

KLEIO

Voor docenten geschiedenis en staatsinrichting

Uitgave van de VGN
Jaargang 59 | FEBRUARI 2018

- *Nieuwe historische contexten havo en vwo*
- *Kleine eilandjes in een grote oorlog*
- *Traumaverwerking in de kunst van het interbellum*



Het treurige lot van kleine Louis

Beste lezer,

In deze eerste *Kleio* van het nieuwe kalenderjaar vindt u de vertrouwde mix van interessante geschiedenisartikelen en vernieuwende didactiek. Ik neem aan dat u met interesse het artikel over het ellendige leven van de Franse kroonprins zult lezen, of dat over de opstand in de Franse loopgraven. U kunt lezen over de onderbelichte rol van de Antillen tijdens de Tweede Wereldoorlog en over het einde van het Romeinse keizerschap, slechts een eeuw geleden.

‘De nieuwe historische contexten worden uit de doeken gedaan, waarbij opvalt dat er voor geschiedenisdocenten zeer interessante lessen uit kunnen voortvloeien’

Op didactisch gebied staat er in deze *Kleio* veel nieuws. U kunt het nieuwe kalenderjaar dus goed beginnen door gebruik te maken van het werk dat onderzoekers hebben uitgevoerd. In het tweeluik over causaal redeneren wordt duidelijk gemaakt op welke wijze leerlingen beter kunnen antwoorden (gebruik daarbij ook de op de site geplaatste hulpbronnen). Tekstbegrip en woordenschat worden in een ander artikel onderzocht, waarbij het advies om de lessenserie over een bepaald onderwerp te beginnen met een formatieve toets veel navolging verdient.

Maar in deze *Kleio* vindt u dit keer ook een heuse *scoop*. De nieuwe historische contexten worden uit de doeken gedaan, waarbij opvalt dat er voor geschiedenisdocenten volgens mij zeer interessante lessen uit kunnen voortvloeien. Ik heb nu al zin in lessen over het Britse imperium en de moderne geschiedenis van China. U kunt uiteraard over de nieuwe historische contexten meepraten en uw mening geven. Datzelfde wordt ook van u verwacht bij de keuze voor de Kleio Klasseprijs. In deze *Kleio* (en op de website) staan de vier genomineerde prachtboeken die alle vier uitermate geschikt zijn om te gebruiken in de klas. Geef uw keuze door via www.vgnkleio.nl en beslis wie er op 9 maart tijdens het VGN-congres in Arnhem de prijs in ontvangst mag nemen. Veel le(e)sgenot.

Cover:
Marie-Antoinette
met haar kinderen.
Portret uit 1787,
geschilderd door
Élisabeth Vigée Le
Brun. Bron: Palace de
Versailles.



Ben Vriesema is hoofdredacteur van Kleio.



42



4



14

34



KLEIO

- 4 De jongen in de toren**
De treurige geschiedenis van een koningszoon
- 10 Nieuwe historische contexten eindexamens**
Achtergronden bij de keuzes
- 14 China verdient een plaats in de geschiedenisles**
Maoïstisch China in lesmethodes havo en vwo bovenbouw
- 18 De feiten voorbij**
Analyse van leerling-redenaties op causale taken
- 22 In naam van de vrijheid**
Licht op Verplicht: Praagse Lente in 1968
- 24 Werkstaking of munitierij?**
Opstand in de Franse loopgraven
- 27 Wie weet wat het begrip communisme betekent?**
Woordenschat en tekstbegrip onder havo 4-leerlingen
- 34 Kleine eilandjes spelen een grote rol**
De Tweede Wereldoorlog in het Caribisch gebied
- 40 Verschillende leerroutes ontwerpen**
- 44 De laatste keizer stierf 100 jaar geleden**
De continuïteit van het Romeinse keizerrijk
- 50 Vwo 4 maakt historische memes**
- 54 Hoe leerlingen beeldbronnen interpreteren**
- 57 De weg terug**
Het Duitse leger na de wapenstilstand van 1918
- 68 Traumaverwerking in verf**
Entartete Kunst tussen twee Wereldoorlogen

- 8 Olaf van Nimwegen... en de geschiedenis**
- 13 Boeken**
- 32 Kunst kijken: Venusbeelden**
- 42 Edyssee: Rusland**
- 49 Kleio Klasseprijs 2018**
- 52 In de klas: politiek rollenspel**
- 62 Geschiedenisdocent van het jaar**
- 64 Uitgelezen: Wij van de hbs**
- 67 Column: Ton van der Schans**
- 71 Column: Jelte Posthumus | Colofon**
- 73 Kleiokrant**

De jongen in de toren

De treurige geschiedenis van een koningszoon

Op 8 juni 1795 overleed in de Tour du Temple in Parijs een jongen die Louis Capet werd genoemd. Op zijn door tuberculose aangetaste lichaam werd door vier artsen een autopsie uitgevoerd, waarna het in het geheim naar een anoniem graf werd gebracht. Niemand wist dat een van de artsen het hartje van het kind in zijn jaszak had gestoken.



Louis XVI en Marie-Antoinette trouwden in 1770, respectievelijk 15 en 14 jaar oud. De geboorte van een troonopvolger liet lang op zich wachten, wat met name de jonge koningin tot mikpunt van lasterlijke pamfletten maakte. Pas in 1778 werd hun eerste kind Marie-Thérèse geboren, vooral bekend als *Madame Royale*. Marie-Antoinette was, in weerwil van de teleurstelling in het land, dolgelukkig met de dochter die geheel aan haar zou toebehoren en niet aan de staat. In 1781 volgde een kroonprins. Hij heette Louis-Joseph en gold als zeer intelligent. In 1785 werd nog een prinsje geboren, Louis-Charles, een levendig kind met een fijn gezichtje, grote blauwe ogen en blond haar. Een jaar later volgde een dochtertje, Sophie-Béatrice, dat echter net voordat ze een jaar oud was overleed.

Marie-Antoinette schijnt een zeer toegewijde moeder te zijn geweest, die al haar kinderen zelf zoogde, wat destijds een unicum was in vorstelijke kringen. De koninklijke kinderen groeiden evenwel op in onvoorstelbare weelde; elk kind had tientallen bedienden, van kindermisjes met verschillende taken tot eigen zilverpoetsers, wasvrouwen en kamerjongens. Over Louis-Charles schreef de koningin in 1789 een brief aan de gouvernante van haar kinderen. Daarin zegt ze dat zijn gezondheid altijd goed is geweest, maar dat zijn zenuwen al sinds zijn geboorte zeer gevoelig zijn, hij schrikt van elk vreemd geluid.

De *dauphin* Louis-Joseph bleek een zwakke gezondheid te hebben en had regelmatig hoge koorts. Te laat werd bij hem tuberculose ontdekt omdat de koning en koningin lange tijd de ernst van zijn toestand ontkenden, tot zijn wervelkolom vervormde en hij uiteindelijk een korset aan moest om rechtop te kunnen lopen. Hij overleed in juni 1789 toen hij zeven jaar oud was. Zijn vierjarige broertje Louis-Charles was nu de *dauphin*. Marie-Antoinette kreeg grijze haren van verdriet en stortte zich met al haar moederliefde op de kleine prins, met wie ze een hechte band ontwikkelde.

Geen rouwperiode

Intussen rommelde het in het praktisch failliete Frankrijk. Op 4 mei 1789 werd de vergadering van de Staten-Generaal geopend, die de aanloop naar de Revolutie zou blijken te zijn. Hier was Louis-Joseph, in een korset gehesen, nog bij. Toen hij een maand later overleed, bleek het gezag van de koning al zo ver afgenomen dat zijn verzoek om enkele dagen te mogen rouwen door de afgevaardigden in de Staten-Generaal werd afgewezen: de vergaderingen moesten doorgaan. De revolutionaire gebeurtenissen volgden elkaar nu snel op. Op 20 juni legden de leden van de Nationale Vergadering, enkele dagen eerder uit de Staten-Generaal geweest, de Eed op de Kaatsbaan af. Voor de zekerheid liet de koning troepen



naar Parijs en Versailles komen. Dit was olie op het vuur van de Parijse burgers, die op zoek gingen naar wapens en munitie om zich te kunnen verdedigen. Op 14 juli bestormden zij de Bastille, bolwerk van het absolutisme, om die vervolgens tot de grond toe af te breken. Ondertussen was het schrijven aan een grondwet begonnen en werd en passant de standensamenleving afgeschaft. De Verklaring van de rechten van de mens en de burger volgde in augustus, waardoor in theorie iedereen in Frankrijk gelijk was. Begin oktober marcheerden boze arbeidersvrouwen uit Parijs naar Versailles, vergezeld door als vrouw verklede mannen die hoopten dat er zo niet op hen geschoten werd. De volgende dag namen ze het koninklijk gezin mee naar Parijs. Voortaan moesten ze te midden van het volk in de Tuileries wonen; zo zou de koning op de hoogte zijn van wat onder de Parijzenaren leefde. In de Nationale Vergadering, die het landsbestuur nu in handen nam, tekende zich een splitsing af tussen meer en minder radicale revolutionairen.

In juni 1791 probeerde het koninklijk gezin, dat gevangen zat in het eigen paleis, in vermomming naar het buitenland te vluchten. Tijdens een stop in de buurt van Varennes werd de koning echter herkend. Het gezin werd onder algemeen gejoel Parijs weer binnengebracht en was nu echt het respect van het volk kwijt. De koning keurde in september de nieuwe grondwet goed, waarin een constitutionele monarchie werd vastgelegd. Maar nog geen jaar later, in augustus 1792, drongen de radicale revolutionairen de Tuileries binnen om de koning en zijn gezin te arresteren. De Nationale Vergadering had in april de oorlog verklaard aan Oostenrijk en Pruisen, maar de koning had in het geheim gepoogd juist deze landen te hulp te roepen. ▶

Nicole van der Steen
is redacteur van Kleio.

Boven: Portret van Louis-Charles, de latere Louis XVII. Geschilderd door Joseph-Marie Vien rond 1793. Bron: Carnavalet Museum. Linkerpagina: Marie-Antoinette met haar kinderen. Links Marie-Thérèse, op schoot Louis-Charles, rechts de *dauphin* Louis-Joseph en in de wieg Sophie-Béatrice. Portret uit 1787, geschilderd door Élisabeth Vigée Le Brun. Bron: Palace de Versailles.

Aanvankelijk werd het gezin, inclusief personeel, ondergebracht in enkele kamers in de kleine toren van de Temple, een middeleeuws tempeliersslot. De grote toren van 45 meter hoog was nog niet gereedgemaakt. Eind september verhuisde de koning naar de tweede etage van de grote toren, waar zijn zevenjarige zoon hem kwam vergezellen. De koningin, haar dochter en de zuster van de koning zaten bij elkaar op de derde etage. Overdag mocht het gezin in elkaars gezelschap zijn, maar toen in december het proces van de koning begon, werd hij definitief van zijn familie gescheiden. De kleine Louis-Charles werd weer naar zijn moeder gebracht.



Schilderij van het tempeliersslot Tour du Temple in Parijs uit ca. 1795. In dit slot werd de Franse koninklijke familie gevangengehouden tijdens de Franse Revolutie. In 1808 werd het gebouw gesloopt omdat het een bedevaartsoord was geworden voor royalisten. Schilder onbekend. Bron: Carnavalet Museum.

Revolutionaire opvoeding

Op 21 januari 1793, na de avond tevoren urenlang afscheid te hebben genomen van zijn wanhopige gezin, werd de koning naar de guillotine gebracht die op de Place de la Révolution was opgesteld (de huidige Place de la Concorde, ongeveer op de plek waar nu de obelisk staat). Toen zijn gezinsleden in de Temple hoorden dat de koning dood was, knielde de koningin voor haar zoon van bijna acht jaar oud, nu officieel koning Louis XVII. Op de avond van 3 juli 1793 kwamen vijf revolutionairen de kleine koning ophalen. Hij zou voortaan in de verlaten kamer van zijn vader verblijven, onder de hoede van het echtpaar Simon, dat hem tot revolutionair zou opvoeden. Het duurde een uur voordat de moeder het schreeuwende kind liet gaan; ze wist dat ze haar zoon niet meer terug zou zien. Nog twee dagen hoorde ze hem onafgebroken huilen in de kamer onder de hare. Uit teruggevonden facturen is later gebleken dat het echtpaar Simon geprobeerd heeft zo goed mogelijk voor de jongen te zorgen. Ze hadden speelgoed, bloemen en vogeltjes voor hem gekocht. Maar ze leerden hem ook revolutionaire liederen en dwongen hem revolutionaire

haat tegen de Bourbons uit te schreeuwen, zoals zijn zuster een etage hoger duidelijk kon horen. Marie-Antoinette werd op 1 augustus 1793 overgebracht naar de Conciergerie, een middeleeuws paleis op het Île de la Cité dat al eeuwen als gevangenis dienstdeed. Tijdens haar proces werd zij onder meer beschuldigd van samenzwering tegen de Republiek en incest met haar zoontje – vooral tegen het laatste verweerde ze zich heftig. Op 16 oktober 1793 viel ook het hoofd van de koningin onder de guillotine. De zuster van de koning, Madame Elisabeth, volgde op 10 mei 1794. Marie-Thérèse werd op 17 december 1795, na drie jaar en vier maanden opsluiting, uitgewisseld tegen vier in Oostenrijk gevangengehouden commissarissen van de Republiek. Zij was officieel de enige van het gezin die de Revolutie overleefde.

