

# KLEIO

Uitgave van de VGN  
Jaargang 62  
Juni 2021

Voor docenten geschiedenis en staatsinrichting

- 'Meneer, waar komen **Molukkers** vandaan?'
- **Identiteitsvorming** in de geschiedenisles
- Het kleurrijke leven van **Jacques-Louis David**



**Kinderen van  
de verlichting**

# KLEIO

## 4 Kinderen van de verlichting

Het ontstaan van het moderne mensbeeld



## 10 Portret van een revolutionair

Politiek en symboliek in de werken van Jacques-Louis David (1748-1825)



## 18 Het parlement als hoogste gezag

Opvattingen over democratie in de negentiende eeuw

## 24 De Wereld van de Oost

Vijf perspectieven op een onafhankelijkheidsoorlog



## 28 'Meneer, waar komen Molukkers vandaan?'

Zeventig jaar verankerd in Nederland

## 34 'Geschiedenis- onderwijs moet steunen op levende geschiedenis'

Interview met Maria Grever

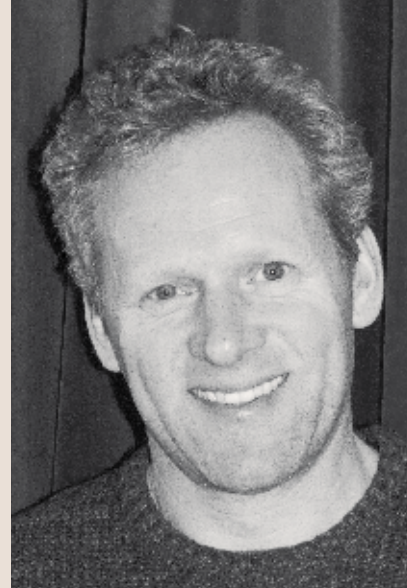
## 43 Vermorzeld door Moskou

De herbegravenis van Imre Nagy

## 46 Een plaatje zegt meer dan duizend woorden

Functie en nut van illustraties bij een tekst





## 54 Wie zijn wij en wie waren zij?

De rol van geschiedenisonderwijs in identiteitsdenken

## 59 Identiteitsvorming in de geschiedenisles

Een didactisch stappenplan



## 70 Weet jij wat waar is?

Betrouwbaarheid van bronnen bepalen



## Beste lezer,

Wanneer u dit leest, staat de vakantie voor de deur. Een vakantie die u heeft verdiend. Het was opnieuw een 'historisch' jaar, maar het vergt historici om over enige tijd dit jaar te duiden. Vooral omdat er een inflatie aan 'historische' jaren dreigt de afgelopen tijd. De vakantie is een mooie tijd om terug te kijken naar wat er allemaal gebeurd is. Terugkijken en weer vooruitkijken. Ons vak staat nooit stil, zelfs in de vakantie niet. Bij dat terugkijken kan ook deze *Kleio* u misschien wat helpen. Kijk bijvoorbeeld terug naar de periode van de verlichting; het laatste nieuwe examenonderwerp waar we in *Kleio* extra aandacht aan geven. Jabik Veenbaas (schreef en vertaalde verschillende boeken over de verlichting) beschrijft de periode die de basis vormt van ons denken. Daan van Leeuwen heeft een prachtige *Kleio in de klas* gemaakt over de schilder David. De leerlingen bekijken de schilderijen en plaatsen ze in een historische periode.

### 'Ons vak staat nooit stil, zelfs in de vakantie niet'

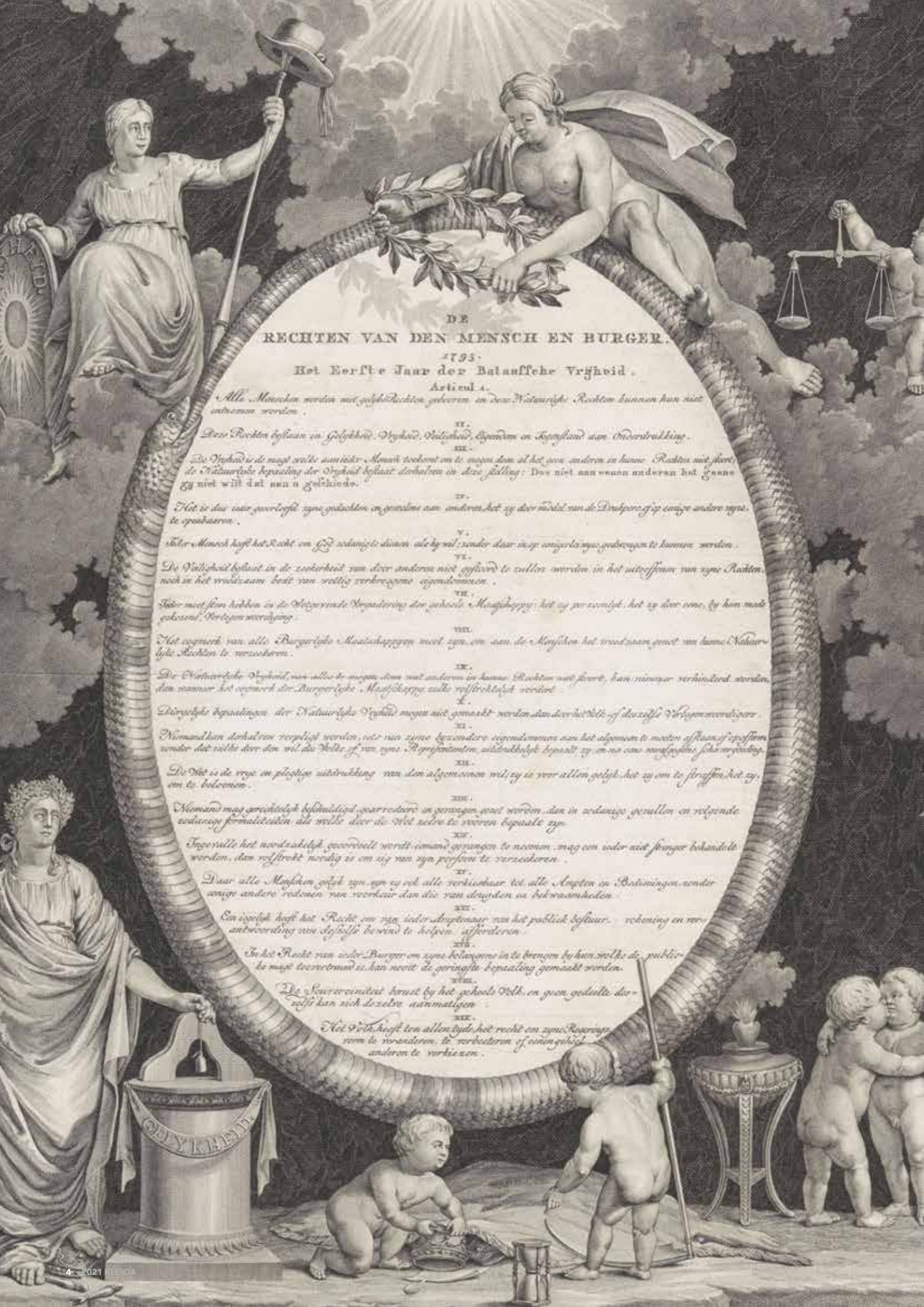
In deze *Kleio* kijken we ook terug naar de inzet van de Molukkers in de Oost, en hoe ze vervolgens door Nederland werden behandeld. Daar sluit het artikel over de film *De Oost* mooi bij aan. Het kan ook nooit

kwaad om eens goed naar onszelf te kijken: wie zijn wij eigenlijk? Susan Legêne deelt haar gedachten met ons. Eraan gekoppeld is een *Kleio in de klas* gemaakt die de leerlingen zeker zal uitdagen om ook naar zichzelf te kijken, maar dan niet via de camera in hun telefoon. Verder worden traditiegetrouw de examens geanalyseerd en gewogen. Als laatste wijs ik u nog graag op het vak van historisch illustrator Fred Marschall. Wat een gepuzzel en wat een zoektocht om een passende en foutloze tijdtekening te maken, afgezien van het talent dat je daarvoor nodig hebt. Kortom, een *Kleio* om in te bladeren, te gebruiken om terug te kijken, maar vooral ook om weer door te gaan. Hopelijk gaat u over enkele weken weer met veel energie het klaslokaal naar binnen. Ik wens u alvast veel le(e)splezier, maar nu eerst even 'het grote niets'.

**Ben Vriesema** is hoofdredacteur van *Kleio*.

- 16 In de klas: Wat zegt de schilder?
- 21 Boeken
- 22 Bas von Benda-Beckmann... en de geschiedenis
- 26 In de klas: Indonesische Onafhankelijkheidsoorlog
- 31 In de klas: Multiperspectiviteit
- 32 In de klas: Max Havelaar in stripvorm
- 38 Kleioscoop: The Dig
- 52 Museum: Huis van de Europese geschiedenis
- 64 Examens
- 67 Column: Ton van der Schans
- 68 VGNnieuws: Verandering bestuur VGN
- 71 Recensies
- 73 VGNnieuws: Landelijke Geschiedenis Quiz
- 74 Column: Jelte Posthumus | Colofon
- 75 Kleiokrant

Cover: David schetst Marie-Antoinette, schilderij van Joseph-Emmanuel Van den Bussche. Collectie Musée de la Révolution française, Vizille.



DE  
RECHTEN VAN DEN MENSCH EN BURGER.

1795.  
Het Eerste Jaar der Bataafsche Vrijheid.

Articul. 1.

*Alle Menschen worden met gelijke Rechten geboren en den Natuurlijken Rechten kunnen hun niet ontnemen worden.*

*Deze Rechten bestaan in Gelykheid, Vrijheid, Veiligheid, Eigenaam en Bescherming aan Onderdrukking.*

*De Vrijheid is de magt welke ieder Mensch toekomt om te mogen doen al het, een ander in huure Rechten niet scheidt, de Natuurlijke bepaling der Vrijheid bestaat derhalven in deze jelling: Dat niet aan eenen anderen het gezag zy niet wilt dat een u gelijde.*

*Het is dus ieder goetgeleefde zyne gedachten en gevoelens aan anderen het zy door middel van de Drukpers of op enige andere wyse te openbaaren.*

*Ieder Mensch heeft het Recht om God aanroepende dienen als hy wil; zonder daar in of ongerispeet te kunnen worden.*

*De Veiligheid bestaat in de zekerheit van door anderen niet onrecht te zullen worden in het uitoeffnen van zyne Rechten, noch in het vruchtzaam bezit van zettig verkreegene eigendommen.*

*Ieder moet sijn hebben in de Vergevende Verantwoording der zehende Maatschappij; het zy persoonlijk, het zy door eenen, zy hem mede gekoont, Vertegenwoordiging.*

*Het voornem van alle Burgerlijke Maatschappijen moet zyn om aan de Menschen het vruchtzaam genot van huure Natuurlijke Rechten te verzekeren.*

*De Natuurlijke Vrijheid van alles te mogen doen met anderen in huure Rechten niet scheidt, kan nimmer verhoedert worden, dan wanneer het voornem der Burgerlijke Maatschappij zulke verhoedertheid vereist.*

*Dirigelyke bepalingen der Natuurlijke Vrijheid mogen niet gemaakt worden, dan door het Volk of door zelve Verlegemverdragen.*

*Niemand kan derhalven verplicht worden, wat van zynre bezondere eigendommen aan het algemeen te moeten sffraan of sffraffen, zunder dat zulke door den wil der Volk of van zyne Represantanten, uitdrukkelijk bepaalt zy, en na eenen aangegene sffraan bepaling.*

*De Wet is de vrije en gelijke uitdrukking van den algemeenen wil; zy is voor allen gelijk, het zy om te straffen, het zy om te beloonen.*

*Niemand mag gerechtelyk beschuldigt gearrestert en gevangen wet worden, dan in zedanzige gevallen en volgende zedanzige formaliteiten als welke door de Wet zelve te woren bepaalt zy.*

*Ingenulle het noodzakelyk gevoorelt wordt iemand gevangen te nemen, mag een ieder niet sffrainger behandelt worden, dan verffrekt noodig is om zy van zyn professen te verzederen.*

*Daar alle Menschen gelijk zyn, en zy zek alle verkiesbaar tot alle Ampten en Bestimmingen, zunder enige andere redouen van voorkeur dan die van deugden en bekwaamheden.*

*En iegeljk heeft het Recht om zyn ieder Amptenaar van het publiek bestuur, rechening en verantwoording van desiffelke, bevoord te helpen, sfforderen.*

*In het Recht van ieder Burger om zyne belangen in te brengen by hun welke de publieke magt teovertrudt, is, kan nooit de geringste bepaling gemaakt worden.*

*De Souverainetent berust by het zehende Volk, en geen goddelike dwang kan zich derzelve aanmatigen.*

*Het Volk heeft ten allen tyde het recht om zyne Reprerentanten te veranderen, te verhoedertoren of eenen gelijken anderen te verkiezen.*

# Kinderen van de verlichting

## Het ontstaan van het moderne mensbeeld

Het begrip verlichting wordt vaak wat al te simpel gebruikt. Maar achttiende-eeuwse denkers die bewust over hun eigen tijdperk nadachten, zoals Kant en Condorcet, gebruikten het begrip in algemene zin en zeker niet uitsluitend voor hun eigen tijd.

**V**erlichting is de bevrijding van de mens uit de onmondigheid waaraan hij zelf schuld draagt, verklaart Kant in zijn fameuze essay *Wat is Verlichting?* uit 1784, waarbij hij zijn eigen tijd weliswaar typeert als een periode van verlichting, maar dat woord nadrukkelijk als werkwoord gebruikt. Er is, zo meent hij, een proces in gang gezet dat op den duur tot een verlichte tijd zou kunnen leiden. En Condorcet beziet in zijn boeiende boek *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, dat dateert uit 1795 en nog niet zo heel lang geleden in het Nederlands is vertaald als *Over de vooruitgang van de menselijke geest*, de ontwikkeling van de mens als een permanent proces van bevrijding.

Omdat de macht van de priesters in het oude Griekenland beperkt bleef, schrijft Condorcet, kon de menselijke geest er ongehinderd zijn gang gaan en maakten filosofie en wetenschap een bloeitijd door. De heerschappij van de Romeinen luidde een periode van betrekkelijke stilstand in, ook weer vanwege de grote invloed van de godsdienst, die zich paarde aan de dictatoriale neigingen van de Romeinse leiders.

Condorcet zag de komst van het christendom als een desastreuze zaak. Het bedrog van de priesters voerde de boventoon, de scholastiek vertraagde de vooruitgang, de geest van onderzoek werd gevreesd en gedwarsboomd. Een spaarzaam lichtpunt in deze duistere periode was de Arabische wetenschap, die gedurende de late middeleeuwen de toorts der wetenschap brandende hield, in de tijd dat het religieus fanatisme van de islam zelf tot bedaren was gekomen. Pas in de renaissance werd volgens hem de noodlottige invloed van het christendom een halt toegeroepen.

Verlichting is voor denkers als Kant en Condorcet dus eigenlijk een begrip waarmee ze over hun eigen tijd heen kijken. Ook eerder kunnen er al verlichtende ontwikkelingen hebben plaatsgevonden. En die ontwikkelingen zijn in hun tijd ook zeker nog niet tot een einde gekomen. Ze hopen op meer verlichting in de toekomst, in het onderwijs en de gezondheidszorg bijvoorbeeld, of in de politiek. Wel meenden ze dat hun eigen tijd, de achttiende eeuw, een bijzondere plaats innam in dat gedurige proces. Ze zagen hun eigen tijd als een periode van stroomversnelling. Rond het jaar

1700, wellicht zelfs al wat eerder, begon de intellectuele elite van Europa te beseffen dat er veel veranderd was. 'Finis saeculi novam rerum faciem aperuit,' noteerde Leibniz in zijn korte geschrift *Status Europae incipiente novo saeculo*, toen de achttiende eeuw nog maar net onderweg was: 'Aan het einde van de eeuw hebben de dingen een nieuw aanzicht gekregen.'

### De nieuwe wetenschap

Er waren eental ontwikkelingen die tot het ontstaan van dat 'nieuwe gezicht' bijdroegen. Die ontwikkelingen hadden hun wortels vaak al in eerdere tijden, maar ze kwamen in de loop van de zeventiende eeuw duidelijk op een uiterst explosieve manier bij elkaar. De belangrijkste factor was ongetwijfeld de spectaculaire vernieuwing van het wetenschappelijk wereldbeeld. De traditionele aristotelisch-christelijke natuuropvatting, waarbij de natuur werd geïnterpreteerd als een door innerlijke krachten bezielde geheel, werd ondergraven en vervangen.

**'Rond het jaar 1700, wellicht zelfs al wat eerder, begon de intellectuele elite van Europa te beseffen dat er veel veranderd was'**

Drie grote denkers legden het theoretische en filosofische fundament voor een nieuwe manier van kijken: Galileo Galilei, Francis Bacon en René Descartes. Galilei verklaarde dat het boek der natuur was geschreven in de taal van de wiskunde; hij was een pionier achter de mathematisering van de natuurwetenschap. Francis Bacon voorzag de nieuwe wetenschappelijke methodiek van een passende terminologie. Hij schreef het *Novum Organum*, een methodisch handboek voor de nieuwe wetenschap waarin de inductieve methode werd bepleit, die de natuur zelf door middel van herhaalbare experimenten liet spreken. De wetenschap werkt vandaag de dag in wezen nog altijd volgens de door Bacon geformuleerde normen. René Descartes haalde het oude denken verder onderuit. Hij ontwierp een intelligent filosofisch raamwerk voor het nieuwe wereldbeeld. Niet alleen voerde hij de mathematisering van de

**Jabik Veenbaas** is auteur van het boek *De Verlichting als kraamkamer* en vertaler van tal van filosofische meesterwerken uit de tijd van de verlichting.

**De 'Hollandse' Verklaring van de rechten van de mens en de burger, afgekondigd op 31 januari 1795 in Den Haag. Prent uit 1795 door Theodoor Koning, naar een tekening van Jacobus van Meurs. Uitgever Willem van Vliet. Collectie Rijksmuseum.**

natuurwetenschap tot in al haar consequenties door, hij bedacht ook een alomvattend wijsgerig stelsel waarin de nieuwe wetenschap harmonisch was opgenomen.

Men zegt wel dat het wereldbeeld mede door toedoen van deze denkers langzamerhand *mechaniseerde*; dat zij ervoor zorgden dat het heelal in toenemende mate werd gezien als een volgens mechanische wetten functionerende machine. Maar de nieuwe wetenschap ontleende haar overtuigingskracht vooral ook aan haar indrukwekkende resultaten. De zeventiende eeuw werd een eeuw vol baanbrekende ontdekkingen. Galilei, al genoemd, toonde door middel van empirisch onderzoek de juistheid aan van de heliocentrische theorie van Copernicus. En ook op andere terreinen werd enorme vooruitgang geboekt. Zo publiceerde de Engelse geleerde William Harvey in 1628 een boek over zijn ontdekking van de bloedsomloop. Een andere grote naam was Antoni van Leeuwenhoek, die met zijn verfijnde microscopen tal van belangrijke ontdekkingen deed: in 1674 de rode bloedcellen, in 1676 de bacteriën en in 1677 de spermatozoa.

Galileo demonstreert nieuwe astronomische theorieën op de Universiteit van Padua. Schilderij uit 1873 door Félix Parra. Bron: Museo Nacional de Arte, Mexico City.

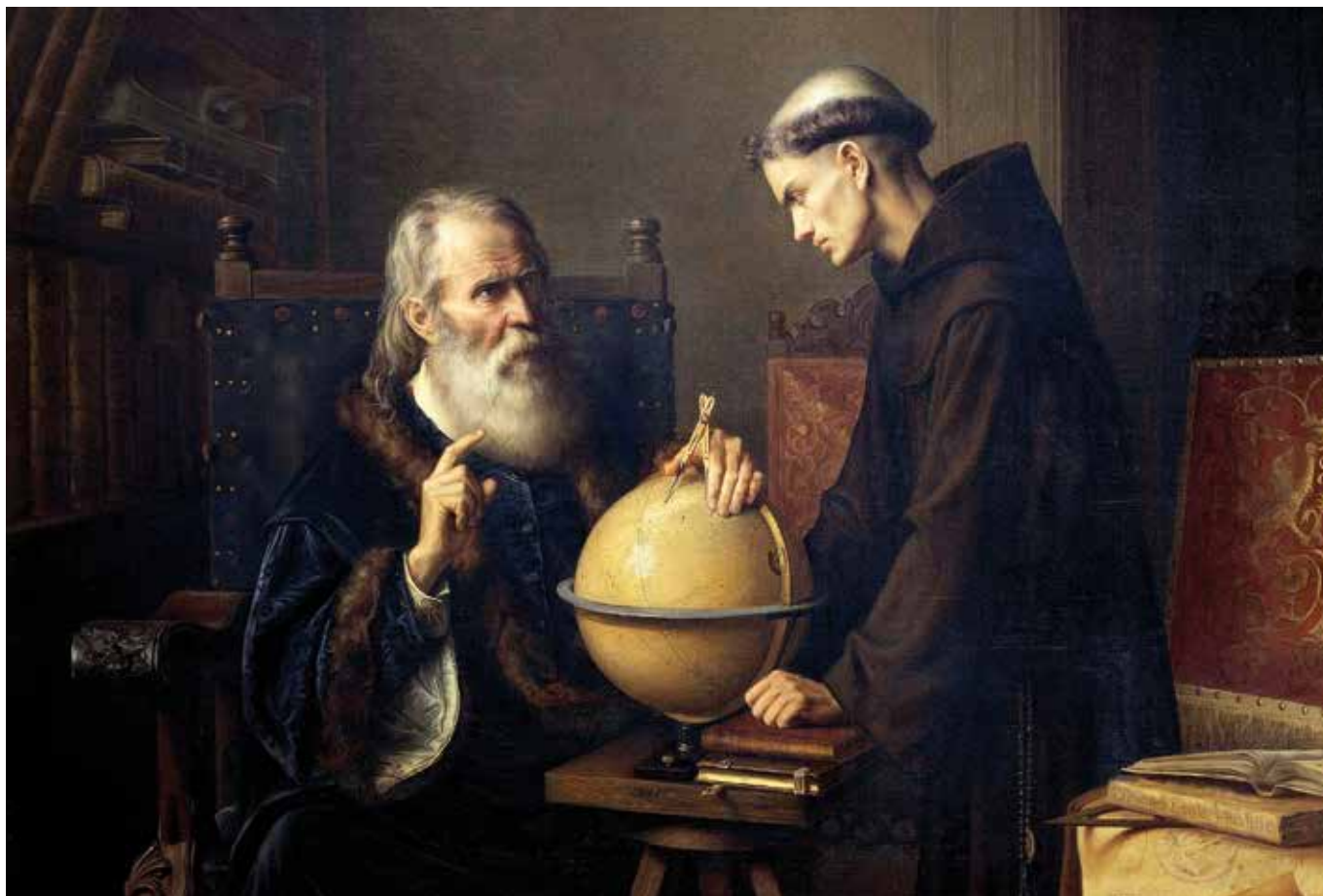
### Geheimen van het universum

De grootste triomfen werden behaald door Isaac Newton, die in 1687 zijn grote werk *Philosophiæ naturalis principia mathematica* uitbracht ('De wiskundige beginselen van de natuurfilosofie',

waarbij de 'natuurfilosofie' de indertijd gebruikelijke term was om de 'natuurwetenschap' aan te duiden). Met zijn bewegingswetten en de wet van de zwaartekracht leek hij de geheimen van het hele universum te hebben ontraadseld.

Galilei, Bacon en Descartes legden dus de theoretische grondslag voor een nieuwe manier van kijken. Je kunt stellen dat de manier van kijken in deze eeuw ook letterlijk veranderde. In 1608 patenteerde een brillenmaker uit Middelburg, Hans Lipperhey geheten, een nieuwe uitvinding: de verrekijker (overigens wordt ook de naam Zacharias Jansen wel in dit verband genoemd). Deze uitvinding leidde tot nieuwe uitvindingen: die van de telescoop en de microscoop. Beide instrumenten stelden de mens in staat om dingen waar te nemen die met het blote oog niet zichtbaar waren: de telescoop de dingen die voor dat blote oog te ver weg lagen, de microscoop de dingen die daarvoor te klein waren.

Galilei maakte gebruik van de vinding van Lipperhey om telescopen te bouwen en hij gebruikte die telescopen om de manen van Jupiter waar te nemen en om de theorie van Copernicus te bevestigen. Van Leeuwenhoek gebruikte de microscopen om kleine vormen van organisch leven te zien en te beschrijven. Ook daarmee tastten ze het traditionele wereldbeeld aan. Wanneer je het heelal in kijkt en daar planeten en zelfs verre sterren waarneemt, betekent dit dat je aan de traditionele





Bijbelse waarheden kunt gaan twijfelen en zelfs dat je het begrip 'hemel' kunt gaan relativiseren. En wanneer je ziet dat er overal om ons heen sprake is van klein organisch leven dat we normaliter niet kunnen waarnemen, zal dat je geloof aan een door spoken en heksen bevolkte omgeving doen verminderen. Zo valt bijvoorbeeld te verklaren dat Spinoza in zijn uit 1670 daterende *Theologisch-politiek traktaat* de spot drijft met de stilstaande zon uit het Bijbelboek Jozua, en dat Balthasar Bekker in zijn boek *De betoverde wereld*, dat rond 1692 uitkwam, het geloof in heksen en spoken en zelfs in de duivel belachelijk maakt.

### Protestantse rebellie

De nieuwe wetenschap was niet de enige factor die de vernieuwing aanzwengelde. In het beperkte bestek van dit artikel ga ik in vogelvlucht de andere grote vormende elementen langs. Ook de geest van het protestantisme, die het kritisch denken binnen het christendom stimuleerde, stoomde Europa klaar voor het tijdperk van de verlichting. Als gevolg van de protestantse rebellie ontstonden er zelfs enkele staten waarin een relatief grote vrijheid van geloven en denken heerste: de Republiek der Nederlanden was zo'n staat, maar ook het Engeland van na de *Glorious Revolution* van 1688. Verder hadden de vele avonturen van de ontdekkingsreizigers niet alleen de fysieke, maar ook de geestelijke horizon van Europa verbreed. De uitvinding en de perfectionering van de boekdrukkunst hadden ervoor gezorgd dat het wetenschappelijk debat werd bevorderd en de vrijheid van onderzoek en publicatie werden vergroot. Je zou deze elementen moeten zien als rivieren, die samenvloeiden in de machtige stroombedding van de renaissance.

De Europese renaissance had al vanaf de vijftiende eeuw nieuwe waardering getoond voor de klassieke oudheid. Europa was zich kritischer gaan verhouden ten opzichte van het christelijke erfgoed en grotere aandacht gaan geven aan de mens en zijn aardse omgeving. Eind zeventiende eeuw zien we hoe de Europese cultuur zich van lieverlees losmaakt van die renaissance, van die verering voor de klassieke oudheid. De Europese bescha-

ving begon op eigen benen te staan en nieuw elan te ontwikkelen.

Het traktaat van Leibniz dat hierboven al werd genoemd, legt getuigenis af van dat nieuwe elan, dat nieuwe zelfvertrouwen. De opkomst van de nieuwe, empirische natuurwetenschap was, zoals ik eerder al schreef, de belangrijkste bepalende factor. Het succes van die wetenschap, van de nieuwe manier van denken en kijken, vergrootte het Europese zelfvertrouwen in hoge mate. De klassieke oudheid had veel tot stand gebracht, maar de ontdekkingen van lieden als Harvey, Van Leeuwenhoek en Newton bewezen dat de contemporaine Europese wetenschap die van de klassieken de baas was.

Vooral Newton inspireerde de achttiende-eeuwse denkers. Hume probeerde voor de sociale wetenschappen te doen wat Newton voor de natuurwetenschappen deed. Voor D'Alembert, de auteur van de inleiding van de beroemde *Encyclopédie*, dat verlichtingsmonument, waren Bacon en Newton de grote helden. En Immanuel Kant probeert in zijn fameuze *Kritiek van de zuivere rede* een kentheorie te formuleren die Newtons natuurwetenschappelijke inzichten van een filosofisch fundament voorziet.

### De keerzijde

Maar het nieuwe elan had een keerzijde. Het succes van de nieuwe wetenschappelijke methode zoals die door denkers als Bacon gestalte was gegeven, die van inductieve afleiding op basis van herhaalde experimenten, bewerkstelligde een geestelijke houding die kritisch stond tegenover manieren van denken waarin die inductieve methodiek niet werd toegepast. Het nieuwe elan paarde zich dus aan scepsis.

Het eerste mikpunt van die scepsis was wel het christelijke geloof, dat ook wetenschap had menen te kunnen bedrijven op basis van de Bijbel. Het tweede mikpunt was de dogmatische rationalistische filosofie uit de zeventiende eeuw, de filosofie van mensen als Descartes, Spinoza en Leibniz. Zij hadden de pretentie gehad dat ze zaken als het bestaan van God of het bestaan van de menselijke ziel met rationele argumenten konden bewijzen. ►

De verrekijker is een Zeeuwse uitvinding. Deze dateert uit de periode 1650-1750 en is in de jaren zestig van de vorige eeuw gevonden tijdens opgravingen van kasteel Haamstede. Bijzonder is dat de kijker ook een kompas bevat. Foto: Rijksdienst Cultureel Erfgoed.



Antoni van Leeuwenhoek en zijn microscoop. Olieverfschilderij uit 1912 door Ernest Board. Collectie Wellcome Library, Londen.

Ook Descartes, een van de theoretici die de middeleeuwse scholastiek de genadeklap hadden gegeven en de man die zelf voorgaf zijn filosofie vorm te geven vanuit een systematische twijfel, ontkwam niet aan dit oordeel. Ook hij had dogmatisch-rationalistische redeneringen gebruikt, bijvoorbeeld bij zijn godsbewijs. De verlichtingsfilosoof D'Alembert schreef in zijn inleiding bij de *Encyclopédie* dan ook dat we 'Descartes met zijn eigen wapens moeten bestrijden'.

De oude antwoorden op de grote levensvragen leken hun tijd te hebben gehad. Maar konden er ook nieuwe worden gevonden? De twijfel van Descartes keerde met verdubbelde kracht terug in de verlichting en greep diep in in het geestelijk leven van de achttiende-eeuwse denkers. Heel duidelijk zien we dat bij David Hume, een sleutelfilosoof uit het tijdperk. In zijn *A Treatise of Human Nature* (1739-1740), in het Nederlands vertaald als *Traktaat over de menselijke natuur*, vertelt hij hoe hij twijfelt aan alles wat de rede houvast geeft en hoe hij door zijn twijfel naar de rand van de afgrond werd gedreven: 'Deze vragen brengen mij

totaal in de war, en ik begin mij te verbeelden dat ik in de meest wanhopige toestand verkeer die men zich voor kan stellen, omgeven door totale duisternis en beroofd van het gebruik van alle ledematen en geestesgaven.'

### Spirituele redding

Hume bewoonde een filosofische wereld waarin niet alleen het geloof, maar ook de rede voorgoed in zwaar weer is geraakt. De laatste grote illusie van de denkers, de illusies dat de rede spirituele redding kon bieden, was ten einde gekomen. Hume vindt zijn remedie in de natuur, in de gewoontes waarin de mens zijn hartstochten tot rust brengt. De rede zorgt voor verwarring, de natuur biedt uitkomst: hij gaat eten, zoekt zijn vrienden op, speelt een spelletje Triptrak, en zo maakt de beklemming van lieverlee plaats voor gevoelens van vrediger aard. Humes op gewoontevorming geënte ethiek en zijn politieke conservatisme zijn direct met deze strategie te verbinden.

De dubbele beweging van Hume – belanden in een sceptische impasse als gevolg van je kritiek op het oude dogmatische rationalisme en vervolgens een uitweg uit die impasse zoeken waarbij de natuur een hoofdrol speelt – zien we bij alle grote achttiende-eeuwse denkers terug. Julien Offray de La Mettrie vindt een remedie in het consequente materialisme. Bij hem is zelfs de menselijke ziel een lichamelijk verklaarbaar fenomeen en hij formuleert een ethiek die helemaal gebaseerd is op de impulsen van ons gevoelsleven.

Ook Jean-Jacques Rousseau legt in zijn beroemde boek *Emile, of Over de opvoeding* getuigenis af van een sceptische crisis, die daar beleefd wordt door zijn alter ego, een kapelaan uit de Savoie. Maar Rousseau creëert een andere uitweg dan La Mettrie, want met een volstrekt materieel geworden natuur kon hij geen genoegen nemen. Daarom mystificeerde en vergoddelijkte hij die natuur, zowel die in de mens zelf als die om de mens heen. De romantiek, de beweging die bij Rousseau begon, was een van de strategieën van de verlichting om met de ontstane impasse om te gaan. En Immanuel Kant vond een remedie voor de impasse in een theorie waarin twee werelden naast elkaar bestaan: die van de empirische, causaal gedetermineerde natuur en die van de vrijheid.

### Onafhankelijk wezen

Het nieuwe mensbeeld dat in de achttiende eeuw gestalte kreeg, hangt met deze ontwikkeling samen. De mens begon steeds meer het idee te krijgen dat hij het wel zonder het traditionele godsgeloof kon stellen en begon zichzelf in toenemende mate te beschouwen als een onafhankelijk wezen dat zich op aarde en op aardse voorwaarden moest zien te redden.

De achttiende eeuw wordt dan ook de eeuw waarin de mens emancipeert en als zelfstandig

individu begint te opereren. ‘Autonomie’, het vermogen van de mens om over zichzelf te beschikken en zichzelf de wet te stellen, werd het nieuwe model, dat door denkers als Rousseau en Kant van contouren werd voorzien. Zoals eerder gezegd, definieert Kant in zijn essay *Wat is Verlichting?* (1784) de verlichting als ‘de bevrijding van de mens uit de onmondigheid waaraan hij zelf schuld draagt’; hij roept die mens vervolgens op tot zelfstandig denken: ‘Heb de moed om je van je eigen verstand te bedienen, dat is het motto van de verlichting.’ De grote staatkundige revoluties van het eind van de eeuw, die in Amerika en Frankrijk, dienen in samenhang met dit nieuwe mensbeeld te worden begrepen.

Het begrip ‘volkssoevereiniteit’ is er op de keper beschouwd een staatkundige extrapolatie van. De mens hoeft geen gezag boven zich te dulden, want hij is mans genoeg om eigen baas te zijn. Het is vooral van belang dat hij zich kan verzekeren van de solidariteit van zijn medemensen (solidariteit wordt in die dagen ‘broederschap’ genoemd). En hij hoeft zich niet te voegen naar wetten die van buitenaf worden opgelegd, of dat nu gebeurt op last van de Bijbel of op last van een absolute vorst.

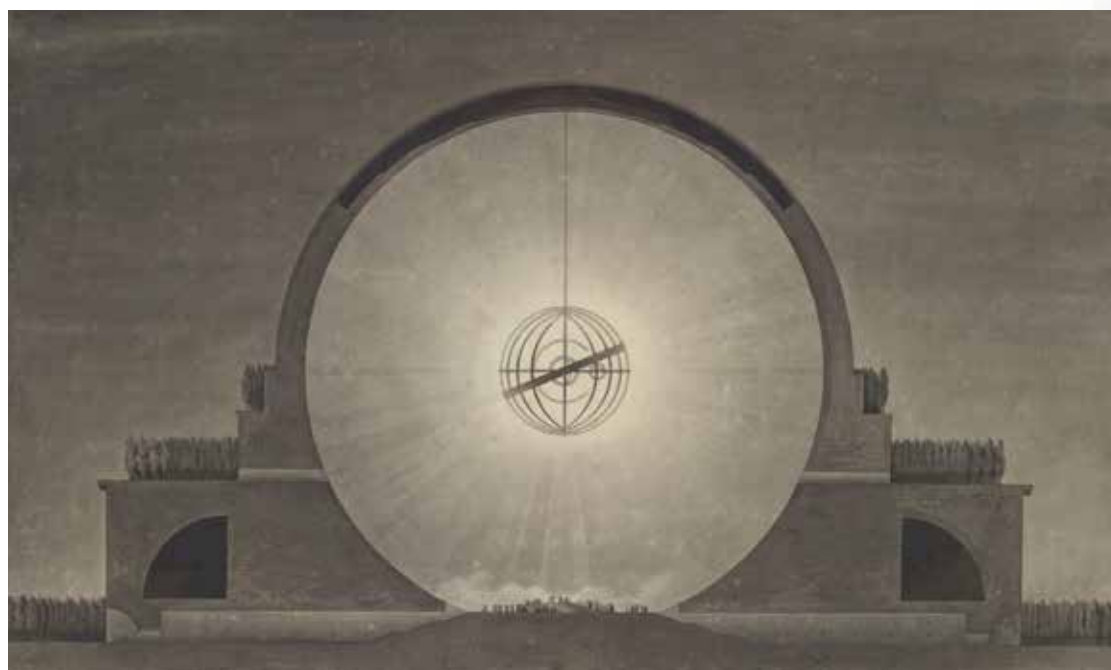
### Mensenrechten

Ook de mensenrechten, zoals die worden vastgelegd in de grote documenten uit deze tijd, zoals bijvoorbeeld de *Bill of Rights* van Virginia en de Amerikaanse Onafhankelijkheidsverklaring uit 1776, de amendementen op de Amerikaanse grondwet en de Verklaring van de rechten van de mens en de burger uit 1789, zijn met dat mensbeeld te verbinden. Het individu wordt in staat geacht zichzelf de wet voor te schrijven, om zelfstandig te handelen en te denken, en mag daarom ook zelf bepalen wat hij wil zeggen en door wie

hij zich wil laten regeren. De in eerdere eeuwen bijeengesprokkelde vrijheidsveroveringen (denk daarbij bijvoorbeeld aan de Engelse Magna Charta of aan ons eigen Plakkaat van Verlatinghe) kregen nu een completere levensbeschouwelijke basis. Wij, eenentwintigste-eeuwers, zijn erfgenamen van de verlichting. Wij herkennen de denkpatronen uit het tijdperk. Nog steeds, zelfs in nog sterkere mate dan de achttiende-eeuwers, maken we deel uit van een wereld die gedomineerd wordt door de wetenschappelijke blik. Nog steeds zien we het gevaar van die blik en vrezen we voor de nihilistische leegte die door die blik wordt blootgelegd.

