïs, heen dag- en terug nachtrit, hotel**/, 2-3 p.kamers douche/toilet, L+O

vanaf
€ 99,95 p.p.



Genoemde tarieven bij 46-60 deelnemers bij touringcarreizen en vanaf 10 deelnemers bij vliegreis Rome en Madrid, vanaf 36 deelnemers bij vliegreis Sicilië, vanaf 31 deelnemers bij vliegreis Riga & Tallinn. Periode november-februari.

Bij touringcarreizen: elke 16e deelnemer gratis en reisverzekering inbegrepen!



U kiest uw eigen vertrekdatum! Service waar u recht op heeft!

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



EUROPA SPECIAAL REIZEN - HET WARGAREN 5 - 5397 GN LITH - TEL. 0412-481000
offerte@europaspecialreizen.nl

www.europaspecialreizen.nl