Afzondering

Op 19 januari 1794 werd het echtpaar Simon ontheven van zijn taak. Met hun vertrek begon de onvoorstelbare lijdensweg van het kind in de Temple. De jongen die daar anderhalf jaar later overleed, zat in volkomen afzondering opgesloten in een koude kamer met een getralied raam dat nooit openging. Zijn voedsel werd door een luik naar binnen geschoven, nooit kwam iemand zijn kleren of zijn beddengoed verschonen. De jongen kwam nauwelijks zijn bed uit en raakte overdekt met vlooiën en luizen. Elke avond kwamen zijn bewakers hem met veel lawaai wakker maken; als hij zich oprichtte, werd hij uitgelachen en uitgescholden. Buiten was de Terreur in volle gang, het schrikbewind waaronder Maximilien de Robespierre iedereen die niet revolutionair genoeg was liet ombrengen.

Uiteindelijk liet een toevallig passerende kok de kamer openen. Hij trof er de kromgegroeide jongen aan met gezwollen op zijn knieën en armen, en onder de schurft. Hij kon niet staan, at niet en sloep niet. Inmiddels was Robespierre van zijn voetstuk gevallen en geguillotineerd, en kwam er een einde aan de Terreur. De jongen kreeg bezoek van een arts, die later verklaarde in hem niet de vroegere kroonprins te herkennen. Hij werd verschoond en verzorgd, maar hij herstelde niet meer. Op 8 juni 1795 zei hij tegen zijn verpleger dat hij hem iets moest vertellen, maar voor hij zijn zin af kon maken, viel zijn hoofd voorover en stopte zijn hart met kloppen.

Een dag later voerden vier gerenommeerde artsen een autopsie uit op het lichaampje. Een van hen nam heimelijk het hart mee om het te conserveren in een vaas met alcohol. Na vele omzwervingen kwam dit inmiddels gemummificeerde hartje in 1975 in de crypte van de basiliek Saint-Denis terecht, waar alle Franse koningen werden begraven en waar zij na de beruchte revolutionaire grafschennis zijn herbegraven. Over de identiteit van de onherkenbaar veranderde jongen durfden



ook deze vier artsen zich niet uit te spreken. Buiten de Temple was zijn lijdensweg nooit bekend geworden, waardoor de plotselinge dood van de kleine koning simpelweg te dramatisch was om te geloven. Daarbij was geen van de vaak wisselende bewakers dicht genoeg in zijn buurt geweest om zeker te weten wie het kind in de Temple was. Dat alles schiep ruimte voor de complottheorieën en ontsnapingsverhalen die begin negentiende eeuw de ronde deden. Toen na de val van Napoleon de kust weer veilig was, doken overal in Europa volwassen mannen op die beweerden dat zij Louis XVII waren. Ze verklaarden dat de jongen die in de Temple overleed een dubbelganger was, dat de echte troonopvolger was gered en buiten Frankrijk betere tijden had afgewacht. Inderdaad zijn na de dood van koning Louis XVI plannen gemaakt om Marie-Antoinette en haar kinderen te redden, maar die zijn nooit uitgevoerd. Verhalen over de redding van Louis XVII werden onder andere gevoed door de avonturenromans van Baronesse d'Orczy over de Rode Pimpernel (vanaf 1905), die zijn levenstaak maakte van het redden van de Franse adel uit de Terreur. Hoogtepunt van zijn avonturen was de ontvoering van de kleine koning uit de Temple.

Een leeg graf

Wat niet hielp, was dat niemand wist waar het graf van het kind was. Er werden vier mogelijke locaties aangewezen. Bang om een leeg graf aan te treffen, verzuimde koning XVIII ook maar een van de graven te laten openen. Het kind werd op 10 juni 1795 begraven in een massagraf op het kerkhof van Sainte-Marguerite in Parijs, maar vermoedelijk al snel elders op het kerkhof herbegraven of misschien zelfs op een ander kerkhof. Toen het graf op Sainte-Marguerite in 1846 uiteindelijk werd geopend, bleek het een door tuberculose aangetast lichaam van een zestienjarige te bevatten, zes jaar te oud. De mannen die beweerden Louis XVII te zijn waren niet allemaal even geloofwaardig. Er moeten er in totaal 101 (!) geweest zijn, van wie Karl Wilhelm Naundorff de succesvolste was. De Nederlandse koning Willem II gaf hem toestem-

ming de achternaam 'De Bourbon' te voeren. Deze naam dragen zijn nakomelingen nog steeds. Al sinds zijn dood in 1845 prijkt op zijn graf in Delft de tekst 'Lodewijk XVII, koning van Frankrijk'. In 1950 werd het skelet van Naundorff onderzocht, zonder concreet resultaat. Maar na vergelijking van het in de kist gevonden haar met haarlokken van de dauphin (afgeknipt door Marie-Antoinette persoonlijk) bleek dat het hier niet dezelfde persoon betrof. In 1998 kwam er definitief bewijs, toen met DNA-tests op een bot van Naundorff werd aangetoond dat deze niet verwant was aan Marie-Antoinette. Maar de familie van Naundorff erkende de uitslag niet. Het kind zou wél van de koning zijn geweest, maar verwekt bij een hofdame en in het gezin ondergeschoven.

Uiteindelijk is DNA-onderzoek verricht op het hartje van het kind in de Temple. Na vier maanden van onderzoek, op twee plaatsen onafhankelijk van elkaar uitgevoerd, werd op 19 april 2000 duidelijk dat het DNA uit haarlokken van Marie-Antoinette en twee van haar zusters geheel overeenkomt met dat gewonnen uit het hartje dat op 8 juni 1795 in de Temple ophield met kloppen. Geen Franse koning heeft meer geleden dan de kleine Louis XVII, die werd gehaat, gehersenspoeld en aan zijn lot overgelaten om zijn enige misdaad: te zijn geboren als de zoon van koning Louis XVI. ■

Links: Het grafmonument op de begraafplaats Sainte-Merguerite dat van Louis XVII zou zijn. In dit graf werden de beenderen van een onbekende zestienjarige jongen gevonden. Onder: Het graf van Karl Wilhelm Naundorff in Delft.



Verder lezen

Deborah Cadbury, *The lost king of France. A true story of Revolution, Revenge and DNA* (2002).

Over het graf en het hart van het kind van de Temple:

Artikel in het medisch tijdschrift *Medicographia*: tiny.cc/K1HVL1.

Artikel op weblog *Med Meanderings*: tiny.cc/K1HVL2.

Alain Decaux, 'L'extraordinaire destin de Louis XVII, martyr d'histoire' in *Le Figaro Magazine*, 28 april 2000, pp. 27-32.

Over Naundorff: skepsis.nl/naundorff.

Olaf van Nimwegen

Olaf van Nimwegen is historicus en onderzoeker. In 2015 verscheen *Te vuur en te zwaard. De militaire ontwikkeling van Europa, 1315-1914*, dat voor de Kleio Klasseprijs werd genomineerd. Onlangs verscheen bij uitgeverij Prometheus zijn boek *De Nederlandse Burgeroorlog (1748-1815)*.

Ben Vriesema
is hoofdredacteur
van Kleio.

Welk nut heeft geschiedenis volgens u?

Vragen naar het nut van geschiedenis valt naar mijn mening in dezelfde categorie als vragen naar het nut van het leven. Het verleden is er omdat wij, de huidige generaties, bestaan. Daarmee wil ik niet zeggen dat geschiedenis niet van belang is, integendeel. Geschiedenis vormt niet alleen het raamwerk van ons handelen nu, maar vormt ook onze gedeelde herinnering. Het verleden houdt ons voortdurend een spiegel voor. Het handelen van voorgaande generaties maakt ons duidelijk dat wij de wijsheid niet in pacht hebben, maar net als zij beslissingen zullen moeten nemen die soms tot ver na ons eigen leven door zullen werken. Kennis van de geschiedenis maakt ons hiervan bewust.

‘Het handelen van voorgaande generaties maakt ons duidelijk dat wij, net als zij, beslissingen zullen moeten nemen die soms tot ver na ons eigen leven door zullen werken’

Wat is voor u een belangrijke lieu de mémoire?

De aula van het Academiegebouw van de Universiteit Utrecht vind ik een bijzondere plek. In 1579 werd daar de Unie van Utrecht getekend, een mijlpaal in het ontstaan van Nederland.



Scène uit *Danton*, met Gérard Depardieu als Danton.

Welke historische film heeft de meeste indruk op u gemaakt?

De film Danton (1983), omdat die duidelijk maakt hoe een revolutie kan ontsporen. Maar ook Les Mariés de l'an II (1971), omdat daarin op zeer humoristische wijze de Franse revolutionairen en monarchisten op de hak worden genomen.



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

De scharlaken stad en Het woud der verwachting van Hella Haasse vind ik boeiend, omdat zij laten zien dat mensen gevangenen van het verleden kunnen zijn. In beide boeken zijn de hoofdpersonen speelballen. Geyls studie Willem IV en Engeland tot 1748 heeft mij het belang van stijl geleerd en hoe groot de rol van interpretatie is.



Welke historische periode spreekt u het meest aan?

De achttiende eeuw oefent op mij een grote aantrekkingskracht uit. Het is een periode waarin binnen Europa het besef begint te ontstaan dat de wereld groter en complexer is dan gedacht. Tegelijkertijd laten bestuurders, wetenschappers, filosofen en militairen zich daardoor niet ontmoedigen.

Kunt u zich nog veel herinneren van de geschiedenislessen?

Van geschiedenis op de basisschool is mij niet iets concreets bijgebleven. Wel herinner ik mij dat ik rond die tijd in Bericht van de Tweede Wereldoorlog bladerde en geïnspireerd door de stripheld Alex veel belangstelling had voor de oude Romeinen. Op de middelbare school heb ik vier van de zes jaar les in geschiedenis en staatkunde gehad van meneer Streekstra. Hij maakte mij duidelijk dat geschiedenis uit feiten bestaat, maar hoe die zich onderling verhouden en hoe ze tot stand zijn gekomen is niet eenduidig.

Wat is de meest recente 'historische sensatie' die u heeft gehad?

Ik voel het contact met het verleden het meest wanneer ik onderzoek in archieven doe. Het idee dat een brief persoonlijk door Willem van Oranje, de hertog van Alva of Lodewijk XIV is gedictieerd en ondertekend, vind ik fascinerend. In correspondentie van achttiende-eeuwse regenten komt het hogere naast het alledaagse aan de orde. Zo wordt bijvoorbeeld het sluiten van een alliantie gemeld en enkele regels lager bedankt voor het toezenden van een kistje appels.

Wat is uw dierbaarste bezit dat ook historische waarde heeft?

Ik ben zeer aan mijn boeken gehecht, waaronder enkele militaire en politieke leerboeken uit de achttiende eeuw.

**Welke historische personen spreken u het meest aan?**

Alexander de Grote, stadhouder-koning Willem III, Frederik de Grote en Napoleon spreken tot de verbeelding omdat zij tot ongekende hoogten zijn gestegen, maar minstens zo interessant vind ik personen als Johan van Oldenbarnevelt, Johan de Witt, Anthonie Heinsius, Simon van Slingelandt en Anthonie van der Heim. De genoemde vier politici waren allen bekwaame bestuurders die onder zeer moeilijke omstandigheden de Republiek door woelige tijden probeerden te loodsen.

Denkt u dat de 49 kenmerkende aspecten die leerlingen moeten kennen voor het eindexamen enig nut hebben voor het geschiedenisonderwijs?

Het aanbieden van structuur in het geschiedenisonderwijs is onvermijdelijk omdat het verleden onmetelijk groot is. Of de nu gebruikte methode voldoet, kan ik moeilijk beoordelen. Wel heb ik zo mijn twijfels over de gekozen tijdsindeling. Ontwikkelingen houden zich niet aan kunstmatige cesuren. Ook lijkt het mij van groot belang dat geschiedenisdocenten ruimte hebben om zelf invulling aan hun lessen te geven.

Stel dat u minister van Onderwijs zou worden, wat zou u voor het geschiedenisonderwijs ingevoerd willen zien?

Geschiedenisonderwijs kan nooit waardenvrij zijn, maar moet niet moraliseren. Wij kunnen onze voorouders niet de maat nemen, maar hoeven evenmin al hun handelen goed te praten. Waar het uiteindelijk op aankomt, is proberen te begrijpen. Kennis van de geschiedenis kan ons hierdoor wapenen tegen de verwarring van onze eigen tijd. Mijns inziens zou het vak geschiedenis daarom tot de kernvakken gerekend moeten worden.

Wat is volgens u het belangrijkste in het geschiedenisonderwijs?

Geschiedenisonderwijs moet leerlingen aan de ene kant duidelijk maken dat onze huidige vrije samenleving het resultaat is van een historisch proces en anderzijds het besef bijbrengen dat wij met onze buurlanden en ook met volkeren die verder van ons afstaan, een collectief verleden hebben.

Links: Anthonie van der Heim. Prent door Jacobus Houbraken, ca. 1789. Collectie Museon.

Onder: Portret van Willem V, zijn vrouw en hun kinderen. Pieter Lesage, miniatuur op ivoor, 1779.

Als u morgen een historisch onderzoek zou mogen beginnen, wat zou dan het onderwerp zijn?

Twee onderwerpen staan op mijn verlanglijstje: een onderzoek naar de historische parallellen tussen de 'nieuwe oorlogen' (terrorisme, stedelijke gevechten, ongeregelde militieën, ideeën over de rechtvaardige oorlog, het verdwijnen van het onderscheid tussen combattanten en non-combattanten) en de 'oude oorlogen', dat wil zeggen vanaf de oudheid tot en met de negentiende eeuw; en ten tweede een dubbelbiografie van Willem V en Wilhelmina van Pruisen. De laatste stadhouder is interessant omdat hij in veel opzichten een enigma is en Wilhelmina omdat zij invloed wilde uitoefenen terwijl zij geen officiële ambten bekleedde. ■



Nieuwe historische contexten eindexamens havo en vwo

Achtergronden bij de keuzes

Het afgelopen jaar heeft een groep docenten onder begeleiding van CITO en SLO zich gebogen over de syllabus voor de eindexamens geschiedenis havo en vwo. Van het College voor Toetsing en Examens (CVTE) had zij de opdracht gekregen om onderhoud te plegen aan die syllabus. Zo nodig moesten er daarbij nieuwe historische contexten (HC's) ontwikkeld worden die ten minste vier jaar dienst kunnen doen – en wel als raamwerken waarbinnen leerlingen op het CE hun oriëntatiekennis in samenhang kunnen begrijpen en toepassen. In dit artikel lichten wij toe welke keuzes we als syllabuscommissie gemaakt hebben.