### **‘De mens begon steeds meer het idee te krijgen dat hij het wel zonder het traditionele godsgeloof kon stellen’**

Onze spirituele antwoorden zijn dan ook verwant aan die van de denkers uit het tijdperk. We kiezen bijvoorbeeld voor het materialisme, het conservatisme, voor de romantische betovering of voor een kantiaans aandoend vrijheidsidee om ons aan de sceptische afgrond te ontworstelen. En het nieuwe mensbeeld uit de verlichting, dat van de mens als autonoom wezen, is nog altijd het onze, waarbij uiteraard dient te worden aangetekend dat die autonomie steeds in ontwikkeling is, voortdurend groeistuipe doormaakt en verder wordt verfijnd. Ook de emancipatie van de vrouw, homoseksueel en de gekleurde mens zijn te verbinden met een mensbeeld waarin niemand, om wat voor reden dan ook, ondergeschikt hoeft te zijn aan anderen. Wij zijn kinderen van de verlichting – in die periode zijn we geworden wat we vandaag de dag zijn. ■



Ontwerp voor een monument voor Isaac Newton uit 1784. Midden in de gigantische bol, hoger dan de Piramide van Cheops, staat een sarcofaag met Newtons lichaam. Het ontwerp is nooit uitgevoerd. Architect: Étienne-Louis Boullée. Bron: Bibliothèque nationale de France.

# Portret van een revolutionair

Politiek en symboliek in de werken van Jacques-Louis David (1748-1825)

In het kleurrijke leven van schilder Jacques-Louis David lopen politiek en kunst door elkaar. Hij woont en werkt in Parijs op het moment dat radicale ideeën van de verlichting rondgaan aan de vooravond van de Franse Revolutie, is ooggetuige van de Terreur en wordt na de eeuwwisseling de persoonlijke schilder van Napoleon.

Daan van Leeuwen is redacteur van Kleio.

**D**e Franse meesterschilder Jacques-Louis David zit op 16 oktober 1793 voor het raam. David kijkt over de menigte die zich op de Place de la Révolution (de huidige Place de la Concorde) in Parijs heeft verzameld. Zo kan hij goed de ter dood veroordeelde Marie-Antoinette zien terwijl ze voorbijrijdt richting het schavot. Ze draagt een witte japon en wit mutsje, haar handen zijn op haar rug gebonden. David maakt er een snelle schets van waarop ze en profil is afgebeeld. De Belgische schilder Joseph-Emmanuel Van den Bussche zal er zeventig jaar later een portret van maken, dat lang niet zo bekend wordt als de werken van de meesterschilder zelf en de belangrijke gebeurtenis die dag. David zet wat snelle streken met een vulpen. De hangende mondhoeken van de voormalige koningin zijn tekenend. Ze zal hetzelfde lot ondergaan als haar man Louis, die in januari al ter dood is gebracht onder het toezien oog van de bevolking van Parijs. Het is een van de laatste afbeeldingen van Marie-Antoinette. De maker van de schets, hier zittend voor het open raam, is ook in aanloop naar de veroordeling van 'burger Capet' in januari nauw betrokken bij het tot stand komen van het doodsoordeel. Hij speelt als propagandist en politicus een sleutelrol binnen de Parijse afdeling in de stemming rondom het lot van het 'hoofd van de Franse aristocratie' Louis XVI.

## Studiereizen door Europa

Het verhaal van Jacques-Louis David zelf begint ook in adellijke kringen. Hij wordt in 1748 geboren in de aristocratie van Parijs, een feit dat in zijn jeugd een aantal deuren voor hem opent. Hij begint al vroeg met schilderen en experimenteert met technieken binnen de rococo. Als dertiger maakt hij voor het eerst een grand tour door



Europa, waarin hij hoopt zijn stijl te kunnen verdiepen en te verfijnen. Zijn adellijke afkomst zorgt ervoor dat hij deze studiereizen kan financieren en daarmee de veelzijdigheid van het continent kan ontdekken. David is bijzonder onder de indruk van Italië en bezoekt meerdere malen Rome, maar reist ook naar Pompeï om de Romeinse overblijfselen te bestuderen. Zijn voorliefde voor de Romeinse architectuur en geschiedenis zorgt ervoor dat hij uiteindelijk breekt met de rococo en qua techniek en onderwerpen een nieuwe stijl begint te bestuderen die in Rome in de tweede helft van de achttiende eeuw is ontstaan: het classicisme. Deze nieuwe stijl neemt hij mee naar Frankrijk; hij wordt een van de grondleggers en prominent kunstenaar van het Franse classicisme, dat zich aanvankelijk vooral richt op de Romeinse (Republikeinse) stijl en geschiedenis.<sup>1</sup> Terwijl de werken in rococostijl de aristocratie in het ancien régime aanspreekt, lijkt de nieuwe stijl meer te passen bij de moderne tonen van de verlichting. Davids werken met de nieuwe onderwerpen blijven in Parijs niet onopgemerkt en in 1781 wordt hij door Louis XVI gevraagd toe te treden tot de prestigieuze *Académie royale de peinture et de sculpture*, een staatsacademie die door de Franse koning is opgericht om de schone kunsten te bevorderen en deze los te weken van de bestaande kunstenaarsgilden. De schilders aan deze koninklijke academie zijn overwegend royalisten ▶

**1** E.H. Combrich, *Eeuwige schoonheid* (Houten 2007), 485.

**Boven:** Schets die David maakte van Marie-Antoinette op weg naar de guillotine. Collectie Louvre.

**Rechterpagina:** David schetst Marie-Antoinette, schilderij van Joseph-Emmanuel Van den Bussche. Collectie Musée de la Révolution française, Vizille.

**‘David speelt als propagandist en**



*politicus een sleutelrol in de stemming rondom het lot van Louis XVI'*

## 1. Le Serment des Horaces (1785)

In *De Eed van de Horatii* verwijst Jacques-Louis David naar een Romeinse mythe over de gebroeders Horatii die het uit naam van Rome in drie een-tegen-eengevechten opnemen tegen de drie broers Curiatii uit de rivaliserende buurstadstaat Alba. Saillant detail is dat de zussen en vrouwen (eveneens afgebeeld, aan de rechterzijde) getrouwd zijn met de broers Curiatii of zelf uit die familie komen. David verwijst in dit thema naar de verlichte ideeën over vaderlandsliefde boven familieliefde en de bijbehorende opofferingsgezindheid en beeldt de drie broers (linkerzijde) uit als een collectief. David koos ervoor om de broers een (patriottische) eed te laten zweren, terwijl in de antieke bronnen geen verwijzing staat dat deze Romeinse broers iets dergelijks hebben gedaan. In dit verband wordt ook weleens gezegd dat de schilder impliciet Rousseaus verlichte idee van het 'sociaal contract' heeft verwerkt in deze classicistische voorstelling.



Boven: *Le Serment des Horaces*. Collectie Louvre.

Onder: *Les licteurs rapportent à Brutus les corps de ses fils*. Collectie Louvre.

en van aristocratische komaf. Alhoewel David lid van l'Académie royale blijft, reist hij in 1784 terug naar Rome om op verzoek van de koning een nieuwe studie op te zetten. Hij voltooit aldaar een schilderij dat hem zijn definitieve doorbraak bij het grote publiek zal opleveren: *Le Serment des Horaces* (*De eed van de Horatii*), waarin verlichte thema's zijn verwerkt (zie kader 1).

### Politieke debatten

Tussen 1785 en het revolutiejaar maakt David nog een aantal meesterwerken, waaronder *La Mort de Socrate* (1787) over het moment waarop de bekende filosoof de gifbeker gaat leegdrinken. David begint zich in deze toenemende onrustige tijden ook te mengen in de politieke debatten van de stad. Hij heeft al ver voor de bestorming van de Bastille vriendschappen gesloten met Maximilien Robespierre, Jean-Paul Marat en Emmanuel-Joseph Sieyès, met wie hij persoonlijke

en levendige gesprekken heeft over het verlichte politieke ideeëngoed. In januari 1789 publiceert Sieyès het bekende pamflet *Qu'est-ce que le Tiers-État?* (*Wat is de derde stand?*), gebaseerd op verlichte ideeën. Aan het einde van het jaar zou hij de jakobijnen oprichten waar de andere drie mannen zich bij aansluiten. De jakobijnen ontpoppen zich tot de belichaming van de radicale revolutie die een nieuw te vormen republiek prefereren boven een (constitutionele) monarchie en David zal daar als propagandist een belangrijke bijdrage aan leveren.

### Verboden schilderij

In de lente van 1789 voltooit de schilder zijn grote werk *Les licteurs rapportent à Brutus les corps de ses fils* (*De lictoren brengen Brutus de lichamen van zijn zonen*) waarin ook een Romeinse voorstelling te zien is. Het werk wordt door de onderliggende boodschap van patriottisme door de Franse staat verboden, nog voordat het officieel

## 2. Les licteurs rapportent à Brutus les corps de ses fils (1789)

Jacques-Louis David beeldt hier een legendarische episode uit de geschiedenis van de vroege Romeinse Republiek uit. Nadat Brutus (linkerzijde) consul was geworden in de gevormde senaat, probeerde de verdreven koning een staatsgreep te plegen om de macht terug te winnen. Het complot wordt door Brutus ontdekt en de samenzweerders worden opgejaagd en ter dood veroordeeld. Tussen de samenzweerders zitten zijn twee zonen. Brutus veroordeelt de twee toch ter dood omdat hij het als een misdrijf tegen de Republiek ziet. David wil in dit thema duidelijk maken dat vaderlandsliefde belangrijker is dan familieliefde. Ook in deze voorstelling laat David zien een groot bewonderaar van de (Romeinse) Republiek te zijn.



getoond kon worden in een Franse salon (zie kader 2). Het is weliswaar exemplarisch voor de staat van censuur die door de Franse monarchie is voorgeschreven, maar het schilderij wordt in deze roerige tijd al snel een symbool voor revolutionairen.<sup>2</sup> De Revolutie brak uit en de ban op het 'revolutionaire' werk van David is onhoudbaar. Onder druk van het volk wordt het schilderij in het openbaar tentoongesteld en wordt het gezien als toonbeeld voor de liefde voor het vaderland. In Davids leven zal politiek idealisme en kunst altijd door elkaar lopen. Hij speelt een belangrijke rol in de geïmproviseerde bijeenkomst van de *Assemblée nationale* op de kaatsbaan op 20 juni 1789. Vervolgens neemt de meesterschilder in de eerste jaren van de Revolutie de rol van propagandist op zich en begint in dienst van de revolutionairen, of eigenlijk de jakobijnen, schilderwerken te maken waarin politiek en symboliek verweven zijn. Hij stapt daarmee af van zijn classicistische repertoire en begint contemporaine onderwerpen te schilderen. Vaak zijn er in deze kunstwerken verwijzingen te ontdekken naar de wens van een Franse republiek. Aanvankelijk richt hij zijn pijlen op de overgebleven royalisten, bijvoorbeeld bij zijn oude opdrachtgevers van de *Académie royale*, maar hij distantieert zich ook van de rest van de Franse aristocratie. Hij verwerpt de klassensamenleving en keert zich tegen iedere vorm van elitarisme.

### Grote opdracht

David start aan het begin van de jaren negentig met een nieuw groot werk; hij krijgt bij de eerste verjaardag van de Eed op de Kaatsbaan de opdracht van het parlement om deze belangwekkende gebeurtenis te schilderen op groot doek. Ook al heeft de schilder een officiële opdrachtgever, het geld voor een dergelijk werk was er op dat moment niet. David vraagt binnen de club van jakobijnen om fondsen, maar dit was in eerste instantie niet voldoende voor alle materialen voor het grote doek. Hij begint wel met het intekenen van de contouren van de hal en de aanwezige personen. Hij wil het moment schilderen waarop de voorzitter van de *Assemblée nationale*, Jean Sylvain Bailly, de eed voorleest. De schilder en politicus zal er uiteindelijk vier jaar over doen om fondsen te werven en te werken aan de schets, maar hij wordt ingehaald door de politieke actualiteit van de Revolutie. Na de mislukte vlucht van het koninklijke echtpaar worden er nieuwe verkiezingen gehouden en treedt de *Assemblée législative* aan. David besluit zich verkiesbaar te stellen en wordt gekozen binnen de stad Parijs als volksvertegenwoordiger.

Het jaar 1792 wordt het jaar van de Tweede Franse Revolutie waarin de onderlinge verschillen tussen de revolutionairen groter worden. De Revolutie begint te radicaliseren. David neemt als politicus



### 3. Le Serment du Jeu de paume (1791)

Het parlement stemt met een voorstel van de voorzitter in bij de eerste verjaardag van de Eed op de Kaatsbaan om Jacques-Louis David deze belangrijke gebeurtenis op levensgroot doek te laten schilderen. Hij komt in 1791 al met een schets die nooit voltooid zal worden. De belangrijkste boodschap van het schilderij moest eenheid zijn. David kiest er daarom voor om net als bij het schilderij over de Horatii de eed af te beelden. In het centrum van het schilderij staat voorzitter van de *Assemblée nationale* en burgemeester van Parijs Jean Sylvain Bailly die de eed voorleest waarin wordt opgeroepen om de zaal niet eerder te verlaten voordat er een verklaring over een nieuwe grondwet is afgegeven. Bailly kijkt de kijker aan en vormt precies het middelpunt van het schilderij, waarmee David het belang van deze eed wil tonen. Iedereen, op één persoon na, steekt zijn hand omhoog om de eed te zweren. Ondertussen waaien de doeken van de kaatsbaan naar binnen waarmee David wil laten zien dat er een storm op komt is.

stelling tegen de monarchie en spreekt steeds meer de boodschap van het idealisme van de (radicalere) jakobijnen. De eenheid die er tijdens het uitroepen van de Eed op de Kaatsbaan nog is, is inmiddels verdwenen. Hij stopt met werken aan het schilderstuk omdat er onvoldoende geld is en hij van mening is dat niet elk kopstuk van de begindagen van de Revolutie op hetzelfde doek hoort als hijzelf of de jakobijnen.<sup>3</sup> David is van mening dat de 'verraders' van 1791 absoluut geen onderdeel mogen zijn van het schilderwerk dat over eenheid onder de afgevaardigden van de derde stand in 1789 gaat (zie kader 3).

### Einde van de Terreur

In december 1792 wordt er een schijnproces voor de daden van 'burger Capet' geïnitieerd. De conventie heeft een duidelijk doel voor ogen: de voormalige koning moet sterven. David, inmiddels herkozen als vertegenwoordiger van de stad Parijs, stemt in met het doodvonnis en halverwege januari wordt voor de ogen van duizenden *citoyen* Louis Capet onthoofd. De vrouw van David besluit onder andere vanwege de stem voor de

**Le Serment du Jeu de paume, Château de Versailles. Dist. RMN/Jean-Marc Mani.**

<sup>2</sup> W. Roberts, *Jacques-Louis David and Jean-Louis Prieur. Revolutionary Artists* (New York 2000), 265.

<sup>3</sup> W. Kemp, 'The Theater of Revolution: A New Interpretation of Jacques-Louis David's Tennis Court Oath', in: N. Bryson, M. Holly, K. Moxey (eds.), *Visual culture: Images and interpretations* (Middletown 1994), 202-226.

4 E.H. Combrich, *Eeuwige schoonheid* (Houten 2007), 485. Didactische knipoog: in de game *Assassin's Creed Unity* kunt u in een 'in-game-cluedo' met uw avatar de dood van Marat onderzoeken. U vindt niet alleen Marat in bad op de *crime scene*, maar u kunt ook praten met David en moordenaar Cordoy ontmaskeren.

5 P. Bordes, *Jacques-Louis David. Empire to Exile* (Williamstown 2005), 19-20.

6 Luister voor een interessant betoog over tijdelijke en eeuwige waardering van grootmeesters als David naar de podcast *When no one liked Jacques Louis David* van Philippe Bordes (National Gallery of Art 2017).

dood van Louis om van hem te scheiden. De politieke strijd in Frankrijk verhardt. De Revolutie begint haar eigen kinderen op te eten en de jakobijnen beginnen in dat jaar een schrikbewind waarbij ook veel girondijnen het moesten ontgelden. De harde strijd van de jakobijnen resulteert niet alleen in duizenden slachtoffers, maar ook in een moordaanslag op een van de kopstukken van de jakobijnen. Spreekbuis van de jakobijnen en een goede vriend van David journalist Jean-Paul Marat wordt in juli 1793 door girondijn Charlotte Corday in zijn eigen huis in Parijs om het leven gebracht. Marat neemt vanwege een huidziekte regelmatig een bad om de jeuk te verlichten en zo toch wat stukken te kunnen schrijven. De fanatieke vrouw dringt onder valse voorwendselen – ze claimt een lijst met 'verraders van de Revolutie' bij zich te hebben – en steekt de prominente jakobijn in zijn borst. Het badwater kleurt rood. David besluit de plek van overlijden te gebruiken om Marat te portretteren als een martelaar die voor de goede zaak is gestorven met een pen nog in zijn hand (zie kader 4).<sup>4</sup> Dat is toch het minste wat hij kan doen voor zijn vriend?

De Terreur komt het jaar daarna in een stroomversnelling en eindigt bruut voor Robespierre en David. Robespierre vindt de dood onder de guillotine waarnaar hij jaren zoveel politieke tegenstanders heeft verwezen. De schilder van de Revolutie zit een jaar gevangen in het relatief luxe Palais du Luxembourg aan het begin van het *Directoire*. Hier voltooit hij een zelfportret en schildert hij medegevangenen. In 1795 krijgt de schilder amnestie, waarna hij zich terugtrekt om zich vooral op zijn schilderwerk te richten.



Zelfportret van Jacques-Louis David, 1794.

Collectie Louvre.

Boven: *La Mort de Marat*. Collectie Koninklijke Musea voor Schone Kunsten van België.



#### 4. La mort de Marat (1793)

In de maanden na de moord op jakobijn Jean-Paul Marat maakt Jacques-Louis David een portret van de 'vriend van het volk', zoals Marat zichzelf beschrijft. Het olieverfschilderij zal uitgroeien tot een van de belangrijkste werken van de Franse Revolutie. David slaagt erin Marat als een waarlijke martelaar van de Revolutie af te beelden. Door zijn studie van de Griekse en Romeinse kunst heeft hij geleerd om spieren en pezen goed te modelleren. De gelijkenissen met kunstwerken over de kruisgang en het lijden van Christus zijn duidelijk waar te nemen. Het werk wordt later gekarakteriseerd als de 'piëta van de Revolutie'.

Als verzoeningsoffer voor zijn ex-vrouw voltooit hij vlak voor de eeuwwisseling de Romeinse sage over de Sabijnse maagdenroof (1799). In het schilderij wordt het moment dat de Sabijnse vrouwen oproepen tot het staken van de gevechten afgebeeld. Sommige kunsthistorici menen dat dit een persoonlijke boodschap was aan zijn ex-vrouw met de vraag of zij bij hem wil terugkeren. Andere kunsthistorici zien er een minder persoonlijke boodschap in en denken dat David een morele oproep doet tot het beëindigen van het *Directoire*. Het schilderij zorgt er in ieder geval voor dat David weer uit de schaduw treedt. Hij wordt voor een aantal losse portretprojecten gevraagd door ene generaal Napoleon Bonaparte, de strateeg die daadwerkelijk voor het einde van de dictatoriale machtsgreep zorgt.

#### Bonaparte en Bourbon

In het jaar van de keizerskroning van de Corsicaan wordt de Parijse meesterschilder zijn officiële hofschilder. David was vanaf de eerste ontmoeting met Napoleon zeer onder de indruk van de generaal. Toch is het motief van David om zich in 1804 aan te sluiten bij de hofhouding van de autocratische eerste consul voor historici nog een punt van

discussie. Is hij gedurende zijn gevangenschap van mening veranderd en wil hij de staat niet meer radicaal veranderen? En hoopt hij op deze manier toch dicht bij het vuur van het politieke discours aan het hof van Napoleon te zitten? Of heeft de schilder een andere politieke reden om toe te treden tot de kleine kring van de macht?<sup>5</sup>

David krijgt onder Napoleon weliswaar een meer formele rol als staatsschilder dan zijn positie in de begindagen van de Revolutie, maar in de praktijk krijgt hij dezelfde doelen. Hij moet groots opgezette voorstellingen schilderen ter propaganda van de heersende politieke ideeën, niet wars van enige politieke symboliek. In het eerste grote werk dat hij maakt – *Le Sacre de Napoléon (De kroning van Napoleon)* – zitten ook weer diverse politieke en symbolische boodschappen verborgen. Het doek beeldt het moment uit waarop keizer Napoleon I op 2 december 1804 in de Notre Dame in Parijs zijn vrouw Joséphine tot keizerin kroont. De belangrijkste boodschap van David – die aansluit bij de opvattingen van Napoleon over de plaats van religie in het postrevolutionaire Frankrijk – gaat over de rol van paus Pius VII, zittend aan de rechterkant en kijkend op de rug van de keizer. Napoleon is van mening dat hij boven de kerk staat, maar wil naar het volk vooral de boodschap afgeven dat hij de steun van de katholieke kerk heeft. David tekent bewust de paus fysiek achter Napoleon (zie kader 5). Napoleon heeft eerder dat uur de keizerskroon bij zichzelf opgezet, zonder enige hulp van de hoogste geestelijke macht. David voltooit het schilderij in 1807. De *peintre d'État* maakt vanaf hun kennismaking aan het einde van de achttiende eeuw tot de ondergang van de keizer voornamelijk portretten voor Napoleon. Zijn portret van Napoleon in zijn keizerlijke kleding (1805) en Napoleon in zijn werkkamer (1812) zijn de bekendste werken geworden in zijn functie aan het keizerlijke hof (zie het kader bij *Kleio in de klas* op pagina 17).

Met de terugkeer van de Bourbons op de troon ligt het in de lijn der verwachting dat het doek voor David valt. Hij heeft als revolutionair in 1792 immers voor de onthoofding van Louis XVI gestemd, de oudere broer van de nieuwe koning, en is tot het einde van het regime een uitgesproken bonapartist. Toch spreekt Louis XVII wonderlijk genoeg amnestie uit voor David en vraagt hem zelfs om zijn hofschilder te worden. De schilder slaat het aanbod af en besluit om in Brussel te gaan wonen en zich compleet op het schilderen en het opleiden van schilders te storten. Naar verluidt heeft hij meer dan vierhonderd studenten opgeleid. In deze periode maakt hij nog een aantal portretten, onder andere van Sieyès, en verschillende classicistische werken. Hij zal tot zijn dood in Brussel blijven wonen en schilderen. In 1825 komt hij bij een aanrijding door een koets om het leven. Hij wordt 77 jaar.

De laatste fase van Davids leven en de waardering voor zijn vakmanschap als schilder is net zo interessant als zijn gedrag in revolutionaire tijden. Zijn schilderkunst raakt namelijk in bijzonder korte tijd uit de mode. Dit kan verklaard worden door de politieke cultuur na de val van het keizerrijk en de restauratie die daarop volgt. Door de politieke kleuren van na 1815 raken kunstwerken met (politieke of progressieve) thema's die bij de verlichting horen uit de gratie. In Davids werken lopen politiek en kunst door elkaar heen, waardoor ze snel impopulair worden bij de Europese aristocratie. De waardering gaat dus niet over esthetiek of vakmanschap, maar over de politieke ambiance van de tijd.<sup>6</sup> Daarbij doet al in Davids tijd de romantiek haar intrede, die haaks stond op het classicisme. De portretten van de grondlegger van het Franse classicisme worden in de negentiende eeuw weggehoond als statisch, plastisch en flets. Na het dodelijke ongeluk van David in 1825 worden de werken voor veel te weinig geld verkocht. De herwaardering voor de werken van de politicus en schilder Jacques-Louis David zal nog decennia op zich laten wachten, maar dat geldt voor meer grootmeesters die hem voorgingen. ■

*Le Sacre de Napoléon.*  
Collectie Louvre.



## 5. Le Sacre de Napoléon (1807)

Een jaar na de kroning van de eerste consul tot keizer Napoleon I begint Jacques-Louis David aan een groot doek van bijna tien meter breed om deze belangrijke gebeurtenis in beeld te vangen. Centraal staat de kroning van Joséphine tot keizerin van Frankrijk. Niet lang daarvoor heeft Napoleon Bonaparte bij zichzelf de keizerskroon opgezet, terwijl dit eigenlijk door de paus gedaan moet worden. Napoleon laat paus Pius VII opdruven bij het kroningsritueel om nog meer de indruk te wekken dat er een nieuwe monarchie is geïnstalleerd. David koos bewust de plaatsen van de nieuwe keizer en de paus, waardoor het lijkt alsof Napoleon de steun van de kerk heeft, maar erboven staat. De paus heeft gedurende het schilderproces zelfs geposeerd in de studio van David in Parijs. Of Pius VII dan al weet welke positie hij in het schilderij krijgt, is niet bekend.

# Wat zegt de schilder?

## De boodschap van schilderijen bestuderen met een 'curatoropdracht'

Wat is de achterliggende boodschap van Jacques-Louis David met het schilderij over de Romeinse consul Brutus dat hij op de vooravond van de Revolutie voltooit? Leerlingen proberen bij vier verschillende schilderijen de symboliek en politiek te ontdekken door goed te kijken. Elke schilderij staat voor een andere fase van de Franse Revolutie. Kunnen de leerling het verband leggen tussen het thema in het schilderij en revolutionaire tijden?

**Wessel Peeters** is onderwijskundige aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, mede-oprichter van Vernieuwend onderwijs.nl en ontwerper van de CurriculumKit. **Daan van Leeuwen** is redacteur van Kleio.

### Wat?

De leerlingen bekijken in groepjes in vier rondes schilderijen van Jacques-Louis David. Alle schilderijen staan symbool voor een andere fase rondom de Franse Revolutie (aanloop, uitbraak, Terreur, Napoleon). Elke ronde is een andere leerling de 'curator'. De leerling met deze rol stelt de andere drie leerlingen kijkvragen over de inhoud en symboliek van het schilderij dat centraal staat. Na de vier rondes maken de leerlingen samen een tijdbalk waarin de schilderijen worden gekoppeld aan de historische context 'Verlichting 1650-1900'. Ter afsluiting vullen de leerlingen hun persoonlijke digitale 'vortex' die in zijn geheel als praktische opdracht wordt beoordeeld. De les is gemaakt aan de hand van de CurriculumKit (CK) van Vernieuwend onderwijs (zie kader).

### Voor wie?

Vwo 5 of 6

### Wanneer?

De historische context 'Verlichting 1650-1900'.

### Hoe lang?

Een lesuur van circa 45 minuten.

### Hoe werkt het?

Van tevoren lezen de leerlingen het artikel over de revolutionaire schilder en politicus Jacques-

Louis David in deze *Kleio* ter voorbereiding op deze les (CK | Informatiebronnen: Literatuur). De les bestaat uit drie onderdelen: de 'curatoropdracht', de tijdbalk en het invullen van de 'vortex'. Na het stellen van de doelen voor deze les en

een uitleg over de eerste twee opdrachten demonstreert de docent de 'curatoropdracht' met een schilderij. Gebruik daarvoor het schilderij *Napoleon in zijn studeerkamer* (1812). Laat de leerling zelf ontdekken dat de *Code Napoléon* te zien is.



### De CurriculumKit

Voor goed onderwijs is het belangrijk dat doelen, toetsing en leeractiviteiten goed op elkaar aansluiten; het vraagt om een goede constructieve afstemming.<sup>1</sup> Deze drie aspecten vormen een eenheid: het curriculum. Het werken aan bijvoorbeeld goede didactiek gaat dus al snel over het curriculum. Om daaraan te werken is de CurriculumKit gemaakt. Dit is een kaartspel dat je samen met collega's speelt om een onderwerp, project of periode te (her)ontwerpen. Met een team of vakgroep van 3-8 personen doorloop je verschillende stappen, waarbij je samen vaststelt: wat leerlingen gaan leren, hoe ze dat gaan leren, hoe ze dat zichtbaar gaan maken en hoe ze feedback krijgen (en worden beoordeeld). Het doel van het spel is om te komen tot een (her)ontwerp waarin leerdoelen, formatief handelen, differentiatie, leerstrategieën een logische plek krijgen. De kaarten en keuzes in het spel dagen je uit om in gesprek te gaan over wat jullie belangrijk vinden in je onderwijs. Meer informatie is te vinden op [curriculumkit.nl](http://curriculumkit.nl).

<sup>1</sup> J. Biggs, *Teaching for quality learning at university* (Maidenhead 2003).

Daarna gaan de leerlingen in groepjes van vier leerlingen aan de slag met vier andere schilderijen. Elke ronde is een andere leerling de curator die het gesprek en de kijkvragen faciliteert (CK | Werkvormen: Kijken, denken, afvragen + Expertgroepen). Laat de leerlingen de schilderijen chronologisch bestuderen. Wissel na zeven minuten van curator. Geef tijdens de wissel van curator een minuut de tijd om de tijdbalk in te vullen.

Na de vier rondes mogen de leerlingen de tijdbalk voltooien. In de tijdbalk worden de vier schilderijen opgenomen en een aantal belangrijke algemene gebeurtenissen die tot de syllabustekst of de contexttekst uit de methode behoren (CK | Geleerde zichtbaar maken: Tijdlijn). Zo koppelen ze de concrete kunstwerken aan algemene concepten. Na het invullen van de tijdbalk mogen de leerlingen met een ander groepje uitwisselen en vergelijken (CK | Beoordelen: Wie? Leerlingen beoordelen elkaar).

Ter afsluiting van de les krijgt de leerling de tijd om zijn of haar eigen 'vortex' bij te werken via [www.7vortex.com](http://www.7vortex.com). De leerlingen vullen gedurende deze periode elke les hun persoonlijke 'vortex' aan die aan het einde wordt gepresenteerd (CK | Beoordelen: Wie? Leraar beoordeelt). In de 'vortex' moeten leerlingen handmatig verbanden leggen tussen begrippen, personen en concepten. Hoe meer verbanden een woord heeft hoe groter de 'bubbel' wordt, waarmee inzichtelijk wordt wat de hoofd- en bijzaken zijn binnen de historische context 'Verlichting'. Aan het einde van de lessenreeks presenteren de leerlingen hun bevindingen aan de hand van de visuele 'vortex' en lichten ze er zelf een aantal verbanden uit. U kunt er ook voor kiezen om deze les als een losse les in te zetten nadat u de Franse Revolutie heeft besproken.



### Napoléon dans son cabinet de travail (1812)

Dit portret van Napoleon in zijn werkkamer is op het eerste oog niet zo bijzonder, maar schijn bedriegt. Jacques-Louis David beeldt de keizer niet uit als soeverein vorst in imperiale kledij, maar als militair en civiel hervormer. De militaire verwijzingen zijn duidelijk te herkennen: een militair kostuum, de opgespelde *Légion d'honneur*-decoratie en een sabel op de stoel. Op zijn werktafel ligt een papieren rol waarop het woord 'code' te herkennen is, een verwijzing naar de *Code civil* (of *Code Napoléon*). Een interessant detail zijn de decoratieve bijen op zijn stoel, het symbool van Bonaparte. Tegelijkertijd zijn het ook omgekeerde fleurs de lis, het heraldische symbool van het Franse koningshuis, waarmee de schilder misschien wel wil suggereren dat de autocratie onder Napoleon I een voortzetting is van de monarchie van voor de Revolutie.

#### Wat levert het op?

Leerlingen gaan in deze les aan de slag met schilderijen die een sterke symbolische boodschap in zich dragen. Kunnen de leerlingen de boodschap ontcijferen en koppelen aan een algemeen concept dat ze binnen de historische context 'Verlichting 1650-1900' moeten kennen? Deze *case study* nodigt uit om door te puzzelen de boodschap te ontdekken en te

werken aan historische vaardigheden binnen domein A (bron en vraagstelling). Het werken met de 'vortex' zorgt voor het stimuleren van het leggen van verbanden en bevordert historisch inzicht. ■

*Napoléon dans son cabinet de travail*. Collectie National Gallery of Art, Washington D.C.

Op [www.vgnkleio.nl](http://www.vgnkleio.nl) vindt u de schilderijen en de bijbehorende kijkvragen.

# Het parlement als hoogste

## Opvattingen over democratie in de negentiende eeuw

Alexis de Tocqueville beschreef de democratie van Amerika in zijn beroemde boek *Over de democratie van Amerika*. Hij vergeleek de situatie daar met die in Frankrijk, dat net de woelige revolutiejaren achter de rug had. Rudolf Thorbecke keek ook naar Frankrijk toen hij de Nederlandse grondwet opstelde. Hij liet echter een belangrijk element weg.

### Twee pijlers

Dit is een fragment uit *Twee pijlers. Het wankel evenwicht in de democratische rechtsstaat* van Ruud Koole (Prometheus, Amsterdam 2021). De democratische rechtsstaat is gebaseerd op twee pijlers. Een electorale pijler, waarin politieke partijen, parlement en regering handelen op basis van een kiezersmandaat. En een niet-electorale pijler, waarin niet-gekozen overheidsinstellingen als de rechterlijke macht, centrale banken en andere autoriteiten besluiten nemen die veel mensen raken. Als het goed is, houden die pijlers elkaar in evenwicht met het oog op het welzijn van het volk. Maar functioneren zij nog wel goed? En is de verhouding tussen die twee pijlers nog wel in balans? In dit boek over de Nederlandse politiek wordt eerst nagegaan wat onder het volk moet worden verstaan. Vervolgens komen de instituties in beide pijlers aan bod: van hun historische oorsprong tot hun huidige functioneren in een internationale context. Stuiten die instituties inmiddels niet op de grenzen van hun legitimiteit? En wat betekent dat voor de democratische rechtsstaat?



**Ruud Koole** is politoloog, historicus en emeritus hoogleraar politieke wetenschappen aan de Universiteit Leiden. Hij was daarnaast onder meer voorzitter van de PvdA, lid van de Staatscommissie Parlementair Stelsel en is lid van de Eerste Kamer.

Toen Alexis de Tocqueville in 1835 zijn eerste deel van *Over de democratie in Amerika* publiceerde, had hij onmiddellijk succes. Hij werd een gevierd schrijver, ook buiten de grenzen van zijn eigen Frankrijk. Hij was toen dertig jaar, zeven jaar jonger dan Johan Rudolf Thorbecke, die in 1848 met 'zijn' grondwet de basis zou leggen voor de formele structuur van het Nederlandse politieke stelsel zoals die grosso modo ook vandaag de dag nog steeds bestaat. Thorbecke kende het werk van Tocqueville.

In zijn studie had Tocqueville de indrukken die hij als 26-jarige tijdens een reis door de Verenigde Staten had opgedaan, op een magistrale manier verwerkt. Zijn centrale vraag daarbij was: hoe functioneert de democratie aan de overkant van de oceaan? Zelf afkomstig uit een Normandisch adellijk geslacht zag hij tot zijn genoegen hoe in Amerika de democratische geest de gehele samenleving had doordrongen. Hij doelde daarmee op het idee van de gelijkheid van mensen, dat zowel in de instituties van de nieuwe Amerikaanse republiek als in de publieke moraal van de Amerikaanse samenleving domineerde. Het ging daarbij om politieke gelijkheid; voor economische ongelijkheid had Tocqueville in dit boek weinig aandacht.

### Standsgelijkheid

Met de 'democratie' bedoelde Tocqueville vooral een situatie tegengesteld aan de oude standenmaatschappij, waarin aristocratie, geestelijkheid en het (boeren)volk elk hun vaste plaats hadden. Die was er nu in het nieuwe Amerika niet. Met een bevolking van dertien miljoen mensen in 1830 heerste daar standsgelijkheid: in beginsel kon iedereen er rijk worden, tot elke belangrijke functie doordringen en politieke invloed uitoefenen, mede dankzij een bloeiend verenigingsleven (de *société civile*). Die 'democratische' ontwikkeling zag Tocqueville als op den duur onvermijdelijk.

De Verenigde Staten liepen hierin voorop. Hij hoopte dat zijn eigen land nog wat van die nieuwe wereld zou kunnen leren, al was daar wel een 'nieuwe politieke wetenschap' voor nodig. Zijn boek was daar een belangrijke aanzet voor. Eén grote kwestie was volgens Tocqueville echter uitgezonderd van de voorbeeldfunctie van het nieuwe Amerika: de slavernij. Die achtte Tocqueville principieel onvereenigbaar met de nieuwe representatieve democratie die hij in het nieuwe continent bewonderde.

De Nederlandse grondwet van 1848. Foto: Jan Zweerts. Collectie: Nationaal Archief.

# gezag



Toen Tocqueville zijn boek schreef was op het oude Europese continent de *Grande Révolution* in Frankrijk (1789-1799) nog maar een paar decennia achter de rug. Het idee van gelijkheid stond ook in Frankrijk hoog in het vaandel. 'Vrijheid, gelijkheid, broederschap' was er immers de centrale leuze van geweest en nog steeds staat dat devies op de gevels van Franse overheidsgebouwen. Maar de bloedig en chaotisch verlopen Franse Revolutie, gevolgd door de dictatuur van Napoleon en zijn oorlogen die miljoenen in Europa het leven hadden gekost, had er juist niet geresulteerd in een democratische moraal.

In de inleiding op zijn boek schrijft Tocqueville dat het verdwijnen van het prestige van de koninklijke macht niet geleid had tot de 'majesteit van de wetten'; dat de macht van de aristocratie weliswaar was afgepakt, maar nu in handen was van de staat (*le gouvernement*); dat de afstand tussen rijken en armen misschien iets was afgenomen, maar dat de wederzijdse haat alleen maar was toegenomen; dat de arme mens de meeste vooroordelen en de onwetendheid van zijn voorouders had overgenomen, maar niet hun overtuigingen en deugden. Frankrijk stond er dus minder goed voor dan vóór de Revolutie. ▶



Verkiezingsdag op het platteland. De schilder laat de verkiezing buiten plaatsvinden, in alle openheid. Mensen uit allerlei sociale klassen nemen eraan deel. Schilderij van George Caleb Bingham, 1854. De schilder was zelf politicus. Collectie Reynolda House Museum of American Art. Boven: Capitol Hill in Washington in 1840. Gravure van C.J. Bentley. Collectie New York Public Library.