Alderik Visser (secretaris) en **Hanneke Tuithof** (voorzitter) zijn lid van de syllabuscommissie geschiedenis.

Ons kader was het bestaande examenprogramma met de tien tijdvakken en de 49 kenmerkende aspecten (KA's), inclusief de recente wijzigingen in het examenprogramma voor de havo. Daarbinnen hebben we ruimte gezocht om een aantal wensen van docenten en leerlingen in de nieuwe syllabus een plek te geven. Naast onze eigen ervaringen met het eindexamen was een belangrijke bron daarbij het verslag van de focusgroepen die vorig jaar in heel het land bijeen zijn gekomen om te praten over de inhoud van het eindexamen.¹ We hadden als streven om recht te doen aan de verschillen tussen leerlingen op havo en vwo. Daarnaast hebben we

geprobeerd om enkele manco's van het bestaande programma te adresseren. Of docenten tevreden zijn over de gemaakte keuzes is onderwerp van een veldraadpleging (zie de oproep verderop in het artikel).

Verskil moet er zijn

Historische contexten doen dienst als kapstokken, waar leerlingen en docenten de kenmerkende aspecten als het ware aan op kunnen hangen. HC's geven de vaak 'kaal' geformuleerde KA's meer 'vlees op de botten', en bieden leerlingen en docenten, maar ook examen- en methodemakers meer zekerheid over wat er gevraagd kan worden. Om op die manier hun werk te doen moeten ook HC's redelijk 'kaal' geformuleerd

zijn, als een opsomming van een minimum aan historische feiten of ontwikkelingen die in hun samenhang concrete inhoud geven aan zo veel mogelijk KA's. Herhaling van KA's – binnen of ook tussen HC's – is daarbij geen probleem en kan zelfs handig zijn.

Met die uitgangspunten in het achterhoofd is voor de havo een programma gemaakt met opnieuw drie HC's. Mits goed ingezet, kunnen HC's een verlichting van het examen-

Historische contexten

Historische contexten voor examencohort 2019-2020; havo-eindexamen 2021 - vwo-eindexamen 2022

havo:

- Het Britse Rijk: 1650 - 1900
- Duitsland in Europa: 1918 - 1991
- Het moderne Nederland: 1948 - 2008

vwo:

- Stedelijke dynamiek in de lage landen: 1100 - 1700
- Verlichting: 1600 - 1900
- Duitsland in Europa: 1918 - 1991
- China van keizer tot kapitalisme: 1842 - 2001

¹ Zie het rapport *Meer en minder tegelijk. Adviezen van docenten, najaar 2016. Verslag van een focusgroepenonderzoek onder docenten in Nederland*, te raadplegen op www.vgnkleio.nl.

Britse edellieden tonen de trofeeën van een tijgerjacht in India. In de historische context over het Britse Rijk is er ruimte voor wereldgeschiedenis.



De commissie

De syllabuscommissie bestond behalve de auteurs van dit artikel, Alderik Visser (SLO) en Hanneke Tuithof (vakdidacticus geschiedenis UU en lector Fontys), uit Maarten Bark (Dr. Aletta Jacobs College, VGN, lid van de focusgroepen), Ton de Beukelaer (Dorenweerd College, lid van de vaststellingscommissie voor het examen), Liesbeth Dirks (Schoonhovens College, lid van de focusgroepen), Hellen Janssen (Zwijssen College, VGN), Saskia de Boer (CITO). Voor hun hulp aan en begeleiding bij het tot stand komen van deze nieuwe syllabi spreekt de commissie haar grote dank uit aan Marianne Baas, Stefan Boom, Geert van Besouw, Jorrit Blaas, Wim Blockmans, Margriet Hielkema, Ed Jonker, Stefan Landsberger, Wijnand Mijnhardt, Jacco Pekelder en Suze Zijlstra.

programma betekenen. Speciaal voor de havisten is er een context met meer eigentijdse, sociaal-culturele geschiedenis gekozen (zie verderop). Met het oog op én de spreiding over de tijdvakken én de langere voorbereidingstijd leek het ons gerechtvaardigd om voor het vwo te blijven bij vier HC's. Daarbij hebben we bewust naar andere, meer complexe onderwerpen en invalshoeken gezocht dan voor de havo.

Blijvertjes

Uitgebreide gesprekken met de focusgroepen leverden onder andere op, dat docenten én leerlingen enthousiast zijn over de bestaande HC over Duitsland. Vrij snel al hebben we besloten deze HC voor de komende jaren in essentie te behouden. Wel is er geschoven met het tijdframe, waardoor de rol van Duitsland in het Europa van na de Tweede Wereldoorlog meer aan bod komt. Deze context is voor havo en vwo gelijk gehouden.



Een context over China leent zich voor het aankleden van veel verschillende kenmerkende aspecten in een heel andere dan de gebruikelijke setting. Foto: Skyline van Shanghai.

Een ander blijvertje is de HC over de verlichting in het vwo. Als onderwerp, zo gaven veel docenten aan, is dat belangrijk genoeg om te behouden. Maar in de huidige vorm ervaren zij en hun leerlingen het als té filosofisch en te weinig historisch. Om daaraan tegemoet te komen hebben we de eerste paragraaf over verlichtingsfilosofie beknopter en concreter gemaakt, en een duidelijke koppeling gemaakt met de wetenschappelijke revolutie. Paragraaf twee vertelt het verhaal van de democratische revoluties in Frankrijk en de Verenigde Staten, terwijl paragraaf drie inzoomt op het ontstaan van de 'ismen', inclusief het feminisme en het confessionalisme in de negentiende eeuw. Doordat we in die twee historische paragrafen terugkomen op de filosofen uit paragraaf 1, is ook de samenhang van het geheel versterkt.

Nederland, Europa en de wereld

Veel docenten gaven aan dat zij graag minder Europa, en meer wereld in de eindexamens terug zouden willen zien. We hebben geprobeerd deze wens in te willigen, maar het probleem daarbij is dat ontwikkelingen buiten West-Europa niet 'zomaar' in de mal van tijdvakken met daaraan toegewezen KA's passen. Pas nadat we besloten de relatie tussen tijdvakken en een aantal KA's wat lossier te maken,

lukte het ons om niet-Europese geschiedenis in het schema in te passen.

Voor de havo zijn we uitgekomen op uitsneden uit de geschiedenis van het Britse Rijk, met de verhouding tot de Amerika's en later India als invalshoeken. Ook is er aandacht voor de invloed die de koloniën hadden op de economische veranderingen in Groot-Brittannië in de achttiende en negentiende eeuw. De HC beslaat veel tijd en geografische ruimte en heeft vooral een economische invalshoek. Verder zet het een groot aantal KA's die leerlingen vaak als moeilijk ervaren in één logisch verband en komen we tegelijkertijd tegemoet aan de wens van een buiten-Europees perspectief.

Voor het vwo hebben we ervoor gekozen een nieuwe HC te ontwikkelen over China, van het einde van het Keizerrijk tot aan het einde van de twintigste eeuw. Dat is actueel relevant en historisch interessant, en een optie die in de focusgroepen veel genoemd werd. Een context over China leent zich voor het aankleden van veel verschillende KA's in een heel andere dan de gebruikelijke setting. In de nieuwe HC China worden zes KA's in een ander tijdvak ter sprake gebracht. Om te voorkomen dat dit verwarring schept, gaat het hier nadrukkelijk om een uitzondering: het geldt alleen voor deze zes KA's in deze context. ▶

Deze voormalige patriciërswooning uit 1566 staat in Gorinchem. Voor het vwo is er een context geconstrueerd over de ontwikkeling van steden in de Nederlanden vanaf het jaar 1100 tot 1700. Foto: Johan Bakker.

Gevoelige geschiedenis

De laatste tijd klinkt de roep om meer aandacht te besteden aan aspecten van het koloniale verleden van Nederland, zoals de slavernij en de oorlog in Indonesië. Ook die wens wilden we honoreren. Daarbij is rekening gehouden met de ervaring dat controversiële kwesties minder geschikt zijn voor centrale examinering en beter in een schoolexamen passen. De nieuwe syllabus biedt wel aanknopingspunten om beladen onderwerpen in de klas te behandelen. Slavenhandel, slavernij en de afschaffing daarvan komen aan de orde in de HC's over het Britse Rijk (havo) en over de verlichting (vwo). In dat verband hebben we ervoor gekozen om, net als bijvoorbeeld het Rijks- en het Openluchtmuseum, de term 'tot slaaf gemaakte(n)' als alternatief te gebruiken, naast het inmiddels omstreden 'slaaf'.

'De ervaring is dat controversiële kwesties minder geschikt zijn voor centrale examinering en beter in een schoolexamen passen'

Voor een uitgebreide behandeling van de dekolonisatie van Nederlands-Indië is in de HC over het naoorlogse Nederland (havo) vanwege het gekozen tijdvak en het perspectief weinig ruimte. Voor de havo wilden we namelijk een HC creëren met een sociaal-culturele focus, die leerlingen helpt hun eigen tijd en leefwereld te begrijpen, met onderwerpen zoals welvaart, migratie, jeugd- en consumptiecultuur en multiculturalisme. Doordat de al dan niet gedwongen migratie van mensen uit Indonesië naar Nederland in die nieuwe HC een plek heeft gekregen, is er de mogelijkheid voor docenten om in de klas dieper in te gaan op de kwesties en gevoeligheden die daarmee samenhangen.



Door de tijd

Het examenprogramma is bedoeld om leerlingen inzicht te geven in de loop van de *hele* geschiedenis. Veel docenten gaven in de focusgroepen aan dat ze graag een HC zouden zien die een langere tijdsspanne zou bestrijken. Ook die wens wilden we graag inwilligen, maar de constructie van zo'n 'diachronische' HC bleek niet zonder problemen. Contexten werken het best, zo bleek uit eerdere en andere analyses, als ze helder zijn afgebakend in termen van ruimte en tijd. Niet voor niets is de bestaande HC over Duitsland, met haar duidelijke focus wat betreft plaats, tijd en ook perspectief, populair bij leerlingen én bij docenten.

Voor de havo zijn we uitgekomen op de context over het Britse Rijk die van 1650 tot 1900 loopt. Voor het vwo is er een context geconstrueerd over de ontwikkeling van steden in de Nederlanden vanaf het jaar 1100 tot 1700. Deze HC benadrukt de uitzonderlijke positie van de Republiek in de zeventiende eeuw maar relativeert

die ook: in een veel langere sociaaleconomische en politieke context is zij geen wonder, maar het uitvloeisel van trage processen. Dat is een groot verhaal met verschillende invalshoeken dat aanknopingspunten biedt voor vakoverstijgende uitstapjes (aardrijkskunde, economie), maar tegelijkertijd erg historisch is. Daarnaast biedt de context aanleiding om de klas uit te gaan en het rijke middeleeuwse erfgoed in Vlaanderen, Brabant, Holland, Utrecht of de IJsselsteden te gaan proeven.

Het hele plaatje

Een jaar bespreken, denken en schrijven heeft twee examenprogramma's en zeven contexten opgeleverd die samen veel kenmerkende aspecten meer 'body' geven. Sommige kenmerkende aspecten krijgen daarbij meer uitwerking dan andere, maar ons doel was om aan zoveel mogelijk kenmerkende aspecten een uitwerking te geven. Zoals hierboven uiteengezet hebben we ook andere vragen aan het geschiedenisonderwijs in de bovenbouw proberen te adresseren. Dat is ons niet helemaal gelukt, deels om redenen die hierboven zijn toegelicht, deels ook omdat het kader waarbinnen we moesten opereren zijn beperkingen kent. Discussies over curricula en examens, ook in het vak geschiedenis, zullen in 2018 ongetwijfeld verder worden gevoerd.

Gegeven die beperkingen zijn wij tevreden over het resultaat. We hopen dat jullie dat ook zullen zijn. Vanzelfsprekend vindt niet iedereen terug wat hij of zij geopperd, gehoopt of verwacht heeft en ook vanzelfsprekend zijn kritiek en aanvullingen mogelijk. ■

Veldraadpleging

We nodigen jullie van harte uit om in de veldraadpleging jullie mening te geven. Zie hiervoor de vragen op www.cvte-raadpleging.nl. Daar zijn de nieuwe syllabi, de toelichting en een vragenlijst te vinden.

Versailles aan de Schelde.**Familiekroniek***Anna van Suchtelen*

De baggeraarsfamilie Van Hattum wordt zó rijk dat ze een kasteel in Zeeland bouwen dat (bijna) net zo mooi is als het paleis van de Zonnekoning. Aan de hand van de echtgenotes van drie generaties baggeraars wordt een geheime wereld openbaar gemaakt.

Cossee | € 24,99

De Reformatie. Breuk in de Europese geschiedenis en cultuur*Theo van Staalduine (e.a.)*

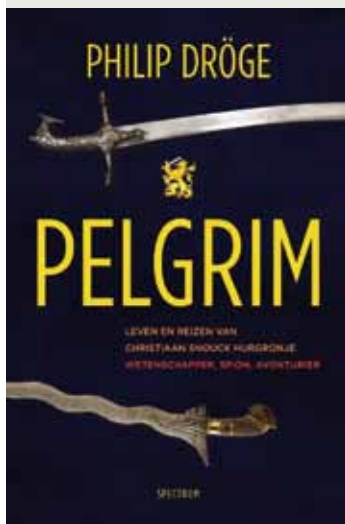
Toen in 2017 de Reformatie groots werd herdacht kwamen er verschillende boeken uit met de Reformatie als thema. Maar geen boek zo mooi als dit. Echt een werk om te bewaren.

WalburgPers | € 69,95

De geschiedenis van de Joden. Deel 2: Erbij horen 1492-1900*Simon Schama*

Het tweede deel van de trilogie van meesterverteller Schama. Veel onbekende Joden en onbekende gebeurtenissen passeren de revue, maar maken – door de verbindende en verduidelijkende uitleg van Schama – deel uit van het grote geheel. Ik kijk nu al uit naar deel drie.

Atlas Contact | € 49,99

**Pelgrim. Leven en reizen van Christiaan Snouck Hurgronje. Wetenschap, spion, avonturier***Philip Dröge*

Zoon van een dominee die zich bekeert tot de islam, of toch niet? Christiaan Snouck Hurgronje reist vanuit Mekka naar het noorden van Sumatra, waar een oorlog woedt. Is Snouck hier voor de wetenschap of om te spioneren?

Spectrum | € 19,99

Op reis met pen en penseel.**Frans en Jan Hendrik Lebrecht als toerist naar Java, 1863***Anne Leussink en Wyke Sybesma*

Mooi uitgegeven boek met vele tekeningen waarin beschreven wordt hoe twee broers op bezoek gaan bij een broer die suikerfabrikant is op Oost-Java. De 'toeristen' tekenen en beschrijven alles wat ze op hun avontuurlijke reis meemaken.

WalburgPers | € 65,68

De aarde huilt. De strijd van de indianen om West-Amerika 1866-1891*Peter Cozzens*

Toen de Burgeroorlog was afgelopen zette het Amerikaanse leger zich aan de taak om de stammen van de Great Plains en de Rocky Mountains uit te schakelen: het gebied moest gekoloniseerd worden voor de blanke settlers. Zittende Stier, Woest Paard en Grote Voet hadden het nakijken.

Athenaeum | € 34,99

Kijk Amsterdam 1700-1800.**De mooiste stadsgezichten***Diverse auteurs*

Amsterdam, de hoofdstad waarin gehandeld en gewandeld wordt. Maar we zien ook koetsjes en de inwoners van de stad die tijdens de Eeuw van de Rede steeds welvarender worden.

Thoth | € 29,95



Onder redactie van
Ben Vriesema.

Gandhi.**Een geïllustreerde biografie***Pramod Kapoor*

Een van de iconen van de twintigste eeuw die op vreedzame wijze vocht voor gelijkheid en onafhankelijkheid. Toch was ook Mahatma niet geheel vrij van 'zonden'.

Lannoo | € 29,99

**De Amsterdamse herberg 1450-1800.****Geestrijk centrum van het openbare leven***Maarten Hell*

Leuk boek (met meer dan honderd afbeeldingen) over Amsterdamse herbergen, waar contracten werden afgesloten, kunstenaars en zeelieden hun vertier zochten, maar waar ook met regelmaat revolutionairen samenkwamen.

Vantilt | € 29,95 ■

China verdient een plaats in de geschiedenisles

Maoïstisch China in lesmethodes havo en vwo bovenbouw

Juist in een tijd waarin de politieke en economische invloed van China op de rest van de wereld alleen maar groter wordt, pleit Rens Goedknecht voor meer aandacht voor de geschiedenis van dit land in de geschiedenisles. Uit zijn onderzoek naar de meest gebruikte geschiedismethodes blijkt dat het land er bekaaid afkomt.

Rens Goedknecht is docent aan het Eerste Christelijk Lyceum in Haarlem. Hij studeerde in 2017 af aan de UU met een masterscriptie over maoïstisch China in lesmethodes. **Hanneke Tuithof** is vakdidacticus geschiedenis aan de UU en begeleidde de masterscriptie van Rens, samen met Fia Dieteren.

Vanwege de toenevende politieke en economische groei van China is het leren begrijpen van zijn verleden relevant voor het Westen. Skyline van Shanghai.
Foto: Haluk Comertel.

De Amerikaanse ex-diplomaat Henry Kissinger (1923) schrijft in zijn boek *Over China* dat ‘verschillende geschiedenissen en culturen uiteenlopende conclusies voortbrengen’. Juist bij het schoolvak geschiedenis komen leerlingen in aanraking met verschillende perspectieven op het verleden. Hierbij leren zij om te gaan met de standplaatsgebondenheid van mensen met diverse achtergronden en leren zij zich in te leven in andere samenlevingen. Hoewel Kissinger schrijft dat hij het niet altijd eens is met het Chinese perspectief, meent hij ‘dat het noodzakelijk is om het te begrijpen, aangezien China een uiterst belangrijke rol zal spelen in de wereld zoals die zich in de eenentwintigste eeuw manifesteert’.¹ Juist in een tijd waarin de politieke en economische invloed van China op de rest van de wereld alleen maar groter wordt, pleit ik voor meer aandacht voor de geschiedenis van dit land in de geschiedenisles.

China in de schoolboeken?

Begin eenentwintigste eeuw vond er in het geschiedisonderwijs een omwenteling plaats. Door de komst van De canon van Nederland en de tien tijdvakken werd in de geschiedenisles de focus gelegd op de vaderlandse en Europese geschiedenis. Intussen is de wereld buiten Nederland en Europa steeds dichterbij gekomen. Toch wordt ook in het huidige curriculum vooral aandacht besteed aan het nationale en het Europese verleden. Aandacht voor bijvoorbeeld het Chinese verleden is er nauwelijks, hoewel China niet meer weg te denken is van het wereldtoneel. In mijn masterscriptie voor de educatieve master van de Universiteit Utrecht heb ik onderzoek gedaan naar de wijze waarop China tijdens de maoïstische periode (1949-1976) aan de orde komt in lesmethodes voor de havo en het vwo bovenbouw. Door middel van een schoolboekenanalyse is onderzocht op welke wijze de schoolboeken aansluiten bij het academische en publieke debat. In dit onderzoek zijn eerst twee vroegere examenkaternen uit respectievelijk 1981 en 1989 onder de loep genomen en vervolgens is



gekeken naar de aandacht in recente lesmethodes voor het Chinese verleden, met de specifieke focus op de tijd onder Mao Zedong (1893-1976). In deze scriptie heb ik de geringe aandacht van de verschillende methoden voor China aangetoond. Ter verdieping dient eerst verduidelijkt te worden welke historiografische ontwikkelingen ten aanzien van Mao hebben plaatsgevonden in zowel China als het Westen.

De Chinese visie

Tot op de dag van vandaag hangt het schilderij van de Grote Roerganger nog pontificaal boven de toegangspoort van de Verboden Stad in Peking. Buttons met het gezicht van de leider zijn op vele straathoeken te koop. Mao wordt tegenwoordig door veel jonge Chinezen weer gezien als nationale held, de man die van het immense China één machtig land heeft gemaakt. Hoe is deze persoonsverheerlijking ontstaan? En op welke wijze keken de inwoners eerder naar de maoïstische periode?

Toen Mao op 1 oktober 1949 in de hoofdstad definitief de Volksrepubliek China uitriep, was dat het startpunt van de zogeheten Mao-verering. In de jaren hiervoor, met name tijdens de Tweede Wereldoorlog, had Mao zich steeds meer macht en titels toegeëigend binnen de Communistische Partij. Als voorzitter van zowel het Communistisch Centraal Comité als het Politbureau had Mao zich op de belangrijkste posities binnen de partij gepositioneerd. Van daaruit was de Grote Roerganger in staat om door middel van indoctrinatie en propaganda het volk aan zich te binden. Vooral tijdens de Culturele Revolutie, in de jaren 1966-1976, nam de Mao-cultus extreme vormen aan. Zo 'wapenden' zijn loyale gardisten zich letterlijk met het Rode Boekje. Handen die geschud waren met de leider werden wekenlang niet gewassen.

Toen Mao in 1976 overleed, ontstond onder zijn opvolgers een tijd van rust en toenemende welvaart. De banden met het Westen werden aangehaald als gevolg van het opendeurbeleid van Deng Xiaoping. Dit nieuwe beleid betekende ook een breuk met het verleden, zo bleek uit de herschrijving van de partijgeschiedenis in 1981. Allereerst werd het maoïsme, oftewel de Mao Zedong Gedachte, hierin officieel vastgesteld als succesvolle basis van de Volksrepubliek China. Maar ten tweede werd door de nieuwe partijleiding wel degelijk kritiek geleverd op 'the blunder of the cultural revolution'.² Dit is een duidelijke trendbreuk, waarbij openlijk Mao's handelen tijdens de Culturele Revolutie in twijfel werd getrokken.

Pas vanaf de jaren negentig is duidelijk een nieuwe verandering zichtbaar. In tijden van grote economische groei, die gepaard ging met het ontstaan van grote sociale verschillen, ontstond



ook het verlangen naar 'de goede, oude tijd'. Men verlangde naar de oude communistische idealen van gelijkheid en solidariteit. Als gevolg hiervan ontstond er een nieuwe cultus rondom de Grote Roerganger. Ondanks de kritiek in de jaren tachtig was de toon gezet. En nog altijd puilen de verkoopstalletjes uit met Mao-attributen: van badges tot beeldjes.

De westerse visie

Welk beeld van communistisch China bestond in het Westen? In de geboortedagen van de Volksrepubliek trokken veel linkse intellectuelen naar China, op zoek naar de zogenaamde socialis-tische heilstaat. Deze westerse gasten werden hartelijk ontvangen. Mao schreef: 'We hebben vrienden in de gehele wereld.'³ Meestal kregen deze bezoekers een eenzijdig beeld voorgeschoteld. En mede door het gebrek aan informatie uit communistisch China betekende dit dat er in het Westen een vertekend beeld was van het land. Terwijl juist hier in veelal hogere intellectuele kringen het Rode Boekje gelezen en besproken werd, werd niet duidelijk welke ramp zich voltrok in China zelf.

De periode na de dood van Mao was een tijd van terughoudendheid en onwetendheid. Er was weinig duidelijk over wat zich had afgespeeld tijdens diens regeerperiode. Aan deze onwetendheid kwam pas een eind toen eind jaren tachtig en begin jaren negentig meer onderzoek kwam naar het Chinese verleden. In tegenstelling tot de persoonsverheerlijking in China ontstond in het Westen de zogenoemde *Mao-as-a-Monster-thesis*. Een aanhoudende stroom van kritiek op zijn handelen onder andere tijdens de Grote Sprong Voorwaarts en de Culturele Revolutie leidde ertoe dat Mao sindsdien wordt weggezet als misdadiger. Het beeld van een goddelijke revolutionair brokkelde steeds verder af. Tot op de dag van vandaag wordt Mao in één adem genoemd met de grote dictators van de twintigste eeuw: Hitler en Stalin.⁴

Het portret van Mao boven de poort naar de Verboden Stad, Peking. Foto: Gerd Eichmann.

¹ Henry Kissinger, *Over China* (Amsterdam 2011), 13.

² Herschrijving communistische geschiedenis, 'Resolution on certain questions in the history' (deel II: Basic Appraisal of the History of the Thirty-Two Years Since the Founding of the People's Republic; punt 8) *Sixth Plenary Session*.

³ Aart van Aarsbergen, *Verre paradisijs: linkse intellectuelen op excursie naar de Sovjet-Unie, Cuba en China* (Utrecht 1988), 94.

⁴ Connie Bastiaans et al., *Sprekend Verleden. Geschiedenis bovenbouw vwo handboek 4/5/6* (Zutphen 2012), 112.

Rode Gardisten op het Plein van de Hemelse Vrede, met het Rode Boekje in hun hand, 15 september 1966.

Oude examenkaternen

In 1981 en 1982 werd voor het eerst Chinese geschiedenis op het centraal schriftelijk eindexamen getoetst, met de focus op de communistische periode. Hetzelfde examenonderwerp werd in 1989 weer getoetst. Op welke wijze werd, zo kort na het overlijden van Mao, geschreven over deze historische tijd?

In de inleiding van het examenkatern van 1981 melden de auteurs dat 'China een land is dat ver van ons bed ligt en dat heel andere tradities heeft en een heel andere geschiedenis'. Daarbij verkondigen de samenstellers dat voor het Westen 'het Chinese verleden raadselachtig is en veel van de Chinese gewoonten vreemd, stammend uit een andere wereld'.⁵ Met deze standpunten verkondigen de auteurs duidelijk dat er grenzen zijn aan de informatieoverdracht in het examenkatern. Zij pogen een zo compleet mogelijk beeld te geven van het verleden, maar benoemen duidelijk dat ook zij geen volledig overzicht hebben van de Chinese geschiedenis. In het examenkatern wordt uitleg gegeven over bijvoorbeeld de Grote Sprong Voorwaarts en de Culturele Revolutie. Uit de wijze waarop deze onderwerpen beschreven zijn, blijkt dat de auteurs niet of nauwelijks beschikten over gedetailleerde kennis over de ontwikkelingen in het land. Dat er als gevolg van de Grote Sprong Voorwaarts circa veertig à vijftig miljoen doden zijn gevallen, staat nergens beschreven in het katern. Uit de informatie in dit boek blijkt duidelijk de onwetendheid van westerse historici en de samenstellers van dit examenkatern.