Portret van François Guizot door Gaspard-Félix Tournachon in 1857.

### Ongewenste uitkomsten

Een terugkeer naar het ancien régime wilde Tocqueville echter niet, omdat hij de ontwikkeling naar ‘democratie’ – zoals gezegd – als onontkoombaar beschouwde. Het was wél zaak om goed met die ‘sociale revolutie’ om te gaan, anders zou het ermee gepaard gaande individualisme weleens tot ongewenste uitkomsten kunnen leiden. Onbehagen over de modernisering was bij Tocqueville steeds aanwezig. Hoe onvermijdelijk ook, democratisering van de samenleving was volgens hem niet zonder risico. Een geatomiseerde democratie, die niet meer is dan een materialistische samenleving, kon volgens Tocqueville gemakkelijk leiden tot nieuwe vormen van (staats)despotisme. Welbegrepen eigenbelang zou volgens hem daarom, zoals in Amerika, moeten leiden tot deelname van burgers aan de publieke zaak via zelfbestuur. Tocqueville waarschuwde echter ook tegen de ‘tirannie van de meerderheid’. Ook al is die meerderheid via democratische verkiezingen tot stand gekomen, dan nog kan zij onttaarden in een tirannie, wanneer zij zich niet laat begrenzen door het beginsel van de rechtvaardigheid. Een gezamenlijke moraal was daarom volgens hem nodig. Tocqueville, die zelf niet gelovig was en sterk voorstander was van de revolutionaire doctrine van scheiding van kerk en staat, zag daar een rol voor religie weggelegd. Daarin was Tocqueville

niet uitzonderlijk. Zelfs de radicaaldemocratische grondwet van 1798, die na de Bataafse Revolutie was opgesteld, stelde in artikel viii: ‘De eerbiedige erkentenis van een Albestuurend Opperwezen versterkt de banden der maatschappij en blijft iederen Burger ten duursten aanbevolen.’ In de door en door religieuze Verenigde Staten zorgde de godsdienst, volgens Tocqueville een paar decennia later, voor de zo noodzakelijke moraal om ‘de boel bij mekaar te houden’, zoals we dat nu in Nederland wellicht zouden noemen.

### Invloed op Thorbecke

Toen Thorbecke, in Zwolle geboren in een familie van Duitse immigranten, in de jaren 1840 zijn voorstellen voor een nieuwe liberale grondwet schreef, had hij kennisgenomen van het werk van Tocqueville, hoewel hij er niet rechtstreeks naar verwees. Wel is bij Thorbecke de invloed duidelijk zichtbaar van de Franse ‘doctrinaire’ liberalen, zoals dat ook het geval was bij Tocqueville. De bekendste van hen was de conservatieve liberaal François Guizot, politicus en historicus, tevens leermeester van Tocqueville. Hoewel de staatsman Guizot ten onder ging met de val van de Franse Julimonarchie in 1848 en Thorbecke zich toen razendsnel van hem distantieerde, was de invloed van de eerste als politiek theoreticus op de laatste onmiskenbaar.

Net als Guizot legde Thorbecke in zijn staatsopvatting de nadruk op een grondwettelijke regeling van de politiek, waarin de onderlinge verhouding tussen staatsmachten en bestuurslagen duidelijk is omschreven. Het parlement, waar de rede diende te zegevieren, speelde daarin een cruciale rol. Lag daar de volkssoevereiniteit? Nee. Als doctrinair liberaal hechtte Thorbecke aan de centrale positie van het parlement, dat door het aannemen van goede, algemene wetten ordelijk landsbestuur mogelijk moest maken. Een door de rede geleid parlementair debat was hiervoor noodzakelijk. Anders dan de revolutionairen tijdens de Franse en Bataafse Revolutie hadden gedaan, weigerde hij echter de soevereiniteit in het parlement te lokaliseren. Ook het Britse voorbeeld van *parliamentary sovereignty*, zoals dat inmiddels bestond, overtuigde hem niet. Dat was ontstaan in een land met een lange parlementaire traditie en die bestond in Nederland (nog) niet. Daar komt bij dat Thorbecke zijn intellectuele vorming had voltooid in Duitsland. Daar onderging hij de invloed van de Duitse romantiek met haar organistische staatsopvatting, waarin historiciteit zo belangrijk is. Het plaatsen van het hoogste gezag in één instantie, het parlement, zou geen recht doen aan de in Nederland gegroeide traditie van gespreid gezag. De volkssoevereiniteit is door Thorbecke bewust nergens belegd en is tot op de dag van vandaag op geen enkele plaats in de Nederlandse staatsstukken te vinden. ■

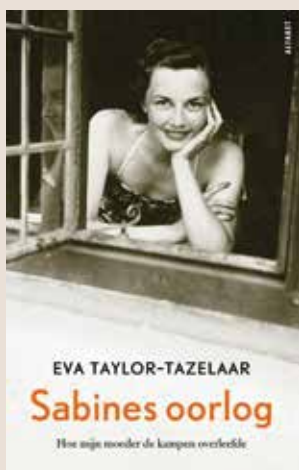


**Leven in Rome**

Rosita Steenbeek  
Heerlijk om te lezen voor als we de Eeuwige Stad weer mogen bezoeken. Veel inside-information. Prometheus | € 19,99

**Met Hollandse bedaardheid. Hoe Nederland tussen 1800 en 1873 slavernij in de koloniën afschafte**

Dirk J. Tang  
Uitleg over waarom het (verhoudingsgewijs) zo lang duurde voordat de slavernij in de koloniën werd afgeschaft. Duidelijk verteld. WalburgPers | € 14,99



**Sabines oorlog. Hoe mijn moeder de kampen overleefde**

Eva Taylor-Tazelaar  
Sabine Zuur, de moeder van Eva, heeft de oorlog op een bijzondere wijze

weten te overleven. Ze zat in het verzet en was *Nacht und Nebel*-gevangene in Mauthausen. Alfabet | € 19,99

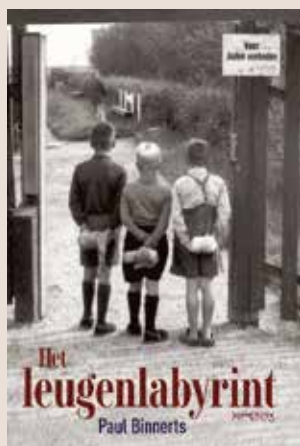


**Hitlers hofhouding. De intieme kring tijdens het Derde Rijk en daarna**

Heike B. Görtemaker  
Dik, boeiend boek over de incrowd rond de Führer en de wijze waarop deze groep zich rond Hitler in de omgeving van München gedroeg. Na Hitlers dood bleef 'de groep' nog tientallen jaren (stiekem) bestaan. Cossee | € 49,99

**Het leugenlabyrint**

Paul Binnerts  
Het leven in bezet Nederland werd door allerlei Duitse maatregelen steeds moeilijker. In dit boek wordt het leven van 'gemengd gehuwden' belicht. Prometheus | € 24,99



**Gelukzoekers gestrand. 500 Duitse landverhuizers op een tocht vol tegenslagen naar Brazilië, 1827-1829**

Onno Boonstra & Friedrich Hüttenberger  
Onvoorstelbaar verhaal van hoop, tegenslag, doorzettingsvermogen en teleurstelling. Amsterdam University Press | € 29,99

**Tussen utopie en crisis. Nederland in het interbellum, 1918-1940**

Frits Boterman  
Respect voor Boterman die met zijn grote kennis over dit onderwerp een allesomvattend, leesbaar verhaal heeft geschreven over het interbellum, met op de achtergrond de crisis en de dreigende oorlog. Arbeiderspers | € 55,00



**Radicale verlossing. Wat terroristen geloven**

Beatrice de Graaf  
Aan de hand van interviews met gevangenen wordt steeds duidelijk hoe en waarom zij radicaliseerden en steeds meer geloof gingen hechten aan de heilige oorlog. Zijn er verbanden met orthodoxe strijders uit andere tijden? Prometheus | € 29,99



**De muzikale mens. Een wereldgeschiedenis**

Michael Spitzer  
Met de voorbeelden uit dit boek krijg je je klas wel stil. Van de muziek van de prehistorische mens tot de geluiden van insecten naar verlichtingssymfonieën. Genoeg om aan leerlingen te laten horen en verbanden te (laten) leggen. Spectrum | € 39,99

**Dante. De biografie van 's werelds beroemdste dichter**

R.W.B. Lewis  
Een mooi geschreven beeld van de dichter en zijn tijd. Dante was meer dan alleen de schrijver van *De goddelijke komedie*. Omniboek | € 22,99 ■



Onder redactie van Ben Vriesema.

# Bas von Benda-Beckmann

Historicus, onderzoeker en schrijver Bas von Benda-Beckmann is de winnaar van de Kleio Klasseprijs 2021. De grote meerderheid van de stemmen ging naar zijn boek *Na het Achterhuis. Anne Frank en de andere onderduikers in de kampen*.

FOTO: LIONNE HIETBERG



## Welk nut heeft geschiedenis?

Een historische blik is denk ik op twee manieren goed om de wereld beter te begrijpen. Ten eerste geeft het inzicht in de processen die hebben geleid tot de wereld zoals hij nu is. Hedendaagse politiek, machtsverhoudingen en sociale omstandigheden kunnen alleen worden begrepen door ze als uitkomst van langdurige historische processen te zien. Maar geschiedenis heeft ook nog een andere kant: het laat ook zien hoe anders bepaalde dingen in andere tijden en op andere plaatsen hebben gewerkt. Het opent de blik op alternatieven en maakt nieuwsgierig naar het vreemde en onbekende.

## Wat kunt u zich herinneren van de geschiedenislessen op de middelbare school?

Op de middelbare school had ik twee goede geschiedenisleraren. In de onderbouw waren het vooral mooie verhalen over hoe anders het 'vroeger' was. In de bovenbouw ging het veel meer om het leggen van verbanden, nadenken over oorzaken en gevolgen, en verklaringen zoeken. Dat sprak me erg aan en heeft me ook gestimuleerd om zelf geschiedenis te gaan studeren.

## Welke historische studie of welke historische roman maakte de meeste indruk op u?

Veel wetenschappelijke werken, memoires en romans. Ik heb net *Het achtste leven (voor Brillka)* van Nino Haratischwili uit. Een fictieve familiegeschiedenis waarin honderd jaar geschiedenis van Georgië en de



Sovjet-Unie langskomt. Ik vond het een geweldig mooi boek, omdat het gaat over hoe de 'grote geschiedenis' doorwerkt op individuen en omdat het een zowel confronterende als genuanceerde blik op menselijk handelen geeft.

## Welke historische periode spreekt u het meest aan?

De periode van nazi-Duitsland en de nasleep daarvan. Ik was vanaf vrij jonge leeftijd al erg geïnteresseerd in de Tweede Wereldoorlog, ook omdat ik kind ben van een Nederlandse moeder en een Duitse vader. Ik groeide op in Nederland en wat ik leerde op school riep veel vragen op: over de rol die mijn eigen Duitse familie heeft gespeeld tijdens het nationaalsocialisme en de vraag wat dat voor mij betekent.

## Welke historische film heeft de meeste indruk op u gemaakt?

Ik was erg onder de indruk van *2 oder 3 dinge, die ich von ihm weiss* van Malte Ludin. Zijn vader was een hoge nazi en in deze documentaire gaat hij een confronterend gesprek aan met zijn oudere zussen. De film zegt heel veel over verdringing van schuld in Duitse families en is tegelijkertijd een poging om het gesprek over schuldige familieleden open te breken.



Scène uit *2 oder 3 dinge, die ich von ihm weiss*.

Luchtfoto van het Achterhuis. Bron: Nederlands Instituut voor Militaire Historie.



### **Wat is voor u een belangrijke lieu de mémoire?**

Ik werk voor het Anne Frank Huis, misschien wel het bekendste lieu de mémoire van Nederland. De kracht van het huis is dat het de bezettingstijd zo beeldend en persoonlijk maakt: als je daar bent voel je de beklemming van de onderduik.

### **Hoe vindt u dat geschiedenis aan een middelbare school moet worden gedoceerd?**

Mijn vrouw Lies is geschiedenisdocente aan een middelbare school in Haarlem. Zij probeert bij een thema als de industriële revolutie altijd te vertrekken vanuit de belevingswereld van jongeren: bijvoorbeeld door te laten uitzoeken waar en hoe de kleding die zij dragen is geproduceerd, om vervolgens terug te gaan in de tijd. Ik denk dat beginnen bij de beleving van jongeren een goed uitgangspunt is, nodig ook om wat je ze leert te laten bekijken.

### **Wat is uw meest dierbare bezit dat ook historische waarde heeft?**

Dat is mijn familiearchief: een grote verzameling brieven, dagboeken en opgetekende herinneringen van mijn Duitse grootouders, overgrootouders en oudooms en tantes, familie. Ik gebruik het voor een boek over mijn familiegeschiedenis voor en tijdens het naziregime.

### **Denkt u dat de historische canon nut heeft voor het geschiedenisonderwijs?**

Ik denk dat het ervan afhangt hoe je met een canon omgaat. Dat geschiedenisonderwijs een soort houvast nodig heeft, begrijp ik wel – je moet natuurlijk altijd selecteren wat je wel en niet behandelt. Het uitgangspunt van ‘vensters’ spreekt me ook wel aan – een persoon, of begrip dat dient als vertrekpunt om een bepaalde periode beter te begrijpen. Zolang dat goed gebeurt en het venster naar andere perspectieven op dezelfde periode open blijft staan, hoeft een canon ook niet beperkend te zijn.

***‘Ik denk dat beginnen bij de beleving van jongeren een goed uitgangspunt is, nodig ook om wat je ze leert te laten bekijken’***

### **Wat is volgens u het belangrijkste in het geschiedenisonderwijs?**

Ik denk dat geschiedenisonderwijs moet gaan over kritisch nadenken over machtsverhoudingen, over de impact van politieke ideologieën, zoals het nationaalsocialisme, en het leggen van bredere verbanden.

Maar ook: de impact van al die grote processen op individuele levens is belangrijk.

### **Wat is denkt u het belang van het boek *Na het Achterhuis*?**

Het is een bijzonder zwaar thema, vrij heftig om te gebruiken in het onderwijs. Ik denk dat dit boek laat zien hoe belangrijk en moeilijk het is om individuele ervaringen te ‘redderen’ uit de grote geschiedenis. Zeker in het geval van de Holocaust, waarbij levensverhalen bewust zijn uitgewist.



En hoe je door het combineren van verschillende bronnen (transportlijsten, getuigenissen en overzichtswerken) toch dichtbij kunt komen. Ik wil graag benadrukken dat het boek het resultaat is van jarenlang en intensief onderzoek vanuit de Anne Frank Stichting, dat ik beslist niet in mijn eentje heb gedaan. Het onderzoek, dat de rode draad vormt van dit boek, is voor een belangrijk deel uitgevoerd door Erika Prins, die er al eerder een onderzoeksrapport over schreef. Samen met mijn collega Gertjan Broek publiceerde zij in 2015 in *NRC Handelsblad* een belangrijke conclusie: dat Anne en Margot Frank hoogstwaarschijnlijk al in februari en niet in maart 1945 zijn omgekomen. ■

Ben Vrieseema is hoofdredacteur van Kleio.

# De Wereld van de Oost

## Vijf perspectieven op een onafhankelijkheidsoorlog

Tegelijk met de première van de langverwachte speelfilm *De Oost*, over de Nederlandse soldaat Johan tijdens de Indonesische Onafhankelijkheidsoorlog, werd vorige maand de website *De Wereld van de Oost* gelanceerd met lesmateriaal. In 'De Verhalen' op *De Wereld van de Oost* wordt het onderwerp voor jongeren tot leven gebracht door vanuit verschillende perspectieven en met bronmateriaal uitgebreid in te gaan op de context van de gebeurtenissen in de film.

**Ariadne Asimakopoulos**  
is creative & impact  
producer van *De Wereld*  
van de Oost.

In 2020 was het vijfenzeventig jaar geleden dat de Indonesische Onafhankelijkheidsoorlog uitbrak in de toenmalige kolonie Nederlands-Indië, ook wel 'De Oost' genoemd. Deze oorlog en de erfenis ervan heeft een blijvende impact gehad op Nederland en Indonesië. In Nederland wonen meer dan twee miljoen mensen met een verbinding met deze geschiedenis. Mensen die woonden of geboren zijn in de archipel, veteranen die er gevochten hebben en hun nazaten, Nederlanders van Molukse, Indische, Indonesische en Chinese afkomst die na de oorlog naar Nederland kwamen. Er is een veelvoud aan ervaringen, herinneringen en perspectieven op de gebeurtenissen en de erfenis daarvan. Toch is dit verleden bij veel Nederlanders niet of weinig bekend, onbesproken en soms zelfs verzwegen. Ook in het onderwijs is er beperkte aandacht voor dit deel van de Nederlandse koloniale geschiedenis.

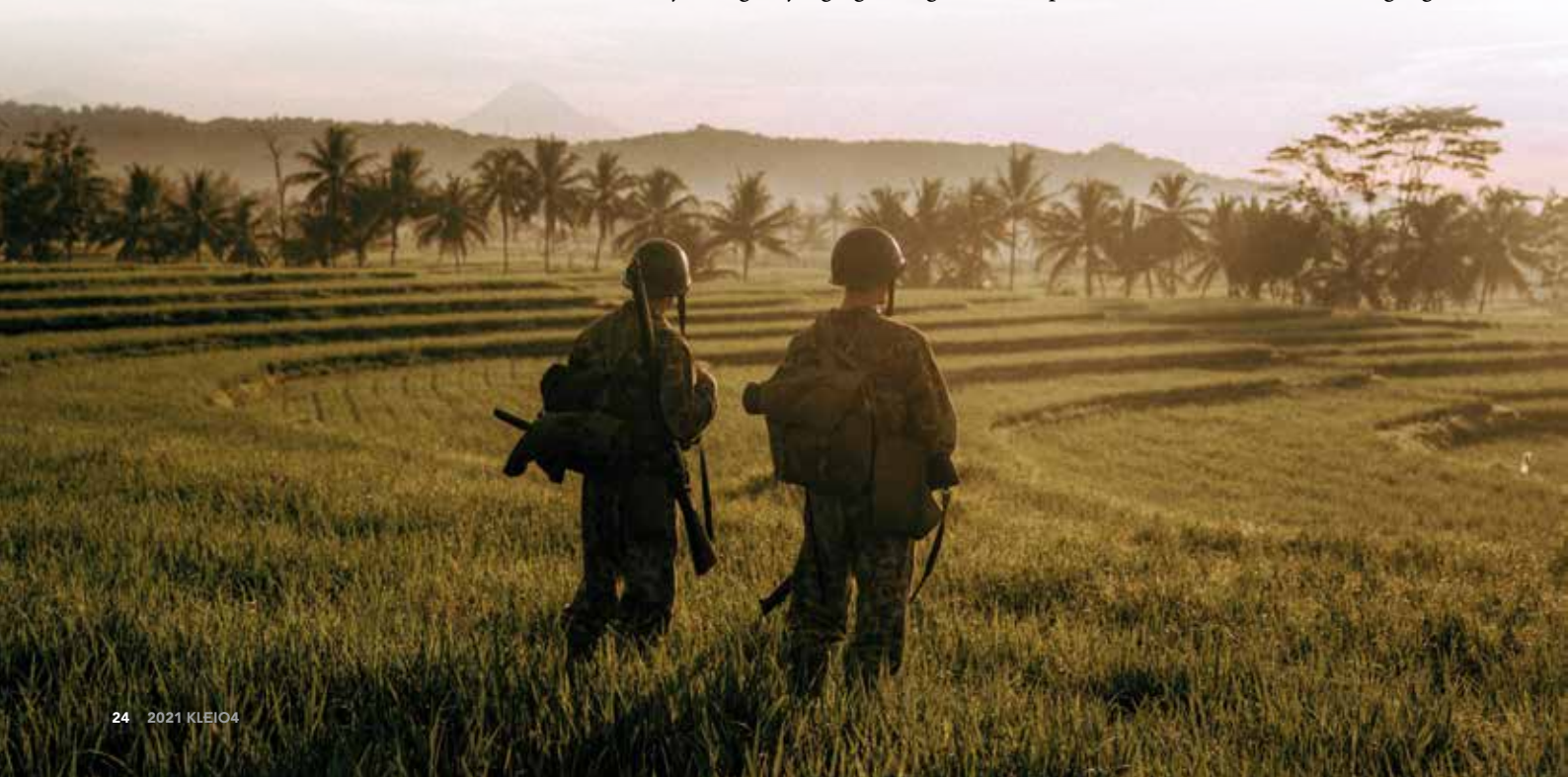
*De Oost*, geschreven en geregisseerd door Jim Taihuttu, kwam uit op 13 mei en is te zien op Amazon Prime. De film speelt zich grotendeels af in 1946 en 1947, tijdens de Indonesische Onafhankelijkheidsoorlog. We volgen de jonge Nederlandse soldaat Johan, vol bewijsdrang en jeugdige

bravoure, die in de eenheid van zijn commandant, bijgenaamd 'De Turk', gaandeweg steeds meer twijfels ontwikkelt over zijn rol in deze oorlog. Regisseur Jim Taihuttu is de achterkleinzoon van een Molukse KNIL-soldaat. Met deze speelfilm laat de Gouden Kalf-winnaar zijn licht schijnen op deze episode uit de Nederlandse geschiedenis die de levens van zijn eigen familie en van vele anderen bepaalde.

### Een wereld vol verhalen

Om de verhalen achter *De Oost* tot leven te brengen en bekender te maken bij een groot publiek, ontwikkelde filmproducent New Amsterdam samen met *creative storytelling*-studio Hyper Epic tevens *De Wereld van de Oost*, bestaande uit een verhalende website met lesmateriaal voor het vo, mbo en lerarenopleidingen, een landelijke *meet up*-reeks, een fotomagazine, een scriptroman en de documentaire *De Kleinkinderen van de Oost*. In *De Wereld van de Oost* wordt aan de hand van vijf perspectieven ingegaan op de context van de gebeurtenissen in de film rondom de Indonesische Onafhankelijkheidsoorlog. Elk perspectief, gebaseerd op karakters uit de film, biedt toegang

Scène uit *De Oost*.





## De film

**De Oost** (2020/2021) is de eerste Nederlandse publieksfilm over dit onderwerp.

**Schrijver-regisseur:** Jim Taihuttu

**Acteurs:** Marwan Kenzari, Martijn Lakemeijer, Denise Aznam, Peter Paul Muller e.a.

**Duur:** 140 minuten

**Te zien op:** Amazon Prime (18+, in de bioscoop was de minimale leeftijd 16 jaar)

tot historische en persoonlijke verhalen over een groep die de oorlog meemaakte; voor iedere groep hebben de gebeurtenissen een andere betekenis. *De Wereld van de Oost* bevat onder meer historische bronnen, zoals Polygoonjournaals, krantenknipsels en radio-uitzendingen. Maar ook hedendaagse bronnen, zoals interviews met cast en crew met een relatie met de geschiedenis, scènes uit *De Oost*, en interviews met Indonesische betrokkenen, waaronder een academicus en voormalig vrijheidsstrijder. Naast het perspectief van een Nederlandse soldaat, verteld via Johan, zijn er een Molukse KNIL-soldaat, een vrijheidsstrijder, mensen uit de burgerbevolking en mensen van het koloniale gezag.

Het lesmateriaal is ontwikkeld door Jazzy Taihuttu, docent film op het 4e Gymnasium in Amsterdam en regieassistent op de set van *De Oost*.

Taihuttu: ‘*De Oost* was voor mij een diepe duik in mijn eigen verleden. Over deze periode werd nooit echt gesproken, niet thuis en niet op school. Ik wist dat mijn Molukse overgrootvader in het KNIL diende, maar had lang weinig idee van wat daar speelde. Mijn ervaringen met *De Oost*, de research naar de verhalen en de sets, hebben deze geschiedenis een gezicht gegeven.’

Het lesmateriaal is geschikt voor vo en mbo, vakoverstijgend en bestaat uit tien differentieerbare werkvormen, waarbij de film en de website als bronmateriaal functioneren. Leerlingen gaan op onderzoek uit en gaan in de klas met elkaar in gesprek. Met de werkvormen kunnen docenten onder meer met thema's als dekolonisatie, propagandawerking en goed en kwaad in oorlogstijd werken. Daarnaast komen de historische vaardigheden zoals standplaatsgebondenheid door bronnenanalyse en het onderscheiden van oorzaak en gevolg aan bod, maar ook makerschap, perspectiefname en feit en fictie. ‘We zien dat de behoefte aan kennis over deze periode en hoe deze doorwerkt in het heden toeneemt, ook onder jongeren. Zij zoeken naar nieuwe verhalen, naar nieuwe beelden waarin ze zichzelf kunnen herkennen. Met de film en *De Wereld van de Oost* en het lesmateriaal hoop ik jonge mensen te kunnen inspireren om ook op onderzoek uit te gaan en bij te dragen aan het gesprek over wat deze geschiedenis voor ons betekent,’ zegt Jazzy Taihuttu. ■

---

Regisseur Jim Taihuttu op de set van *De Oost*. Zijn eerdere films *Rabat* (2011) en *Wolf* (2013) werden met meerdere Gouden Kalveren bekroond.



## De website

Kijk op [www.dewerldvandeoost.nl](http://www.dewerldvandeoost.nl) voor meer informatie en registreer je om op de hoogte te blijven van het gratis lesmateriaal en speciale events. De website is ontwikkeld door New Amsterdam Film Company en Hyper Epic, met een team van historici, researchers, een *impact producer* en educatiespecialisten. Er is in verschillende stadia van het project contact gezocht met medewerkers van onderzoeksinstituten zoals het Koninklijk Instituut voor Taal-, Land-, en Volkenkunde (KITLV) in Leiden, Museum Bronbeek in Arnhem en academici en publicisten op persoonlijke titel.

# Multiperspectieve kijk op de *Lessen over de Indonesische Onafhankelijkheidsoorlog*

De Indonesische Onafhankelijkheidsoorlog kan vanuit verschillende perspectieven beschouwd worden. Met deze lessen bij de speelfilm *De Oost* en de website *De Wereld van de Oost* krijgt deze geschiedenis een gezicht, leven leerlingen zich in verschillende groepen en personen in en verbinden ze deze door middel van het gesprek met elkaar.

Jazzy Taihuttu is  
educator van *De Wereld  
van de Oost*.

## Wat?

*De Wereld van de Oost* biedt een aantal vakoverstijgende werkvormen aan bij de film *De Oost* en de verhalen op de site. *De Oost* vertelt het fictieve verhaal van een jonge soldaat die in 1946 naar Nederlands-Indië gaat. *De Wereld van de Oost* is een verdiepende website waar de *storytelling* van de film verder gaat en je meeneemt naar non-fictieverhalen over deze periode, verteld vanuit vijf verschillende perspectieven. In de bijbehorende werkvormen gaan de leerlingen met elkaar in gesprek en verdiepen ze zich in verschillende perspectieven uit deze geschiedenis. Ze werken aan hun digitale onderzoeksvaardigheden met de verschillende bronnen (archiefmateriaal, foto's en interviews) op *De Wereld van de Oost*. Sommige werkvormen gaan in op de film en het maken daarvan, bij andere staat de website centraal en is het kijken van de film optioneel. Naast werkvormen is er ook een lijst met belangrijke termen, begrippen en personen met links naar fragmenten uit *De Wereld van de Oost*. Deze lijst is gemaakt voor docenten die liever een eigen les ontwerpen, maar wel op zoek zijn naar goed beeldmateriaal. De werkvormen hebben weinig voorbereidingstijd nodig en zijn daarom makkelijk inzetbaar voor docenten.

## Voor wie?

De werkvormen zijn geschikt voor de bovenbouw van het vmbo, havo en vwo en zijn vakoverstijgend te gebruiken bij de vakken geschiedenis, ckv en burgerschap. De werkvormen voor het vmbo gaan specifiek in op de eindexamentermen: 9. Wereldoorlogen (1900-1950), het verloop van de Tweede Wereldoorlog in Indonesië. De film *De Oost* is voor leerlingen vanaf 16 jaar, de website is te gebruiken door een jongere doelgroep.

## Wanneer?

De speelfilm *De Oost* speelt zich grotendeels af in 1946, de periode van de Indonesische Onafhankelijkheidsoorlog. *De Wereld van de Oost* geeft context bij de gebeurtenissen uit de film over een bredere tijdsperiode, van de jaren dertig tot vijftig



en de nasleep, met persoonlijke verhalen verteld door jonge betrokkenen. Die zijn opgedeeld in vier periodes: de vooroorlogse jaren, de Tweede Wereldoorlog, de Indonesische Onafhankelijkheidsoorlog, en de nasleep.

## Hoe lang?

Er worden tien vakoverstijgende werkvormen aangeboden. De lessen zijn onafhankelijk van elkaar te gebruiken, maar zijn ook als lessenreeks te gebruiken. De meeste werkvormen duren een lesuur, maar zijn ook differentieerbaar naar twee lesuren. Daarnaast zijn sommige werkvormen, in combinatie met het bekijken van de film, uit te breiden naar een projectdag.

De website *De Wereld  
van de Oost*.  
Rechterpagina: Scène  
uit de film *De Oost*.

# geschiedenis

## Werkvorm: in gesprek over begrippen

### Bovenbouw vmbo, 1-2 lesuren

Voor deze werkvorm is het kijken van de film *De Oost* een interessante toevoeging, maar de werkvorm is ook uit te voeren met enkel het gebruik van *De Wereld van de Oost*. Groepjes leerlingen krijgen van de docent een kaartje met een begrip of term erop, denk hierbij aan woorden zoals 'Soekarno', 'de bevrijding van Indonesië', 'Japanse interneringskampen' of een van de vijf archetypes die te vinden zijn op *De Wereld van de Oost*. Op het kaartje staat een link naar de website. Hierdoor krijgen ze een eerste hint waar ze naar moeten zoeken. Ze gaan op onderzoek uit op de website en scrollen door het diverse materiaal. Het doel is om meer te weten te komen over hun kaartje. Ze kunnen informatie vinden door filmpjes en tijdlijnen te bekijken en door verschillende verhalen te scrollen.

Tijdens de tweede helft van de les gaan de leerlingen in nieuwe groepjes van vier aan tafel zitten. Iedereen in het viertal heeft onderzoek gedaan naar een ander kaartje. Aan de hand van vragen gaan de leerlingen in gesprek over hun begrippen en proberen ze een verbinding te zoeken tussen elkaars kaartjes. Door termen te verbinden aan de fictieve levens van de archetypische karakters, leven leerlingen zich in de oorlog aan de hand van verschillende verhalen.

Bij deze werkvormen worden tips gegeven om te differentiëren en ze zijn daardoor in te zetten als starter van een nieuw thema. Zo krijgen leerlingen een eerste indruk van deze periode. Als leerlingen al kennis hebben over deze periode in Indonesië, werkt de werkvorm goed om hun kennis te toetsen. Er is van deze werkvorm ook een aangepaste versie voor havo/vwo.

## Werkvorm: filmposter in multiperspectief

### Bovenbouw havo/vwo of vmbo, 1 lesuur of uit te breiden tot projectdag

Deze werkvorm is in te zetten na het kijken van de film *De Oost* en is ook inzetbaar als verwerkingsopdracht na een van de andere werkvormen. De leerlingen hebben *De Oost* gekeken, een verhaal waarin soldaat Johan centraal staat. Op *De Wereld van de Oost* kiezen ze een ander karakter uit de film: vrijheidsstrijder Agus, de Javaanse Gita, KNIL-soldaat Samuel of legerleider 'De Turk'. Ze verdiepen zich in de leefwereld van deze karakters aan de hand van non-fictief materiaal, zoals interviews, Polygoonjournaals en archiefmateriaal. Na hun onderzoek gaan de leerlingen in groepjes in gesprek over hun gekozen karakter en hoe de film er door diens ogen uit zou zien. Ze schrijven een korte synopsis (samenvatting van een film) met toelichting waarom ze de film zo willen insteken. Vervolgens analyseren ze de huidige filmposter van *De Oost* en ontwerpen ze zelf een nieuwe poster voor hun eigen film. Aan de hand van begeleidende vragen maken ze een keuze voor kleuren, de interpretatie van het publiek en de hoofdzaken van de film in de poster.

## Hoe werkt het?

Op de website *De Wereld van de Oost* gaan we aan de hand van vijf archetypische perspectieven in op de context van de gebeurtenissen uit de film rond de Indonesische Onafhankelijkheidsoorlog. Deze zijn gebaseerd op vijf karakters uit *De Oost*, zij 'leven' dus in de wereld van de film. De fictieve verhalen van de karakters vormen een ingang naar de verzameling van historische en persoonlijke verhalen in *De Wereld van de Oost*.

In de werkvormen gaan leerlingen zelf op onderzoek binnen deze wereld en verdiepen zich aan de hand van de archiefbeelden, interviews en historische verhalen in de onafhankelijkheidsoorlog. Bij alle werkvormen staan in gesprek gaan met elkaar en multiperspectief onderzoeken centraal. Hiernaast zijn twee werkvormen uitgelicht.

## Wat levert het op?

Met *De Wereld van de Oost* en *De Oost* willen we docenten en leerlingen met elkaar in gesprek laten gaan over thema's als kolonisatie en dekolonisatie, feit en fictie, en makerschap. Leerlingen werken aan hun beeld- en bronnenanalyse en digitale onderzoeksvaardigheden. Met de werkvormen willen we leerlingen deze periode leren begrijpen vanuit verschillende persoonlijke en historische verhalen om zo een meer multiperspectief beeld te krijgen van de onafhankelijkheidsoorlog en de jaren vlak ervoor en erna. ■



Kijk op [www.dewereldvandeoost.nl](http://www.dewereldvandeoost.nl) voor meer informatie en registreer je om op de hoogte te blijven van het gratis lesmateriaal en speciale events.

# ‘Meneer, waar komen Molukkers vandaan?’

## *Zeventig jaar verankerd in Nederland*

In 2021 is het zeventig jaar geleden dat de eerste Molukkers naar Nederland kwamen. In het jaar 1951 kwamen er in totaal twaalf schepen aan in Amsterdam en Rotterdam. Aan boord waren circa 12.500 soldaten van het Koninklijk Nederlandsch-Indisch Leger (KNIL) en hun gezinnen. Deze Molukkers wisten bij vertrek niet dat het verblijf permanent zou zijn.

**Pieter Siwabessy** is docent geschiedenis op het Christelijk Lyceum Apeldoorn en achterkleinkind van een KNIL-soldaat.

Het valt op dat de Molukken en Molukkers slechts een enkele keer worden genoemd in verschillende geschiedenismethodes. Meer aandacht zou op zijn plaats zijn. Een leerling vroeg mij laatst: ‘Meneer, waar komen Molukkers vandaan?’ Als antwoord op de vraag van de leerling heb ik een halve les besteed aan de Molukkers. Aan de hand van multiperspectiviteit belichtte ik verschillende dilemma’s. De leerlingen keken bijvoorbeeld naar de verschillende pogingen om aandacht te vragen voor een RMS in de jaren zeventig. Ze leerden argumenten te geven, passend bij verschillende perspectieven. Historisch redeneren is een essentieel onderdeel bij het vak geschiedenis. Een onderdeel hiervan is causaliteit: het kunnen werken met oorzaak, aanleiding en gevolg. Bij het horen van het woord ‘Molukkers’ wordt snel de link gemaakt naar de jaren zeventig van de vorige eeuw. In die periode verrichten tweedegeneratie-Molukkers verschillende gijzelingen zoals bij De Punt op 23 mei in 1977. Het doel van deze, maar ook van andere gijzelingen was om aandacht te vragen voor een Republiek der Zuid-Molukken bij de Nederlandse regering. Deze gebeurtenissen zijn de gevolgen van de komst van de eerste generatie Molukkers in Nederland. Het is belangrijk dat er niet alleen wordt gekeken naar de gevolgen. Om de motieven

te begrijpen van de tweede generatie Molukkers is het belangrijk om te kijken naar de oorzaken. Als er alleen naar de gevolgen wordt gekeken, ontstaat er geen compleet beeld van het verleden van de Molukkers in Nederland.

### **Nootmuskaat, foelie en kruidnagel**

In het jaar 1602 werd de Vereenigde Oostindische Compagnie (VOC) opgericht. Voor de VOC voeren individuele Nederlandse handelaren naar Oost-Indië. De Nederlanders hadden destijds besloten om zelf specerijen uit het gebied te halen en wilden niet meer afhankelijk zijn van andere landen in de specerijenhandel. De eilanden tussen het huidige Celebes, Timor en Nieuw-Guinea vielen op bij de Nederlanders. Dit gebied staat ook wel bekend als de eilandengroep Molukken. Naast de Molukken hadden de Nederlanders ook handelsposten op het eiland Java. Op de Molukken groeiden verschillende specerijen zoals nootmuskaat, foelie en kruidnagel. Deze producten leverden veel winst op voor de Nederlandse handelaren. Nederlanders hadden er dus baat bij om macht te hebben over de Molukken. De VOC kreeg dan ook het recht om zelf contracten af te sluiten en oorlogen te voeren om gebieden te overerven. Een bekend voorbeeld hiervan is de Genocide van Banda, die plaatsvond op de Molukken

De RMS-vlag wappert bij de gekaapte trein bij De Punt in 1977. Foto: Hans Peters. Bron: Nationaal Archief.





Kaart uit 1599 van de Banda-eilanden, onderdeel van de Molukken. Maker onbekend. Bron: Rijksmuseum.

in 1621. De inwoners van deze Banda-eilanden verhandelden nootmuskaat aan zowel de Nederlanders, de Britten als de Portugezen. De Nederlanders onderhandelden met de Bandanezen over een monopolie, maar dit verliep stroef. Een aantal Nederlanders werd vervolgens vermoord door Bandanezen. Hierop volgde er een strafexpeditie onder leiding van gouverneur-generaal Jan Pieterszoon Coen. Hij zou het monopolie verkrijgen over de nootmuskaat van de Banda-eilanden. De verovering en daarmee de veiligstelling van de nootmuskaathandel droeg bij aan de economische groei van de Republiek in de zeventiende eeuw. Een keerzijde van Coens expeditie was dat maar zeer weinigen de verovering hebben overleefd, slechts 1.000 van de oorspronkelijke 15.000 inwoners. De grote meerderheid van de bevolking werd gedood, is gevlucht of werd tot slaaf gemaakt. Een ander probleem voor de Nederlanders waren de Portugezen. In het tijdvak Ontdekkers en Hervormers waren de Portugezen net zoals de Nederlanders in verschillende werelddelen te vinden. De Portugezen waren aanwezig op de Molukken voor de specerijenhandel. Na verschillende confrontaties lukte het de Nederlanders om de Portugezen te verjagen. Rond het jaar 1660 kreeg de VOC het monopolie in handen voor de specerijenhandel met de Molukken.