'De auteurs van het examenkatern uit 1989 nemen duidelijk stelling. Ze koppelen de communistische geschiedenis in één zin aan miljoenen doden'

Zijn er veranderingen zichtbaar in het nieuwe examenkatern van 1989? In tegenstelling tot de examenbundel van acht jaar daarvoor nemen de auteurs duidelijk stelling: 'Het gaat over de geschiedenis van honderden miljoenen mensen. Hun levens zijn diep beïnvloed door vaak gewelddadige gebeurtenissen. Tientallen miljoenen zijn daarbij omgekomen.'⁶ De breuk met de schrijfwijze uit 1981 is duidelijk zichtbaar. Van onwetendheid is geen sprake meer, van een duidelijke stellingname des te meer: de auteurs koppelen de communistische geschiedenis in één zin aan miljoenen doden. Hieruit blijkt ook duidelijk de koppeling aan het academische en publieke debat uit die tijd. Mao wordt weggezet als een leider die hardhandig zijn wil doordrukte bij de communistische partijleiding en het volk. Ook wordt er grote kritiek geleverd op zijn rectificatiecampagnes en de miljoenen doden als gevolg daarvan. Of

⁵ Klaas van Dijk et al., *China na de dood van Soen Jat-sen tot de dood van Mao Tse-toeng. C.S.E.-katernen geschiedenis voor mavo, havo en vwo. Havo/vwo-editie* (Den Bosch 1980), 71.

⁶ J. Beetsma et al., *Havo/vwo examenboek 1989. China na de dood van Sun Yat-sen tot het moderniseringsproces onder Deng Hsiao-ping (1925-1986)*, 6.

⁷ Beetsma, *Havo/vwo examenboek 1989*, 31.



China in het eindexamen

In 2017 boog een syllabuscommissie zich over het formuleren van nieuwe historische contexten voor het havo- en vwo-examen. Deze contexten zullen met ingang van het havo-examen van 2021 en het vwo-examen van 2022 geëxamineerd worden. Voor het vwo zal China het onderwerp van een van de nieuwe historische contexten zijn. Meer over de nieuwe contexten kunt u lezen in het artikel van Alderik Visser en Hanneke Tuithof in deze *Kleio* (vanaf pagina 10).

zoals de samenstellers van de examenbundel beschrijven: 'Rond zijn persoon en zijn geschriften ontwikkelde zich een cultus die vaak hysterische en absurde vormen aannam.'⁷ Waar de samenstellers uit 1981 nog geen kennis hadden over hetgeen zich had afgespeeld in China, sluit het examenkatern van 1989 destijds goed aan bij het debat over Mao en China. Gestaafd met nieuwe informatie over het communistische bewind wordt Mao neergezet als hoofdverantwoordelijke voor de vele doden.

Recente schoolboeken

Hoeveel aandacht bestaat er voor het Chinese verleden in recente lesmethodes én voor welke positionering kiezen de samenstellers? Op basis van zowel kwalitatieve als kwantitatieve analyse van deze schoolboeken is gepoogd om een overzicht te schetsen van de stand van zaken in het Nederlandse geschiedenisonderwijs ten aanzien van de kennis over Mao en het Chinese verleden. Uit onderzoek naar de lesmethodes geschiedenis van de vier grote uitgeverijen kan geconcludeerd worden dat de recente lesmethodes goed aansluiten bij het huidige academische en publieke debat. *Feniks* geeft bijvoorbeeld aan dat het handelen van Mao 'ca. 45 miljoen mensen het leven kostte. Zij waren afgebeeld, uitgehongerd of

doodgemarteld'.⁸ *Sprekend Verleden* noemt Mao samen met Stalin 'verantwoordelijk voor miljoenen doden tijdens hun dictatoriale bewind'.⁹ Drie van de vier lesmethodes echter – *Feniks*, *Memo* en *Geschiedenis Werkplaats* – besteden amper aandacht aan het Chinese verleden. China wordt eigenlijk vrijwel alleen uitgelicht in de context van de Koude Oorlog. Dit sluit aan bij het huidige examenprogramma. Alle bovenbouwboeken en examenkaternen voor havo en vwo bestaan samen uit 3.311 pagina's. Slechts 34 daarvan gaan over het Chinese verleden. Hieruit blijkt de geringe aandacht voor China. Enkel in *Sprekend Verleden* hebben de auteurs een ruim aantal pagina's, vijftientig, genomen om verdieping te bieden in deze indrukwekkende en belangrijke geschiedenis.

Duidelijk stempel

Met Trumps uittreden uit het klimaatakkoord van Parijs doen de Verenigde Staten een stap terug op het wereldtoneel. China daarentegen probeert, onder leiding van president Xi Jinping, steeds duidelijker zijn stempel te drukken op de wereld. Vorig jaar pleitte de Chinese leider nog voor de voordelen van vrijhandel, al jaren werkt China aan de aanleg van een nieuwe zijderoute en steeds meer neemt de invloed van het land toe op bijvoorbeeld het Afrikaanse continent. China is in veertig jaar tijd een speler van wereldformaat geworden.

Uit dit onderzoek is gebleken dat de schoolboeken, die dienen als belangrijke bron voor kennisoverdracht, nauwelijks aandacht besteden aan het Chinese verleden. De beschreven kennis in de boeken is overigens adequaat en past bij deze tijd.

De geschiedenis van China biedt juist mogelijkheden om leerlingen te leren omgaan met andere perspectieven op gebeurtenissen in deze wereld. En juist in het kader van de toenemende politieke en economische groei van China is het leren begrijpen van dat specifieke verleden relevant voor het Westen.

Welke handvatten zijn er voor docenten geschiedenis om toch ruimte te bieden aan China? Benut bijvoorbeeld de ruimte in domein C van het examenprogramma. Secties geschiedenis zijn vrij deze ruimte naar eigen inzicht te benutten, dus besteed aandacht aan China.

Verder is het mogelijk om Chinese actualiteiten ter sprake te brengen in het klaslokaal. Of breng leerlingen in aanraking met het verleden, bijvoorbeeld door hen fragmenten uit boeken en romans over China te laten lezen, zoals het met de Libris Geschiedenis Prijs bekroonde boek *Selma* van Carolijn Visser over de Culturele Revolutie. Het Chinese verleden verdient meer aandacht. ■

⁸ Jos Venner et al., *Feniks. Overzicht van de geschiedenis. Geschiedenis voor de bovenbouw havo* (Amersfoort 2012), 270.

⁹ Bastiaans, *Sprekend Verleden vwo*, 112.

Literatuur

Dikötter, Frank, *De Culturele Revolutie. Een volksgeschiedenis, 1962- 1976* (Utrecht 2016).

Kissinger, Henry, *Over China* (Amsterdam 2011).

Oudheusden, Jan van, *Het hemelse rijk herrezen.*

De geschiedenis van China in vogelvlucht (Amsterdam 2017).

Spence, Jonathan, *Mao* (Amsterdam 2001).

Spence, Jonathan, *The search for modern China* (New York 1991).

Visser, Carolijn, *Selma: aan Hitler ontsnapt, gevangene van Mao* (Amsterdam 2016).

Zhisui, Li, *Het privé-leven van Mao: onthuld door zijn lijfarts dr. Li Zhisui* (Amsterdam 1997).



Tijdens zijn bezoek aan China woont Richard Nixon met zijn vrouw een ballet bij in de Grote Hal van het Volk, 22 februari 1972. Foto: Byron E. Schumaker, collective Richard Nixon Presidential Library and Museum.

De feiten voorbij

Analyse van leerling-redenaties op causale taken

Hoe geef je (havo-)leerlingen gerichte feedback op de ontwikkeling van historische vaardigheden? En: hoe bouw je deze vaardigheden een beetje systematisch op van de brugklas tot het examenjaar? Naar deze vragen deden de auteurs onderzoek.

Dit is deel 1 van een tweeluik over causaal redeneren. In dit artikel introduceren de auteurs de niveaubeschrijving 'causaal redeneren'. Die niveaubeschrijving is de uitkomst van een analyse van leerling-antwoorden. In het volgende artikel leest u aan de hand van een concreet voorbeeld, hoe de inzichten uit de analyse (en de niveaubeschrijving) zijn gebruikt om lessen te ontwerpen gericht op het verklaren van historische gebeurtenissen.

Johanna Baart is docent aan het Montessori Lyceum Amsterdam.
Maartje van der Eem is docent aan het Hermann Wesselink College, Amstelveen.
Gerhard Stoel en **Jannet van Drie** zijn beiden als docent en onderzoeker verbonden aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam.

Dankzij de val van het IJzeren Gordijn konden ook landen uit Oost-Europa zich aansluiten bij de Europese Unie.' Wanneer we met een aantal geschiedenisdocenten uit het vakdidactisch netwerk Historisch Redeneren (IIO/UVA) dit antwoord op de examenvraag 'Leg uit dat de val van het IJzeren Gordijn een oorzaak is geweest van de groei van de Europese Unie' bespreken, ontstaat er een interessante discussie. Hoewel we allemaal vinden dat het antwoord onvoldoende is, is het nog niet zo makkelijk om de vinger op de zere plek te leggen. Wat verwachten

we van zo'n antwoord? Welke criteria hanteren we? Hoe zouden we deze leerling feedback geven? 'Wat deze leerling goed doet, is het gebruiken van causale taal, namelijk "dankzij", om een verband uit te drukken', 'ja, maar de begrippen worden niet uitgelegd', 'dat geldt ook voor het verband, daar wordt geen enkele onderbouwing of uitleg voor gegeven.' Al pratend komen we erachter dat we de exameneisen in Domein A weliswaar goed kennen, maar dat we het vaak lastig vinden die te vertalen naar passende leerdoelen, activiteiten en opdrachten voor leerlingen in verschillende leerjaren. Hoe geef je leerlingen nu gerichte feedback op de ontwikkeling van historische vaardigheden? En: hoe bouw je deze vaardigheden nu een beetje systematisch op van de brugklas tot het examenjaar?

Praktijkonderzoek

Deze vragen vormden de aanleiding voor het kortlopend praktijkonderzoek *De feiten voorbij. Analyse van causaal redeneren van havo-leerlingen als basis voor lessen op maat* dat zes geschiedenisdocenten en twee onderzoekers van de UvA het



afgelopen jaar hebben uitgevoerd.¹ Het project richtte zich vooral op de havo, omdat docenten in het netwerk aangaven dat het aanleren van historisch redeneren op de havo een grotere uitdaging is dan op het vwo en dat de verschillen tussen havoleerlingen groter zijn. Binnen het project ontwikkelden we een 'niveaubeschrijving causaal historisch redeneren', zestien uitgewerkte lessen (series) gericht op historisch verklaren en verschillende 'diagnostische' formatieve opdrachten.²

Uitgangspunt van het project was dat het bij het onderwijzen van causale redeneervaardigheden bij geschiedenis niet alleen belangrijk is om te kijken naar de eindtermen en de theorie (Lee & Shemilt, 2009; Seixas & Morton, 2013), maar ook naar de concrete redenties van leerlingen uit verschillende leerjaren. We verwachtten hierdoor meer zicht te krijgen op de vaardigheid zelf, maar vooral op de valkuilen en uitdagingen voor leerlingen van verschillende leeftijden. Deze inzichten zouden het mogelijk maken om in lessen meer 'op maat' aan te sluiten bij leerlingen en een beredepeerde leerlijn te ontwikkelen. Om deze reden zijn we gestart met het verzamelen en analyseren van de antwoorden van leerlingen uit 1-, 3- en 4-havo (negen klassen) op vier korte 'diagnostische' taken. De antwoordanalyse leverde verrassend veel informatie op over hoe leerlingen redeneren en waar nog tekortkomingen in hun redenties zitten. Op basis van deze inzichten hebben we de niveaubeschrijving gemaakt. In de volgende *Kleio* bespreken we hoe de diagnose en de niveaubeschrijving zijn gebruikt bij het ontwikkelen van lessen gericht op causaal redeneren. In dit artikel werken we drie categorieën van de niveaubeschrijving uit ('redeneren met meerdere (soorten) oorzaken', 'het leggen (en benoemen) van verbanden' en 'het onderbouwen van redenties met bewijs') en bespreken we een aantal inzichten uit de leerlingantwoorden.

Diagnostische taken

De vier taken die leerlingen maakten, sloten aan bij de omschrijving van causaal historisch redeneren in het eindexamenprogramma. In de opdrachten werd bijvoorbeeld aandacht besteed aan het onderscheiden van verschillende soorten oorzaken en gevolgen, het leggen van verbanden en het rekening houden met het niet-lineaire en multicausale karakter van historische verklaringen. We hebben de taken zo ontworpen dat in de verschillende jaarlagen dezelfde aspecten van causaliteit werden bevraagd, terwijl de historische inhoud aansloot bij de desbetreffende jaarlaag. Een taak voor de eerste klas richtte zich bijvoorbeeld op het kiezen en beargumenteren van de (meest en minst) belangrijke oorzaak voor het ontstaan van de renaissance. Dezelfde taak voor de derde klas richtte zich op de populariteit

van Hitler in 1933. Daarnaast hebben alle klassen dezelfde – niet-historische – taak over 'Alfons de Kameel' gemaakt (Chapman, 2003). Bij deze taak werden leerlingen aangemoedigd om meerdere oorzaken te benoemen voor de dood van Alfons en onderscheid te maken tussen verschillende soorten oorzaken; naast de aanleiding (een strokje dat op de rug van de onfortuinlijke kameel werd gegooid) speelden concrete gebeurtenissen, langdurige ontwikkelingen en meer abstracte verschijnselen (sociaaleconomische, culturele en zelfs psychologische factoren) een rol (voor deze taak zie website).³

Werken met meerdere oorzaken

Het omgaan met multicausaliteit en het onderscheiden van verschillende soorten oorzaken in een verklaring, vormden de eerste categorie in onze niveaubeschrijving. De antwoorden op de Alfons-taak maakten duidelijk dat een deel van de leerlingen – vooral in de onderbouw – zich beperkte tot het noemen van slechts één oorzaak (niveau 1). Een voorbeeld hiervan was het antwoord van een leerling uit leerjaar 3: 'Alfons was een kameel met rugklachten, hij stierf dus omdat zijn rug niet sterk genoeg was.' Andere leerlingen bereikten op dit onderdeel een hoger niveau en noemden meerdere oorzaken in hun verklaring

'We vinden het lastig de exameneisen in Domein A te vertalen naar passende leerdoelen, activiteiten en opdrachten voor verschillende leerjaren'

(niveau 2). Echter, veel van deze antwoorden hadden het karakter van een soort optelsom, doordat de verschillende oorzaken niet met elkaar werden verbonden. Zo schreef een leerling uit leerjaar 3: 'Alfons had zijn rug acuut gebroken omdat hij niet kan samenwerken met andere kamelen, omdat hij egoïstisch was en omdat hij al rugklachten had.' Sommige verklaringen gaven blijk van een hoger abstractieniveau, zoals dit antwoord uit leerjaar 3: 'De kameel Alfons had rugklachten door een ongeluk bij zijn geboorte, daardoor had hij al een zwakke rug, maar zijn baas Frank belaadde hem vaak met te veel spullen. Daardoor werd zijn rug nog zwakker. Doordat hij 1x te zwaar belaadt [sic] werd, brak zijn rug acuut.' In deze verklaring worden niet alleen meerdere oorzaken genoemd, maar onderscheidt (en verbindt) de leerling een abstracte ontwikkeling (de toenemende rugklachten), met concrete gebeurtenissen (een ongeluk bij zijn geboorte, één keer te zwaar beladen). Dit onderscheid (en de relaties) tussen concrete gebeurtenissen en abstracte verschijnselen en ontwikkelingen beschouwen we als een belangrijk kenmerk van een genuanceerde causale redentatie (niveau 3). ▶

¹ De feiten voorbij. *Analyse van causaal redeneren van havoleerlingen als basis voor lessen op maat* (kortlopend praktijkonderzoek gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, projectnummer 405 16 508).