### Het KNIL

In de tweede helft van de zeventiende eeuw was de Gouden Eeuw voorbij voor Nederland. Landen als Groot-Brittannië en Frankrijk streefden de Republiek voorbij op onder andere economisch en politiek gebied. De prestigieuze en machtige

VOC kwam ook ten einde rond 1800. In het jaar 1816 werd het voormalige Oost-Indië omgedoopt tot Nederlands-Indië. Naast Java en de Molukken breidde Nederland de kolonie verder uit. Met de hulp van het in 1814 opgerichte Koninklijke Nederlandsch-Indische Leger (KNIL) werd het ene na het andere eiland veroverd. De Nederlanders werven met succes Molukse mannen om te dienen in het KNIL. Een nieuwe traditie was geboren. Het dienen in het KNIL voor de Nederlandse kroon werd steeds aan de volgende generaties doorgegeven. De christelijke, voornamelijk protestantse, Molukkers waren trouw aan de Nederlandse officieren.

In de andere delen van de kolonie Nederlands-Indië groeide vanaf de twintigste eeuw het Indonesisch nationalisme. Eerst nog alleen op Java, later verspreidde het zich over andere eilanden, en groeide het bewustzijn van een eigen nationale identiteit. Het nationalisme kwam in een stroomversnelling door de bezetting van de Japanners tijdens de Tweede Wereldoorlog. Het KNIL werd overmeesterd door het sterke Japanse leger. Naast de aanwezige Nederlanders kwamen ook de Molukse soldaten terecht in de interneringskampen, oftewel de 'Jappenkampen'.

De Javaanse nationalist Ahmed Soekarno werkte samen met de bezetters. Hij hoopte met Japanse hulp een stapje dichterbij een onafhankelijk Indonesië te komen. Dit gold niet voor de gevangene Molukkers. Zij bleven trouw aan de Nederlandse kroon. Na de bombardementen van de Japanse steden Hiroshima en Nagasaki in 1945 gaven de Japanners zich over. Dit betekende het einde van de Tweede Wereldoorlog en de Japanse bezetting. ►



Al snel leidde het vertrek van de Japanners uit Nederlands-Indië tot een machtsvacuüm. De nationalisten Soekarno en Hatta riepen de Republiek Indonesië uit, tot woede van de Nederlanders. De Molukkers paktten als KNIL-soldaten weer de wapens op, samen met uit Nederland gestuurde soldaten. In 1946 werden het Akkoord van Linggajati ondertekend: afgesproken werd dat er een Verenigde Staten van Indonesië kwam, met deelstaten die een bepaalde autonomie hadden. De Molukken zouden vallen onder deelstaat Oost-Indonesië. Er ontstonden echter conflicten over de uitvoering van het akkoord. Nederland trok zich terug uit het akkoord en probeerde het koloniale gezag te herstellen door middel van de 'Politieele Acties'. Onder grote internationale druk van onder andere Amerika, een belangrijke bondgenoot tijdens de Koude Oorlog, droeg Nederland de soevereiniteit over aan de Verenigde Staten van Indonesië.

### Een permanent verblijf

De afgesproken Verenigde Staten van Indonesië hielden niet lang stand. De deelstaat Republiek Indonesië (grote delen van Java en Sumatra) had problemen met de federale structuur. Zij zagen het liefst een eenheidsstaat waarbij de macht geregeld was vanuit een centraal punt. Dat centrale punt moest Jakarta worden, het voormalige Batavia. De Republiek Indonesië voegde in een hoog tempo de andere deelstaten toe aan deze toekomstige een-

heidsstaat. De laatste overgebleven deelstaat was Indonesia Timur, met onder andere de Molukken. Deze deelstaat verzette zich tegen de eenheidsstaat onder leiding van de Republiek Indonesië. Op 25 april 1950 werd de Republiek der Zuid-Molukken (RMS) uitgeroepen. De Republiek Indonesië zag de RMS als een afscheidingsbeweging en het republikeinse leger viel de Molukken binnen. De Molukkers belandden in een lastige en gevaarlijke positie. De Nederlandse regering zag geen andere oplossing dan de Molukse KNIL-soldaten op dienstbevel in te schepen voor een tijdelijk verblijf in Nederland. Het KNIL was al eerder opgeheven en de Molukkers zouden worden ondergebracht bij de Koninklijke Landmacht. Echter, de Molukse soldaten werden onderweg naar Nederland en bij aankomst ontslagen. De reden voor ontslag was dat de Molukse soldaten officieel Indonesische burgers waren en zodoende niet meer konden dienen bij de Nederlandse Landmacht. Tegelijkertijd vormde de Republiek Indonesië een eenheidsstaat, inclusief de deelstaat Indonesia Timur. De Molukkers, trouwe dienaren van de Nederlandse kroon, nu duizenden kilometers verderop aan de andere kant van de wereld, voelden zich verraden door de Nederlandse overheid.

De ex-KNIL-soldaten werden kil ontvangen en ondergebracht in diverse woonoorden. Twee oude concentratiekampen van de nazi's werden tijdelijk gebruikt als woonoorden: kamp Westerbork en kamp Vught. De Molukkers werden in het begin weggehouden van de Nederlanders, van integratie was geen sprake. Het verblijf van de Molukkers zou immers toch maar tijdelijk zijn, aangezien het de bedoeling was dat ze zouden terugkeren naar de Molukken.

### De tweede generatie

Decennia verstreken en de Molukkers kwamen (vaak) gegroepeerd te wonen in woonwijken. Ze kwamen tot het besef dat hun verblijf in Nederland permanent was geworden. Voornamelijk de tweede generatie, de kinderen van de ex-KNIL-soldaten, kwamen in actie. Zij zagen het leed en het verdriet van hun ouders en de gemeenschap. Deze tweede generatie kwam vooral in actie in de jaren zeventig om aandacht te vragen voor de RMS. Zij wilden dat de Nederlandse regering de RMS zou erkennen. Dit deden zij onder andere door de bezetting van de Indonesische ambassade in Wassenaar in 1970, een poging om koningin Juliana te ontvoeren in 1975 en de treinkaping bij De Punt in 1977.

De geschiedenis van de Molukkers is nog steeds een onderbelicht onderwerp op de scholen. In de regiocanon van Utrecht-Zuidwest worden de Molukkers met naam en toenaam genoemd. Dit is een mooie opstap naar landelijke aandacht voor deze vergeten groep mensen en hun bijzondere geschiedenis en band met het Koninkrijk. ■

Twee KNIL-soldaten poseren met machinegeweren en een mortier in 1947. Op de achtergrond hangt een Nederlandse vlag. Foto: graaf onbekend. Bron: Nationaal Archief.

# Multiperspectiviteit in de klas

## Het dekolonisatieproces van Nederlands-Indië

Voor leerlingen is het soms lastig om een bepaalde situatie of onderwerp te benaderen via verschillende perspectieven. Om dat te kunnen is begrip van de historische context en leren argumenteren een noodzaak. Het dekolonisatieproces van Nederlands-Indië is een interessant onderwerp waarbij je verschillende perspectieven kunt betrekken.

### Wat?

In de onderbouw van de middelbare school wordt de dekolonisatie van Nederlands-Indië behandeld. De leerlingen weten dat de Indonesische nationalisten Soekarno en Hatta de onafhankelijkheid van de Republiek Indonesië uitriepen op 17 augustus 1945. De daaropvolgende vijf jaren zijn een turbulente periode. De Nederlanders probeerden bijvoorbeeld het koloniale gezag te herstellen, de nationalisten streefden tegelijkertijd naar een eenheidsstaat en de Molukkers belandden in een moreel dilemma in 1950. In deze werkvorm gaan leerlingen het dekolonisatieproces tussen 1945 en 1950 bekijken via verschillende perspectieven.

### Voor wie?

Vmbo, leerjaar drie.

### Hoe?

Er zijn drie perspectieven: Indonesische nationalisten, de Nederlanders en de Molukkers. De klas wordt in tweetallen verdeeld. De docent zorgt ervoor dat de verschillende perspectieven worden verspreid over de tweetallen. Ieder tweetal zoekt vervolgens op internet naar informatie over de toegewezen groep in de periode tussen 1945 en 1950. De leerlingen moeten onderzoeken wat de rol was van hun groep tijdens het dekolonisatieproces. Zij zoeken naar belangrijke jaartallen, gebeurtenissen en personen. De tweetallen verwerken de informatie in een woordweb op A3-papier.

Vervolgens gaan de tweetallen met groepjes in gesprek die een ander perspectief hadden. Bij het gesprek tussen de leerlingen wordt er gekeken naar de overeenkomsten en verschillen tussen de onderzochte groepen. De docent loopt rond tijdens de uitwisseling van de informatie om de gesprekken van de leerlingen te volgen. Eventueel kan de docent het gesprek sturen of leerlingen uitdagen om meer te beargumenteren. Als afsluiting van deze werkvorm worden er drie woordwebben van de verschillende perspectieven in de klas opgehangen. De docent bespreekt de werkvorm met de leerlingen kort na, waarbij de verschillen en overeenkomsten centraal staan.

### Waarom?

Deze opdracht versterkt het historisch bewustzijn van de leerlingen. Ze leren om zich te verplaatsen in de opvattingen van mensen uit het verleden. Dit onderdeel staat ook beschreven in de syllabus geschiedenis van het vmbo. Het dekolonisatieproces van Nederlands-Indië was een

turbulente periode. Het is vervolgens interessant om te kijken naar de verschillende perspectieven in deze periode. Is er bijvoorbeeld sprake van continuïteit of discontinuïteit in de houding van een bepaalde groep? Wat waren de bijbehorende motieven? De leerlingen leren uiteindelijk dat een gebeurtenis of een bepaalde periode verschillende invalshoeken kent.

### Wat levert het op?

De leerlingen krijgen meer achtergrondinformatie over de dekolonisatie van Nederlands-Indië. Als eerste leren ze zich te verplaatsen in de opvattingen van mensen uit het verleden. Ten tweede leren de leerlingen om te beargumenteren. Zij kunnen bijvoorbeeld benoemen dat de nationalisten zich niet hielden aan de afspraken van het Akkoord van Linggadjati. Het is dan noodzaak om achter de motieven te komen van de nationalisten. Waarom hebben zij zich niet aan het akkoord gehouden, wat is de oorzaak? Dit laat wederom zien dat beargumenteren belangrijk is. ■

**Pieter Siwabessy** is docent geschiedenis op het Christelijk Lyceum Apeldoorn.



Nederlandse soldaten in Indonesië in 1948.  
Fotograaf: B. Huisman.  
Bron: Nationaal Archief.

# Max Havelaar in stripvorm

De *Max Havelaar* van Eduard Douwes Dekker wordt wel als het belangrijkste boek van de Nederlandse literatuur gezien. Deze aanklacht tegen het cultuurstelsel in Nederlands-Indië staat zowel in de canon van de Nederlandse literatuur als in de geschiedenis canon. Het boek is vertaald in veertig talen en verfilmd. En nu ook verstript, door Eric Heuvel met een scenario van Jos van Waterschoot, oud-conservator van het Multatuli-huis.

**Ger Jan Onrust** is adjunct-directeur van het Jan van Brabant College in Helmond.

## Wat?

Wie bij Uitgeverij L een lespakket van tien exemplaren van de graphic novel bestelt (€ 119,95), krijgt hierbij tien leskaarten en een antwoordmodel voor de docent. Het lesmateriaal is een geïllustreerde set kaarten met twintig vragen. Het is noodzakelijk om eerst het boek (82 bladzijden strip en 20 met achtergrondinformatie) te lezen. Het ligt voor de hand om een selectie te maken van de vragen. Het ligt ook voor de hand om

het lezen van de strip, wellicht ook met fragmenten van het oorspronkelijke boek, in samenwerking met uw collega Nederlands aan te vatten. De leskaart beoogt 'op zoek te gaan naar de betekenis van dit bijzondere boek en naar de raakvlakken van Multatuli's werk met de tijd waarin wij nu leven'. Op [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) staan opdrachten voor drie niveaus, maar deze opdrachten zijn gericht op het vak Nederlands.

## Voor wie?

De schoolliteratuursite *Lezen voor de lijst* categoriseert de *Max Havelaar* in categorie 5, het niveau van het 'letterkundig lezen'. Er worden ook opdrachten gegeven voor een niveau lager ('interpreterend lezen') en hoger ('academisch lezen'). Het gaat dus over leerlingen in de bovenbouw. Doordat het boek verstript is, is Multatuli's meesterwerk ook toegankelijk geworden voor lagere niveaus, bijvoorbeeld 3-havo en 3-vwo. Het is aan te raden om afspraken te maken met de sectie Nederlands; mag de graphic novel op de leeslijst van de leerlingen staan?

## Hoe?

De leerlingen lezen – bij voorkeur klassikaal – (een deel van) het boek. Eventueel kan de samenvatting en/of het vlogboekfragment van *Lezen voor de lijst* worden getoond. Daarna kunnen de leerlingen (een selectie) van de vragen maken. De vragen kunnen verdeeld worden tussen groepjes leerlingen, waarbij de zogenaamde 'expertmethode' gebruikt kan worden. Ieder groepje is verantwoordelijk voor een deel van de antwoorden, die vervolgens aan elkaar worden gepresenteerd.

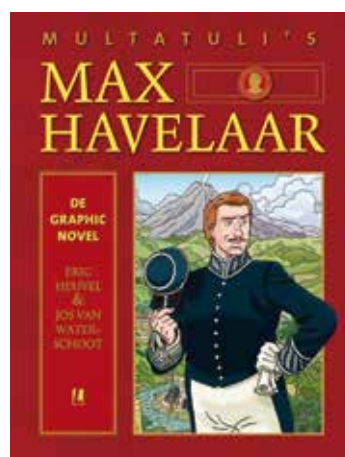
## Waarom?

*Max Havelaar, of de Koffijveilingen der Nederlandsche Handel-Maatschappij* staat niet voor niets in de geschiedenis canon. Het laat goed de misstanden van het Nederlandse cultuurstelsel en daarmee het





economie? Waarom heeft het boek zoveel invloed gehad? Er zijn legio vragen die behandeld kunnen worden en die bijdragen tot kennis over dit canonvenster. Daarnaast kan gekeken worden naar hoe levend de *Max Havelaar* nog is. Op de leskaart worden bijvoorbeeld vragen gesteld over de organisatie Max Havelaar die zich bezighoudt met de arbeidsomstandigheden van moderne koffieboeren, waarom Multatuli terugkomt in het huidige straatbeeld en waarom de *Max Havelaar* als het belangrijkste Nederlandse boek wordt beschouwd.



Nederlandse kolonialisme in de negentiende eeuw zien. Uit het verhaal blijkt duidelijk dat het cultuurstelsel alleen ten goede komt aan de kolonisator en de plaatselijke elite, maar dat de bevolking wordt uitgebuit en hongert. De *Max Havelaar* wordt wel vergeleken met *De hut van Oom Tom*, van Harriet Beecher Stowe. Beide boeken hebben een grote bijdrage geleverd aan de bewustwording van wat kolonialisme en slavernij teweeg hebben gebracht en zijn zodoende instrumenteel geweest bij de afschaffing van respectievelijk het cultuurstelsel en de slavernij in de Verenigde Staten. De Indonesische schrijver Pramoedya Ananta Toer omschreef de *Max Havelaar* als 'the book that killed colonialism' (*New York Times*, 1999). Stripmaker Eric Heuvel heeft ondertussen een flink aantal historische of historiserende strips op zijn naam staan, zoals

*De ontdekking en Quaco, leven in slavernij*. Zijn klare lijn-stijl is zeer toegankelijk voor jongeren. Hij heeft zijn opleiding tot docent geschiedenis niet afgerond, maar documenteert zich altijd uitvoerig en publiceert nu voor de tweede keer een strip die zich (deels) in Indië afspeelt. Heuvel is misschien wel de bekendste Nederlandse stripmaker van historische strips.

### Wat is er mogelijk?

De strip is aanleiding voor het kijken naar het Nederlandse kolonialisme van de negentiende eeuw. Waarom is het cultuurstelsel ingevoerd? Hoe kon het ingevoerd en in stand gehouden worden? Wat waren de gevolgen voor de verschillende betrokkenen? In hoeverre paste het cultuurstelsel in die tijd (standplaatsgebondenheid)? Welke producten leverde het stelsel op en wat was het belang van deze producten voor de Nederlandse

### Wat levert het op?

Leerlingen worden – zonder dat zij met negentiende-eeuws Nederlands worden geconfronteerd – in contact gebracht met de Nederlandse en Indische koloniale samenleving van de negentiende eeuw. Zij maken ook kennis met een hoogtepunt van de Nederlandse literatuur en met een stroming in die literatuur die steeds kritischer werd op het Nederlandse handelen. Leerlingen kunnen reflecteren op hun positie; in hoeverre mag jij profiteren van andermans lijden? In hoeverre was het logisch dat dit in de tweede helft van de negentiende eeuw werd toegepast? Men moet zich dus verplaatsen in plaats en tijd. De leerlingen kunnen zich ook buigen over de gevolgen van het cultuurstelsel en kolonialisme in onze tijd. ■

Omslag en beelden uit de graphic novel *Max Havelaar*. Bron: Uitgeverij L / Eric Heuvel.

# ‘Geschiedenisonderwijs moet steunen op levende geschiedenis’

## Interview met Maria Grever

Begin dit jaar nam Maria Grever na twintig jaar afscheid als hoogleraar *Theorie en Methoden van de Geschiedenis* en als directeur van het Centrum voor Historische Cultuur aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Janneke Riksen en Marc van Berkel interviewden haar namens de commissie Lerarenopleidingen en blikten met haar terug op enkele decennia geschiedenisonderwijs.

Marc van Berkel is lerarenopleider aan de HAN. Janneke Riksen is vakdidactica aan de VU.

**M**aria Grever studeerde economische en sociale geschiedenis in Nijmegen en promoveerde daar cum laude op een intellectuele biografie van de historica Johanna Naber (1994). Ze bekleedde tal van wetenschappelijke functies en publiceerde over historische cultuur en historisch besef, collectieve herinnering en nationale identiteit, geschiedenisonderwijs en erfgoed, politieke cultuur en gender. Tijdens haar hele loopbaan bleef zij zeer betrokken bij het geschiedenisonderwijs en het docentschap. Haar afscheidsrede had de titel *Een ecologische breukervaring? Corona en historisch besef*.

### **Je bent jouw loopbaan begonnen aan de nieuwe lerarenopleiding. Wat was toen jouw motivatie om te kiezen voor het beroep van geschiedenisdocent?**

‘Op de nieuwe lerarenopleiding studeerde ik Nederlands en geschiedenis, twee vakken die ik altijd geweldig heb gevonden. Ik heb lang gearzeld of ik door zou gaan met Nederlands of met geschiedenis op de universiteit. Ik vond literatuur en de theorie van Chomsky razend interessant. Maar uiteindelijk werd het geschiedenis, mede doordat ik gegrepen werd door een onderzoek voor een scriptie over het anabaptisme in Nijmegen in de zestiende eeuw. Tijdens de lerarenopleiding heb ik voor beide vakken veel stages gelopen. Dat was spannend, leuk en leerzaam. De universitaire studie geschiedenis in Nijmegen vond ik fantastisch. In de doctoraalfase liep ik stage op het Maaslandcollege in Oss, waar ik vier jaar als docent gewerkt heb. Daar en op de Vincent van Gogh-havo heb ik veel opgestoken van de collega’s. Vooral van Han Ebberink: hoe je goede en toetsbare vragen maakt voor een schoolexamen, hoe je historische vaardigheden kunt onderscheiden en trainen.’

### **Na deze jaren in het voortgezet onderwijs kreeg je een aanstelling aan de Nijmeegse universiteit voor vrouwengeschiedenis. Je richtte de commissie Vrouwengeschiedenis**

### **binnen de VGN op en in 1990 en 1991 werd het een eindexamenthema. Hoe zie je de toekomst voor vrouwengeschiedenis, bijvoorbeeld in het geschiedenisonderwijs?**

‘In 1984 kreeg ik een onderzoeksbaan bij de vakgroep geschiedenis voor één jaar. Ik besloot om een inleidende cursus vrouwengeschiedenis te ontwerpen. Na toestemming mocht ik die geven, samen met andere docenten. De cursus trok 72 studenten. Het was zo’n succes dat studenten actie voerden om mij te behouden. Dat lukte: in juni 1985 kreeg ik een baan van vier jaar als docent vrouwengeschiedenis.

Samen met Arja van Veldhuizen hebben we in 1987 de reizende tentoonstelling *Van onze oudtantes* opgezet over vijf Nederlandse historischschrijfsters: Trui Bosboom-Toussaint, Johanna Naber, Annie Romein-Verschoor, Sini Greup-Roldanus en Willemijn Posthumus-Van der Goot. De tentoonstelling in Rijswijk werd geopend door staatssecretaris Nell Ginjaar-Maas, die toen tegelijkertijd aankondigde dat er een eindexamen over vrouwengeschiedenis zou komen. Dat werd zelfs uitgezonden op het achtuurjournaal.

In die context heb ik de commissie Vrouwengeschiedenis in de VGN opgericht. De achtergrond was ook dat ik als docent lid was geweest van de havo/vwo-commissie met Leo Dalhuisen en Tom van der Geugten. Daar hoorde je veel over de laatste ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs en over nieuwe didactische inzichten. Tot mijn verrassing zijn er weer allerlei nieuwe initiatieven op het gebied van gendergeschiedenis. Denk aan het veel verkochte boek *1001 vrouwen uit de Nederlandse geschiedenis* van Els Kloek. Jonge promovendi organiseren zich en verdiepen zich in de geschiedenis ervan. Ik denk dat we destijds met het eindexamen een flinke boost hebben gegeven aan die benadering. Ik weet dat het bij leerlingen en docenten soms weerstanden oproept, maar ik hoop dat gender op een geïntegreerde wijze aandacht blijft krijgen in schoolmethodes en het curriculum geschiedenis in het voortgezet onderwijs.’



Maria Grever.  
Foto's: M. Muus.

‘Ten eerste, een nationale gemeenschap kan moeilijk functioneren als de mensen die er wonen geen enkele verbondenheid met elkaar voelen. Kennis van de taal, de cultuur en de geschiedenis zijn belangrijke voorwaarden voor betrokkenheid en participatie van burgers. Dat is altijd mijn uitgangspunt geweest. Ten tweede, in het geschiedsonderwijs en de opleiding van docenten werd altijd behoorlijk wat aandacht besteed aan de Nederlandse geschiedenis: van Willem van Oranje, de reformatie, de patriottentijd, de kiesstrijd tot en met de Tweede Wereldoorlog enzovoorts. Dat hoef je niet vast te leggen in een canon, en het is ook niet verstandig omdat die al snel verwordt tot een politiek instrument. Kijk wat er momenteel gebeurt met de Vlaamse canon: dit dreigt uit te lopen op Vlaamse propaganda. Ten derde, het is en blijft van belang om de ontwikkelingen in de geschiedwetenschap en de maatschappelijke actualiteit bij je geschiedsonderwijs te betrekken. Anders wordt het vak een fossiel. Geschiedsonderwijs moet steunen op levende geschiedenis: een geschiedenis die een verband tussen heden en verleden legt zonder dat het presentistisch wordt. Dat zijn we aan onze leerlingen en studenten verplicht.

Opvallend is wel dat een *integrale* behandeling van de geschiedenis van Nederland op een enig moment in het curriculum van het vo ontbreekt.

### **Wat is voor jou de belangrijkste betekenis van de VGN? En hoe zie je de toekomst van de VGN?**

‘Laat ik allereerst zeggen dat ik grote bewondering heb voor alle activiteiten van de VGN en voor het prachtige blad *Kleio*. Voor zover ik dat kan inschatten heeft de VGN voor docenten geschiedenis een bindende functie, zowel qua faciliteiten als intellectueel. De VGN ondersteunt docenten met nascholingen op didactisch en inhoudelijk gebied, de vereniging komt op voor de rechten van docenten geschiedenis en zorgt ook voor sociale gezelligheid. Zo heb ik genoten van alle lezingen en workshops tijdens het zestigjarig bestaan van de VGN op Slot Loevestein. De VGN staat voor het vak, de inhoud en de vakdidactiek. Docenten halen daar ook hun plezier en voldoening uit. En daar moet de VGN voor blijven staan. Laat je dat los, dan hol je het vak uit en verwatert het.’

**In jouw bundel *Onontkoombaar verleden. Reflecties op een veranderende historische cultuur* bekritiseer je de herdefiniëring van een nationale identiteit door middel van een historische canon. Je schrijft dat ‘die samenleving voorbij is’; het curriculum voor het schoolvak geschiedenis zou eerder gebaseerd moeten worden op historisch onderzoek, maatschappelijke ontwikkelingen en de samenstelling van de leerlingenpopulatie. Zou dit niet het gevaar kunnen opleveren van snel wisselende inhoudelijke veranderingen van de leerstof enerzijds en afnemende sociale cohesie in de samenleving anderzijds?**

### **‘Kennis van de taal, de cultuur en de geschiedenis zijn belangrijke voorwaarden voor betrokkenheid en participatie van burgers’**

We verdelen de Nederlandse geschiedenis over tijdvakken en jaargroepen. Daardoor verliezen leerlingen het overzicht. De vraag is ook waarom we in Nederland het aantal uren van het vak geschiedenis zo beperkt houden en waarom het in de bovenbouw nog steeds een keuzevak is. Als je geschiedenis zo belangrijk vindt, ga dan eerst het aantal uren uitbreiden en omvormen tot een verplicht vak voor het hele vo. In het vmbo – de grootste groep leerlingen in het vo – krijgt circa 70 procent na hun veertiende jaar helemaal geen geschiedenis meer.’

### **Waarom is het niet gelukt om geschiedenis als verplicht vak in te voeren? En zie je het nog gebeuren in de nabije toekomst?**

‘Een belangrijke oorzaak is dat veel bewindslieden in de jaren zeventig, tachtig en negentig groot voorstander waren van een breed vak (maatschappijleer, geschiedenis, economie, aardrijkskunde). Die vakkenintegratie – vaak vermengd met onderwijskundig jargon – vind ik een gruwel en blijft maar terugkomen. Terwijl het juist belangrijk is om de karakteristieken van je eigen vak overeind ►

te houden. Daar zit zoveel traditie, kennis van inhoud en vakdidactiek in. Die vakkennis bepaalt voor een groot deel ook het werkplezier van docenten. Maar de overheid vindt vakdocenten een lastige groep. Politici willen graag flexibele leerkrachten, die zijn goedkoper. Daaronder speelt ook mee dat de alfavakken veel minder serieus worden genomen dan de bètavakken.

Toch sluit ik niet uit dat geschiedenis een verplicht vak kan worden. De interesse in geschiedenis is de laatste jaren sterk toegenomen. Wat mij betreft gaat de overheid investeren in het verplicht maken van geschiedenis en in de scholing van toekomstige docenten op pabo's en lerarenopleidingen. Het recente Nationaal Programma Onderwijs voor het wegwerken van de corona-achterstand (8,5 miljard euro) kan gebruikt worden om de positie van docenten structureel te verbeteren: verklein de klassen, verhoog de salarissen en reserveer voor docenten in de urentabel meer tijd voor lesvoorbereiding en nascholing.'

**Wat is in jouw visie het belang van het behandelen van 'omstreden onderwerpen' in het geschiedenisonderwijs?**

'Doceren over omstreden of gevoelige historische onderwerpen is het moeilijkste wat er is. Je zult dan als docent het gesprek met je leerlingen aan moeten gaan over verschillende interpretaties en historische contexten. Belangrijke voorwaarden daarbij zijn: een goede relatie met je klas en

voldoende tijd voor de inhoudelijke en didactische voorbereiding, zonder de hete adem van het lesrooster. Daarnaast zul je als docent geconfronteerd worden met fundamentele vragen over waarheid. Je kunt feiten intersubjectief vaststellen, maar welk verhaal je vervolgens van die feiten maakt, ligt bepaald niet vast. Kortom, de ware betekenis van een gebeurtenis is een contradictio in terminis.

Maar het behandelen van omstreden onderwerpen is een must om leerlingen cruciale informatie en reflectie op de maatschappelijke actualiteit te bieden. Als het docenten lukt om een goed voorbereide discussie over bijvoorbeeld het standbeeld van J.P. Coen te organiseren, dan leren leerlingen ontzaglijk veel over de Nederlandse geschiedenis in mondiale context: ze leren over Coen en de geschiedenis van de VOC, hoe Nederlanders in de loop der tijd over Coen zijn gaan denken, wanneer en waarom er standbeelden van hem werden opgericht, wat de betekenis van Coen is voor het heden en wat de verschillende meningen daarover zijn. Kortom, dan ben je met je leerlingen zowel met de inhoud bezig als met de vaardigheden uit de didactiek van historisch denken.'

**De tien tijdvakken en bijbehorend referentiekader werden in het rapport van de commissie-De Rooy gepresenteerd als didactische hulpmiddelen. In de praktijk is dit kader verworpen tot een kennisoverzicht,**





**waar veel kritiek op gekomen is: het zou eurocentrisch zijn, en blind voor gender en etniciteit. Op basis waarvan zou jij een nieuw referentiekader samenstellen (en zou je dat überhaupt doen)?**

‘Ik heb op zichzelf niets tegen een referentiekader. Arie Wilschut had een ingenieus drieslagstelsel ontworpen bestaande uit oriëntatiekennis, tijdvakken en enkele concepten van historisch denken. Het punt is dat dit kader een keurslijf is geworden. Dat had ik in 2006 in het *Tijdschrift voor geschiedenis* al voorspeld. De keuze van de tijdvakken met bepaalde kennisoriëntatie is geen neutraal didactisch hulpmiddel, zoals Wilschut beweerde. Vooral de oriëntatiekennis met 49 aspecten werkte als een canon, zeker als dit kader zo lang vastligt.

Een adequaat referentiekader bestaat in mijn visie uit de volgende elementen: integratie van historisch denken; spreiding van politieke geschiedenis, cultuurgeschiedenis en sociaal-economische geschiedenis, gerelateerd aan mondiale ontwikkelingen; integratie van gender en etniciteit daar waar het zin heeft en kan (nu is gender ingedikt tot ‘de eerste en tweede feministische golf’); tijdvakbenamingen die historisch kloppen; en uiteraard een regelmatige herziening. Het huidige kader bestaat inmiddels twintig jaar.

Gelukkig wordt het referentiekader eindelijk herzien door een team onder leiding van Carla van Boxtel. Ik ben gevraagd voor advies. Wat ik heb gelezen wordt het een grote verbetering van wat er was. Een van mijn adviezen is: integreer een ecologisch perspectief, zoals over pandemieën vroeger – de ‘zwarte dood’ (pest), pokken, cholera – en over de relatie tussen pandemieën, beeldvorming

en sociale ongelijkheid. Schaf ook de dictatuur van die tijdvakbenamingen af (‘de tijd van ...’) of pas ze grondig aan want de benamingen zijn historisch niet altijd juist. Ik heb ook geadviseerd om de indeling prehistorie/historie los te laten. Door onder meer archeologisch onderzoek weten we dat er al vóór de uitvinding van het schrift allerlei communicatiesystemen waren. Onze blik op de oudheid is bovendien door Romeinse schrijvers zoals Tacitus nogal eenzijdig gekleurd.’

**Welke belangrijke ontwikkelingen zie je in de toekomst van het geschiedenisonderwijs?**

‘Ik vind dat leerlingen in het geschiedenisonderwijs veel meer les moeten krijgen over wording en werking van de staatsinrichting. Dat kan in samenwerking met maatschappijleer voor alle leerlingen in vmbo, havo en vwo. Het is beangstigend hoe weinig jongeren weten van ons politiek systeem en de werking daarvan. Deze kennis is van groot belang in verband met de opkomst van *fake news* en het gebruik van sociale media. Leerlingen moeten de kennis en vaardigheden opdoen om zelf een gefundeerde mening te kunnen vormen.’

**Tot slot: wat ga je na jouw emeritaat doen?**

‘Ik blijf publiceren en promovendi begeleiden. Verder ben ik voorzitter van de commissie Geschiedenis en Letteren van het PB Cultuurfonds, lid van de KNAW, de Raad voor Geesteswetenschappen (GW) en bestuurslid van de Huizinga Onderzoeksschool Cultuurgeschiedenis. Sinds 1 september ben ik bovendien Research Fellow bij het NL-Lab KNAW Humanities Cluster. Vanuit de Raad voor GW hebben we onlangs een webinar over de recente beeldenstorm en de Black Lives Matter-beweging georganiseerd: *De genealogie van het monument*. We gaan dit debat groter en breder maken. Ook het onderwijs zal daarbij betrokken worden. Ik heb allerlei plannen en word voor van alles gevraagd. Soms moet ik wel uitkijken, want dan hoor ik hier thuis mijn partner roepen: “Hé, je bent wel met pensioen, hè!” Maar ik geniet ook erg van het samenwerken in commissies, en last but not least, van het lezen en schrijven. Ik kan helemaal opgaan in het schrijven. Dan zit ik in een andere wereld. ■

**Verder lezen**

*Tijdschrift voor geschiedenis* 134, nr. 1 (2021) bevat een discussiedossier naar aanleiding van het afscheid van Maria Grever als hoogleraar aan de EUR onder de titel ‘Uitdagingen voor de hedendaagse historische cultuur’.

**Maria Grever** (2021), *Een ecologische breukervaring? Corona en historisch besef* (Hilversum, Verloren). Gratis bij de uitgever te bestellen.

**Maria Grever** (2020), *Onontkoombaar verleden. Reflecties op een veranderende historische cultuur* (Hilversum, Verloren).

# Het grafschip van Sutton Hoo

## Monumentale archeologische vondst aan de vooravond van de oorlog

*The Dig* vertelt het op feiten gebaseerde verhaal van een belangwekkende archeologische vondst op een landgoed in Sutton Hoo aan het einde van de jaren dertig. Amateurarcheoloog Basil Brown legt een vroegmiddeleeuws schip bloot dat de kijk op de Angelsaksische periode in Engeland compleet zal veranderen. De film gaat over de spanning die een dergelijke belangrijke vondst veroorzaakt, en de vraag van wie een archeologische vondst eigenlijk is. De situatie wordt bemoeilijkt omdat boven de site de donkere wolken van een naderende oorlog hangen.

**Lisa van Luling** studeerde archeologie in Leiden en is nu adviseur bij Alef Groep, arbeidsbemiddelingsbureau voor archeologie en erfgoed. **Rory Granleese** is bezig met de research master archeologie in Leiden en richt zich daarin op 'duurzaamheid' en menselijk gedrag.

In 1938 werd in Engeland een archeologische opgraving in gang gezet door landeigenaar Edith Pretty. Zij huurde amateurarcheoloog Basil Brown in om de grote heuvels op haar landgoed te laten onderzoeken. Zijn inspanningen leidden tot een monumentale vondst die het toenmalige beeld van de vroege middeleeuwen voorgoed zou veranderen. Het verhaal van deze vindplaats, Sutton Hoo, is prachtig vertolkt in *The Dig*. Van de hoofdlijnen tot in de details biedt de film een unieke en realistische kijk op de archeologische praktijk. Sinds de jaren dertig is de archeologie als discipline enorm ontwikkeld, maar de maatschappelijke, nationale en lokale waarde van het verleden speelt in deze film de hoofdrol.



### Op handen en knieën

Dit is een recensie geschreven door twee archeologen, dus de vertolking van de archeologische praktijk had onze aandacht. De manier waarop de acteurs op handen en knieën de grond voorzichtig wegtroffelen, hoe zij de vindplaats snel bedekken met zeil bij een stortbui, en natuurlijk ook hoe zij na een lange werkdag met zijn allen naar de kroeg gaan – dat riep nogal wat herinneringen op!

*The Dig* is een relevante weergave van de archeologie in de jaren dertig. In de openingsscène maken wij kennis met Edith Pretty (Carey Mulligan), nadat amateurarcheoloog Basil Brown (Ralph Fiennes) op de fiets op haar landgoed arriveert. Voor beiden is de interesse in de archeologie begonnen toen zij heel jong waren. Basil start met graven naar het verleden onder leiding van zijn vader. Ediths ouderlijk huis is gebouwd op de



## The Dig (2021)

**Regie:** Simon Stone

**Acteurs:** Carey Mulligan, Ralph Fiennes, Archie Barnes, Johnny Flynn, Lily James e.a.

**Duur:** 112 minuten

**Te zien op:** Netflix (12+)

resten van een bernardijnenklooster, dat zij samen met haar vader heeft opgegraven. Het verleden is voor Edith en Basil méér dan een interesse: het is iets intiems en persoonlijks. Zoals Basil het verwoordt: 'That speaks, don't it? The past.'

Dit gevoel van wederzijds begrip is duidelijk aanwezig, ook als Edith en Basil het nog oneens zijn over de beste aanpak. Edith heeft een goed gevoel bij één specifieke heuvel, maar Basil schiet dit idee direct af. Op de top van de heuvel is de grond wat ingezakt en hij voelt meteen hoe compact de grond is. Plunderaars hadden ogenschijnlijk ook een goed gevoel bij deze heuvel en roofden waarschijnlijk alle vondsten uit het centrum om deze te verkopen. Edith houdt voet bij stuk.

Edith: 'But I have a feeling about this one.' Basil: 'Well, that's your money, Mrs. Pretty. But I'd base your dig on evidence, not feeling.'