² Alle materialen zijn gepubliceerd op de website: wp.expertisecentrum-geschiedenis.nl/de-feiten-voorbij.

³ Idem.

Was Francesco Petrarca de 'hoofdoorzaak' van de renaissance? Francesco Petrarca 1304-1374, gravure uit de negentiende eeuw.

Verbanden leggen

Het verbinden van gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen in een verklaring is een tweede kernaspect van causaal redeneren. Bij het leggen van verbanden speelt taal een belangrijke rol (o.a. Honing & Wilschut, 2017; Woodcock, 2005). Historici bedienen zich weliswaar van alledaagse taal om verbanden uit te drukken, maar doen dit op genuanceerde en specifieke wijze (ze gebruiken bijvoorbeeld woorden als: 'versnellen', 'belemmeren', 'uitbarsten'). Hoewel de meeste leerlingen in hun antwoorden op de Alfons-taak ook causale taal gebruikten, bleef dit meestal beperkt tot lineaire verbindingswoorden (zoals: 'omdat', 'daardoor' en 'leidde tot') (niveau 2). Zo schreef een leerling uit leerjaar 4: 'De kameel stierf door een acute rugbreuk. Dat kwam doordat zijn baas de kameel te zwaar had beladen en het dier slecht behandelde.' Een klein deel van de leerlingen gebruikte meer complexe taal om duidelijk te maken welke rol verschillende oorzaken in een verklaring speelden. Een voorbeeld hiervan was het antwoord uit leerjaar 3: 'Alfons de kameel stierf omdat hij zware rugklachten had overgehouden aan zijn geboorte. Deze klachten werden verergerd door de uitbuiting van zijn eigenaar die laadde [sic] zijn kamelen erg zwaar en liet ze over onnodig zware routes lopen. Alfons stierf uiteindelijk door een zware en acute rugbreuk na een te zware belading.' In dit antwoord onderscheidt de leerling de aanleiding (overbelasting) van meer onderliggende oorzaken, door het gebruik van het woord 'uiteindelijk' (niveau 3). Daarnaast worden ook verschillende rollen duidelijk, zoals een trigger (ongeluk bij geboorte), een katalysator (uitbuiting door eigenaar), een achtergrondoorzaak (chronische rugklachten) (niveau 4). Deze rollen worden uitgedrukt door woorden als: 'overgehouden aan' en 'verergerd'. Met name in de bovenbouw zouden we leerlingen graag deze genuanceerde taal willen leren gebruiken.

Redenaties onderbouwen

Een van de lastigste onderdelen van causaal redeneren is het onderbouwen van onze causale uitspraken of 'claims'. Dit vereist allereerst dat leerlingen begrijpen dat ze interpreteren en niet slechts beschrijven 'hoe het eigenlijk geweest is'. Historici onderbouwen hun bewering zelden vanuit universeel geldende principes, maar hebben vooral oog voor de specifieke historische context. De meeste leerlingen in ons project daarentegen onderbouwden hun uitspraken niet (niveau 1) of vanuit algemene wetmatigheden (niveau 2). Zo selecteerde een brugklasleerling de rijke burgers in Italië (die zich verbonden voelden met de oude Romeinse kunst) als belangrijkste oorzaak voor het ontstaan van de renaissance, met als uitleg: 'omdat rijke mensen het vaak voor het zeggen hebben.' Een leerling uit leerjaar



3 verklaarde de populariteit van Hitler vooral vanuit het idee dat een sterke leider problemen kan oplossen. Zijn argumentatie luidde: 'Als het heel slecht gaat in een land en iemand komt met de overtuiging dat hij/zij het beter zal maken met goede argumenten, zou ik ook de eerste de beste kiezen.' Hoewel deze argumenten wellicht een zekere kracht bezitten, verklaren ze onvoldoende waarom de renaissance juist in die periode begon of waarom juist de ideeën van Hitler in de jaren dertig zo succesvol waren.

Opvallend was dat jonge leerlingen vaak sterk de nadruk legden op het handelen van personen. Zo kozen zeven van de twintig brugklasleerlingen de oproep van Francesco Petrarca om de klassieke oudheid te herontdekken (1341) als belangrijkste oorzaak voor het ontstaan van de renaissance. De uitleg van een van de leerlingen luidde: 'Omdat Petrarca de dichterskroon van de paus kreeg werd hij machtiger en hij was erg trots op de klassieke cultuur. De klassieke cultuur kon hij extra aandacht geven met zijn macht.' Daarnaast zagen we met name in de derde klas dat leerlingen bij het verklaren van de populariteit van Hitler vaak redeneerden vanuit hun eigen morele kader. Zo benoemde een leerling de machtswellust, ambitie, persoonlijkheid en het racisme van Adolf Hitler als minst belangrijke oorzaak voor zijn populariteit met de onderbouwing: 'Ik denk dat racisme niet echt goed is. En het was geen hele leuke man.' Slechts een minderheid van de leerlingen had in hun verklaring oog voor de historische context (niveau 3), en verwijzingen naar bewijs (niveau 4) werden niet gevonden. Dit laatste kan overigens te maken hebben met de opdrachten. In de geschiedenisles zouden leerlingen regelmatig bevraagd moeten worden op de argumenten voor hun uitspraken. Bespreek bijvoorbeeld eens met leerlingen in hoeverre personen inderdaad de loop van geschiedenis kunnen veranderen en door welke factoren hun invloed wordt beperkt?

Of waarom een algemene uitspraak als ‘keizers willen nu eenmaal macht’ geen afdoende verklaring biedt voor het ontstaan van de Eerste Wereldoorlog. Waarom brak deze dan niet eerder uit? Of later?

Stappen overslaan

Het samen analyseren van (causale) antwoorden van leerlingen bleek een goede methode om het inzicht in causaal redeneren te vergroten. We ontdekten hoeveel leerlingen eigenlijk moeten leren en aan hoeveel aspecten van causaal redeneren we aandacht zouden moeten besteden. Een van de conclusies was dat we in de les vaak stappen overslaan, omdat we ervan uitgaan dat leerlingen ‘het wel kunnen’. De niveaubeschrijving maakt deze aspecten van causaal redeneren zichtbaar en beschrijft hierin een mogelijke ontwikkeling. Uiteraard hebben de onderdelen ook veel met elkaar te maken en lopen ze in de praktijk vaak door elkaar.

Hoe kan de niveaubeschrijving nu in de klas gebruikt worden? Allereerst ondersteunt deze het formuleren van leerdoelen gericht op causaal redeneren, en het ontwerpen van lessen. In de volgende *Kleio* zullen we hiervan een voorbeeld geven. Daarnaast kan de niveaubeschrijving helpen bij het geven van instructie en (peer)feedback aan leerlingen en bij het maken van opdrachten en toetsen. Tot slot kan de niveaubeschrijving als onderlegger gebruikt worden bij het ontwikkelen van een leerlijn waarin de vaardigheid systematisch (en in toenemende complexiteit) terugkomt. In de brugklas zou je bijvoorbeeld kunnen beginnen met het oefenen van de begrippen ‘oorzaak’

en ‘gevolg’ en zouden leerlingen kunnen leren dat er altijd meerdere oorzaken voor historische gebeurtenissen zijn. Ook kun je in de onderbouw taalsteun bieden bij het uitdrukken van (lineaire) causale verbanden. In de bovenbouw zou de aandacht kunnen verschuiven naar het gebruik van meer genuanceerde en analytische causale taal. Het inbedden van concrete gebeurtenissen in de historische context (verbanden leggen met historische verschijnselen en ontwikkelingen) en het oefenen met het argumentatieve karakter van historische verklaringen (door leerlingen regelmatig te vragen hun causale uitspraken te onderbouwen) zijn eveneens aspecten die goed passen bij de bovenbouw.

Kortom, we raden iedere docent aan om met enige regelmaat een ‘diagnose’ te doen van de redeneervaardigheid van leerlingen bij geschiedenis en om vervolgens samen met sectiegenoten eens een aantal antwoorden van leerlingen met behulp van de rubric te scoren. ■

Verder lezen

- Chapman, A.** (2003). Camels, diamonds and counterfactuals: a model for teaching causal reasoning. *Teaching History*, (112), 46-53.
- Honing & Wilschut** (2017). Veroorzaken, beïnvloeden, resulteren. Taalgericht historisch causaal redeneren. *Kleio*, 58(6), 64-66.
- Lee, P., & Shemilt, D.** (2009). Is any explanation better than none? *Teaching History*, (137), 42-49.
- Seixas, D.P., & Morton, T.** (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.
- Woodcock, J.** (2005). Does the linguistic release the conceptual? *Teaching History*, (119), 5.



Adolf Hitler steekt de eerste spade de grond in voor de aanleg van de snelweg tussen Frankfurt/Main en Darmstadt-Mannheim. 23 september 1933. Bron: Bundesarchiv.

In naam van de vrijheid

De Tsjecho-Slowaakse strijd voor democratie

Honderden keren heb ik de naam Jan Palach in mijn jeugd gehoord. Dat lijkt nu misschien wat vreemd, maar in de jaren zeventig sprak mijn moeder vaak over deze jonge Tsjech (toen nog een 'Tsjecho-Slowaak' genoemd). Jan Palach werd voor mij het symbool van de verwoestende kracht van de communisten. Doordat die slechte communisten een einde hadden gemaakt aan de dappere – voor vrijheid – strijdende Tsjecho-Slowaken, had deze veelbelovende intellectueel geen andere mogelijkheid gezien dan zichzelf midden in Praag in brand te steken. Die rot-Russen ook!

Kleio gaat wat dieper in op de Verplichte Historische Voorbeelden. Met behulp van deze achtergrondinformatie kunt u uw leerlingen nog beter voorbereiden op de examenstof. Een serie om te bewaren dus. Dit artikel geeft achtergrondinformatie bij het verplichte voorbeeld *Praagse Lente* (1968).

Tsjecho-Slowakije was na de Eerste Wereldoorlog ontstaan uit de brokstukken van de Oostenrijks-Hongaarse dubbelmonarchie. Tijdens het interbellum gold het als de enige stabiele democratie voorbij Berlijn. Maar na de Tweede Wereldoorlog kwam er een zeer repressief stalinistisch bewind aan de macht. Niet omdat de Russische troepen met groot machtsvertoon het land onderdrukten, integendeel. Bij de verkiezingen van 1946 kreeg de Communis-

tische Partij maar liefst veertig procent van de stemmen. De steun voor deze Russisch georiënteerde partij kwam voort uit het voor de Tsjecho-Slowaken grote trauma van München in 1938. Daar werd bedisseld dat het geïndustrialiseerde grensgebied aan nazi-Duitsland werd gegeven, zonder dat de Tsjechen daar ook maar enige zeggenschap over hadden. Sterker nog, de twee Tsjechische functionarissen werden met medeweten van de Engelse hulpjes van Chamberlain 'vastgehouden' op hun hotelkamer. Daardoor konden ze niet aanwezig zijn bij de beraadslagingen of zelfs maar overleg voeren met de Duitse onderhandelaars. Na Hitlers loze belofte om in ruil voor Sudetenland geen territoriale claims te leggen op enig gebied, werd Tsjecho-Slowakije van de kaart geveegd. De Tsjecho-

Slowaken hadden een les geleerd; ze hadden een sterke bondgenoot nodig en de communisten uit de Sovjet-Unie konden dat zijn. 'Tsjecho-Slowakije wordt een vrij en onafhankelijk land en wij gaan ons niet in jullie aangelegenheden mengen,' beloofde Stalin in maart 1945.