Ediths onderbuikgevoel over de grote heuvel blijkt te kloppen. Dit is goed te verklaren: het land waar de heuvels op liggen, is zo'n duizend jaar lang gebruikt voor landbouw. Bij het ploegen kunnen, stukje bij beetje, delen van de grafheuvel meegenomen zijn, waardoor deze zijn originele vorm verloor. Het centrum is daarom wellicht allang het centrum niet meer en het graf is daarom misschien intact gebleven. Het is Basil Brown die tot dit inzicht komt en toch besluit om de heuvel op te graven.

## Houten schip

In de grafheuvel wordt een enorm houten schip aangetroffen uit de Angelsaksische periode (405-1066 na Christus). Met veel mankracht moet het naar deze plek zijn verplaatst voor een grootse en hoogstwaarschijnlijk vorstelijke begrafenis. De grafgiften zijn evenzo bijzonder: hierbij horen wapenuitrustingen van zeer hoge kwaliteit en verfijnde, gedecoreerde sieraden. Deze ontdekking trekt nationale aandacht. Dit leidt tot een strijd tussen de landeigenaar en de museale instellingen die de artefacten willen huisvesten: het lokale Ipswich Museum en het British Museum. Dit roept vragen op die tot op heden nog zeer relevant zijn: Van wie is het verleden? Wat betekent het verleden voor ons? Waar komen de vondsten het beste tot hun recht?



Iedereen wil het grootste, oudste of meest intacte stukje uit het verleden 'bezitten'. Het Ipswich Museum pleit voor een connectie met de lokale bevolking, en dus dat de vondsten daar thuishoren. Het British Museum heeft daarentegen de bekendheid, reputatie en toegankelijkheid die ervoor zorgt dat de vondsten door zoveel mogelijk bezoekers gezien kunnen worden. Na lang wikken en wegen blijkt het laatste argument doorslaggevend: Edith besluit om de artefacten te schenken aan het British Museum in Londen.

Maar waarom zou ze het museum niet vanaf het begin mee laten doen met het onderzoek? Allereerst is dit omdat het land, en daarom meestal de objecten die op dat land worden gevonden, uiteindelijk haar eigendom zijn. Ook maken de vondsten deel uit van de lokale geschiedenis en identiteit. Waarom zouden ze niet getoond worden op hun plaats van herkomst? ►

Boven: Een ijzeren helm met koperen versieringen, gevonden in het grafschip op Sutton Hoo. Foto: The Trustees of the British Museum. Linkerpagina: Edith Pretty (aan de rand van de opgraving, in het midden) bekijkt het opgraven van het Angelsaksische grafschip. Foto: OGS Crawford via British Museum. Daarnaast: Amateur-archeoloog Basil Brown. Foto uit zijn eigen album. Bron: British Museum.

Waarom zou men er in een chique gebouw kilometers verder weg van kunnen genieten, terwijl de lokale bevolking ze moet weggeven? Hoewel hier met de jaren meer en duidelijkere afspraken over zijn, blijft dit een onderwerp van discussie. Het verschilt van geval tot geval. Er is geen juist antwoord, maar de discussie moet altijd met eerbied worden benaderd (en bij voorkeur met cultureel erfgoedsspecialisten).

### De archeologie op het wereldtoneel

Zoals archeologische vondsten een grote impact kunnen hebben op de wereld, zo is dat andersom ook het geval. De archeologie wordt te allen tijde beïnvloed door wat er in de wereld om ons heen gebeurt. Dit kunnen lokale invloeden zijn, zoals veranderingen in bestemmingsplannen, maar ook grootschalige gebeurtenissen als het klimaat of oorlog. Aan het einde van de jaren dertig hangt er een groot conflict boven Europa. Deze oorlog zou een dramatische impact hebben op het dagelijks leven. Deze ontwikkelingen spelen ook een grote rol in de film. De onrust, onzekerheid en het verdriet dat dit teweegbrengt, is goed in beeld gebracht: mensen die rond de radio hangen, wachtend op nieuws over een gebeurtenis waar niet aan te ontkomen valt. Vrienden en geliefden worden opgeroepen voor dienstplicht in het leger, en gevechtsvliegtuigen razen over het landgoed. Erg mooi is de manier waarop de betekenis van de archeologie op alle niveaus wordt gerepresenteerd: van de nationale aandacht die het schip over

Rechts: Een vondst op het landgoed in Sutton Hoo, een gouden gesp van een riem. Foto: The Trustees of the British Museum.

Onder: Basil Brown in *The Dig*, gespeeld door Ralph Fiennes.

Rechterpagina: Peggy Piggot in *The Dig*, gespeeld door Lily James.



zich afroept, tot de lokale mensen die door Edith Pretty worden verwelkomd op de site. Intiemer nog is de betekenis voor de hoofdpersonen – Basil Brown, Edith Pretty en haar zoon Robert – voor wie de vondst een levensveranderende gebeurtenis is. Vooral voor Robert geeft de ontdekking van dit graf nieuwe inzichten over het leven na de dood, iets wat voor hem extra aangrijpend is, omdat zijn moeder erg ziek is.

De opgraving van de grafheuvel loopt parallel met Ediths acceptatie van haar eigen sterfelijkheid.

Deze verkenning van het leven na de dood begint al vroeg in de film. Basil Brown raakt, terwijl hij in een te diepe proefsleuf aan het werk gaat, volledig bedolven onder de losse grond. Wat volgt is een koortsachtige reddingsactie. Na deze (gelukkig fictieve) scène wil Edith iets van Basil weten.

Edith: 'Did you see something?'

Basil: 'Something did come into my head. My uh... my grandfather. I have his name. Basil Brown. Farming man. Told me everything I know about Suffolk soil.'

Edith: 'And you saw him?'

Basil: 'Oh I saw nothing at all. I was just... I just thought of him.'

Edith: 'Well... perhaps he saw you.'

Later in de film worden de kijkers getraakteerd op een kort, maar ontroerend stuk dialoog, waarin Basil een radeloze Edith troost:

Edith: 'We die. We die and we decay. We don't live on.'

Basil: 'I'm not sure I agree. From the first human handprint on a cave wall, we're part of something continuous. So we don't really die.'

Dit is misschien wel de belangrijkste scène. Hiermee illustreert de film hoe belangrijk de betekenis van het verleden kan zijn. De opgraving lijkt bijna een allegorie voor Ediths situatie en dit is een fantastische weergave van hoe de meesten van ons (inclusief archeologen) omgaan met het verleden. Het verleden is iets wat we gebruiken om onze opvattingen over het heden en de toekomst te begrijpen. Het zijn de verhalen die ons het gevoel geven dat we erbij horen en dat er altijd iets meer is; een ander hoofdstuk ligt in het verschiet. Voor de prestigieuze mannen in pakken is het verleden het spektakel en de prestige die ze proberen te claimen, maar voor de meesten van ons is het een verbinding met een verhaal waar wij allemaal deel van uitmaken.

### Lokale vrijwilligers

Op een archeologische opgraving is de hulp van lokale arbeiders, vrijwilligers of amateurs van onschatbare waarde. Niet alleen omdat het aantal bereidwillige handen hierdoor toeneemt, maar ook omdat zij het gebied kennen. Zij kennen de fysieke en culturele omgeving intiem en hebben ook vaak passie voor de geschiedenis van de ►

## Bruikbare scènes

### ■ 38.00-42.43:

Edith Pretty loopt door drukke straten terwijl burgers en soldaten langskomen. Kinderen spelen balspellen op straat: spellen die zijn ontworpen om kinderen te leren herkennen welke verschillende soorten bommen en gevaarlijke scenario's er zijn. Aansluitend is te zien dat Basil samen met Rory, een neef van Edith, aan de opgraving van het schip werkt. C.W. Phillips probeert de vondst voor het British Museum te claimen. Een mooi contrast tussen de dreigende oorlog en het werk dat wordt uitgevoerd op het land van Pretty.

### ■ 1.03.00-1.06.00:

Peggy's oog valt op een klein, gouden object in de grond. De verbazing op haar gezicht trekt al snel de aandacht van de andere archeologen. Er blijken veel meer van dit soort objecten te zijn. Voorzichtig worden deze opgegraven met borstels, spatels en troffels. Basil Brown brengt een munt onder de aandacht, waarvan hij denkt dat hij Merovingisch is. Volgens Phillips was er geen munteneconomie in de zesde eeuw, maar nadat hij de munt aandachtig heeft bestudeerd, leeft hij helemaal op. De amateurarcheoloog heeft gelijk! 'This is Anglo-Saxon. Piggott, Grimes, it's dark age, by Jupiter! Sixth century! This changes everything. These people were not just marauding barterers. They had culture! They had art! They had money!'



### ■ 1.15.00-1.18.00:

Op de site wordt een discussie tussen Edith en C.W. Phillips onderbroken door het geluid van een neerstortend gevechtsvliegtuig. Rory, die zelf bij de Air Force werkt, komt direct in actie. Hij rent naar de rivier waar het vliegtuig is neergestort. Ondanks de sterke stroming duikt hij het water in om de piloot te redden. Edith kijkt bezorgd toe. Een veelbetekenende blik van Basil geeft aan dat de jonge piloot is overleden.

### ■ 1.25.43-1.27.35:

C.W. Phillips en Stuart Piggott staan in een kroeg en bespreken de ongewenste aandacht die deze opgraving trekt. Piggott vraagt zich af waar zijn vrouw is, als Phillips hem tot stilte maant. Ze luisteren naar de radio en horen dat Polen gebombardeerd is en dat de strijdkrachten gemobiliseerd zijn. In de daaropvolgende scène zien we hoe Edith en Rory over zijn inzet in de oorlog praten.

regio. Gelukkig zijn de meeste archeologen zich hier tegenwoordig niet alleen van bewust, maar ze begrijpen ook echt het belang ervan. Het oprecht erkennen en waarderen van hun bijdrage en dit ook daadwerkelijk vastleggen, daar schort het echter nog aan. Dit komt ook heel duidelijk naar voren in de film.

**‘Erkenning krijgen is binnen de archeologische gemeenschap soms nog steeds een hele strijd, zowel in het veld als in de academische wereld’**

Basil Brown (1888-1977) is een amateurarcheoloog, een autodidact zonder formele opleiding. Als kijker zien we de kritiek en belemmeringen waarmee hij en de lokale hulp als gevolg hiervan worden geconfronteerd. Ondanks dat hij de belangrijke drijvende kracht was achter deze unieke opgraving, kreeg Basil destijds weinig formele erkenning. Eén lichtpuntje is dat hij jaren later een speciaal pensioen ontving voor mensen die een grote bijdrage hebben geleverd aan de maatschappij. Na zijn dood zou hij plaquettes en zelfs een straatnaam krijgen in het dorp waar hij heeft gewoond. Dit zijn hartverwarmende gebaren, maar daar blijft het helaas ook bij. Erkenning krijgen is binnen de archeologische gemeenschap soms nog steeds een hele strijd, zowel in het veld als in de academische wereld. Erkenning is, echter, een ethische en professionele plicht. Een belangrijk punt dat wij willen aanstippen

is de bejegening van een vrouwelijk personage, namelijk Peggy Piggott. Tijdens de opgraving in Sutton Hoo had zij twee diploma's in archeologie. Bovendien had ze al de reputatie van een bekwaam en ervaren archeologe. En dit was nog maar het begin van een carrière van zestig jaar! Vóór haar betrokkenheid bij Sutton Hoo had zij al meerdere opgravingen geleid en ze was een expert op het gebied van de bronstijd. Helaas is het contrast tussen de echte Peggy en de Peggy in *The Dig* vrij groot. Hoewel zij een interessant personage is, voelt Peggy als een belichaming van hoe vrouwen in die tijd werden gezien: namelijk naïef gestuurd door de liefde. Dit dient natuurlijk ook een belangrijk doel. Het is alleen heel jammer om te zien hoe talent en toewijding overschaduwd worden door maatschappelijke stereotypen. *The Dig* is een fascinerende en ontroerende film. Als archeoloog merk je dat je eigen handen bijna meebewegen tijdens het opgraven. De film raakt op impactvolle en delicate manieren belangrijke aspecten van de discipline, de samenleving en de menselijke natuur. De archeologie is een discipline waarvan de maatschappelijke en wetenschappelijke waarde nog altijd veel wordt besproken en betwist. Deze film laat op een subtiele manier zien dat een archeologische opgraving veel teweeg kan brengen op een nationaal, lokaal én persoonlijk niveau. Het is vooral dit laatste dat door deze film zo mooi wordt geïllustreerd. Om af te sluiten met een citaat van Basil; als je je ooit afvraagt waarom wij doen wat we doen als archeologen: ‘... that's life what's revealed, and that's why we dig.’ ■



Archeoloog Peggy Piggott werkt hier aan archeologische vondsten met collega Cecil Curwan in november 1935. Dit was vier jaar voor de opgraving in Sutton Hoo. Peggy is hier 23 jaar. Foto: School of Archaeology, University of Oxford.

# Vermorzeld door Moskou

## De herbegravenis van Imre Nagy

De ineenstorting van het communistische, repressieve systeem is wellicht het duidelijkst te zien aan de herbegravenis van de Hongaarse politicus Imre Nagy op 16 juni 1989, een aantal maanden voor de Val van de Muur. Nagy was premier tijdens de Hongaarse Opstand in 1956.

### Opnieuw begraven

De enige zekerheid in het menselijk bestaan is de dood. Hoe de dode herinnerd wordt, is aan de levenden. Iedere generatie schept haar eigen beeld van de geschiedenis, waardoor de waardering van een overleden persoon kan veranderen. En soms leidt dat tot een herbegravenis. In deze serie kijken we naar bekende personen die na een herwaardering opnieuw begraven zijn. Deze keer een man die zelfs twee maal van graf wisselde: de Hongaarse politicus Imre Nagy (1896-1958).

Hongarije was een voorloper. Niet alleen vond daar als eerste land in Oost-Europa een grote opstand tegen het onderdrukkende bewind plaats, het was ook het land waar voor 9 november 1989 al gesprekken bezig waren om de eenpartijstaat om te vormen tot een meerpartijenstaat. Een pan-Europese 'picknick' in augustus '89 luidde het daadwerkelijke einde in van het IJzeren Gordijn tussen Oostenrijk en Hongarije. De eufemistisch 'picknick' genoemde protestbijeenkomst was georganiseerd door Otto van Habsburg, de zoon van de laatste keizer Karl (1916-1918).

Maar terug naar de periode van voor 1956. Hongarije, tijdens de Tweede Wereldoorlog goed bevriend met nazi-Duitsland, werd door de Russen na de oorlog hard aangepakt. Onder leiding van Mátyás Rákosi werd de staat een solide partner in het door de Russen gedomineerde Oostblok. Zo leek het althans, want na de dood van Stalin in 1953 werden Rákosi en de zijnen gesommeerd om naar Moskou te komen. Daar werd hem te verstaan gegeven dat hij zijn positie als secretaris-generaal van de communistische partij moest opgeven en dat ook zijn werk als premier erop zat.



Rákosi kreeg de schuld van de ellendige staat van de Hongaarse economie, tevens werd hem verweten de persoonlijkheidscultus rond zijn persoon te hebben misbruikt voor eigen gewin. De Russen (onder anderen Malenkov, Chroesjtsjov en Beria) foeterden de Hongaarse premier op een ongenadige wijze uit. Totaal verbouwereerd accepteerde hij dat hij de macht moest overdragen aan Imre Nagy. Zelf bleef hij secretaris-generaal van de partij.

### De landverdeler

Nagy, geboren in 1896 in een calvinistisch gezin, had na de oorlog furor gemaakt door de landhervorming op zich te nemen als minister van Landbouw. 'De Landverdeler' werd zijn geuzennaam, te meer omdat hij niets zag in het plan om de afgepakte grond van adel en kerk te 'geven' aan collectieve boerderijen, maar de grond juist zo eerlijk mogelijk verdeelde onder de boeren. Niemand mocht een stuk grond bezitten groter dan twintig hectare. Nagy kwam na de machts-overname in 1953 met een 'Nieuwe Koers' waarbij interneringskampen werden gesloten, kleine ondernemingen werden toegestaan en de onder zijn voorganger ontstane collectieve boerderijen op vrijwillige wijze verlaten konden worden door de boeren.

De Russische leiders hadden gekozen voor Imre Nagy omdat ze hem kenden van de periode dat hij in de Sovjet-Unie had gewoond. Hij had zich aangesloten bij de bolsjewieken tijdens de Russische Revolutie en maakte zelfs deel uit van het commando dat de tsarenfamilie had uitgemoord. Met korte tussenpozen bleef hij tot 1944 in Moskou. ▶

**Hans Vermeer** en **Ben Vriesema** zijn redacteur en hoofdredacteur van Kleio.

**De Hongaarse premier Nagy tijdens de Hongaarse Opstand in Boedapest, 1956. Foto: Franz Fink, Fortepan.**

Tijdens de naoorlogse periode ontpopte hij zich als *apparatsjik*, maar bleek hij geen voorstander van stalinistische terreur. Kortom, de juiste man op de juiste plaats op het juiste moment om na de dood van Stalin Hongarije te gaan leiden. Nagy dacht dat hij bij het uitvoeren van de Nieuwe Koers de volledige steun van Moskou zou krijgen. Die kreeg hij echter nooit, waarschijnlijk omdat de interne machtsstrijd na de dood van Stalin ervoor zorgde dat de Russen elkaar niet vertrouwden en zich dus niet in hun kaarten wilden laten kijken. In Hongarije zelf probeerde Rákosi juist weer meer aanhang te genereren, met steun van enkelen uit de Moskouse politieke kern. Nagy kreeg in 1955 – nadat hij hersteld was van een lichte hartaanval – te horen dat de Nieuwe Koers afgezworen zou worden en dat hij (volgens goed Sovjetgebruik) een mea culpa diende uit te spreken. Middels die zelfkritiek zou Nagy moeten beamen dat de Nieuwe Koers een vergissing was geweest. Maar de kleine man met ronde bril en walrusnors weigerde. Nagy werd vervolgens uit de partij gezet, van de universiteit verstoten en zou geen betaalde functie meer aan mogen nemen. Een complete vernedering dus. Dit had echter het omgekeerde effect: hij werd steeds populairder. Steun kreeg hij niet alleen van schrijvers en intellectuelen, maar ook van studenten. Een grote groep studenten had in Boedapest een manifest geschreven (*De Zestien Punten*) waarin zij eisten dat niet alleen de Sovjetroepen het land dienden te verlaten en er vrije verkiezingen moesten komen, maar ook dat ‘kameraad’ Imre Nagy een nieuwe regering moest gaan leiden. De

zittende regering wilde uiteraard niets weten van de eisen van studenten en probeerde de demonstraties te verbieden of tegen te houden, maar de geest was uit de fles. Op 23 oktober 1956 kwamen er duizenden mensen bij elkaar om te demonstreren. De leus ‘Ruszik Haza’ (‘Russen, ga naar huis’) klonk uit vele kelen. Het standbeeld van Stalin werd omvergetrokken. De revolutie leek niet meer te stoppen.

Nagy, die de betogers had toegesproken en eigenlijk een slap verhaal hield (‘ga maar weer naar huis’), wist zich duidelijk met de hele situatie geen raad. In plaats van olie op het vuur te gooien wilde hij voor een de-escalatie zorgen. De bevolking werd echter alleen maar bozer en de gevechten in de straten van Boedapest heftiger. Nagy werd door de Russen aangewezen als de nieuwe premier: een slimme zet, want nu moest hij proberen de geest weer in de fles te krijgen, en tegelijkertijd de Russen te paaien. Geen gemakkelijke opgave. Een van zijn medestanders, de nieuwe partijleider János Kádár, werkte met hem mee. Deze bleek echter andere bedoelingen te hebben, want in het geheim vloog hij naar Moskou waar hij instructies kreeg over hoe van Nagy af te komen. Hij kwam terug met de mededeling dat de Russen sowieso zouden binnenvallen. Het buitenland deed niets toen de Russen inderdaad terugkwamen, nadat de troepen zich eerst hadden teruggetrokken en gezegd dat ze uit Hongarije zouden verdwijnen. Het buitenland had de ogen gericht op een kanaal in Egypte en was bang voor een nucleaire oorlog tussen de wereldgrootmachten. De Hongaren stonden er alleen voor.

---

De herbegravenis van Imre Nagy en anderen op 16 juni 1989. Foto: Fortepan.





Het standbeeld van Imre Nagy voor het Hongaarse parlement is recent verplaatst. Foto: Asvolas, 123RF.

## Staatsbegrafenis

De opstand werd neergeslagen en 'Judas' Kádár aangesteld als de nieuwe leider; de Russen hadden wat ze wilden, namelijk rust in hun achtertuin. Zij plaatsten Imre Nagy in Roemenië onder huisarrest en zetten hem onder druk om zijn steun uit te spreken voor de nieuwe regering. Toen hij dat bleef weigeren, werd Nagy in 1957 teruggebracht naar Hongarije voor berechting. De politicus werd schuldig bevonden aan 'contrarevolutionaire misdaden' en veroordeeld tot de strop. Zijn laatste woorden op 16 juni 1958 waren: 'Ik weet dat er ooit een nieuw proces-Nagy zal komen, en dat ik dan gerehabiliteerd zal worden. Ik weet ook dat ik een herbegrafenis zal krijgen. Ik ben alleen bang dat de grafrede zal worden gehouden door degenen die me hebben verraden.' Zijn lichaam werd gewikkeld in teerpapier en met het gezicht naar beneden begraven op de binnenplaats van de gevangenis. Een grotere vernedering was niet denkbaar. Vier jaar later werden de overblijfselen verplaatst naar de begraafplaats tegenover de gevangenis, op een plek waar alleen verstokte misdadigers ter aarde werden besteld.

Maar Nagy had de 'eer' om nóg een keer te worden herbegraven. In 1989 was de macht van de Sovjet-Unie in Hongarije duidelijk minder groot dan in 1956. Het jaar ervoor had Kádár om gezondheidsredenen het veld moeten ruimen. De nieuwe regering accepteerde en organiseerde een staatsbegrafenis voor duizenden mensen, die live werd uitgezonden op tv en radio, en waarbij velen het woord voerden, waaronder een jonge Viktor Orbán die een der Zestien Punten aanhaalde: onmiddellijke terugtrekking van het Sovjetleger.

De herbegrafenis markeerde duidelijk de nieuwe wind die door het Oostblok waaide: die van vrijheid van meningsuiting en de roep om veranderingen, onbedoeld aangewakkerd door Gorbatsjov. Drie weken nadat Nagy met kompanen was herbegraven werd door de Hongaarse Hoge Raad het vonnis dat leidde tot zijn ophanging nietig verklaard: er had geen misdrijf plaatsgevonden. Op precies dezelfde dag overleed Kádár.

## ***'De herbegrafenis van Nagy markeerde de nieuwe wind die door het Oostblok waaide'***

De herbegrafenis van Nagy (en vele anderen) laat zien dat er in 1989 anders naar het verleden werd gekeken: de misdadiger van 1956 was een aantal decennia later een vechter voor vrije verkiezingen en het vrije woord geworden. Het is niet te voorspellen of Nagy op de Nieuwe Openbare Begraafplaats blijft liggen. In ieder geval is zijn beeltenis (pontificaal geplaatst voor het Hongaarse parlement) onlangs in opdracht van premier Viktor Orbán verplaatst: te veel aandacht voor de vechter van het vrije woord is voor Orbán inmiddels niet meer toelaatbaar. De laatste woorden van Nagy kunnen dus ook in de toekomst weer waarheid worden. ■

### Verder lezen

**János Rainer**, *Imre Nagy. A biography* (Bloomsbury Publishing, 2009).  
**Victor Sebestyén**, 1956. *De Hongaarse Opstand* (Balans, 2006).

# Een plaatje zegt meer dan duizend woorden

## *Functie en nut van illustraties bij een tekst*

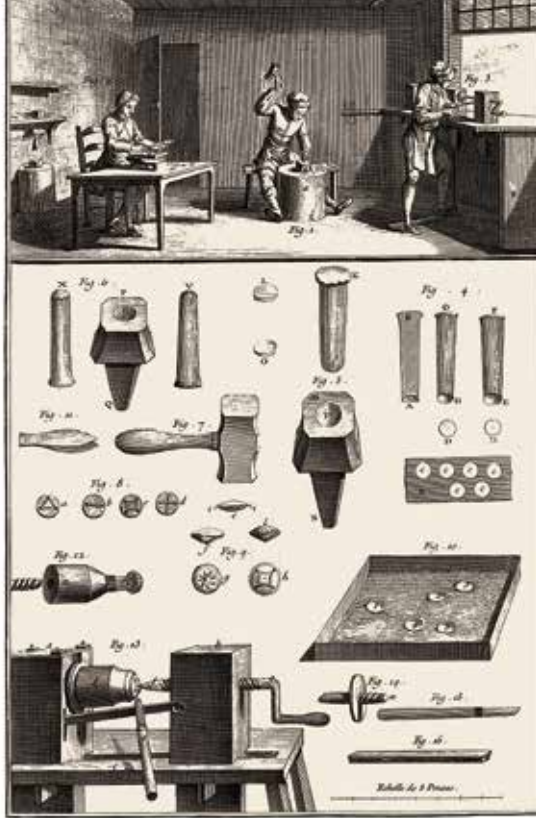
Een beeld zegt meer dan duizend woorden. Maar over welk beeld en over welke woorden hebben we het dan? Wat is het nut van (tekst)illustraties? En hoe gaat een illustrator te werk bij het maken van een geschiedenisillustratie?

**Fred Marschall** is neerlandicus en illustrator, gespecialiseerd in archeologie- en geschiedenisillustraties.

**N**a een onregelmatige publicatieperiode van meer dan dertig jaar verschijnt in 1772 het 28ste en laatste deel van de *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Een kleine 200 vooraanstaande experts, schrijvers, redacteurs en illustratoren hebben dan onder leiding van Denis Diderot (voor alle delen) en Jean d'Alembert (tot en met deel 7) 18.000 pagina's tekst afgeleverd, verdeeld over zo'n 72.000 artikelen. Geheel in de geest van de verlichting is het doel van de *Encyclopédie*



alle verspreide kennis van dat moment onder te brengen in een samenhangend systeem, tot nut en lering van toekomstige generaties, opdat ze beter onderlegd, deugdzamer en gelukkiger worden. De laatste elf delen van de *Encyclopédie* zijn gevuld met in totaal zo'n 3.000 pagina's met gravures, voorzien van een legenda met, incidenteel, een korte toelichting. Zo geeft Plaat III van het deel over kleding een inzicht in het atelier van de maker van metalen knopen, inclusief de gereedschappen, onderdelen en producten. Zelfs het met buffelhuid beklede plankje waarmee de metalen knoop wordt opgepoetst, ontbreekt niet. De *Encyclopédie* – zowel de tekst als de illustraties – had een enorme impact op het denken van de hogere klassen van de samenleving. De illustraties gaven (en geven) een schat aan informatie. Het afbeelden van, bijvoorbeeld, alle vereiste handelingen voor het maken van een knoop, leidde tot een herwaardering van het werk van handwerkslieden. ▶



Hiernaast: 'Boutonnier, en Métal'. In *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Onder: Versailles, 1678. De Franse koning Lodewijk XIV leidt zijn gasten rond in de tuinen van zijn paleis, waar meer dan dertig jaar aan is gebouwd. Verschenen in *Columbus. Geschiedenismethode voor het voortgezet onderwijs*. Illustratie: Fred Marschall.



1 W. Howard Levie en Richard Lentz, 'Effects of Text Illustrations: A Review of Research', *Educational Communication and Technology* 30(4) (1982), pp. 195-232.

2 Andrew Loomis, *Creative Illustration* (New York 1947), pp. 178-179.

## Taal is niet toereikend

Zegt één afbeelding meer dan de spreekwoordelijke duizend woorden? Jazeker! Probeer maar eens een enkel stripplaatje volledig met woorden te beschrijven, zo dat alles wat er te zien is, wordt genoemd, inclusief de gesproken taal, de rimpels op de gezichten en de kleding, tot in detail. En vergeet de kleuren niet. Onze ogen en ons brein onderscheiden naar schatting 7.500.000 kleurverschillen. Met geen taal ter wereld kun je zoveel kleuren en kleurnuances benoemen. Alleen al hiervoor is taal niet toereikend genoeg. Zegt één afbeelding dan ook meer dan duizend nuttige woorden? Dat valt te bezien. Sommige informatie kan ontegenzeggelijk beter en efficiënter worden overgebracht door middel van beeld. Denk bijvoorbeeld aan ruimtelijke informatie. Als je wilt duidelijk maken waar onderdeel x in een apparaat geplaatst moet worden, is het heel wat efficiënter om dat in je gebruiksaanwijzing (ook) met een plaatje weer te geven dan (alleen) in tekst te beschrijven. Maar lang niet alles wat in taal gecommuniceerd kan worden, kan door beeld worden overgebracht. En lang niet alle informatie die een beeld bevat, is ook nuttig voor het begrip of de waardering van een verhaal of betoog. Neem



Voorbeeld van een stripplaatje. Rechts: Naar Angus McBride. In Simon MacDowall, *Germanic Warrior 236-568 AD*. (Londen 1996). Fred Marschall maakte beide illustraties voor dit artikel.

de gesuggereerde omschrijving van het stripplaatje hiernaast. Dat zou een verschrikkelijk saaie, bijkans onleesbare tekst opleveren die het aantal van duizend woorden verre overschrijdt en die, afhankelijk van het met de tekst beoogde doel, een hele lading totaal niet-relevante informatie bevat. Illustraties hebben nut. Maar welke categorie illustratie heeft dan welk nut? In een nog altijd veel geciteerd overzicht van onderzoek naar de effecten van tekstillustraties, uit 1982, noemen W. Howard Levie en Richard Lentz zeven mogelijke functies van tekstillustraties, verdeeld over vier categorieën (zie schema hiernaast).<sup>1</sup> William Andrew Loomis, één van de grote namen uit de Amerikaanse illustratiegeschiedenis, deelt illustraties op basis van de relatie tussen tekst en beeld in in drie categorieën.<sup>2</sup> Zijn eerste categorie bevat die illustraties die op zich staan – het hele verhaal vertellen. Bij deze categorie 1-illustraties is een eventuele tekst – een legenda, bijschrift of toelichting – volledig ondergeschikt aan de afbeelding. Tot deze categorie horen de illustraties in de

## Funcities van een illustratie bij een tekst

### Aandacht trekken

1. Aandacht op het materiaal vestigen.
2. Aandacht binnen het materiaal sturen.

### Affectieve functies

3. Het vergroten van het plezier.
4. Het beïnvloeden van emoties en attitudes.

### Cognitieve functies

5. Het vergemakkelijken van het leren van de inhoud van een tekst door:
  - a. het verbeteren van het begrip;
  - b. het verbeteren van de retentie.
6. Het verstrekken van aanvullende informatie.

### Compenserende functie

7. Het ondersteunen van zwakke lezers.

(Naar Levie en Lentz, 1982.)

*Encyclopédie*, de ‘ouderwetse’ schoolplaten of de grote illustraties die als hoofdstukopener worden gebruikt in, bijvoorbeeld, geschiedenismethodes. Bij Loomis’ tweede en derde categorie is de relatie beeld-tekst van een andere orde. Illustraties in deze categorieën zijn juist – in verschillende mate – ondergeschikt aan de tekst. Het schema van Levie en Lentz is in feite niet van toepassing op deze categorie 1-illustraties van Loomis. Zij hebben het immers over tekstillustraties, dus per definitie over illustraties die ondergeschikt zijn aan tekst. Niettemin is hun indeling ook wel degelijk toepasbaar op deze categorie, al is er dan uiteraard geen sprake van *aanvullende* informatie, dat wil zeggen van een aanvulling op de informatie uit de tekst.

### Anachronismen

De Duitse schoolplaat hieronder stamt uit 1889. Op andere edities heeft deze plaat een onderschrift: *Germanisches Gehöfte*. Volgens de bijbehorende handleiding moeten we deze ‘Germaanse nederzetting’ in de tijd plaatsen vóór de volksverhuizingen. Dat is een nogal vage tijdsaanduiding, maar laten we ervan uitgaan dat het de bedoeling was hier een vierde-eeuws tafereel af te beelden. Uit tientallen details op de plaat (hebt u de ooievaar gespot?) valt af te leiden dat de maker niet goed raad wist met de datering. De plaat staat bol van de anachronismen. Sommige details zijn te ‘oud’, andere te ‘nieuw’. Zo komt de vleugellans – afgebeeld in het midden – pas voor vanaf de zevende eeuw. De hoofdfunctie van deze plaat is het geven van informatie (functie 6 bij Levie en Lentz). Natuurlijk trekt een schoolplaat de

aandacht (functie 1 en 2), vergroot hij het plezier (functie 3) en vergemakkelijkt hij het leerproces (5a en b). Maar het geven van informatie is bij een dergelijke opzichzelfstaande plaat de hoofdfunctie. Dat houdt wel in dat de informatie die gegeven wordt, zoveel mogelijk in lijn moet zijn met de stand van zaken van, in dit geval, de archeologie en de geschiedeniswetenschap. De plaat geeft de dominante opvattingen en algemeen geaccepteerde kennis weer van zo’n 130 jaar geleden. Met alle gevolgen van het bevestigen van achterhaalde kennis en stereotypen van dien. Een recentere reconstructie van een Germaan uit de betreffende periode, in dit geval een Alemannen-krijger uit de derde-vierde eeuw, laat een heel wat ‘beschaafder’ beeld zien. De schoolplaat is daarmee nu niet meer geschikt om (in de les) historische of archeologische kennis over te dragen. Maar hij vormt wel een prachtige aanleiding om standplaatsgebondenheid te illustreren, juist door de afstand in tijd. Illustraties in de tweede categorie van Loomis versterken de tekstuele boodschap. De illustratie vormt samen met de tekst een eenheid. Ze ondersteunen elkaar één op één, waarbij de tekst licht dominant is. Te denken valt aan de geïllustreerde gebruiksaanwijzing. Dit type illustratie heeft niet de bedoeling aanvullende informatie te verstrekken. Als de plaatjes bij een geschreven handleiding meer informatie geven dan de talige beschrijving, zorgt dat bij de lezer voor verwarring. En dat geldt natuurlijk helemaal als beeld en tekst niet ‘synchroon’ lopen of zelfs tegenstrijdige informatie geven. In de derde categorie van Loomis is de illustratie ►



*Germanisches Gehöfte*, de eerste in een serie schoolplaten die stamt uit 1889 en tot 1906 door verschillende uitgeverijen in meerdere landen werd uitgebracht. Getuige de vermelding op de plaat is deze editie op de markt gebracht door uitgeverij O. Wachs-muth uit Leipzig.

het meest ondergeschikt aan de tekst. De tekst kan op zichzelf staan, de illustraties kunnen voor het vertellen van het verhaal achterwege blijven. Ook deze illustraties kunnen niettemin alle genoemde functies hebben, maar nog duidelijker dan bij Loomis' categorie 2 is de rol van functie 6, het geven van aanvullende informatie, beperkt. Tenminste, in veel gevallen. Neem de roman. Vroeger was het heel gebruikelijk dat een roman, ook een roman voor de volwassen lezer, geïllustreerd was. Al was het maar met een frontispice (een illustratie naast de titelpagina). Daarmee wordt de interesse van de lezer gewekt en kan de lezer overgehaald worden om het boek te gaan kopen en te lezen. Het is daarbij absoluut niet de bedoeling dat de illustratie te veel weggeeft. Geïllustreerde romans voor volwassenen worden vrijwel niet meer uitgegeven. Geïllustreerde kinder- en jeugdliteratuur is er des te meer. En ook daarbij mag de illustratie het plezier van de lezer niet verpesten door een belangrijke plotwending te verklappen. In de woorden van Loomis: 'Een plaatje dat de boel "verklapt", is net zo ongewenst als een persoon die klikt.' Sterker nog, de illustratie mag de tekst eigenlijk in het geheel niet invullen en het geven van aanvullende informatie is niet de bedoeling. De cognitieve functies, en met name de informatieve, zijn hier behoorlijk naar de achtergrond gedrongen. Althans, in de gangbare opvatting van menig kinder- en jeugdboeken-uitgever. Eén en ander leidt tot wat een collega-illustrator de 'speldenknopoojges-stijl' noemt, het zo min mogelijk ingevuld weergeven. Er is, wat mij betreft, een belangrijke uitzondering – een reden waarom de illustraties in (jeugd)boeken wel aanvullende informatie moeten geven. En dat is als het gaat om verhalen die in een andere tijd

of in andere culturen spelen. De schrijver wil een beeld geven van, bijvoorbeeld, de tijd waarin het verhaal zich afspeelt. Maar hij of zij wil natuurlijk op de eerste plaats het verhaal vertellen en de lezer blijven boeien. Ellenlange gedetailleerde beschrijvingen van handelingen en voorwerpen die geen andere rol hebben dan het tijdsbeeld op te roepen, zijn uit den boze, al geven ze op zich de lezer de mogelijkheid zich meer in het verhaal in te leven. Hier kan de illustrator hulp bieden. In de illustratie kan veel van wat de auteur in zijn tekst niet expliciet noemt, getoond worden zonder dat het verhaal erdoor stukt.

### Eigen fantasie

Als maker van geschiedenisillustraties wil ik een adequate, plausibele en levendige voorstelling presenteren van een periode of een voorval. Ik probeer altijd de illustratie een verhaal te laten vertellen en interactie tussen de figuren weer te geven. Het eindresultaat moet interessant zijn voor de kijker. Een plaat waar de kijker, als hij of zij dat wil, langere tijd naar kan kijken en veel in kan ontdekken en waarmee de eigen fantasie gestimuleerd wordt. Voor mij is de belangrijkste functie van de illustratie het geven van informatie. Zeker een categorie 1-illustratie, de illustratie die op zichzelf staat en het hele verhaal vertelt, biedt daartoe de ruimte. Vaak werk ik in mijn tekeningen met een *repoussoir* – een element op de voorgrond waarmee de achtergrond wordt teruggeduwd – om meer diepte te suggereren. Zo wordt de toeschouwer als het ware meer de afbeelding 'ingetrokken'. Maar het biedt tegelijk, en vooral, de mogelijkheid zaken van verschillende afmetingen in één tekening te verwerken en details naast grote gehelen af te beelden.

Gaius Iulius Civilis, een aanzienlijke Bataaf in Romeinse dienst, komt in opstand tegen de Romeinen. Met zijn bondgenoten en overgelopen Romeinse soldaten belegert hij Castra Vetera. Het komt in 70 n.Chr. tot een grote veldslag. Verschenen in *Quest*. Illustratie: Fred Marschall.





Illustratie uit Bies van Ede, *Oorlog op het ijs*. Illustratie: Fred Marshall.

Aanvullende informatie overbrengen met afbeeldingen is niet altijd een makkelijk te bereiken doel. Zo blijkt uit verschillende onderzoeken dat lezers vaak totaal geen aandacht schenken aan de illustraties in een tekst. Levie en Lentz concluderen 'dat leerlingen en studenten nu eenmaal niet gewoon zijn om te leren van plaatjes'. Wat wel goed lijkt te werken, is wanneer de leerkracht of docent een, als het even kan enthousiaste, toelichting geeft bij een schoolplaatachtige illustratie. Voor het *Feniks Verhalenboek* en voor de methode *Columbus* was ik in de gelegenheid zelf een toelichting te geven bij de illustraties. Voor deze afleveringen van 'De tekenaar vertelt' bleek wel degelijk de nodige belangstelling van de kant van de leerlingen te bestaan en er ging een enthousiasmerende werking vanuit. Enigszins vergelijkbaar, hoop ik, met de lol die ik zelf als zesdeklasser op de lagere school had als de leraar op vrijdagmiddag prachtig vertelde bij een geschiedenisplaat van Jetses of Isings.

### Brede basiskennis

Wat is de gebruikelijke werkwijze bij het maken van een archeologie- of geschiedenisillustratie? Natuurlijk verschilt die per persoon en per opdracht. Wat mij betreft mag van de illustrator de nodige brede basiskennis worden verwacht. De ene dag moet je een begrafenis van rond 730 tekenen, de volgende dag de parlementaire enquête van 1886-1887 illustreren. En waar de kennis ontbreekt, of ontoereikend is, mag verwacht worden dat de illustrator zich inleest in het onderwerp. In grote lijnen ga ik als volgt te werk bij het maken

van een categorie 1-illustratie, een op zichzelf staande schoolplaatachtige illustratie – verreweg de leukste soort opdracht. Dergelijke opdrachten worden meestal begeleid door één of meer deskundigen. Die vertellen wat voor elementen zij op de plaat willen zien. Ik maak aan de hand van hun wensen een ruwe schets van een door mij voorgestelde *setting* waarop grofweg figuren staan aangegeven in interactie met elkaar, alsmede de voorwerpen die in ieder geval afgebeeld moeten worden. Deze ruwe schets dient als basis voor een meer uitgewerkte versie waarvoor al het nodige researchwerk moet worden gedaan en die aan de opdrachtgever of deskundige wordt voorgelegd. Hij of zij kan in dit stadium nog wensen kenbaar maken. Dan komt de echte fase van het documenteren. Over de opgegeven voorwerpen kan de deskundige meestal de noodzakelijke informatie leveren. Daarbij is het van belang dat kleuren en vooral afmetingen worden meegenomen. Maar de tekening kan niet alleen bestaan uit de opgegeven voorwerpen. De illustrator moet zelf, wel vaak met hulp van enthousiaste deskundigen, op zoek gaan naar bruikbare voorwerpen uit (ongeveer) dezelfde tijd, afkomstig van (min of meer) dezelfde locatie. Dat betekent in veel boeken neuzen, internet afstruinen, andere deskundigen raadplegen en veelal musea bezoeken, gravend naar de puzzelstukjes van de geschiedenis, die uiteindelijk op hun plek vallen en het grotere 'plaatje' van de geschiedenis zichtbaar maken. Ook de af te beelden mensfiguren vragen het nodige spreekwerk. De tekenaar moet beslissen wat voor 'type' afgebeeld moet worden, wat de houding moet zijn en wat de gezichtsuitdrukking, om maar wat te noemen. Heel wat losse schetsen van figuren moeten leiden tot het gewenste resultaat. Met de

### ***'In de illustratie kan veel van wat de auteur in zijn tekst niet expliciet noemt, getoond worden zonder dat het verhaal erdoor stukt'***

uitkomsten van deze zoektocht wordt een uitgewerkte potloodtekening gemaakt. Ook deze tekening, die als basis dient voor de schildering, wordt (vaak) nog voorgelegd en eventuele aanwijzingen verwerkt. Dan komt de eigenlijke uitvoering. Ik werk meestal met potlood en aquarel, vaak aangevuld met acryl. En als het teken- en schilderwerk af is, is het de beurt aan het computerwerk. Het origineel wordt gescand (digitale aanlevering is al jarenlang vereist) en de scan wordt nog wat bijgewerkt. Eventuele oneffenheden kunnen geretoucheerd worden en het contrast kan, indien nodig, worden aangepast. Dan kan de illustratie digitaal verzonden worden naar de opdrachtgever. En dat doe je niet in een paar uur, zo'n proces vormt een geschiedenis op zich. ■

# Huis van de Europese geschiedenis

In 2017 opende het Huis van de Europese geschiedenis in Brussel zijn deuren. Het was tien jaar daarvoor bedacht door de toenmalige voorzitter van het Europees Parlement, Hans-Gert Pöttering. Het had dus nogal wat voeten in de aarde voor het museum er was. Eerst werd er gediscussieerd over de vraag of zo'n museum überhaupt wel nodig is, vervolgens over de kosten en nu vinden sommigen dat er te weinig aandacht is voor de verschillen tussen Europese landen. Is dit museum de moeite waard om met leerlingen af te reizen naar België?

**Lisa Oskamp** is redacteur van Kleio en docent geschiedenis op PCC Het Lyceum in Alkmaar.

**H**et uitwerken van de missie en de verhaallijn van de permanente tentoonstelling heeft jaren in beslag genomen. Het idee was om de kennis van de Europese geschiedenis te bevorderen en mensen bewust te maken van uiteenlopende herinneringen aan gebeurtenissen in Europa. Het team dat zich hierover boog, was internationaal samengesteld en academisch onafhankelijk.

Het Huis van de Europese geschiedenis is gehuisvest vlak bij de Europese instellingen in Brussel. Het zit in een voormalige tandheelkundige kliniek voor kansarme kinderen. Die heeft de Amerikaan George Eastman, uitvinder van de Kodakcamera, destijds gefinancierd. Daarom draagt het gebouw zijn naam. De originele wachtruimte, met speciaal voor de jonge patiënten diverse schilderijen van dieren uit de fabels van de Franse schrijver Jean de La Fontaine, is nog te bezichtigen.

Van tevoren dacht ik dat de focus van dit museum zou liggen op de oprichting en uitbreiding van de Europese Unie. Het is echter veel breder van opzet. De permanente tentoonstelling gaat niet over de afzonderlijke geschiedenis van Europese

landen, maar over Europese verschijnselen. Er wordt aandacht aan een gebeurtenis besteed als deze aan drie criteria voldoet: de gebeurtenis of het idee moet zijn oorsprong hebben in Europa, het moet zich over heel Europa hebben uitgebreid en het moet in deze tijd nog steeds relevant zijn.<sup>1</sup> De tentoonstelling is verspreid over diverse verdiepingen. Met elke stijging van een verdieping kom je dichterbij het heden. Het verhaal wordt redelijk chronologisch verteld aan de hand van schilderijen, objecten, affiches en filmpjes. Er is goed nagedacht over de inrichting, want de vormgeving van elke ruimte past bij de periode die wordt behandeld. Het verhaal van de industriële revolutie bijvoorbeeld wordt verteld aan de hand van een replica van een stoomhamer uit Groot-Brittannië, en de voorwerpen die bij dit onderwerp aansluiten zijn te bekijken in een vitrine die geheel in de stijl van deze tijd is vormgegeven.

## Griekse mythe

De gebeurtenissen die worden behandeld zijn gebundeld per thema. De vorming van Europa komt als eerste aan bod. Deze zaal beslaat de geschiedenis van een paar eeuwen. Het verhaal van de Europese geschiedenis begint bij de Griekse mythe van Europa. Vervolgens komt de vraag wat nu precies onder Europa valt. Dit wordt behandeld aan de hand van diverse kaarten. Geograaf Ptolemaeus uit de oudheid toont op zijn kaart een gedeelte van Europa. Op een kaart uit de zestiende eeuw is Europa afgebeeld als de maagd Maria, wat het belang van het christendom laat zien. Ook is er een kaart opgenomen zoals die nu in China wordt gebruikt. Op deze kaart staat China in het midden en is Europa veel kleiner en ergens in de hoek afgebeeld. Bij aardrijkskunde en in de geschiedenisles is het perspectief van wereldkaarten vast weleens voorbijgekomen, maar hier zie je de kaarten van diverse eeuwen en vanuit diverse continenten allemaal naast elkaar, wat het toch inzichtelijker maakt.

Er wordt ook aandacht besteed aan Europees erfgoed, zoals christelijke waarden en tradities in de vorm van een beeldje van een paus, en het

De industriële revolutie wordt getoond in een zaal die is vormgegeven in een industriële stijl. Foto: EP/Dominique Hommel.





rationele denken uit de verlichting aan de hand van de *Encyclopédie* van Denis Diderot. Tot slot wordt er bij dit thema ingegaan op herinneringen die selectief en veranderlijk kunnen zijn. Hier zijn bijvoorbeeld twee foto's te zien van Lenin die een toespraak houdt. De leerlingen kunnen kijken naar de verschillen. Bij één foto ontbreken twee mensen, dit zijn uiteraard Trotski en Kamenev, die nadat zij in ongenade waren gevallen bij Stalin van de foto werden verwijderd.

De andere thema's gaan verder de geschiedenis in en worden ook op deze wijze behandeld. Via de Franse Revolutie, de industrialisatie van Europa en de tijd van de wereldoorlogen komt de bezoeker bij de wereldoorlogen terecht. Uiteraard is er vanaf het einde van de Tweede Wereldoorlog aandacht voor de Europese integratie. Er wordt een ijzeren staaf uit 1953 getoond waarop het woord 'EUROP' staat. Dit woord eindigt bewust niet op een 'e' (de Franse spelling) of op een 'a' (Nederlandse, Duitse en Italiaanse spelling). Het laat letterlijk het compromis zien dat de betreffende landen van de Europese Gemeenschap voor Kolen en Staal sloten. De verdere ontwikkeling van de Europese Unie wordt getoond aan de hand van beelden en affiches. Tot slot is er nog aandacht voor lof en kritiek op de EU en wordt gekeken naar het beeld dat de wereld van de EU heeft.

### Bezoek met leerlingen

Mijn school heeft dit museum bezocht met twee vwo 6-klassen. Deze leerlingen volgden allemaal het vak maatschappijwetenschappen en hadden daarnaast geschiedenis in hun profiel. Wij zijn eerst naar het Europees Parlement gegaan, waar de leerlingen uitleg kregen over het functioneren daarvan. Vervolgens konden leerlingen vragen stellen aan een jonge Nederlandse Europarlementariër. Het bezoek werd afgesloten met een bezoek aan de plenaire zaal van het Europees Parlement. 's Middags hebben we het Huis van de Europese geschiedenis bezocht. We kregen daar rondleidingen met gidsen. De leerlingen waren over alle gidsen te spreken. Zo vertelt Nadia Recourt: 'Het was interessant, want de gids kon het heel leuk

vertellen.' Haar klasgenoot Jena van Ravenzwaaij vult aan: 'De gids was erg enthousiast en daarvoor was het interessant om naar te luisteren. Het viel me op dat het museum vooral inging op de moderne tijd.'

Pepijn Kuiper kijkt er anders tegenaan. 'Ik vond de rondleiding eigenlijk niet zo interessant, omdat het precies was wat we in de les al hebben gehad.' Daar heeft Pepijn op zich een punt, maar dat is eigenlijk juist een pluspunt. Een bezoek aan dit museum is een mooie afsluiting na de behandeling van alle tijdvakken. De tentoonstelling sluit goed aan bij de lesstof, maar verlevendigt alles door de objecten. De gidsen proberen de leerlingen ook steeds bij het verhaal te betrekken door vragen te stellen en gaan in op diverse interpretaties bij sommige gebeurtenissen.

Het is ook mogelijk het museum te bezoeken zonder rondleiding. U kunt bijvoorbeeld de internationale kritiek op de opzet van het museum door leerlingen laten bekijken. Ze kunnen in een groepje de positie van een land of een paar landen in de Europese Unie voorafgaand aan het museumbezoek onderzoeken en vervolgens kijken of zij vinden dat deze landen op de juiste wijze gerepresenteerd worden in het museum. Zo zijn er natuurlijk nog veel meer opdrachten te bedenken die bij de collectie van dit museum passen. Ik vind het museum dus de moeite waard om ervoor naar onze zuiderburen te reizen. ■

Met dank aan mijn collega van MAW, Kathelijne van der Putten, die de excursie heeft georganiseerd.

1 Uit een pdf met vragen en antwoorden over het Huis van de Europese geschiedenis: [bit.ly/3f2GxP](https://bit.ly/3f2GxP).

Boven: Een zaal in het Huis van de Europese geschiedenis. Onder: Kaarten en atlanten tonen hoe het wereldbeeld veranderde en nog steeds anders kan zijn. Foto: EP/Dominique Hommel.



### Informatie voor een bezoek

Huis van de Europese geschiedenis, Rue Belliard / Belliardstraat 135 in Brussel. De toegang tot het museum is gratis. Rondleidingen moeten minstens vier weken van tevoren via de website worden gereserveerd. Het museum is zeven dagen per week geopend. Website: [historia-europa.ep.eu](https://historia-europa.ep.eu).

# Wie zijn wij en wie waren zij?

## *De rol van geschiedenisonderwijs in identiteitsdenken*

'Wie zijn wij en wie waren zij' was de vraag die centraal stond op het (online) VGN-congres van dit jaar. Susan Legêne stelde in haar lezing een vraag bij die vraag en die luidt: 'Geeft geschiedenisonderwijs aan de leerlingen onderling een gezamenlijke basis om dat uit te vinden?'



Laat ik eerlijk zijn: wie zijn wij – die ‘zijns-vraag’ is te groot voor mij. Ik kan hem niet beantwoorden in de ik-vorm – wie ben ik – laat staan in een wij-vorm: wie zijn wij. Heel lang geleden had ik een vriendje van wie de vader bij het minste of geringste verzuchtte: ‘Wie zijn wij dat we dit mogen meemaken?’ Of het nu ging om een lekker toetje, de krant die op tijd werd bezorgd, de kennismaking met het vriendinnetje van zijn zoon – het kwam gewoon altijd uit zijn mond, en was, voor zover ik dat kon beoordelen, niet melig bedoeld. Gewoon een soort stoplap waarin ‘wij’ een pluralis majestatis kon zijn, of een zegswijze die iedereen aanwezig insloot in een moment van geluk.

‘Wij’ is een prachtig woord, waar de Indonesische taal twee vormen van kent, *kami* en *kita*. *Kami* betekent ‘wij’ in de zin van bijvoorbeeld ‘wij deelnemers aan het congres van VGN Kleio’. *Kita* gaat ook over anderen, niet aangesloten, maar in een hogere instantie wel ingesloten, bijvoorbeeld: kami (= wij congresgangers) bespreken iets van belang voor kita (= ons de geschiedenisleraren van Nederland). Als we vandaag met betrekking tot het geschiedenisonderwijs de vraag stellen ‘wie zijn wij’, dan kan dat een vraag zijn naar ‘wie ben ik’, of het is een open vraag die zowel inclusief als exclusief kan worden uitgelegd – wij die bij elkaar zijn aangesloten en anderen er wat buiten houden; of wij allemaal, wij Nederlanders bijvoorbeeld.

### Stuivertje wisselen

Die dubbele betekenis van ‘wij’ zit besloten in de historische foto voor de folder van dit congres. Het is een aankomstscène op Schiphol, vermoedelijk; zo schat ik in, gemaakt ergens in de jaren zeventig. De fotokeuze suggereert dat in historisch perspectief ‘wij’ kan stuivertje wisselen met zij – dat wie uit Suriname ‘aankwam’ in de jaren zeventig, in juridische zin behoorde tot ‘wij Nederlanders’, en om zich te vestigen aansluiting vond bij een kleinere ‘wij-groep’ die hen insloot, hen afhaalde van Schiphol. Als we dan nu in historisch perspectief de vraag stellen ‘wie waren zij’, wie waren die ‘landgenoten van overzee’, zoals ze wel werden genoemd, dan laat de haast vanzelfsprekende verandering van ‘wij’ naar ‘zij’ in geschiedschrijving zien dat historici terugkijkend vaak juist de *niet*-aangesloten betekenis van het brede ‘wij’ kiezen. ‘Zij’, zegt bijvoorbeeld een stroming in de geschiedschrijving, zij waren ‘postkoloniale migranten’ die uit Suriname naar Nederland kwamen rond de Surinaamse onafhankelijkheid. In plaats daarvan zou je ook kunnen zeggen: zij zijn onze ouders. Het belangrijkste is, om deze twee betekenissen van ‘wij’ – de aangesloten exclusieve en de ingesloten alomvattende betekenis – in gedachten te houden. En daarbij ook te onthouden dat de impliciete betekenis van ‘zij’ in de zin van enerzijds ‘zij die anderen’ en anderzijds van ‘zij die wij

vroeger waren’, vertrekt vanuit twee verschillende invullingen van het *hedendaagse* wij.

In de kern is de vraag ‘wie zijn wij, wie waren zij’ een ‘zijnsvraag’ en als zodanig is hij dus nogal groot. In geschiedfilosofische zin heeft Chiel van den Akker dit besproken in het *Elementaire Deeltje* dat hij vooral schreef met geschiedenisdocenten in het middelbaar onderwijs in gedachten.<sup>1</sup> De vraag wordt al concreter als we hem kunnen projecteren op een onderwerp – wie zijn wij Nederlanders, en wie waren wij?

Vorig jaar, toen ons congres gepland was, werd Herman Pleij in het weekend ervoor geïnterviewd in *NRC Handelsblad* juist daarover, met het hem kenmerkende gemak. Wij Nederlanders, stelde hij, wij zijn nuchtere types die zich door het coronavirus niet het hoofd op hol laten brengen, maar gaan polderen, zoals we dat sinds de vroege middeleeuwen hebben aangepakt. Ik citeer:

## **‘De woede over het verzet tegen Zwarte Piet gaat over een diepgaand meningsverschil over aan wie tradities toebehoren’**

‘Nederlanders zijn best gedisciplineerd. We zijn solidair, saamhorig, dat zit nog in de middeleeuwse cultuur van broederschap, gilden, rederijen.’ En tegelijk, gaat hij verder, is onze samenleving ook horizontaal, individualistisch en anti-hiërarchisch. Dat ‘hebben we nog te danken aan onze koopmansmoraal, ontstaan toen de burger aan het eind van de middeleeuwen zo rijk werd dat hij van de adel en geestelijkheid niet meer afhankelijk was.’<sup>2</sup> Het leest als een inclusieve tekst, ‘wij Nederlanders’, ‘gezamenlijk’. Maar dat werkt alleen zo, als wij, de Nederlanders van nu, ons allemaal nazaten voelen van die broedersschappen, gilden en rederijen, en opvolger van die burger die adel en geestelijkheid links kon laten liggen. De woede over het verzet tegen Zwarte Piet, waarnaar in het artikel ook wordt verwezen, gaat echter juist over een diepgaand meningsverschil over aan wie tradities toebehoren, wie ze aanspreken en wie zich niet aangesproken mogen voelen. Zulke discussies gaan onder meer over de doorwerking van het koloniale verleden, maar ook over de positie van vrouwen, over godsdienstige kwesties, over de Holocaust en over nog heel veel meer. ‘Wij Nederlanders’ is een weerbarstig begrip.

### Zwarte bladzijdes

Ook in 2020 publiceerde het *Historisch Nieuwsblad* een onderzoek dat in veel media werd opgepikt, naar de wijze waarop dergelijke historisch-maatschappelijke thema’s in geschiedsmethodes werden behandeld.<sup>3</sup> Afgaand op hun eigen beschrijving lijkt het onderzoek met een vrij losse methode te zijn aangepakt: bladzijdes tellen – ▶

Susan Legêne is hoogleraar politieke geschiedenis aan de Vrije Universiteit Amsterdam.

Linkerpagina: Op de voorkant van de congresfolder van de VGN stond deze foto. Een Surinaamse familie komt aan op Schiphol, 6 augustus 1974. Foto: Rob C. Croes/Anefo, Nationaal Archief.

<sup>1</sup> Chiel van den Akker, *Geschiedenis. Elementaire Deeltjes* 65 (Amsterdam 2019).

<sup>2</sup> Freek Schraevande, ‘Nuchtere Nederlanders – Woedend over Zwarte Piet, kalm in tijden van corona’, *NRC Handelsblad*, 7 & 8 maart 2020, p. 2-3 (rubriek Vooraan).

<sup>3</sup> Bas Kromhout, ‘De meeste schoolboeken deugen’, *Historisch Nieuwsblad* 2020:3, pp. 40-47. Het onderzoek van zeven lesmethodes is uitgevoerd door de redactie plus Mirjam Jansen en Lola Bas.

4 Zie de werkdocumenten *Codeboek Schoolboeken-studie – de rol van gender en etniciteit*, en de twee rapporten met de uitkomsten ten aanzien van 'representatie en stereotypering van vrouwen en mannen', en van 'etniciteit'. Van Veen en Van de Rozenberg wonnen hiermee in 2020 een Synergy Award.

5 Dit is ook wat Jikkemien Kuypers, in 2018 Geschiedenisdocent van het jaar, me op haar school overtuigend uitlegde.

6 Artwell Cain, Deniece Wijdenbosch, *Uitsluitingsmechanismen van mensen van Afrikaanse afkomst in Nederland: Wat is erover bekend? Een quick scan van de literatuur* (VU Amsterdam 2017). Verslag expertgroep in Bijlage III. Het rapport is te vinden op [tinyurl.com/K4USM](http://tinyurl.com/K4USM).

7 *Talen centraal. Naar een deltaplan voor de universitaire talenstudies*. Opgesteld door het Nationaal Platform voor de Talen, oktober 2019. Citaat p. 3; op p. 10 ook over Curriculum.nu en de meesterschapsteams.

percentages zwarte bladzijdes kolonialisme, slavernij en Holocaust; percentages vrouwen en percentages wereldgeschiedenis. Ik wil er hier niet dieper op ingaan, maar memoreer het vanwege de bredere vraag wat juist het geschiedenisonderwijs kan betekenen in het bredere debat over wie wij zijn. De strekking van het *Historisch Nieuwsblad*-artikel is dat de meeste geschiedenismethodes deugen, dat de kritiek op de methodes – als zouden we in het onderwijs te weinig kennis overdragen over problematische kanten van het verleden, of dat de geschiedenis een overwegend nationaal verhaal is – best wel meevalt als je bladzijdes gaat tellen. Ons gaat het natuurlijk niet louter om percentages, maar ook om wat er op die bladzijdes staat, en hoe met de stof in de klas wordt gewerkt. Lezers van *Kleio* staan midden in deze praktijk en weten heel wat beter dan ik welke rol lesmethodes spelen, welke discussies spelen in de klas, en op welke manier het geschiedenisonderwijs aansluit bij het maatschappelijk debat. Vandaar ook de keuze van het jubileumonderwerp. Waarom ik het *Historisch Nieuwsblad*-onderzoek uit 2020 noem is, omdat ik mij soms afvraag of de verwachtingen ten aanzien van wat het geschiedenisonderwijs op zichzelf te weeg kan brengen niet te hoog zijn. Moeten we juist als historici niet explicieter ook naar de *andere* schoolboeken kijken? Dat deden bijvoorbeeld de twee Leidse jonge pedagogen Tessa van de Rozenberg en Daudi van Veen in een onderzoek naar de representatie van gender en etniciteit in de lesboeken voor wiskunde en Nederlands voor de brugklas. Zij analyseerden op basis van een door henzelf gegenereerde database met 12.919 personages die voorkomen in de teksten, de opdrachten en de afbeeldingen in de schoolboeken, welke verteke-

kennis en begrip langs ontelbaar veel wegen vorm krijgen en worden overgedragen.<sup>5</sup>

Hoge verwachtingen van geschiedenisonderwijs kwam ik in 2017 ook tegen in een expertgroep van mensen uit allerlei lagen van de samenleving die spraken over ervaringen met alledaags racisme. De ouders onder hen vertelden over hun ervaringen na aankomst in Nederland en wat hun kinderen, in Nederland geboren, nu overkwam. Op zoek naar oplossingen kwam telkens weer naar voren dat de meeste mensen, op school, op de sportclub, op straat, bij de politie, te weinig weten over de diepere historische achtergronden van racisme. Ze zagen een oplossing mede in beter geschiedenisonderwijs over het koloniale verleden.<sup>6</sup>

### Minder vreemde talen

De Leidse onderzoekers keken dus vooral naar wiskunde en naar methodes voor Nederlands. Bij Nederlands ging het hun om taal. Dat raakt uiteraard ook aan het daadwerkelijke geschiedenisonderwijs dat onlosmakelijk verbonden is aan de behandeling van Nederlandse literatuur. In het rapport *Talen centraal* van het Nationaal Platform voor de Talen uit 2019 lezen we dat

## ***'Ik vraag mij soms af of de verwachtingen ten aanzien van wat het geschiedenisonderwijs op zichzelf te weeg kan brengen niet te hoog zijn'***

ning er bestaat met betrekking tot afkomst van de personages, geslacht, beroep en dergelijke.<sup>4</sup> Ook deze onderzoekers keken dus naar percentages, maar ze analyseren die gegevens in een vergelijking met een werkelijkheid buiten de schoolboeken en constateren op basis daarvan welke vertekeningen 'objectief' meetbaar zijn. Vrouwen, bijvoorbeeld, hebben maar zelden een beroep in die teksten en mensen van kleur zijn opmerkelijk vaak atleten. Dat onderzoek deed me realiseren dat ook als onze geschiedenisboeken alle ruimte zouden geven voor een open gesprek over 'wie wij zijn, en wie zij waren', het dan nog niet op zichzelf kan staan, niet in een isolement plaatsvindt. Het vindt plaats in een educatieve en maatschappelijke context waarin historisch bewustzijn, historische

**'Processie van Hanswyk met de vijf gilden, de schermers, de kolveniers, den handboog, en den ouden met den jongen voet of kruysboog, opgevolgd door den procureur van den grooten raed en zyne huysvrouw'. Acquarel naar een origineel uit 1667 door Jan Baptist De Noter.**



de bestudering van literatuur tot doel heeft om culturen te ontsluiten. ‘De bestudering van literair erfgoed geldt hierbij als een belangrijke manier om de historische rol van Nederland in stand te houden als bemiddelaar en kenner van Europees en mondiaal erfgoed.’<sup>7</sup> Het platform beantwoordt de vraag wie wij zijn dus met iets collectiefs dat we aan het verliezen zijn. Zij (dat wil zeggen: wij vroeger) waren bemiddelaars en kenners van Europees en mondiaal erfgoed; maar nu leerlingen die uitstromen uit het voortgezet onderwijs steeds minder vreemde talen spreken, dreigen wij dat wezenskenmerk te verliezen.

### **‘Waarom de kris van Diponegoro niet al veel eerder naar Indonesië terugging, is net zo boeiend als hoe hij in 1831 in Nederland terecht kwam?’**

De bewoordingen van het platform zijn interessant. Het stelt dat talenkennis een voorwaarde is voor omgang met niet alleen Nederlands erfgoed, maar met Europees en mondiaal erfgoed: Nederlanderschap is gekoppeld aan een brede blik, een naar buiten gerichte oriëntatie die aan Nederland een historische rol gaf. Volgens *Historisch Nieuwsblad* doceren we dat in het geschiedenisonderwijs nog steeds zo, gezien het percentage bladzijdes over wereldgeschiedenis in geschiedenisboeken. Wat het Nationaal Platform voor de Talen echter stelt is, dat zelfs als dat klopt, we dan nog in *andere* aspecten van het voortgezet onderwijs, zoals het onderwijs in vreemde talen, die doelgerichte aandacht zien teruglopen. En wat ze daarbij in dit citaat ook doen, is literatuur benoemen in termen van ‘erfgoed’.

Een spraakmakende casus die zich dienaangaande vorig jaar voordeed, is natuurlijk de kris van Diponegoro. U kent vast de geschiedenis. Prins Diponegoro was de leider in de Javaoorlog, en werd na vijf jaar oorlog in 1830 tijdens vredesonderhandelingen gevangengenomen en verbannen. Zijn ceremoniële kris kwam in handen van de Nederlanders en werd geschonken aan het Koninklijk Kabinet van Zeldzaamheden (KKZ) dat rond 1815 door Koning Willem I was opgericht. Het KKZ zou uitmonden in enerzijds het Rijksmuseum in Amsterdam en anderzijds het Rijksmuseum voor Volkenkunde in Leiden (op zichzelf een veelbetekenende tweedeling tussen ‘wij’ en de anderen). Nederlanders verzamelden ondertussen ontelbaar veel krissen. Soms was het geschenk, soms buit, en weer andere keren een koopje, bijvoorbeeld zoals wanneer in de *Max Havelaar* de vader van Saïdjah niet alleen zijn buffel moet verkopen, die essentieel is voor de rijstbouw, maar ook zijn kris die essentieel is voor de bescherming van de familiestamboom. De Nederlanders waren



zich van die betekenis van de kris maar al te goed bewust. En daardoor lijkt het vreemd dat die honderden schitterende krissen in Nederlandse collecties zo ‘anoniem’ zijn geworden. We weten vaak wel wie een kris verzamelde, maar veel minder vaak weten we van welke familie hij was.

Indonesië heeft sinds de onafhankelijkheid de kris van Diponegoro terug willen hebben. De geschiedenis waarom hij niet al veel eerder terugging, is net zo boeiend als de geschiedenis hoe hij in 1831 in Nederland terecht kwam, waarom hij in 2020 ten slotte terug is gegaan, en alles daar tussenin. Koning Willem-Alexander verwees naar een specifiek onderdeel van die tussenliggende geschiedenis toen hij zei: ‘Meneer de President, op 17 augustus is het 75 jaar geleden dat Indonesië met de Proklamasi zijn plek claimde tussen de onafhankelijke en vrije staten. De Nederlandse regering heeft dit gegeven vijftien jaar geleden uitdrukkelijk aanvaard in politieke en morele zin. Wij feliciteren de bevolking van Indonesië van harte met de viering van 75 jaar onafhankelijkheid.’ ▶

De kris van prins Diponegoro die in 2020 werd teruggegeven aan Indonesië. Foto: Museum Volkenkunde.



8 Verklaring van koning Willem-Alexander tijdens het staatsbezoek aan Indonesië, 10-03-2020.  
9 Michael Rothberg, *Multidirectional Memory. Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization* (Stanford, 2009).

En daarop liet volgen dat hij excuses aanbood voor de geweldsontsporingen van Nederlandse zijde tijdens de dekolonisatieoorlog tussen 1945 en 1950. Maar tegelijkertijd verbond ook hij historisch besef aan een erfgoeddenken dat de essentie van het land aangaf: ‘Indonesië is een land met een oude ziel en een jong hart. Het koestert zijn rijke culturele erfgoed en is tegelijkertijd bezig de toekomst te veroveren. Die combinatie van oud en nieuw maakt uw land zo eindeloos fascinerend.’<sup>8</sup>

### Wie zijn zij

Deze woorden, en eigenlijk geldt dat voor iedere zin in de korte toespraak van de koning, laten zien dat het congressthema als het draait om de vraag ‘wie zijn wij, wie waren wij Nederlanders’ onlosmakelijk verbonden is aan ‘wie zijn zij, en wie waren zij Indonesiërs’. Nationale ‘wij-geschiedenissen’ beginnen in de aanloop naar dekolonisatie. Dat geldt evenzeer voor die nieuwe naties van na 1945, als voor die oude koloniale rijken die zichzelf ooit in het centrum voelden staan.

## **“De vraag “wie zijn wij, wie waren wij Nederlanders” is onlosmakelijk verbonden aan “wie zijn zij, en wie waren zij Indonesiërs”**

De kris symboliseert voor nu een scharnierpunt om vanuit verschillende denkrichtingen naar een geschiedenis van in- en uitsluiting te kijken. Met die denkrichtingen wil ik eindigen. Ik begon mijn verhaal met de twee betekenissen van ‘wij’, wij een beperkte groep samen, of wij allen in een bredere betekenis, in het Indonesisch uitgedrukt in twee verschillende woorden. Het feit dat er twee woorden voor zijn die moedertaalsprekers feilloos gebruiken, betekent iets voor het gemeenschapsgevoel. Daarna sprak ik over ‘wij nu’ en ‘zij toen,’

met het voorbeeld van de Surinaamse Nederlanders die in 1974 op Schiphol aankwamen en die nu in de geschiedschrijving geframed worden als postkoloniale migranten, terwijl we ze ook onze ouders zouden kunnen noemen. Vandaar stapte ik over op ‘wij Nederlanders’, met de meestal opgewekte historische clichés van Herman Pleij waarin wij/zij soms scherp tot uitdrukking komt. Vanuit historische clichés kwam ik op de vraag welke rol schoolboeken spelen in historisch besef met betrekking tot wij en zij. Ik sloot aan bij onderzoek dat suggereert dat beeldvorming dienaangaande zich in het hele onderwijs voltrekt, en niet naar geschiedenisonderwijs alleen kan worden gedelegeerd. Met de ambitie van het Nationaal Platform voor de Talen om via het taal- en literatuuronderwijs het vaandel hoog te houden van een brede blik op de wereld die we dreigen te verliezen door afkalkende aandacht voor vreemde talen, kwam ik op erfgoeddenken. En de kris van Diponegoro liet eigenlijk hetzelfde zien als mijn interpretatie van de aankomstscène op Schiphol: dat de voortgang van de geschiedenis zelf bijdraagt aan veranderende denkrichtingen en telkens nieuwe verhoudingen van wij en zij schept.

Daarom wil ik afsluiten met het begrip *multidirectional memory*, geïkt door Michael Rothberg.<sup>9</sup> Het begrip kan niet makkelijk in twee Nederlandse woorden vertaald worden. Beelddenker als ik ben, probeerde ik er dan ook eerst een beeld bij te vinden, en ik kwam uit op het beeld van een vuurtoren. Vanuit een vast standpunt reikt het licht van een vuurtoren voortdurend om zich heen, creëert lengte en diepte, ritme en richting. De gedachte achter *multidirectional memory* verder uitwerkend naar het geschiedenisonderwijs kwam ik ten slotte tot deze afsluitende wens: dat we onze leerlingen kunnen leren dat historisch besef zich verschillende kanten op kan richten vanuit een *ik* en een *wij* voor wie juist die verschillen belangrijk zijn. ■

# Identiteitsvorming in de geschiedenisles

## Een didactisch stappenplan

Geschiedenisdocenten leiden hun leerlingen op tot kleine historici. Maar wat als we meer aandacht zouden besteden aan identiteitsvorming? Met een didactisch stappenplan kun je leerlingen laten nadenken over zichzelf in relatie tot het vak.

**A**ls leraar geschiedenis staan we voor ons vak. We staan voor de historische kennis en vaardigheden waarmee we onze leerlingen breder vormen, het liefst tot kritische burgers die met deze kennis en vaardigheden beter bewapend zijn om de wereld buiten school aan te kunnen. We zien de nobele functies van ons vak heel helder voor ons. We hebben het over 'bestaansverhelderende vragen en betekenisvol geschiedenisonderwijs gericht op identiteitsvorming'. En terecht. Het afgelopen Nationaal Geschiedenisonderwijscongres was hier niet voor niets aan gewijd. De identiteitsvormende functie van ons vak krijgt in het visiestuk *Bij de Tijd 3* van de VGN een prominente plek. Er staat heel helder: 'Geschiedenis helpt de leerlingen zichzelf en de wereld te begrijpen: hoe is de wereld om mij heen gegroeid? Wie zijn wij en wie ben ik?' (p. 15). Hier staan wij helemaal achter. Ook bij Curriculum.nu worden deze vragen aangemoedigd en gekoppeld aan burgerschapsonderwijs. Alleen rijst de vraag: hoe dan? Hoe helpt 'geschiedenis' de leerling zichzelf beter te begrijpen?<sup>1</sup>

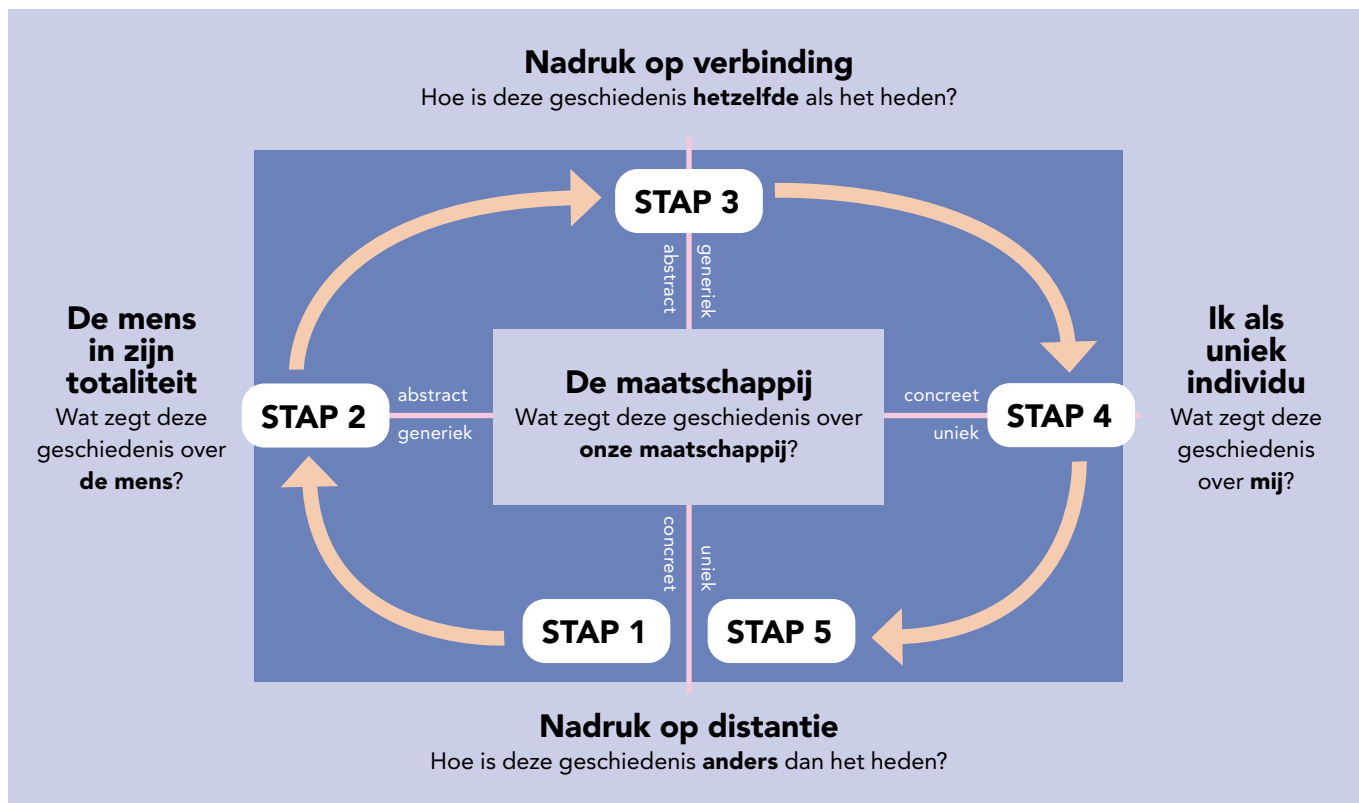
Op dit moment gaat veruit de meeste aandacht in het geschiedenisonderwijs naar de vakinhoud en de daaraan gerelateerde vaardigheden. We proberen leerlingen op te leiden tot kleine historici. Historische feiten en historisch besef zijn hierbij het doel van de geschiedenisles. Maar wat gebeurt er als we dit doel verbreden? Wat gebeurt er als we de inhoud wat meer loslaten? Wat gebeurt er als we wat vaker geschiedenis als middel gebruiken? Wij denken dat er dan juist ruimte ontstaat voor (onder andere) de identiteitsvormende kant van geschiedenis. Er kan meer betekenis gegeven worden aan het vak. Betekenis niet zozeer vanuit het verleden beredeneerd, maar vanuit de leerling. In dit artikel wordt een didactisch stappenplan geïntroduceerd om geschiedenis dichterbij de leerling te brengen in plaats van de leerling naar de stof toe te brengen. Met het stappenplan wordt een brug geslagen tussen identiteitsvorming en geschiedenisonderwijs. Voordat we bij het stappenplan komen zal eerst kort ingegaan worden op de belangrijkste theoretische noties van identiteitsvorming in de adolescentiefase.