Democratisch communisme

Toch hadden de communisten in februari 1948 een putsch nodig om de alleenheerschappij naar zich toe te trekken. Op alle belangrijke posities in de maatschappij kregen ze het voor het zeggen. Hoewel het in de jaren vijftig in de buurlanden (Polen, Hongarije) vaak tot opstanden kwam, bleef het in Tsjecho-Slowakije relatief rustig, misschien mede door de vele showprocessen die werden gehouden tegen vermeende anticommunisten en door het oprichten van strafkampen. Met de komst van een jonge generatie bevlogen communisten – de Slowaak Alexander Dubček trad in januari 1968 met instemming van Brezjnev aan als partijleider als opvolger van Antonín Novotný – werd de roep om het ooit beloofde 'democratisch communisme' steeds sterker. Tot verrassing van onder anderen Dubček zelf leek de communistische partij in meerderheid in te stemmen met veranderingen op economisch gebied, maar vooral op politiek gebied. Dubček sprak



Tsjecho-Slowaken lopen met de nationale vlag langs een brandende tank in Praag, 1968. Foto uit *CIA Analysis of the Warsaw Pact Forces: The Importance of Clandestine Reporting*.

in april 1968 van het 'actieprogramma' waarin stond: 'Mensen moeten de kans krijgen om zelf na te denken en hun mening te uiten...' De excessen van vroeger werden onderzocht. Op den duur werd zelfs de censuur afgeschaft en werd er een interne democratisering van de partij aangekondigd. Maar de massale kritiek in de pers op het politieke systeem overviel de partijleiding. Toen daar ook nog commentaren in de pers bij kwamen, die opriepen om het land uit het Warschaupact terug te trekken, waren de rapen gaar. Hoewel Dubček beweerde dat hij 'het socialisme met een menselijk gezicht' in de hand kon houden, waren de omringende landen daar duidelijk niet van overtuigd – stel dat de vrijheidsgevoelens over zouden slaan naar hun gebieden!

Telefoon van Brezjnev

Eind juli kwam er een inderhaast belegde bijeenkomst bij de grens van de Sovjet-Unie en Tsjecho-Slowakije, waarbij Brezjnev eiste dat er een einde kwam aan de anti-Sovjet-verklaringen. Dubček beloofde alles in het werk te stellen om dit te realiseren. De Sovjetleiders leken tevreden en een invasie leek ver weg. Maar in het midden van de zomer werd Brezjnev toch zenuwachtig: het congres van de Tsjecho-Slowaakse partij (gepland in september) zou weleens nog meer liberale hervormingen gaan eisen. Dubček werd daarom gebeld en gesommeerd op te treden tegen de meest 'vrije' dagbladen. Dubček vroeg om meer tijd om de eigen lijn van zijn land vast te kunnen houden, maar werd – volgens de transcriptie van het telefoongesprek – door Brezjnev hardhandig op de vingers getikt: '...dit is het zoveelste bewijs dat je ons misleidt, en ik kan het niet als iets anders beschouwen dan dat, laat ik je dat in alle eerlijkheid zeggen. (...) Maar je begrijpt toch wel dat deze aanpak, deze manier om de plichten te vervullen (...) ons zal dwingen de hele situatie nogmaals te evalueren en tot

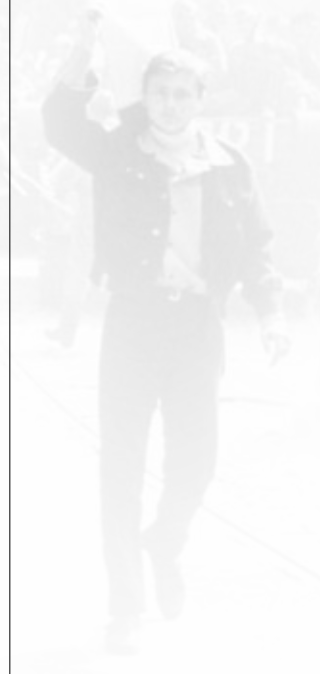


nieuwe, eenzijdige maatregelen over te gaan.' De belofte die Brezjnev vervolgens deed om nog eens met Dubček te bellen is hij nooit nagekomen. In de ochtend van 21 augustus trokken troepen van de Sovjet-Unie (samen met die van andere Warschaupactlanden) Praag en andere steden binnen. Zo'n zeventig leiders van de Tsjecho-Slowaakse communistische partij werden gearresteerd, naar Moskou gebracht en daar gedwongen een papier te ondertekenen waarop duidelijk stond aangegeven dat bepaalde dagbladen werden verboden en dat er een stop kwam op de meest controversiële hervormingen. De Praagse Lente bloedde dus dood. Toch liet de bevolking zich niet onbetuigd. Veel mensen kalkten stiekem allerlei teksten op muren om duidelijk te maken wat ze van de aanwezige Sovjettroepen vonden. Een kleine opsomming die duidelijk maakt hoe de Tsjecho-Slowaken dachten over de militaire ingreep: *München 1938. Moskou 1968. Tweemaal bezet, tweemaal een les. Eeuwig met de Sovjet-Unie – het graf in. Als we destijds Hitler hebben overleefd, dan kan ook Brezjnev worden overleefd. Leve het Rode Leger, maar wel ergens anders. De Duitsers wilden ons voor duizend jaar, de Russen tot in de eeuwigheid. Ivan, kom gauw naar huis. Natasja gaat met Kolja! Mama.* Het mocht niet baten. Aan de Praagse Lente – een westers begrip – kwam een einde.

Muntcocktail

Het Westen reageerde nauwelijks. President Johnson van de Verenigde Staten zat te veel met de Vietnamoorlog in zijn maag. De Russische ambassadeur die op het matje werd geroepen kreeg, in plaats van een uitbrander, een muntcocktail geserveerd. De bevolking in het Westen ging wel massaal de straat op om te demonstren tegen de Sovjetinvasie. De sympathie lag bij die arme Tsjecho-Slowaken. Maar in Tsjecho-Slowakije zelf werd door de aanwezigheid van Sovjettroepen en de instelling van een repressief regime onder leiding van Gustáv Husák de bevolking hoe langer hoe meer onder de duim gehouden. Dat de student Jan Palach in januari 1969 zich op het grote Wenceslasplein overgoot met benzine en zichzelf vervolgens in de fik stak, maakte diepe indruk in het Westen en dus ook op mijn moeder (destijds 27 jaar oud). Een enkele Nederlandse stad besloot zelfs een straat naar hem te vernoemen. Maar zijn daad – en het tiental daarop volgende zelfverbrandingen – veranderde niets. De Sovjettroepen bleven tot 1991 in Tsjecho-Slowakije. Uiteraard is er na de Fluwelen Revolutie van 1989 aandacht gekomen voor de 'helden' van toen: er is een groot herdenkingsteken voor Palach in Praag neergezet en ook is het plein voor de universaliteit naar hem vernoemd. Waarschijnlijk zullen vele Tsjechische moeders hun kinderen vertellen over Jan Palach en hen duidelijk maken hoe wanhopig mensen kunnen worden wanneer ze in hun vrijheid worden beknot. ■

Na de Fluwelen Revolutie in 1989 werden de helden van de Praagse Lente geëerd. Zo werd het Rode Leger-plein omgedoopt tot het Jan Palach-plein. Begin 2016 werd hier het monument *The House of the Suicide and the House of the Mother of the Suicide* van John Hejduk (1929-2000) geplaatst. Deze Amerikaanse architect van Tsjechische afkomst ontwierp het werk rond 1986. Het heldere object met de open stralen verbeeldt Jan Palach, het donkere gecorrodeerde 'de wanhopige moeder'.



Werkstaking of muiterij?

Opstand in de Franse loopgraven

Het is april 1917 en om met de Duitse schrijver Erich Maria Remarque te spreken: *im Westen nichts Neues*. Het lijkt rustig aan het westelijk front. De grote veldslagen van 1916 – de maandenlange gevechten bij Verdun, het bloedbad aan de Somme – hebben hun tol geëist en men lijkt de wonden te likken. Het mag een wonder heten dat de frontsoldaten zonder morren blijven doorvechten, ook als zij door hun meerderen telkens weer door een spervuur van kogels en granaten over open vlaktes worden gestuurd, waarbij ze vaak niet eens de stellingen van de vijand bereiken.

Hans Vermeer is redacteur van Kleio.

Tot 1917 leek het alsof de moraal van de Britse en Franse troepen ongebroken was. Aan Franse zijde wist de legerleiding uit rapporten wel dat er onvrede heerste, maar men nam dat slechts als kennisgeving aan onder het motto 'soldaten mopperen altijd'. Maar toen werd het april en kwam de veronachtzaamde onvrede met een klap tot uitbarsting. Er vonden in het Franse leger grootschalige muiterijen plaats en ondanks het feit dat die kort en hevig waren, moest men volgens de legerleiding vrezen voor een totale ineenstorting van het westelijk front. Dat de onvrede tot een uitbarsting kwam, is gezien de omstandigheden waaronder de frontsoldaten leefden en stierven niet verwonderlijk. Het was wel verwonderlijk dat de uitbarsting zo laat kwam.

Toch komt de vraag vanzelf bovendrijven: waarom bleef het Britse leger gevrijwaard van de massale desertie en muiterijen die het Franse leger wel kende, terwijl de Britten toch ook enorme verliezen leden?

Meer deserteurs

De Franse legerleiding had de muiterijen kunnen voorkomen als zij de rapporten over de moraal aan het front serieus had genomen. Daaruit bleek dat er veel kritiek was op zaken als voeding, kleding, verlofregelingen, vermoeidheid en onbekwaamheid of onverschilligheid van de leiding. Er was nog een andere graadmeter die op gevaar wees, namelijk de enorme toename van het aantal gevallen van desertie. In 1917 was het aantal veroordelingen opgelopen tot ongeveer 60.000, een verdubbeling ten opzichte

van 1916. De meeste gevallen hadden geen betrekking op desertie in het aanzicht van de vijand, maar op het niet of niet op tijd terugkeren van verlof. Dat laatste sloot aan bij een punt van onvrede dat uit de eerder genoemde rapporten naar voren kwam. De frontsoldaten waren vaak woedend over de uren- of dagenlange vertragingen tijdens hun verlof die veroorzaakt werden door het gebrekkige transport per trein. Die verloren tijd ging af van het toch al geringe aantal verlofdagen. Dus besloten veel soldaten steeds vaker om voor eigen rechter te spelen en hun verlof op eigen houtje te verlengen. Maar ondanks de enorme verliezen die het Franse leger tot nu toe had geleden, was er aan het front van oproer geen sprake. Terwijl dat toch een voor de hand liggende reden

Soldaten dragen een gewonde collega tijdens de Derde Slag om Ieper in 1917. Foto: William Rider-Rider. Bron: Library and Archives Canada.





voor gemor zou kunnen zijn als je de getallen ziet. Zo schatte de Franse minister van Oorlog aan het eind van 1916 dat er ongeveer 1.700.000 mannen waren gedood, waren verdwenen of krijgsgevangen waren gemaakt en dat 1.236.000 mannen gewond waren afgevoerd.

Tot het uiterste

Die enorme verliezen aan Franse zijde (ook ten opzichte van de verliezen van de andere strijdende partijen) waren te wijten aan de doctrine van het *offensive à outrance* van de Franse legerleiding, de aanval tot het uiterste. Dat hield in dat het Franse leger op elk mogelijk moment in de aanval moest gaan. Wat bijvoorbeeld als gevolg had dat de loopgraven aan Franse zijde ook echt met de Franse slag waren aangelegd, omdat ze slechts voor tijdelijk gebruik dienden. Gedacht vanuit deze doctrine was de soldaten telkens weer beloofd dat er nog maar één offensief nodig was voor de definitieve doorbraak en de eindzege. Die belofte werd in 1917 weer gedaan door de opperbevelhebber van het leger, generaal Nivelle. Hij initieerde in april een nieuw offensief bij de Chemin des Dames, een weg die grotendeels over een heuvelrug loopt en strategisch dus van groot belang was. Die heuvelrug was in Duitse handen en men had zich daar stevig ingegraven.

De Franse soldaten moesten de Duitse stellingen aanvallen onder barre weersomstandigheden, over onbeschermd terrein en heuvelop. Ondanks het feit dat al snel duidelijk werd dat de aanval een mislukking was, bleef Nivelle nieuwe troepen in de strijd gooien. Het offensief eindigde wederom in een bloedbad met aan Franse zijde zo'n 140.000 slachtoffers, waaronder bijna 25.000 doden. De legerleiding daarentegen sprak in de media over een klinkende overwinning. Dit zoveelste als zinloos ervaren bloedbad bracht de sluimerende onvrede onder de soldaten tot een uitbarsting. Langs het hele front weigerden de soldaten de loopgraven te verlaten. Het betrof 54 van de 144 Franse divisies waarvan als vanzelfsprekend het overgrote deel behoorde tot regimenten die langs de Chemin des Dames lagen. Natuurlijk zochten politiek en legerleiding een verklaring voor deze muiterijen. En vanzelfsprekend zocht men die buiten zichzelf en wees men beschuldigend naar opruiers die pacifistisch en socialistisch gedachtegoed onder de soldaten zouden hebben verspreid.

De overname door Pétain

Maar de positie van Nivelle werd onhoudbaar en op 15 mei nam generaal Pétain zijn rol als opperbevelhebber over. In tegenstelling tot Nivelle en de rest van de legerleiding was hij ervan overtuigd dat de muiters niet tegen de oorlog waren maar tegen een bepaalde *manier* van oorlog voeren, namelijk tegen een oorlogsvoering vanuit de doctrine van *offensive à outrance*. Hij maakte daarom een rondgang langs alle Franse divisies waarbij hij oprechte belangstelling toonde voor de klachten. Hij nam ook meteen een aantal besluiten, die na uitvoering de angsten uit de muiterij haalden. Het belangrijkste besluit maakte een einde aan nodeloze offensieven. Hij

nam concrete maatregelen die de leefomstandigheden van de soldaten moesten verbeteren met aanpassingen in de verlofregelingen. Ook kwamen er betere rustkampen achter het front, werd de voeding verbeterd en kregen soldaten voortaan het recht om commentaar te leveren op orders van leidinggevend die in hun ogen onjuist waren. Een andere handreiking richting de muiters was de relatief milde bestrafing voor de aanstichters. Er werden 'slechts' 49 doodvonnisen daadwerkelijk uitgevoerd terwijl muiterij binnen elk leger als het zwaarste vergrijp geldt. De legerleiding wilde duidelijk verdere muiterij voorkomen en strenge straffen zouden die juist kunnen aanmoedigen.