**Rémi Hartel** en **Koen Henskens** zijn lerarenop-leiders bij de lerarenopleiding Geschiedenis aan de HAN University in Nijmegen.

<sup>1</sup> Kooij C. van der en Schans, T. van der (2018), *Bij de Tijd 3. Geschiedenisonderwijs voor de toekomst* (VGN) en [www.curriculum.nu](http://www.curriculum.nu).

Een groep West-Duitsers bij de opening van de Berlijnse Muur bij de Potsdamer Platz, 1989. Foto: F. Lee Corkran, US National Archives.





Het stappenplan voor identiteitsvorming in de geschiedenisles.

## Identiteitsvorming

Het begrip identiteit is een soort paraplubegrip waar veel onder valt. Identiteit wordt gezien als datgene wat 'jou jou maakt'. Je identiteit is het geheel van karaktereigenschappen, overtuigingen, talenten, eigenaardigheden en gedrag dat je laat zien in interactie met jezelf en anderen en wat redelijk consistent is over een langere periode. Je bent herkenbaar voor jezelf en de ander. Deze identiteit is natuurlijk niet meteen 'af' bij de geboorte, maar vormt zich langzaam in de kinderjaren en komt in een stroomversnelling in de adolescentiefase. Er is een groeiend zelfbesef, of een 'zelfverstaan' zoals onze zuiderburen treffend zeggen. In geen enkele fase zijn we meer bezig met onszelf dan de puberteit (12-18 jaar).

Paul Verhaege stelt dat identiteitsvorming altijd in interactie met de omgeving plaatsvindt. Het is bij uitstek een sociaal begrip. In contact met de ander vinden we – via identificatie en separatie – onszelf. Het eerste begrip geeft aan met wie of waarmee we tot een bepaalde hoogte willen samenvallen en het tweede verwijst juist naar het afstand nemen van de ander. Oftewel: wanneer willen we onderdeel uitmaken van een groter geheel, en wanneer is onze autonomie belangrijker?<sup>2</sup>

Als we dit combineren met inzichten van ontwikkelingspsycholoog Erikson dan komen we tot een aantal ingrediënten die we kunnen gebruiken om aan te sluiten bij de identiteitsvorming van onze leerlingen. Juist in de eerdergenoemde adolescentiefase zijn er twee bewegingen die steeds samenhangen met identificatie of separatie: Het aangaan van verbindingen, relaties en de mate

waarin we dit opzoeken, exploratie genoemd.<sup>3</sup>

Er zijn veel verschillende varianten waarin deze bewegingen zorgen voor ongezonde contexten, bijvoorbeeld bij een teveel aan ontdekken, waarin de adolescent last krijgt van keuzestress en zich niet kan identificeren, maar ook veel moeite heeft met separatie. Een betere context voor de adolescent is als er sprake is van een 'gecontroleerde' exploratie waarbij er nog wel wat te 'kiezen' valt, maar waar ook ruimte is voor langduriger bindingen, zoals bijvoorbeeld een bijbaantje of vrijwilligerswerk. Het proces van identificatie en separatie, met verbindingen en exploratie vindt natuurlijk ook op school plaats, zowel binnen als buiten het klaslokaal. Als docent in de klas kan je de leerlingen gecontroleerd laten exploreren en verbinden. In die 'exploratieruimte' is het logisch dat een docent zich richt op de morele kern van de identiteit: Wat zijn je belangrijkste waarden? Van welke regels, welke normen ga je uit? Hoe zie je een succesvol leven voor je? Wat is wenselijk en wat niet? Hoe maak ik onderscheid in wat mijn behoefte nu is, en waar het (uiteindelijk) echt om gaat? Welke eigenschappen, welk gedrag past bij mijn groep? Dit zijn allemaal morele vragen die voeding geven aan identificatie of separatie. Veel van deze voeding komt impliciet en onbewust binnen bij de leerling. Het stappenplan maakt deze bewust en expliciet. Door expliciet met dit onderwerp bezig te zijn, kun je leerlingen bewuster maken van hun identiteitsvorming en ze bewuster maken van de normen en waarden achter de keuzes die ze dagelijks maken. In de hoop dat ze daardoor ook bewuster keuzes gaan maken.

<sup>2</sup> Verhaege, P., *Identiteit* (Bezige Bij, Amsterdam 2019, 16e).

<sup>3</sup> Erikson, E.H., *Identiteit, jeugd en crisis* (Spectrum, Utrecht 1983, 5e).

## In- en uitzoomen

Als inleiding op het stappenplan moet eerst even vermeld worden met welke gedachten het tot stand is gekomen. Het model gaat uit van in- en uitzoomen. De eerste stap in het stappenplan is ingezoomd op een specifieke historische gebeurtenis of context, zoals we gewend zijn bij een geschiedenisles. Vervolgens wordt er uitgezoomd naar algemene en wat meer abstracte begrippen. Vervolgens wordt met deze begrippen of concepten weer ingezoomd, maar dan in onze eigen maatschappij en daarna ook nog in het eigen leven van de leerling. Als afsluiting kan de leerling zijn eigen bewust geworden morele waarden gebruiken om opnieuw in te zoomen in de historische context.

Naast het in- en uitzoomen zijn er telkens twee vragen die gesteld worden als je met het plan werkt. Als eerste hoe deze geschiedenis (het onderwerp van de les) anders is dan het hier en nu. Wat is onvergelykbaar? En ten tweede hoe deze geschiedenis (het onderwerp van de les) juist wel hetzelfde als hier en nu is en dus wel vergelijkbaar? Aan de ene kant wijzen we dus op de uniciteit van elke historische gebeurtenis en context, maar aan de andere kant proberen we die historische verankering ook te ontstijgen door de nadruk te leggen op wat wel te vergelijken is. Het stappenplan werkt als volgt. De meeste geschiedenislessen hebben als leskern een historische gebeurtenis, ontwikkeling of een historisch fenomeen. De nadruk ligt daarbij op het unieke karakter van die gebeurtenis die met een historische context door leerlingen moeten worden verklaard. Zo'n 'standaard' geschiedenisles is het begin van ons stappenplan en is stap 1 (zie het

schema links). In deze les wordt een grote mate van historische distantie behouden, die veelal als een groot goed wordt gezien. Zo kan er een hele les besteed worden aan het ontstaan en werking van het hofstelsel, zonder ook maar één vergelijking met het heden te maken. Sommige boeren werden gedwongen hun vrijheid op te geven en anderen kozen er vrijwillig voor om horig te worden omdat ze dan in ieder geval bescherming en veiligheid terugkregen. Een geëngageerde docent zal wellicht erbij uitleggen dat de boeren het wel heel erg zwaar gehad moeten hebben, omdat ze vrijheid opgeven om horige boer te worden.

## ***'Er kan een hele les besteed worden aan de werking van het hofstelsel, zonder ook maar één vergelijking met het heden te maken'***

Na de beschrijving en verklaring van deze (ingezoomde) historische les gaan we kijken welke algemene waarden in deze context en casus te vinden zijn. Welke kenmerken zijn tijdoverstijgend? We gaan dus uitzoomen en komen dan bij generieke waarden uit die men in dit verhaal van het hofstelsel kan vinden. Er komen meteen twee zaken – vrijheid en veiligheid – naar boven. Het is belangrijk in deze stap om leerlingen vrij te laten in wat zij uit het historische onderwerp halen. Het is lastig om leerlingen rechtstreeks te vragen: 'Welke waarden zie je hier terugkomen?' Om die reden is het handig om leerlingen te helpen door bijvoorbeeld een lijst van waarden (deugden) te geven waar ze uit kunnen kiezen (zie kader). Elke leerling zal vanuit zijn/haar perspectief naar het verhaal kijken en met een waarde komen. Een leerling kan bijvoorbeeld in plaats de term 'veiligheid' met de deugd van 'opoffering' komen. ▶

Boeren zaaien wintergraan. Afbeelding uit *Les Très Riches Heures du Duc de Berry*, ca. 1410.



## **Deugden en waarden**

**Voorbeeld van een lijst met deugden en waarden die leerlingen kunnen gebruiken als ze bij stap 2 bezig zijn.**

- bescheidenheid
- doelgerichtheid
- doorzettingsvermogen
- eerlijkheid
- geduld
- kracht
- idealisme
- liefde
- mededogen
- moed
- rechtvaardigheid
- respect
- samenwerking
- trouw
- tevredenheid
- vastberadenheid
- verdraagzaamheid
- vergevingsgezindheid
- vreedzaamheid
- vriendelijkheid
- vrijgevigheid
- vrijheid
- weerbaarheid
- wilskracht
- ijver
- zelfbeheersing
- zelfvertrouwen
- zorgzaamheid



## Denken over jezelf

Voorbeelden van vragen die de docent aan leerlingen kan stellen om het denken over zichzelf te stimuleren bij stap 4.

- Welke van de (in de klas) genoemde waarden bij stap 2 vind je voor jezelf belangrijk? Probeer kort uit te leggen waarom je die belangrijk vindt.
- Als je iemand zou moeten noemen in je eigen omgeving, die veel weg heeft van de waarde die je hierboven gekozen hebt, wie zou dit dan zijn?
- Wanneer heb jij met deze waarde te maken gehad? Beschrijf kort wanneer en hoe je met deze waarde omging op dat moment.
- Hoe heb je jezelf zo ingezet voor een bepaalde zaak, dat je je eigen belang op een tweede plek zette? Leg eens uit hoe dit ging.
- Waar sta jij voor? Hoe laat je dit in het dagelijkse leven merken?
- Van welk groter geheel maak jij (allemaal) deel uit? Welke daarvan zijn vrijwillig?

Voorbeeldvragen toegespitst op het voorbeeld van de horige boer:

- De horige boer offert zijn vrijheid op voor veiligheid. Waarin ben jij vrij? Hoe voelt dit? Leg uit.
- Heb je moeten strijden voor je vrijheid of je veiligheid?
- Noem enkele voorbeelden van vrijheden waar je bereid bent voor te strijden en enkele vrijheden die je makkelijker op zou kunnen geven. Wat zegt dat over wat je belangrijk vindt?

Demonstraties bij de winkel van Christian Dior in de jaren zestig, voor behoud van de minirok. Bron: Trinity Mirror/Mirrorpix/Alamy Stock Photo.

## Analogieën met het heden

Als de waarden uit de historische context geabstraheerd zijn, dan gaan we weer inzoomen. Dit is stap 3. We vragen aan de leerlingen hoe we deze waarden of kenmerken terugzien in onze eigen samenleving. We zitten hier op het vlak van burgerschap en op een punt dat via historische analogieën ook vaker in de geschiedenis terug te vinden is. Met leerlingen kan besproken worden welke afwegingen omtrent de spanning tussen veiligheid en vrijheid op dit moment spelen. Leerlingen zullen op dit moment misschien de discussie over coronamaatregelen noemen die beperkend voor de vrijheid zijn, maar wel de veiligheid tegen

het virus vergroten. Wellicht komen ze ook met de vrijheid van meningsuiting via de grote social media-kanalen als Instagram, YouTube en Facebook, tegenover het verspreiden van conspiracytheorieën met alle veiligheidsgevolgen van dien. Bij stap 3 hebben we weliswaar ingezoomd op de huidige samenleving, maar nog niet per se op de leerling zelf. De leerling kan het nieuws volgen, met mooie voorbeelden komen van hedendaagse waarden en deugden (of het tekort daaraan) zonder het verband met zijn of haar eigen leven en persoon te leggen. Er zullen genoeg leerlingen zijn die wel het verband leggen en een koppeling maken van de waarden in de actualiteit naar hun eigen leven, maar het hoeft niet. Voor docenten is dit soms ook een lastige stap. Vaak gaan de gesprekken in de klas dan meer over meningen over de actualiteiten dan de normen en waarden achter die actualiteiten. Een discussie over of je voor of tegen coronamaatregelen bent. Stap 4 is om die reden de belangrijkste stap in het schema, aangezien hier leerlingen 'gedwongen' worden om echt naar hun eigen leven te kijken. Ze gaan de waarden uit stap 2 op hun eigen leven projecteren.

## ***‘Wat is er mooier dan leerlingen direct en bewust te helpen met de vorming van hun identiteit? Het is de moeite meer dan waard’***

Dit hoeft helemaal niets te maken te hebben met de inhoud en gekozen voorbeelden uit stap 3, over de maatschappij. In ons voorbeeld over vrijheid en veiligheid kan je leerlingen vragen of zij uit hun eigen leven voorbeelden kunnen noemen waarbij ze vrijheid hebben opgegeven voor veiligheid, of andersom. Hebben ze weleens meer vrijheid genomen, wat ten koste ging van veiligheid? Leerlingen zullen hier even over na moeten denken, maar als ze in kleine groepjes voorbeelden zoeken, zullen ze snel een hele rij voorbeelden kunnen noemen. Van regels overtreden die ze beperkend vonden tot juist inhouden (of iets opofferen) om wellicht de veiligheid in huis of in een vriendengroep te bewaren. Door expliciet over dit soort zaken na te denken, gaan leerlingen nadenken over hun eigen normen en waarden, ze gaan bewust exploreren en kijken met welke waarden ze verbindingen aan zijn gegaan of willen gaan en gaan zich identificeren met andere voorbeelden of juist niet. Leerlingen zijn in deze stap met zelfontwikkeling bezig. In dit onderdeel van het stappenplan gaat het dus niet meer om geschiedenis of over burgerschap, maar over de leerlingen zelf en wat zij denken. Er wordt hier een beroep gedaan op de pedagogische competentie van de docent om het gesprek in goede banen te leiden.

Om de les af te sluiten kan de docent in stap 5 nog een terugkoppeling maken naar het oorspronkelijke historische onderwerp van de les. Zo kan hij na de hele cyclus aan leerlingen vragen of zij snappen waarom een vrije boer zijn vrijheid opgaf. Of wat voor gedachten en afwegingen in het hoofd van de boer zijn omgegaan. De leerling zal zich natuurlijk nooit honderd procent kunnen inleven in de afwegingen van een horige boer, maar de leerling zal wellicht wel meer empathie voor de boer gekregen hebben, omdat juist is gekeken naar vergelijkbare afwegingen die een leerling zelf heeft moeten maken in zijn leven. Wellicht op een heel andere schaal, met een heel andere – en waarschijnlijk minder grote – impact, maar toch. De leerling zal zich makkelijker kunnen identificeren met de horige boer.

### Verandering in denken

Wat vraagt dit stappenplan (extra) van de docent? Allereerst betekent het (voor sommigen) een verandering in denken over geschiedenis. Geschiedenis is niet meer het doel van de les, maar een middel om tot de leerling te komen. Het stappenplan kan natuurlijk braaf gevolgd worden in een les links en rechts, maar we hopen dat het stappenplan ook een andere denkwijze over de les kan betekenen. Als geschiedenis betekenis voor de leerling moet krijgen, zal het iets in die leerling teweeg moeten brengen. Er zijn natuurlijk genoeg goede lessen en docenten die regelmatig leerlingen raken, laten groeien en helpen met hun identiteitsontwikkeling, maar waarschijnlijk meer incidenteel, of als bijvangst van de geschiedenisles. De docent is in zijn les met het stappenplan continu aan het inzoomen (concretiseren) en uitzoomen (abstraheren). Voor leerlingen is het fijn bij het inzoomen afbeeldingen te gebruiken.<sup>4</sup> Deze zijn concreet en leerlingen kunnen van daaruit zaken abstraheren. Naast afbeeldingen zijn allerlei soorten bronnen te gebruiken. Als je als docent in verhalen, teksten, afbeeldingen eenmaal naar waarden en normen gaat zoeken, gaat er een wereld voor je open. Bedenk wel telkens of je leerdoelen nog in beeld zijn.

Daarnaast is het handig als je enige kennis van morele waarden en deugden hebt. Als je iets geofend bent in het herkennen van het morele gehalte in situaties van toen of nu. Met name het uitzoomen naar algemene (morele) waarden en deugden kan best lastig zijn. Probeer leerlingen hier zo vrij mogelijk in te laten. Het kan verleidelijk zijn om zelf voor de leerlingen bepaalde waarden uit de historische context te halen, maar de leerlingen moeten juist zelf leren om moreel handelen in daden en bronnen te herkennen.

De doelstelling blijft bijdragen aan identiteitsvorming en als je kiest om stil te staan bij stap 3, dus een stapje richting burgerschap en maatschappelijke betrokkenheid te zetten, dan bestaat er het

gevaar om in verhitte (klassikale) discussies te geraken. Hoewel deze betrokkenheid op zich aan te moedigen is, kan het daarna erg lastig te zijn voor leerlingen om naar stap 4 te komen. Leerlingen blijven dan in de emotie van de discussie. De kans is dan groot dat de rust ontbreekt om voldoende bij zichzelf te rade te gaan en daarna in dialoog met elkaar te komen over de vragen die bij stap 4 gesteld worden.

Als laatste komt deze manier van denken over en werken met geschiedenis dicht bij de leerlingen. Ze worden op een andere manier aangesproken en er wordt iets anders van ze verwacht dan ze wellicht gewend zijn. Als leraar word je zelf veel directer op je pedagogische rol aangesproken. Deze pedagogische rol is docenten gelukkig niet vreemd, maar mag – vinden wij – nog meer aangesproken worden. De docent moet dus ook bewust in deze pedagogische rol stappen om de les in goede banen te leiden. Voor zowel docent als leerling kan een les volgens het stappenplan – of vanuit het denken richting identiteitsvorming – wennen zijn en er is altijd een risico dat het niet helemaal goed loopt als je het probeert, maar ga bij jezelf te rade en geef niet meteen op. Wat is er nobeler en mooier dan leerlingen direct en bewust te helpen met de vorming van hun identiteit en hun zelf? Wij vinden het in ieder geval de moeite en investering meer dan waard. ■

4 Kijk bijvoorbeeld op [100photos.time.com](https://100photos.time.com) voor iconische foto's waar leerlingen veel uit kunnen halen.

Gandhi, de in Engeland hoogopgeleide Indiër, zit bij een verboden spinnenwiel. Foto: Fotograaf onbekend, Wikimedia Commons.



Dit artikel is gebaseerd op een workshop op het Nationaal Geschiedenisonderwijscongres 2021. Over dit thema hebben Rémi en Koen ook een online cursus gemaakt voor E-WISE. In deze cursus wordt dieper ingegaan op de theoretische achtergrond achter het stappenplan. Het stappenplan is op [www.vgnkleio.nl](http://www.vgnkleio.nl) uitgewerkt aan de hand van een foto van Gandhi.

# Havo

## Doorgeslagen vraagstelling en correctie

**Ben Vriesema** is docent op het Jac. P. Thijsse College in Castricum.

**Bart den Uyl** is docent op het VAVO Lyceum in Utrecht.

**M**et spanning werd zowel door docenten als leerlingen uitgekeken naar het examen met vragen over de nieuwe historische contexten. Het Britse Rijk, Duitsland na de Eerste Wereldoorlog tot en met de Eenwording, en Nederland van 1948 tot de kredietcrisis van 2008 stonden op het programma. Uiteraard was bekend dat veel meer leerlingen dan voorheen eindexamen zouden gaan doen, immers, de bevordering van havo 4 naar havo 5 was door 'corona' heel duidelijk in het voordeel van de leerling uitgevallen. Het was dezelfde groep die vorig jaar en ook dit jaar een (korte) tijd weinig, en een (lange) tijd alleen maar online lessen had gevolgd. Toch gingen velen met goede moed het examen in, er was tenslotte altijd nog de mogelijkheid om een vak weg te strepen. En voor geschiedenis moet je wel heel veel leren en kunnen: voor veel leerlingen was de keus snel gemaakt.

### ***'Wellicht had er een betere eindredactie op het havo-examen moeten plaatsvinden'***

Was het eindexamen te moeilijk, te makkelijk? Een eenvoudig antwoord op die vraag is niet te geven. Er zaten een paar vragen bij die – ook voor coronage-dupeerden – zeker te doen waren: een donkere vorst die buigt voor Queen Victoria en van haar een Bijbel ontvangt, er waren weinig leerlingen die niet doorhadden dat hier sprake was van superioriteitsdenken ten tijde van het imperialisme ('the white man's burden' als ant-



woord kwam vaak langs). Ook de vraag waarbij verschillende gebeurtenissen aan gevolgen gekoppeld dienden te worden: een inkoppertje. En te voorspellen was dat er een jaartalvraag zou komen over de Reform Bill. Er zaten ronduit 'leuke' vragen tussen: de vraag over Bartjens koppelde de wiskunde aan de actuele situatie van de Opstand en een kenmerkend aspect. Opvallend genoeg was de verdeling over de onderwerpen niet geheel evenredig: het Britse Rijk en Duitsland overheersten, de historische context Nederland kwam er bekaaid vanaf: slechts 4 'echte' vragen over deze context, de andere onderwerpen werden dubbel zo vaak bevraagd. Er waren van de 27 vragen genoeg vragen die voor de leerlingen echt moeilijk waren. Het zeer stringente antwoordmodel (maar liefst 19 keer een 'opmerking' voor de corrector hoe exact na te kijken en wat zeker niet goed te rekenen) zorgde bij menig docent tijdens het corrigeren voor diepe fronsen in het voorhoofd. Was het nou echt niet mogelijk om

een streepje te plaatsen onder het woord 'uitbouw' in vraag 7, zodat je zeker kunt zijn dat leerlingen daar hun antwoord op baseren? En was het nou echt nodig om bij vraag 15 leerlingen twee keer hetzelfde antwoord te laten geven over de behandeling van een gevangene? Of neem vraag 14: in de introductie van de vraag staat dat de bron een belangrijk document is voor de ontstaansgeschiedenis van de Republiek van Weimar. Er wordt vervolgens gevraagd welke politieke verandering de legerleiding mogelijk maakt. Dan ga je er als leerling toch van uit dat je antwoord zeker niet 'de Republiek van Weimar kon hierdoor ontstaan' kan zijn. Dat staat immers al in de vraag! Dan bedenk je wat anders. Met zijn formulering is het bijna een strikvraag. Wellicht had er een betere eindredactie op het havo-examen moeten plaatsvinden. Het verwarrende 'gebod' van vraag 3, de 'ontwrichting' van vraag 17, het 'nuanceren' bij vraag 22, dat had toch simpeler gekund. Regelmatig is het antwoord zo voor de

De titel van dit schilderij luidt: *Koningin Victoria overhandigt de Bijbel aan een Afrikaans opperhoofd (Het geheim van Englands grootsheid)*. Het is geschilderd door Thomas Jones Barker in 1861. Collectie Hermitage Museum.

hand liggend dat leerlingen het niet benoemen. Bij vraag 11 moeten de leerlingen uitlegen hoe een Brits artikel over kindermoordende Indiërs de Britse beleidsverandering moet ondersteunen. Nou, omdat de Indiërs worden afgeschilderd als kindermoordenaars natuurlijk! Waarom moet een leerling dan nog schrijven dat daarom 'een Brits bestuur noodzakelijk is om Britse belangen te beschermen'? Dat gebeurt vaak in het correctievoorschrift. Leerlingen moeten beschrijven dat Nederland de neutraliteitspolitiek loslaat én opschrijven dat Nederland hiermee openlijk een kant kiest (ja duh!). Bij vraag 6 moeten leerlingen de ontwikkeling noemen die de Oneida-stam hun hertenvlees kost. Als ze braaf opschrijven dat er steeds meer landbouwende kolonisten komen wonen mag je eigenlijk maar 1 punt geven, omdat de leerling ook hadden moeten opschrijven dat dit steeds minder leefruimte voor de stam betekende. Lijkt me nogal wies. Taalkundig hebben de makers ongetwijfeld gelijk, de leerlingen hadden beter moeten lezen. Maar wanneer je zo'n zeer strikt correctievoorschrift maakt, zorg er dan alstublieft ook voor dat de nadruk van wat je wilt bevragen aan de leerling duidelijk wordt. Dit hoeft heus geen grote verandering in het examen te zijn: geef cursief of met een onderstreping aan dat het antwoord richting die belangrijke woorden moet gaan. Op die manier kun je echt het kaf van het koren scheiden. Wanneer je voor de havoleerling de vakvaardigheden, het historisch denken, de oriëntatiekennis, de inhoud van de drie historische contexten en de vele kenmerkende aspecten beter wilt toetsen, zou je op een eenvoudige wijze enkele kleine aanpassingen kunnen doen, zonder de kwaliteit uit het oog te verliezen. Wordt ongetwijfeld vervolgd.

# Vmbo

## Veel en gesloten

**A**ls je wilt leren vloeken, moet je na een jaar corona een examen nakijken. Het was veel: veel bronnen, veel vragen, veel lezen, veel feiten en veel begrippen. Dat lijkt op het eerste gezicht makkelijk, maar als je het gaat nakijken kom je de beperking tegen dat leerlingen niet veel ruimte krijgen in het antwoorden. Het is goed of fout, punt. Op het forum van de VGN krijg je dan ook discussies over omschrijvingen van begrippen en kom je op het hellend vlak van historische onjuistheden. Sommige leerlingen hebben het echt begrepen maar antwoorden te vaag, te algemeen of met gebrekkige bewoordingen. Na de eerste scan in de gymzaal leek het examen inderdaad goed te doen. Er werd afgetrapt met de standaardvraag over de grondwetswijziging van 1848 en net als in 2019 werd staatsinrichting ook bevestigd buiten Nederland 1848-1914, er werd zelfs mee afgesloten. Bij de laatste opdracht (51) werden de leerlingen nogmaals bevestigd over het jaartal 1917 in relatie tot de parlementaire democratie, maar 1917 was ook al langgekomen bij opdracht 13, waarbij de leerlingen moesten aangeven door welk onderdeel van de grondwetswijziging in 1917 de liberalen minder

stemmen kregen. Je hoorde ze bijna denken: alweer?

De nadruk op vragen rondom democratie en rechtsstaat, het stemrecht, de totalitaire staat en aanverwante artikelen, was opvallend dit jaar. De Eerste Wereldoorlog en de Koude Oorlog waren daardoor wat op de achtergrond aanwezig in dit examen. Wat ook opvallend was, was dat er geen vragen bij waren waar drie begrippen aan elkaar gekoppeld moesten worden, zodat het een historisch correct verhaal wordt. Fijn voor de leerlingen omdat ze dit altijd wel lastig vinden om goed te beantwoorden en fijn voor de docenten omdat het nakijken hiervan altijd veel discussie oplevert.

Er waren ook mooie vragen bij, waar leerlingen goed konden laten zien dat ze spotprenten begrepen en konden koppelen aan hun kennis. Zo was daar vraag 17 waarbij leerlingen hun kennis kwijt konden over de Dolkstootlegende en vraag 12 waar ze konden laten zien dat ze een spotprent goed konden interpreteren.

De veelheid leek de makers ook de das om te doen, dat zag je vooral bij vraag 50. Er werd gevraagd om een economische reden waarom alle lidstaten dezelfde tijd zouden moeten handhaven in plaats van zomeren wintertijd... Daar kwamen hele bijzondere antwoorden op. Al met al was het een examen met gesloten vragen waar weinig in te schuiven viel en dat de leerling vooral testte op uithoudingsvermogen en gestampte kennis. ▶

**Jikkemien Kuypers** is docent geschiedenis op SG Newton in Hoorn en was Geschiedenisdocent van het jaar 2018.

**Belgische vluchtelingen worden opgevangen in Amsterdam. Foto uit 1914 door Bernard Eilers. Collectie Stadsarchief Amsterdam.**



# Vwo

## Actuele thema's

Lisa Oskamp is docent op PCC Het Lyceum in Alkmaar.

Het examen geschiedenis vwo was als vanouds weer veel leeswerk: lange vraagstellingen en behoorlijk wat bronnen. De meeste leerlingen hadden alle beschikbare tijd nodig, maar vonden de vragen goed te doen. De vragen waren, anders dan bij het havo-examen, best gelijkwaardig over de historische contexten verdeeld. Ook met de kenmerkende aspecten waren vrij veel punten te verdienen, het was dus echt de moeite waard om deze te beheersen. Het examen begon met een volgordevraag over bouwwerken die zijn opgenomen op de werelderfgoedlijst van UNESCO. Als je de tijdvakken hebt geleerd en herkent welk begrip naar welk tijdvak verwijst, zijn deze vragen vaak goed te doen. Bij deze vraag moest je dat zelfs heel strikt toepassen bij de volgende twee gebeurtenissen: 'De grachtengordel in Amsterdam werd aangelegd tijdens de economische bloeitijd van de Republiek' en 'De Valongokade in Rio de Janeiro werd gebouwd als aankomstplaats voor slavenschepen die uit Afrika aankwamen'. Volgens het correctievoorschrift is eerst de grachtengordel aangelegd en daarna de Valongokade gebouwd. De grachtengordel verwijst immers naar het kenmerkende aspect over de economische bloei in de Republiek en dus tijdvak 6, terwijl de slavenschepen die aanmerden bij de Valongokade moeten horen bij het kenmerkende aspect over de uitbouw van de plantagekolonies en dus tijdvak 7. Als je historisch redeneert, kun je natuurlijk bedenken dat deze slavenschepen ook al vóór tijdvak 7 in Zuid-Amerika aankwamen. De vraag zet dus juist de leerlingen met enig historisch inzicht op het verkeerde been.

Belle van Zuylen, portret door Guillaume de Spinny uit 1759. Collectie Slot Zuylen.



Verder bevatte het examen een paar aardige vragen die aansloten op actuele thema's in de samenleving. Zo was er een vraag over Belle van Zuylen die vond dat mannen en vrouwen dezelfde vermogens hebben. Het verstandelijke vermogen is bij mannen enkel meer geperfectioneerd door studie. Leerlingen moeten hierbij onder andere ingaan op het toepassen van verlicht denken op het terrein van de sociale verhoudingen. Ook moeten ze dit koppelen aan het feminisme. Deze vraag was voor de meeste leerlingen goed te doen. Veel leerlingen hadden echter hard gestudeerd op het gedachtegoed van Locke en Voltaire, oftewel de verplichte voorbeelden van de historische context Verlichting. Over deze heren en hun denkbeelden werd niets gevraagd. Een ander thema waar momenteel veel aandacht voor is, het slavernijverleden van Nederland, kwam terug in een vraag over Tula die pleitte voor de afschaffing van

de slavernij op Curaçao, nadat Frankrijk dit ook had gedaan in Saint-Domingue. Bij het bestuderen van het correctievoorschrift viel op dat de punten bij sommige vragen relatief makkelijk te halen zijn. Bij andere vragen moet de leerling twee dingen doen en krijgt hij geen enkel punt wanneer iets ontbreekt. Zelfs als je beschikt over voldoende kennis over de Vietnamoorlog wordt het hierdoor wel erg moeilijk om bij de vraag over deze oorlog punten te scoren. Al met al was dit een examen dat niet afweek van de examens die de leerlingen geoefend hebben en dat is prettig. Volgend jaar heeft vwo net als de havisten van dit jaar het nadeel dat ze geen examens kunnen oefenen vanwege de nieuwe historische contexten die voor het eerst worden getoetst. Het is jammer dat een lichter leerling die een geheel nieuw examen gaat maken geen geheel examen als oefenmateriaal krijgt van het Cito. ■

# De oorlog is niet van mij

André van Duin woont al 30 jaar in de stad waar op 4 mei de nationale dodenherdenking gehouden wordt. Toch was hij voordat hij de 4 mei-lezing dit jaar hield, nog nooit naar de herdenking op de Dam geweest. Hij herdacht op 4 mei niet de oorlogsslachtoffers, maar de mensen die vanwege hun seksuele geaardheid discriminatie en vernedering ondervonden. Marjolein van Pagee schreef in een opinieartikel in *Trouw* dat dodenherdenking, symbool van nationale identiteit, draait om wit slachtofferschap, terwijl Nederland zélf een fascistische bezetter was in Indonesië.

Nu zijn we inmiddels wel gewend geraakt om het historische begrip 'fascisme' op alles te plakken wat niet in onze ideologische kraam te pas komt. Zo worden boeren die de bio-industrie praktiseren ook uitgescholden voor fascist, evenals degenen die coronamaatregelen treffen zich moeten laten welgevalen dictators genoemd te worden. Ondertussen herdenken we iedereen die zich slachtoffer voelt of weet van achteruitstelling of uitsluiting. Iedereen moet zich kunnen vinden in en verbinden met de herdenking. In plaats van de geschiedenis recht doen, doen we vooral onszelf recht. Natuurlijk zijn herdenkingen een spiegel van de tijdgeest, maar het lijkt me niet wenselijk dat ze in de tijdgeest ópgaan.

***‘Door de herinnering aan de oorlog te gebruiken om onze wensen voor de eigen tijd te realiseren verliest het verleden zijn waarde’***

Geschiedenis moet gaan over toen en niet over mijzelf. Natuurlijk horen we allemaal bij de herdenking en willen we onszelf erin herkennen. We zijn het zwart-witschema van helden en schurken voorbij. Maar ondertussen lijkt hiervoor een nieuw herdenkingsmodel in de plaats gekomen. ‘Goed’ zijn de mensen die op 4 mei louter in termen denken van inclusiviteit en diversiteit. ‘Fout’ zijn de mensen die ‘het grote verhaal’ van de oorlog willen blijven vertellen en verschil blijven maken tussen wat goed en wat fout is. Deze ontwikkeling laat zien hoe vaak we met de mond vol tanden staan als het gaat over onze omgang met de geschiedenis. Het wegen van historische gebeurtenissen is problematisch geworden. Evenals de oprechte wens lering uit het verleden te trekken. James Kennedy noemt in dit verband de student die op 5 mei naar aanleiding van de mooie Bevrijdingsrede van Angela Merkel vroeg wat zij vond van de macht van techbedrijven. Ze had immers zelf geleefd onder de macht van de Stasi.

Over wie gaat het nu eigenlijk in deze situaties? Herdenken moet gaan over de doden. En deze doden moeten we niet bij onze eigentijdse polemieken en debatten betrekken. Door de herinnering aan de oorlog te gebruiken om onze wensen voor de eigen tijd te realiseren verliest het verleden zijn waarde. Laat het debat gaan over het ‘omgangsrecht’ met het verleden. Veel ophef over deze omgang ontstaat door de vervlechting van actualiteit en geschiedenis.

Het is een geliefkoosd thema van mij. Zeker met het oog op onze leerlingen moeten we deze twee niet ontkoppelen. Maar het diepste inzicht in de eigen waarde van het verleden heb ik verkregen van de man die ik mijn inspirator en leermeester noem: A.Th. van Deursen. Zijn kerngedachte is dat je mensen uit het verleden recht moet doen. Leg hun in vredesnaam niet je eigen waarden en opvattingen op. En dit geldt dus ook voor de doden. Juist wanneer we hen proberen te begrijpen leren we onszelf een beetje meer kennen. Dan blijkt dat wij ook moed nodig hebben om de goede keuzes te maken. ■



**Ton van der Schans** is voorzitter van de VGN. Hij werkt als docent geschiedenis op de Driestar Hogeschool (pabo) in Gouda.

# Verandering bestuur VGN

Binnen het bestuur heeft de afgelopen jaren overleg en discussie plaatsgevonden over een aanpassing van de huidige bestuursstructuur. Op de Algemene Ledenvergadering van 2021 is de 'Denkrichting nieuwe bestuursstructuur VGN' besproken en na een aangenomen voorstel uit de vergadering door het bestuur aangepast. De meest recente versie vindt u op de website [www.vgnkleio.nl](http://www.vgnkleio.nl).

**D**e VGN heeft zich de afgelopen jaren ontwikkeld van een vrijwilligersorganisatie naar een vereniging die investeert in professionele diensten. De VGN wil een stevige inhoudelijke vakvereniging zijn en ook een vereniging met een sterker zowel service- als lobbygericht karakter. Zoals vastgesteld binnen het vorige en huidige bestuur is de organisatiestructuur van de VGN op dit moment niet in staat om voldoende adequaat in te spelen op tal van nieuwe ontwikkelingen binnen het onderwijs in de meest brede zin. Deze ontwikkelingen vragen om een richtinggevend bestuur dat tijd heeft om de dienstverlenende uitvoeringsactiviteiten te coördineren en te monitoren. De huidige bestuursstructuur is niet meer toegesneden op de onevenredige taakverdeling binnen het bestuur. Het doet de vraag opkomen of dit ook anders georganiseerd kan worden. De communicatie moet effectiever worden. Een vereniging met goede doorstroming van leden op bestuurlijke posten is nodig.

Op deze pagina's vindt u profielschetsen om in de ontstane vacatures in het bestuur te voorzien. Het gaat om leden voor een Dagelijks Bestuur (DB). Naar aanleiding van de Algemene Ledenvergadering heeft het bestuur in de 'Denkrichting' opgenomen dat elke commissie gevraagd wordt iemand af te vaardigen naar het Algemeen Bestuur. Deze commissieleden, zijnde tevens Algemeen Bestuursleden, vormen samen met het Dagelijks Bestuur 'het bestuur'.

## Sollicitatieprocedure

Op de VGN-website is informatie te vinden over de procedure voor het vervullen van de vacatures in het bestuur. Dit zijn de basale gegevens:

1. Er zijn vier vacatures. In principe solliciteert een kandidaat naar een DB-lidmaatschap, behalve de functie van voorzitter. Hiervoor is het de bedoeling rechtstreeks te solliciteren.
2. De reactietermijn op de sollicitaties loopt van 23 juni tot en met 15 september.
3. Informatie over de vacatures en zaken die hiermee verband houden zijn verkrijgbaar bij de voorzitter, Ton van der Schans via [A.A.vanderSchans@driestar-educatief.nl](mailto:A.A.vanderSchans@driestar-educatief.nl) en 06-42667942 en bij de secretaris, Maarten van Gils, [maartenvgils@hotmail.com](mailto:maartenvgils@hotmail.com). Graag uw reactie/sollicitatie met motivatie en cv opsturen naar de secretaris: Maarten van Gils.
4. Het huidige bestuur draagt bestuurskandidaten voor op de Algemene Ledenvergadering van 2022, die deze kandidaten benoemt.
5. Bestuurskandidaten die geselecteerd worden, worden uitgenodigd in de bestuursvergaderingen mee te draaien om alvast kennis te maken met het bestuurswerk.
6. Vanaf het verschijnen van *Kleio* 4 op 23 juni worden de vacatures in het bestuur ook via de website en de sociale media gedeeld.

*Ton van der Schans, voorzitter*  
*Maarten van Gils, secretaris*

## Profielschetsen VGN voor het dagelijks bestuur

### Penningmeester

De financiële verantwoordelijkheid van de vereniging ligt bij de penningmeester. Deze draagt de verantwoordelijkheid voor het in balans houden van de inkomsten en uitgaven van de vereniging. Hiervoor moet elk jaar een rekening en begroting worden gemaakt en deze moeten lopende het jaar worden bijgehouden. Daar zoeken wij iemand voor die scherp is op details en graag overzicht wil behouden in de cijfers van de vereniging. Hiervoor onderhoud je contact met de commissies over hun uitgaven en inkomsten en zorg je voor het bijhouden van betalingen, facturen en declaraties. Als laatste houd je contact met ons (financieel) administratiekantoor over de betalingen van leden, bezoekers van evenementen en andere activiteiten.

De huidige penningmeester is ruim een paar uur tot ongeveer een halve dag in de week bezig met de werkzaamheden voor de VGN. De omvang van de hierboven beschreven werkzaamheden gaat uit van de huidige situatie. Deze omvang is indicatief en verwisselbaar binnen het bestuur. Binnen het bestuur kunnen dus taken verschoven worden en de hierboven beschreven werkzaamheden kunnen daarom in de praktijk ook anders verdeeld worden.



## Voorzitter

Als voorzitter van de VGN ben je het boegbeeld van de vereniging, intern en naar buiten toe. De voorzitter is ook de woordvoerder van de VGN in de media en spreekt daarbij namens de geschiedenisdocenten en leden van de vereniging voor een groter publiek.

Voor een voorzitter van de vereniging zoeken we iemand met ervaring in het onderwijsveld. Deze heeft kennis over en ervaring in het geschiedenisonderwijs en daarnaast een visie op de toekomst. Een goed netwerk is belangrijk in deze functie, zodat je weet wat er leeft in de verschillende onderdelen van het onderwijs. Je spreekt namens de VGN met andere vakverenigingen, de overheid en andere spelers in het onderwijsveld. Je onderhoudt en vergroot het netwerk van de vereniging en zorgt op die manier dat de vereniging betrokken blijft bij de ontwikkelingen in onderwijsland. De voorzitter is iemand die zich bezighoudt met onderwijsontwikkelingen en curriculumvernieuwing en daarbij de rol van de VGN bewaakt.

De VGN is een vereniging van verschillende commissies, een diverse achterban en een vakblad. De voorzitter waakt over deze kern en weet de verschillende belangen en groepen samen te brengen in één persoon. Je bent dus niet alleen het aanspreekpunt naar buiten toe, maar de voorzitter heeft ook oog voor het reilen en zeilen van de vereniging. De huidige voorzitter is ruim een dag in de week bezig met de werkzaamheden voor de VGN. De omvang van de hierboven beschreven werkzaamheden gaat uit van de huidige situatie. Deze omvang is indicatief en verwisselbaar binnen het bestuur. Binnen het bestuur kunnen dus taken verschoven worden en de hierboven beschreven werkzaamheden kunnen daarom in de praktijk ook anders verdeeld worden. ■

## Secretaris

De secretaris is vooral een organisatorische spil van de vereniging. Zo ben je een vraagbaak en kan je mensen doorverwijzen naar de juiste persoon binnen de vereniging. Een secretaris heeft zicht op wat er speelt binnen de vereniging. Deze kan daardoor het overzicht houden over alle activiteiten, projecten en heeft hierover contact met commissies.

Een belangrijke taak van de secretaris is het organiseren van de bestuursvergaderingen en de jaarvergadering. Dit houdt de fysieke organisatie in, maar ook het maken van de agenda en het bijhouden van alle administratie rondom het bestuur. Zo verzorgt de secretaris ook de digitale omgeving waarin de documentatie van het bestuur bewaard wordt.

De secretaris houdt de ledenadministratie van de vereniging in de gaten en heeft hierover contact met het administratiekantoor. Leden kunnen bij de secretaris terecht met vragen over hun lidmaatschap.

De huidige secretaris is een paar uur tot een halve dag in de week bezig met de werkzaamheden voor de VGN. De omvang van de hierboven beschreven werkzaamheden gaat uit van de huidige situatie.

Deze omvang is indicatief en verwisselbaar binnen het bestuur. Binnen het bestuur kunnen dus taken verschoven worden en de hierboven beschreven werkzaamheden kunnen daarom in de praktijk ook anders verdeeld worden.

## Bestuurslid communicatie

Deze nieuw te creëren functie binnen het bestuur moet zorgen voor een betere zichtbaarheid van de VGN. Omdat de vereniging nadrukkelijker aanwezig wil zijn wordt hiervoor een persoon gezocht die met kennis van zaken de sociale media hanteert.

De werving van nieuwe leden moet met nieuw elan worden aangepakt. Daarvoor moet de vereniging fysiek en digitaal zichtbaarder worden. De VGN moet een vereniging zijn waar de geschiedenisdocent niet omheen kan. Dat betekent zichtbaar zijn bij evenementen en op opleidingen en een (digitaal) platform vormen.

Je organiseert de communicatie met geïnteresseerden (zowel leden als niet-leden) via de website, sociale media en andere fysieke of digitale manieren. Hier is veel ruimte voor de VGN om te groeien en liggen dus ook veel mogelijkheden! We verwachten dat een bestuurslid communicatie een paar uur tot een halve dag in de week bezig is met de werkzaamheden voor de VGN. De omvang van de hierboven beschreven werkzaamheden gaat uit van de huidige situatie. Deze omvang is indicatief en verwisselbaar binnen het bestuur. Binnen het bestuur kunnen dus taken verschoven worden en de hierboven beschreven werkzaamheden kunnen daarom in de praktijk ook anders verdeeld worden.

# Weet jij wat waar is?

## Betrouwbaarheid van bronnen bepalen

Misleidende teksten, verdraaide cijfers en gemanipuleerde beelden. Allemaal vormen van nepnieuws. Dat is natuurlijk niks nieuws, zelfs in de oudheid werd al nepnieuws verspreid. Maar tegenwoordig gaat verspreiding veel sneller.

**Esther Schussler** is campagnestrateeg bij BKB en in opdracht van Netwerk Mediawijsheid is ze onderdeel van het redactieteam van [www.isdatechtzo.nl](http://www.isdatechtzo.nl).

**N**ieuwe technologie en sociale media hebben het creëren en het in omloop brengen van nepnieuws veel eenvoudiger gemaakt. Tegelijkertijd blijken wij als mens ook nog eens gevoelig voor nepnieuwsachtige berichten. Zijn we verloren in de strijd tegen nepnieuws? Netwerk Mediawijsheid denkt van niet en heeft daarom [www.isdatechtzo.nl](http://www.isdatechtzo.nl) gemaakt. Een website met handige tips om informatie op betrouwbaarheid te beoordelen en waar je meer kunt leren over de werking van nepnieuws. Dit is natuurlijk bruikbaar bij een les maatschappijleer. Maar ook nuttig bij geschiedenis, waar het bepalen van de betrouwbaarheid van bronnen door leerlingen vaak als lastig ervaren wordt. Door te kijken naar de moderne varianten van nieuwsmanipulatie kan dit in historische bronnen ook eerder herkend worden.

Mensen creëren om verschillende redenen nepnieuws. In Nederland vooral om geld te verdienen. Hoe vaker er op een artikel wordt geklikt, hoe meer inkomsten voor de maker. Maar mensen maken ook nepnieuws om meningen te beïnvloeden, bijvoorbeeld in de aanloop naar verkiezingen. Uit onderzoek van No Ties dat Netwerk Mediawijs-

**1** In opdracht van Netwerk Mediawijsheid heeft onderzoeksbureau No Ties een onderzoeksrapport ontwikkeld over nepnieuws in Nederland. Het doel van dit onderzoek is achterhalen of Nederlanders weten wat nepnieuws is, hoe ze dit kunnen herkennen en hoe ze over nepnieuws denken. De resultaten zijn te bekijken via [tinyurl.com/K4NMW](http://tinyurl.com/K4NMW).

### Doe de check Hoe weet je of een bericht betrouwbaar is?

- 1. Lees het hele bericht en stel jezelf de volgende vragen:**
- 2. Wat is de bron van het bericht?**
  - Wie heeft het bericht geschreven? Bestaat deze persoon of organisatie echt?
  - Wat zeggen andere websites of bronnen over deze persoon of organisatie?
  - Wanneer is het bericht geschreven? Is het een nieuw bericht, of al ouder?
- 3. Waarom is het bericht geschreven?**
  - Waarom heeft de schrijver het bericht geschreven? Wil de schrijver informeren, iets verkopen, onrust zaaien of juist vermaken?
  - Voor wie is het bericht bedoeld? Wil de schrijver een bepaalde groep overtuigen?
  - Werkt de afzender voor een bedrijf of politieke partij met bepaalde belangen?
- 4. Wat is de toon van het bericht?**
  - Wat voor soort bericht is het? Is het bijvoorbeeld een column, nieuwsbericht of satie?
  - Hoe is het bericht geschreven? Is het bericht dwingend of roept het emoties op? Bijvoorbeeld door een schreeuwende titel? Of worden er veel hoofdletters en uitroeptekens gebruikt?
- 5. Wat voor soort informatie staat er in het bericht?**
  - Waar komt de informatie in het bericht vandaan? En wordt er verwezen naar de bronnen van die informatie?
  - Komt je het bericht en de bronnen ook op andere plekken tegen?
- 6. Kloppen de foto's, video's en cijfers?**
  - Horen de foto's of video's bij het bericht? En worden ze op dezelfde manier gebruikt als in de originele bron?
  - Zijn de foto's of video's aangepast of bewerkt?
  - Worden cijfers en statistieken op de juiste manier gebruikt?

Zoek je tips bij het beantwoorden van de vragen?  
En wil je meer weten over het herkennen van echt en nepnieuws? Ga naar [isdatechtzo.nl](http://isdatechtzo.nl)

heid liet uitvoeren, blijkt dat bijna zeven op de tien Nederlanders zich zorgen maken over de invloed van nepnieuws.<sup>1</sup> Denk bijvoorbeeld aan de invloed van nepnieuws op ons stemgedrag of berichtgeving over het coronavirus en vaccinaties.

### Gemanipuleerde beelden

Tegenwoordig gaat nepnieuws vaak gepaard met een video of foto. Beeld kan een verhaal kracht bij zetten, waardoor iets geloofwaardiger wordt. In een filmpje waarin uitgelegd wordt waarom we in nepnieuws geloven, wordt de impact van beeld duidelijk geïllustreerd met de ervaring van Sonia Pareira. Sonia zag een video voorbijkomen waarin vogels dood op de grond lagen door de gevolgen van 5G. In een rap tempo raakte ze verstrikt in een web van complottheorieën. Sonia: 'Je denkt dat als je iets ziet, dat het dan wel

zal kloppen. Ik zie het immers met mijn eigen ogen. Maar ik was me er niet van bewust dat je met een video veel in elkaar kan monteren.' Uiteindelijk lukte het Sonia beter nep van echt nieuws te onderscheiden. Sonia: 'Het is belangrijk om je niet te laten leiden door maar één stroom van informatie, probeer ook andere bronnen tot je te nemen voor je ergens een mening over vormt.' Hoe kan het dat wij als mens zo gevoelig zijn voor nepnieuws? Hoogleraar Klinische Neuropsychologie Margriet Sitskoorn legt uit waarom het zo lastig is om onderscheid te maken tussen echt en nep nieuws. 'Ons brein is eigenlijk een beetje lui en daarom heel makkelijk voor de gek te houden. We zijn gevoelig voor beïnvloeding van buitenaf en worden daardoor snel misleid. Nepnieuws geeft vaak sterke emotionele prikkels die onze aandacht trekken. Als het

je vervolgens ook nog persoonlijk raakt en het voelt 'lekker' dan zijn we snel geneigd om iets aan te nemen als werkelijkheid.' Daarnaast wordt het door verbeterde technologie steeds lastiger om nep van echt nieuws te onderscheiden. Zo vertelt ook hoogleraar Computervisie Theo Gevers van de Universiteit van Amsterdam. Hij doet onderzoek naar de techniek 'deepfake'. Dit is een techniek die wordt gebruikt voor het samenstellen van menselijke beelden met behulp van computers. Met deze software kun je iemand dingen laten zeggen of doen die hij of zij in werkelijkheid nooit gezegd of gedaan heeft. Theo: 'Er zijn apps waarmee je vrij eenvoudig een goede deepfake kunt maken. De techniek is inmiddels zo goed dat het steeds lastiger wordt echt van nep te onderscheiden.'

### Check de bron

Verbeterde technologie, snellere verspreiding en luie hersenen. Je zou bijna denken dat strijden tegen nepnieuws een verloren zaak is. Om leerlingen te helpen is daarom een poster gemaakt die aan de hand van zes checks de betrouwbaarheid van een bron ter discussie stelt. Je kunt deze in het lokaal ophangen, maar de tips zijn ook digitaal te vinden op [www.isdatechtzo.nl/doe-de-check](http://www.isdatechtzo.nl/doe-de-check).

Op [isdatechtzo.nl](http://isdatechtzo.nl) zijn verder verhalen en tips van experts Theo Gevers en Margriet Sitskoorn en ervaringsdeskundige Sonia Pereira te vinden. Deze filmpjes zijn goed bruikbaar als inleiding of uitleg bij een les over betrouwbaarheid van bronnen. Ook staat er materiaal om je verder te verdiepen of aan de slag te gaan met leerlingen. Zie daarvoor de pagina 'meer leren'. Hier is bijvoorbeeld het Slecht Nieuws-spel te vinden, waarin leerlingen in de huid van een nepnieuwsmaker kruipen om zo zelf te ervaren hoe je bronnen kunt gebruiken om mensen te manipuleren. ■

## Tien verhalen over slavernij

**Slavernij.** Het verhaal van João, Wally, Oopjen, Paulus, Van Bengalen, Surapati, Sapala, Tula, Dirk en Lohkay. *Eveline Sint Nicolaas, Valika Smeulders e.a.* (Rijksmuseum/Atlas Contact, Amsterdam 2021), 350 blz., € 27,99

Is er ooit een historische expositie geweest die, voor opening, zoveel aandacht heeft gekregen? Grote artikelen in landelijke dagbladen en andere media, een documentaire, een geplande live-uitzending van de opening, het kon niet op. Valika Smeulders, in 2017 aangesteld als een van de conservatoren van de tentoonstelling *Slavernij* in het Rijksmuseum was overal prominent in beeld. De expositie – tot en met 29 augustus 2021 te bezoeken na het boeken van een starttijd op de website van het museum – bestaat uit persoonlijke verhalen, tien in totaal, verteld door Nederlanders met een rechtstreekse link met de personen over wie zij vertellen. Vijf verhalen over het systeem en evenveel narratieven over mensen die zich tegen het systeem uitspraken. 'Ik wil de mensen hun naam teruggeven. Ik wil weer bij de persoon komen,' vertelde Smeulders. 'Bronnen over slaven zijn bijna altijd vanuit het perspectief van de bezitter gemaakt, maar soms komen gegevens over de slaafgemaakte naar boven. Wij moeten bekwaam worden in het vertellen van die verhalen, want verhalen maken dat de geschiedenis dichterbij de mensen komt. Het gaat om educatie van de bezoekers. Het gaat om wat wij allen met de gezamenlijke geschiedenis doen en hoe je vandaaruit de samenleving beter kunt begrijpen en beter kunt maken.' De consequentie is dat de expositie – en het bijbehorende boek – opgebouwd is rond tien personen over wie net wat meer bekend is, en die representatief kunnen zijn voor tienduizenden anderen. Als bezoeker maak

je middels een door een hedendaagse Nederlander ingesproken tekst kennis met de verschillende personen. Zo vertelt voormalig wereldkampioen kickboksen Remy Bonjasky over Wally, een opstandige slaafgemaakte, levend verbrand om een voorbeeld te stellen. De voorouders van Bonjasky zijn waarschijnlijk gevluchte maroons van plantage Palmeneribo, de plantage waar Wally in 1707 werd vermoord. Een ander verhaal is ingesproken door actrice Joy Delima, wier achternaam verwijst naar het kasteel Elmina in Ghana, waar slaafgemaakten werden ingescheept. Zij vertelt over João Mina (gezien de naam waarschijnlijk ook ingescheept in Elmina), een Afrikaanse slaafgemaakte die in 1646 van een Portugese plantage vluchtte naar Recife, dat toen in Nederlandse handen was. In het archief van de WIC bevinden zich 76 stukken met verslagen van 110 verhoren van gevluchte personen. João moest vooral militair interessante informatie geven en mocht vertellen over de leefomstandigheden in de Portugese kolonie. Die waren niet best: er was slechts een karig 'rantsoen soo van farinha (cassavemeel) versch vlees ende andersints'. Hoe het met hem afgelopen is, is onbekend.

**'Het museum bleek zelf veel in bezit te hebben, toen er met andere ogen naar de voorwerpen werd gekeken'**

Het boek, net als de expositie simpel genaamd *Slavernij*, bestaat uit enkele inleidende hoofdstukken, tien verhalen en een stand van het denken over slavernij in Nederland. De meeste artikelen zijn van de hand van conservatoren Eveline Sint Nicolaas, Stephanie Archangel, Maria Holtrop en Valika Smeulders. In de inleiding laten Sint Nicolaas en Smeulders weten dat het al snel duidelijk was dat de expositie niet economisch, maar sociaal getint zou zijn. Dat was een uitdaging, want er is veel meer economisch dan sociaal materiaal voorhanden. Het museum bleek zelf veel in bezit te hebben, toen er met andere ogen naar ►

de voorwerpen werd gekeken. Zo was er een prachtige aan Willem IV geschonken rococo-doos waarvan pas bij tweede beschouwing bleek dat de handel in goud, ivoor én mensen erop afgebeeld stond. De vader van Marten (van Oopjen) bleek de eigenaar van de grootste Amsterdamse suikerbakkerij. En op het schutterstuk van Bartholomeus van der Helst, vlak bij de *Nachtwacht*, staat een zwart jongetje. Het was destijds een statussymbool, zo'n exotisch persoon, geen slaaf, want slavernij bestond formeel niet in de Republiek, maar wel een bediende. Wie goed kijkt in Europese kunstcollecties vindt vaker zwarte personen, meestal afgebeeld in een dienstbare rol.

Toch zullen de schilderijen waarschijnlijk niet de topstukken zijn van de expositie. Als het Rijksmuseum echt werk wil maken van het streven om niet alleen als het nationaal kunstmuseum maar ook als het nationaal historisch museum gezien te willen worden, dan moet de nadruk op de meer 'dagelijkse' zaken worden gelegd. Het boek doet dat vermoeden, daarin worden bijvoorbeeld vijf luidklokken – uit Batavia, Curaçao, Suriname, de Kaapkolonie en Demerary – afgebeeld. De negentiende-eeuwse *kappa*, aangekocht voor de expositie, hoort bij de topstukken. Waarschijnlijk zullen ook weer de diorama's van Gerrit Schouten prominent in beeld zijn. De blauwe glazen kralen, gevonden bij Sint Eustatius, en het verhaal erbij zullen voor velen nieuw en belangwekkend zijn. Het topstuk is echter de *tronco*, de geschonken meervoudige voetboei. Het heeft weinig verbeeldingskracht nodig om je in te denken wat een verschrikking het geweest moest zijn om hier geza-

menlijk in vastgeketend te zijn. Andere prominente zaken zullen te maken hebben met slavernij 'in de Oost'; in de inleiding wordt eerst over de VOC en pas daarna over de WIC gesproken: 'De VOC, maar ook andere Europese partijen, handelden naast, en in concurrentie en interactie met, Aziatische, Afrikaanse en Arabische bestuurders en kooplieden. De komst van de Nederlanders gaf een sterke impuls aan de slavenhandel en de productie van handelswaar door middel van slavernij.'

Het boek eindigt met 'De stand van denken over slavernij in Nederland', een zalvend artikel van Karwan Fatah-Black (RUL) en Martine Gosselink (Mauritshuis). Hoewel de controverses over het denken over slavernij worden aangestipt, wordt niet eenmaal aangehaald wie met wie in discussie is. Fatah-Black en Gosselink spreken negen uiteenlopende vooraanstaande onderzoekers. Reggie Baay en Matthias van Rossum zijn gesprekspartners over de VOC. Gert Oostindie en Alex van Stipriaan zijn prominente hoogleraren. Pieter Emmer en Gloria Wekker zijn met emeritaat. Het is bekend hoezeer de meeste gesprekspartners en Emmer het niet met elkaar eens zijn, maar het wordt niet genoemd. Het meest belangwekkende in dit artikel wordt gezegd door Van Stipriaan (Erasmus Universiteit): 'Daarom zijn veel Nederlanders trots op hun land als toonbeeld van tolerantie, zelfs als gidsland in de wereld. En dat botst natuurlijk met zoiets onmenselijks als slavernij. Het idee tot de foute kant te behoren past niet in het nationale zelfbeeld en dat werkt een beperkte visie op de geschiedenis in de hand. Vaak is dan het argument: "Je kunt de geschiedenis niet bekijken door de bril van nu." Maar dat hoor je nooit als het om positieve geschiedbeleving gaat. (...) Je kunt niet shoppen in de geschiedenis en alleen datgene eruit pikken dat je welgevallig is. Zie nationale geschiedenis als een mensenleven. Niemands levensverhaal bestaat enkel uit hoogtepunten.'

Bij de tentoonstelling is lesmateriaal gemaakt, dat door ThiemeMeulenhoff op alle scholen is verspreid. Naast het tijdschrift van 26 pagina's zijn

## SLAVERNIJ



er activerende (grote) opdrachten op internet te vinden. Ook hier gaat het om verpersoonlijking: maak een eigen stamboom, schrijf een brief naar een slaafgemaakte, maak een museum over jezelf. De tentoonstelling hoeft niet bezocht te worden om toch voor inleving te zorgen. Wat zal blijvend zijn? Vele Nederlandse musea hebben hun teksten bij voorwerpen en afbeeldingen al aangepast, het Rijksmuseum voorop. Het Rijks heeft de afgelopen vier jaar een aantal waardevolle acquisities gedaan en gekregen (de *tronco*). Valika Smeulders mag, als een van de gesprekspartners van Fatah-Black en Gosselink, het boek besluiten. Zij 'noemt voor de toekomst het belang dat er oprechte, aparte aandacht is voor koloniale slavernij, zodat je kunt vertellen dat racisme een uitwas van dit fenomeen is. (...) Smeulders wil slavernij in het straatbeeld, in ons nationale herdenken.' Verwijzend naar de eeuwige vlam op de Champs-Élysées: 'Zo'n vlam brandend houden vergt zorg en aandacht. Dan erken je pas dat slavernij een groot deel van onze geschiedenis is. Een prachtig symbool dat je zo'n monument verzorgt als deel van je familie. En een vlam straalt bovendien licht uit, iets positiefs. Als je samen naar het licht gaat, werk je vanuit kracht en positivisme aan de toekomst.'

Ger Jan Onrust ■

## Filmpjes

Het Rijksmuseum heeft tien korte filmpjes gemaakt over de personages die in de expositie belicht worden. De filmpjes zijn erg geschikt om in de klas te tonen, want in enkele minuten wordt uit de doeken gedaan wie de persoon was, waar hij/zij voor stond en wat de relevantie voor het verhaal nu is. Zie: [rijksmuseum.nl/nl/stories/slavernij](http://rijksmuseum.nl/nl/stories/slavernij).

# De (online) Landelijke Geschiedenis Quiz

Ondanks corona is ook dit schooljaar, voor de zesde keer, de Landelijke Geschiedenis Quiz voor scholieren georganiseerd. Omdat fysiek bij elkaar komen dit jaar niet mogelijk was, besloten organisatoren Renate van der Linde en Suzanne van Gompel te kiezen voor een online editie. Het was spannend of er wel genoeg interesse was, maar uiteindelijk deden er toch een flink aantal scholen mee.

**M**et hulp van historicus Maarten van Rossem en columnist Marcel van Roosmalen waren er weer mooie vragen voor de leerlingen. Uiteindelijk wonnen Fenna en Anouk van het Stedelijk Gymnasium in Den Bosch. Zij waren daarmee de eerste vrouwelijke winnaars van de quiz. Stefan en Tim van CSG De Goudse Waarden in Gouda werden tweede en Hannah en Marlon van het Bonhoeffercollege in Castricum werden derde. Zes deelnemers vertellen hoe het was om mee te doen aan de geschiedenisquiz.

## **Jitske van Eijk en Milou Meijerink (CSG De Goudse Waarden in Gouda)**

‘Tientallen havo en vwo-studenten uit de bovenbouw van scholen uit heel Nederland deden mee. Er was een grote onderlinge strijd, de vragen waren van hoog niveau. Toch hebben onze winnaars veel vragen goed weten te beantwoorden. Zelf hebben wij ook meegedaan aan de quiz. Het was onze eerste keer en we hebben genoten van de gezelligheid. Wel denken we dat dit in *real life* nog leuker zou zijn. Dan kan er ook niet afgekeken worden, maar dat heeft vast niemand gedaan...’

## **Mans en Aniek Dikland (CS Vincent van Gogh in Assen)**

‘Anders dan andere jaren konden we dit jaar direct meedoen aan de landelijke quiz en waren er geen voorrondes. Na al een paar keer mee te hebben gedaan en niet door de voorrondes te zijn gekomen, is het leuk om de landelijke quiz mee te maken. Toch hebben wij de gezellige voorronde op onze school met de leuke geschiedenisdocenten wel gemist. We vonden de vragen van onder anderen Maarten van Rossem en Marcel van Roosmalen een erg leuke toevoeging. Het bleek maar weer dat het kijken van *De Slimste Mens* je kan helpen bij het maken van de geschiedenisquiz. Zo was er een vraag over wie de uniformen van de nazi's heeft gemaakt. Door het kijken van *De Slimste Mens* wisten wij beiden dat dit Hugo Boss was. Al met al vonden wij het erg leuk om samen als broer en zus mee te doen. Zo sta je nog eens versted van de ander zijn kennis.’

## **Aron Wesseling en Ruben Actor (Fons Vitae Lyceum in Amsterdam)**

‘Dit was voor ons de eerste geschiedenisquiz waaraan we meededen. Ondanks het feit dat het online was én dat we niet gewonnen hebben, hebben we er erg van genoten. Het begon nogal vaag, we wisten niet precies wat we moesten doen. We waren ook heel zenuwachtig omdat we niet zo goed geleerd hadden. Het viel echter reuze mee omdat de vragen gewoon willekeurige feitjes waren. Wat ik raar vond, waren de pauzes. Want het was niet alsof we helemaal bezweet waren en dat we totaal ingestort waren door de vragen. Het ‘pauze-filmpje’ was een filmpje van The Beatles. Dus wij dachten dat we misschien vragen kregen over The Beatles, maar dat bleek niet te kloppen. Uiteindelijk was het een *standoff* tussen drie groepjes (waar wij niet bij zaten). Ze kregen twee vragen over de Eerste Wereldoorlog, waar wij al de hele quiz naar smachtten. En toen er een gesteld werd, kon ik hem niet beantwoorden. Over het algemeen was het een fantastische ervaring en we kunnen niet wachten op volgend jaar.’ ■

Maarten van Gils is bestuurslid van de VGN.

Aron en Ruben deden mee aan de Landelijke Geschiedenis Quiz 2021.



## ·VGN KLEIO

**Hoofredactie:** Ben Vriesema | beninhaarlem@hotmail.com

**Eindredactie:** Patsboem! educatief, Richard de Rooij | redactie@vgnkleio.nl

**Redactie:** Quinten Koster, Daan van Leeuwen, Lisa Oskamp, Daan Schuijt, Nicole van der Steen, Bart den Uyl, Hans Vermeer, Matthijs Wieldraaijer

**Medewerkers:** Jelte Posthumus, Ton van der Schans

**Vormgeving:** Bianca Emanuel Magazine Design

**Redactieadres:** Molenveldlaan 43, 6523 RJ Nijmegen

**Druk:** Drukkerij Wilco BV, Meppel | ISSN 0165-6449

**Advertentie acquisitie:** Susanne Elgershuizen, 06 - 137 601 25 | elgershuizen15@gmail.com

**Kleiokrant:** Kopij kunt u sturen naar: redactie@vgnkleio.nl.

**Website:** www.vgnkleio.nl

**Social media:** @gsonderwijs www.facebook.com/vgnkleio

**Contributie:** Lidmaatschap VGN € 80,- | Studenten € 50,-

**Leden- en abonnementsadministratie:** Lid worden of uw gegevens wijzigen? Stuur een mail naar: aanmelden@vgnkleio.nl.

**Algemeen Bestuur VGN**

Ton van der Schans, *voorzitter, mediacontacten, pabocommissie*

Maarten van Gils, *secretaris, cie. didactiek*

Maud Knook, *penningmeester*

Hellen Janssen, *cie. havo/vwo, Euroclio*

Gerard Rozing, *cie. vmbo, cie. lerarenopleidingen*

Steven Stegers, *Euroclio, cie. wereldgeschiedenis*

Pim Renou, *ICT, communicatie, pr*

Jos Niewold, *cie. vmbo, PVVVO*

Berichten voor het VGN-bestuur kunt u sturen naar: contact@vgnkleio.nl.

# Zomervlucht

Op mijn achttiende verjaardag kreeg ik van mijn vrienden de roman *Zomervlucht* van Jeroen Brouwers. Ze wisten dat ik dat jaar een van de bibliotheek geleend exemplaar had gelezen en dat ik in één klap fan was van Brouwers. Het paste binnen het door mij gewenste imago van de vage intellectueel, maar eerlijk is eerlijk: de roman was geschreven zoals ik een roman zou willen kunnen schrijven. De virtueuze taal rolde en golfde over de bladzijden – ze zoog me mee in het kolkende verhaal dat ze was.

In het mondelinge verhoor door mijn docent Nederlands prees ik het boek en deed dat zo overtuigend dat de docent het boek in de collectie van de schoolbibliotheek wilde opnemen.

Uiteraard nam ik geïnspireerd ook zelf de pen ter hand en begon aan mijn eigen roman. Ik probeerde de zinnen te laten golven en rollen, zoals Brouwers ze schreef, maar na twee bladzijden gaf ik het al op. Ik wist wat ik al lang wist: schrijven zoals Jeroen Brouwers, dat kunnen er maar weinig. Brouwers schreef een enorm oeuvre en won dit jaar de Libris Literatuur Prijs en dat is net op tijd: hij denkt zelf dat er niks meer in zit.

Een collega Nederlands vertelde eens dat een leerling *Nooit meer slapen* van Hermans had geleend van de schoolbib, omdat hem dat wel wat leek, nooit meer slapen. Zo kocht ik ooit *Biljarten om*

*half tien* van Heinrich Böll. Wat mij in *Zomervlucht* trok, dat weet ik niet. De titel klinkt verleidelijk, dat snap ik. En ook het omslag, waarop Johann Sebastian Bach rugwaarts uit zijn eigen portret stapt, heeft me altijd gefascineerd. Maar waarom ik nu juist dát boek uit de kast trok, ik heb geen idee. Maar ik weet wel dat mijn rondstruinen in de dorpsbibliotheek resulteerde in een leven met Jeroen Brouwers.

**‘Noem mij een vage intellectueel, maar ik geloof nog steeds in de helende, troostende en vormende werking van het boek’**

PISA-data en inspectierapporten maken al veel langer gewag van verzwakte schrijf- en leesvaardigheid onder jongeren. Dat de toegang tot bibliotheken ons zolang is ontzegd, is daarom schandalig. De rijen voor de kledingzaken gingen de hoek om, maar de deur van de bieb bleef dicht. Noem mij een vage intellectueel, maar ik geloof nog steeds in de helende, troostende en vormende werking van het boek. En broeken slijten, boeken niet. We moeten jonge mensen zoveel mogelijk de kans geven tegen een nieuwe papieren liefde aan te lopen. Alle drempels richting de bibliotheek, maar ook het museum, de schouwburg en de concertzaal, moeten volledig geslecht worden. Op het schutblad van mijn exemplaar van *Zomervlucht* hebben mijn vrienden hun namen geschreven. ‘Na je 18e zie je dingen anders,’ schreef Berend en hij tekende er een ribbenkubus bij die je op twee manier kunt zien. Hij had gelijk, want taal had dat jaar een ander gezicht gekregen. ■



**Jelte Posthumus** woont in Groningen en is daar docent geschiedenis op het Willem Lodewijk Gymnasium. Hij schrijft al jaren over het onderwijs. Daarnaast is hij radiopresentator voor Glasnost, een Gronings radioprogramma over kunst en cultuur. Ook is hij muzikant en film liefhebber.

## Histocrypto

Deze afbeeldingen zijn cryptische aanwijzingen. Welke historische persoon zoeken we? Stuur het antwoord voor 18 augustus 2021 naar [redactie@vgnkleio.nl](mailto:redactie@vgnkleio.nl). Vergeet niet uw adres erbij te vermelden.



Het antwoord op de histocrypto in *Kleio 3* was: Marshallhulp. De winnaar is Eline de Graaf uit Rotterdam. Gefeliciteerd met de boekenbon van 20 euro!

## De schriften van To Hofstra

Met het vernieuwde oorlogsschriften.nl hoopt het Fries Verzetsmuseum meer mensen te laten kennismaken van de persoonlijke beleving van een jongere in oorlogstijd. De oorlogsschriften zijn tien dagboeken van de tiener To Hofstra uit Sneek, waarin ze de veranderende wereld om haar heen beschrijft. Krantenartikelen, pamfletten, munten, bonnen en postzegels illustreren haar teksten. Op deze manier beschreef To het dagelijks leven tijdens de oorlog, zoals de bevrijding van Sneek op 15 april 1945.

De schriften zijn te bekijken op [www.oorlogsschriften.nl](http://www.oorlogsschriften.nl).



## Herdenking Rampjaar 1672

In 2022 is het 350 jaar geleden dat het Rampjaar plaatsvond; dit wordt groots herdacht. Door het hele land worden lezingen, herdenkingen en andere activiteiten georganiseerd om stil te staan bij de rampzalige gebeurtenissen in 1672. Het Platform Rampjaarherdenking wil alle initiatieven die de verschillende musea, gemeenten en andere instanties ondernemen met elkaar verbinden en deze initiatieven een podium bieden. Daarnaast wil het Platform zo breed mogelijke informatie verstrekken over de thema's van het Rampjaar. Kijk voor meer informatie op [rampjaarherdenking.nl](http://rampjaarherdenking.nl).



## Gevangen in Beelden

Herinneringscentrum Kamp Westerbork opent de tentoonstelling *Gevangen in Beelden*, een tentoonstelling over de 'Westerborkfilm'. Deze beroemde film uit 1944 werd in opdracht van kampcommandant Albert Gemmeker gemaakt door de Duits-Joodse vluchteling en kampgevangene Rudolf Breslauer. De film bevat de enige uit de oorlog zelf stammende beelden van een nazi-doorgangskamp voor Joden, Sinti en Roma. In het museum van Kamp Westerbork wordt in de tentoonstelling het verhaal van de context van de film verteld. Op het voormalige kampterrein worden filmscènes getoond, op dezelfde plek waar in 1944 de filmcamera van Breslauer stond. Meer informatie vind je op [kampwesterbork.nl](http://kampwesterbork.nl).

**Het volgende nummer van *Kleio* verschijnt op 1 september**

**De Vereniging van docenten  
Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland  
zoekt voor haar bestuur een:**

**Voorzitter  
Penningmeester  
Secretaris  
Bestuurslid communicatie**

De functieomschrijvingen staan in deze *Kleio* op pagina 68 en 69  
en op de website **[www.vgnkleio.nl](http://www.vgnkleio.nl)**.