Maar dan komen we toch weer uit bij de eerder gestelde vraag: waarom wel een opvallende toename van desertiegevallen en een uitbraak van muiterijen in het Franse leger en niet in het Britse? Want beide legers leden zware verliezen en hadden dezelfde frontervaringen. En dan zou je logischerwijs toch eerder verwachten dat de moraal van het *Britse* leger zou knappen omdat dat op vreemde bodem vocht. Maar het Britse leger is de hele oorlog door gevrijwaard gebleven van grootschalige desertie en muiterijen. Wat betreft de desertie is wel een gestage toename te zien met 1917 als piek (ter vergelijking: 1914 met 3 executies, ►

Links: Generaal Robert Nivelle in 1920. Foto: Agence Rol, Bibliothèque nationale de France.

Onder: Als generaal Pétain nog bezig is met het keren van de muiterijen in het Franse leger, beginnen de Britten en hun Commonwealth-bondgenoten op 31 juli 1917 het offensief bij leper. Ook dat eindigt in de modder rond Passendale weer in een enorme slachtpartij. Australische soldaten in Chateau Wood bij Hooge, 29 oktober 1917. Foto: Frank Hurley.

In 1917 leed Groot-Brittannië onder stakingen aan het thuisfront. Met name de staking van munitiearbeiders was linke soep. Op de foto inspecteert koning George V een munitiefabriek in 1917. Bron: Library of Congress (VS).

1915 met 46 executies, 1916 met 71 executies en 1917 met 90 executies). Dat oplopende aantal kan verklaard worden door de transformatie van het Britse leger van een beroepsleger via een leger van vrijwilligers naar een dienstplichtigenleger. Het is bekend dat het aantal deserties in een leger van beroepssoldaten aanzienlijk lager ligt dan in een leger van dienstplichtige burgers.

Een reden kan zijn dat de Britten meedogenloos optraden bij het handhaven van de militaire discipline, wat leidde tot het hoogste aantal executies wegens desertie van de oorlogvoerende partijen, zowel in absolute als relatieve aantallen. Een feit dat door de Britse regering trouwens de hele oorlog door hardnekkig is ontkend om het thuisfront niet te shockeren. De nabestaanden kregen gewoon te horen dat hun zoon of man gesneuveld was.



de Fransen wel lukte om gedurende de hele oorlog de voeding aan het front op een goed niveau te houden. Een factor die in belangrijke mate bijdraagt aan een goede moraal.

Er kan ook een meer praktische reden worden aangevoerd. De Franse soldaten hadden een achterland waar je als deserteur in kon verdwijnen, waar je niet opviel door taal of gewoonten en waar je familie, kennissen en vrienden had wonen. Dat alles gold niet voor de Britten. Waar zou een Britse deserteur zich schuil moeten houden? En hoe zou hij de oversteek kunnen maken als de hele kust vergeven was van militaire politie? En als hij de oversteek al zou kunnen maken, dan zou het thuisfront hem waarschijnlijk beschouwen als een lafaard. Want dat thuisfront was ver verwijderd van het echte front en had vaak amper weet van de ellende op de slagvelden.

Werkstakingen

Uit de vergelijking van de moraal van het Franse en Britse leger blijkt wel dat enorme verliezen aan manschappen en slechte omstandigheden aan het front niet altijd de oorzaak zijn van het verdwijnen van de moraal. Zo zal de oorzaak van de Franse munitierijen waarschijnlijk eerder gezocht moeten worden in wat wel 'relatieve depreciatie' wordt genoemd: in vergelijking met de situatie in andere krijgsmachten voelden Franse soldaten zich achtergesteld op het gebied van

goede leiding, goede voeding en goede verlofregelingen. Want inderdaad, toen deze klachten serieus werden genomen en er maatregelen werden getroffen, trad de rust weer snel in en in 1918 was het Franse leger weer volledig inzetbaar.

Later onderzoek bagatelliseert de ernst van de munitierijen door te stellen dat het westelijk front daardoor nooit op vallen heeft gestaan. De acties zouden over het algemeen meer op een soort werkstakingen geleken hebben waarbij de soldaten weigerden de loopgraven te verlaten voor offensieven maar nooit hebben geweigerd om die loopgraven te verdedigen. Maar dat is natuurlijk achteraf praten, met de kennis van nu. Zeker is dat de Franse legerleiding de handen mocht dichtknijpen dat de Duitse legerleiding nooit op de hoogte is geweest van de moeilijkheden die het Franse leger na april 1917 ondervond. Want die zou daar onmiddellijk op hebben gereageerd en dan zou nog maar hebben moeten blijken in hoeverre die munitierijen inderdaad slechts werkstakingen waren. ■

'De Franse soldaten hadden een achterland waar je als deserteur in kon verdwijnen'

Een andere reden zou kunnen zijn dat veel vrijwilligers van het Britse leger ingedeeld waren in zogenaamde *pals battalions*, eenheden die samengesteld waren uit mannen uit eenzelfde woonplaats of van eenzelfde werkplek.¹ Een bekend voorbeeld zijn de Accrington Pals, een bataljon dat voor ruim de helft bestond uit mannen afkomstig uit de gelijknamige plaats. Vaak hadden broers, neven, vrienden en collega's uit die stad zich samen aangemeld. Vanzelfsprekend was de band tussen de mannen van zo'n *pals battalion* sterk en de sociale druk enorm. Niemand wilde in zo'n groep het stigma van lafaard krijgen want elk teken van zwakte zou uiteindelijk ook het thuisfront bereiken en de rest van je leven aan je blijven kleven. Ook kan het zijn dat het de Britten in tegenstelling tot

¹ Zie ook Kleio 2 (2016): 'Waarom Verdun en de Somme zo bijzonder voor de Fransen en de Britten zijn' door Hans Vermeer.

Meer weten?

Op www.vgnkleio.nl vindt u een lijstje met interessante websites bij dit artikel. Bijvoorbeeld over de toepassing van de militaire doodstraf in de verschillende legers en over de massale desertie in het Duitse leger in 1918.

Wie weet wat het begrip communisme betekent?

Woordenschat en tekstbegrip onder havo 4-leerlingen

Onder veel geschiedenisdocenten leeft het idee dat de taalvaardigheid van hun leerlingen ondermaats is. Ze lezen teksten en vragen niet goed en dat heeft effect op hun leerprestaties. Leerlingen ervaren zelf ook taalproblemen, maar zij ervaren vooral woordenschat als hun grootste probleem. Hoe is het nu eigenlijk gesteld met de woordenschat van leerlingen? Zijn geschiedenisdocenten in staat om die woordenschat adequaat in te schatten? En in hoeverre houdt de woordenschat van leerlingen verband met de mate waarin ze historische leerteksten begrijpen?

Dit artikel gaat over een onderzoek onder havo-4-leerlingen op het Ashram College in Alphen aan den Rijn. Toen ik een collega vroeg hoe hij de woordenschat van zijn leerlingen inschatte, kreeg ik het volgende antwoord: 'De woordenschat is kleiner geworden, veel woorden die als bekend worden verondersteld, zijn dit niet (dictatuur, republiek, ...). Vragen met de woorden 'in verhouding tot', 'beeldelementen' of 'aspecten' erin leveren problemen op. Slecht lezen speelt hier ook een rol. 'Geef een politiek argument' ... en veel leerlingen geven een prima economisch argument. Woorden die waarschijnlijk eerder zijn behandeld, beklijven niet. Dit alles geldt niet voor alle leerlingen, en bij veel leerlingen is de woordenschat groot genoeg om voldoende te scoren.' Dit is een situatie die door veel docenten herkend zal worden.

Vaktaal en schooltaal

Uit onderzoek van Hacquebord blijkt dat 86 procent van de door haar ondervraagde middelbareschooldocenten vooral tekstbegrip van hun leerlingen als problematisch ziet.¹ Opvallend is dat de woordenschat door docenten in veel mindere mate als een probleem wordt ervaren. Wanneer we spreken over woordenschat, is het in de taalwetenschap gebruikelijk om een onderscheid te maken tussen vaktaalwoorden en schooltaalwoorden. Over het algemeen hebben docenten het idee dat ze tijdens hun lessen veel aandacht besteden aan begrippen die bij het vak geschiedenis horen, zoals bijvoorbeeld 'communisme', 'fascisme' of 'rassenleer'. Dat zijn vaktaalwoorden. Schooltaalwoorden zijn woorden die veel voorkomen in school- en studieteksten en in de instructietaal van docenten, maar daarbuiten ►

Stefan Glasbergen is docent geschiedenis aan het Ashram College te Alphen aan den Rijn. **Arie Wilschut** is hoofd-docent geschiedenis en lector didactiek van de maatschappijvakken aan het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

¹ Hacquebord, H. (2004). Taalproblemen en taalbehoefte in het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 5 (2), 17-28.



2 De Oliveira, C. (2010, 43 (2)). Nouns in History: Packaging Information, Expanding Explanations, and Structuring Reasoning. *The History Teacher*, 191-203.

3 Verhoeven, L., Van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 15, 8-25.

4 Hacquebord, H., Linthorst, H., Stellingwerf, B., & De Zeeuw, M. (2004). *Voortgezet taalvaardig*. Groningen: Etoc, Rijksuniversiteit Groningen.

5 Hacquebord, H. (2006, 7 (1)). Woordkennis als onderdeel van taaldiagnostisch onderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 16-22.

6 Haest, I., & Vermeer, A. (2005). Brede en diepe woordkennis, vaktaal en tekstbegrip. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 74 (2), 45-58.

nauwelijks. Ze horen niet bij een specifiek vak. Voorbeelden van dit soort woorden zijn ‘formidabel’, ‘hermetisch’ of ‘superieur’. Toen ik onder collega’s de vraag stelde in welke mate ze aandacht besteden aan het uitleggen van schooltaalwoorden en vaktaalwoorden kreeg ik antwoorden als: ‘Vaktaalwoorden komen logischerwijs regelmatig aan bod. Bij schooltaalwoorden is het maar de vraag hoe ik dat als docent op kan merken. Bij het opmerken van een gemis aan kennis, ga ik als docent uiteraard aan de slag met uitleg. Maar zeker niet op regelmatige basis.’ Of: ‘Ik meen dat ik zelf wel aandacht besteed aan de uitleg van zowel schooltaalwoorden als vaktaalwoorden. Maar de mate waarin verhoudt zich natuurlijk tot hoe vaak ik dat zelf doe in vergelijking met hoe vaak mijn collega’s dat doen. Voor beide situaties heb ik geen absolute, meetbare gegevens, dus zou ik het niet weten.’

We hebben het idee dat we aandacht besteden aan de begrippen die bij ons vak horen; schooltaal wordt wellicht minder belangrijk gevonden. Algemene woordenschat wordt volgens Hacquebord door 35 procent van de docenten als problematisch gezien, vaktaalwoordenschat slechts door 17 procent. Dit is een opvallend verschil met de leerlingen, die zelf juist woordenschat als hun grootste probleem ervaren. Een interessant detail is dat uit hetzelfde onderzoek blijkt dat 47 procent van de ondervraagde docenten zeggen geen inzicht te hebben in de woordenschat van hun leerlingen. Het leren van historische kennis gebeurt in hoge mate door het lezen van teksten. Daarnaast is lezen bij het vak geschiedenis ook verbonden

aan zaken zoals bijvoorbeeld het beoordelen van bronmateriaal en het schrijven van essays. Zo’n 75 procent tot 90 procent van de klasseninstructie vindt plaats op basis van teksten uit het tekstboek.² Tekstbegrip is daarom van fundamenteel belang om het vak geschiedenis succesvol te kunnen volgen. Zowel woordenschat als tekstbegrip ontwikkelen zich continu en de ontwikkeling van woordenschat hangt sterk samen met tekstbegrip. De beïnvloeding is wederkerig: een grotere woordenschat zorgt voor meer tekstbegrip, en een goed begrip van teksten zorgt voor meer woordenschat.³ Het is daarom een ernstig probleem wanneer leerlingen een te kleine woordenschat hebben en daardoor hun docent en schoolboeken niet begrijpen, en daardoor weer minder woorden aanleren. Het is een vicieuze cirkel die grote gevolgen kan hebben voor de schoolloopbaan van een leerling.

Onvoldoende woordenschat

Hacquebord e.a. deden in 2004 onderzoek naar de schooltaalwoordenschat van ruim 2700 brugklasleerlingen. Dit onderzoek werd uitgezet onder meerdere vakgebieden, waaronder geschiedenis. Een opvallende uitkomst was dat op elk schooltype gemiddeld 14 procent van de leerlingen met onvoldoende woordenschat kampt, wat hen in de weg staat bij het begrijpen van de leerstof. Wordenschat bleek in dit onderzoek een belangrijke voorspeller te zijn voor tekstbegrip.⁴ Vervolgonderzoek van Hacquebord onder brugklasleerlingen liet andere cijfers zien.⁵ Volgens dit onderzoek beschikte 57 procent van de bevroegde leerlingen over voldoende woordenschat, terwijl ongeveer 23 procent van de leerlingen problemen had met zowel woordenschat als met tekstbegrip. Haest en Vermeer zijn vrijwel de enigen die onderzoek hebben gedaan naar de relatie tussen vaktaalwoordenschat en tekstbegrip.⁶ In dit onderzoek – afgenomen onder leerlingen in groep 7 van een aantal basisscholen – is gekeken naar het aantal woorden dat de leerlingen kennen, naar hoe goed leerlingen de woorden kennen en naar kennis van vaktaalwoorden. Vervolgens zijn deze drie maten vergeleken met scores voor begrijpend lezen. De scores op begrijpend lezen bleken behalve door het totale aantal gekende woorden ook enigszins door de kennis van vaktaalwoorden bepaald te worden.

Samenvattend kunnen we op basis van al deze onderzoeken drie belangrijke zaken vaststellen. Allereerst blijkt een flink percentage van de leerlingen te kampen met een gebrekkige kennis van schooltaalwoorden. Voor vaktaalwoorden is dit echter weinig onderzocht, omdat in de taalkundige literatuur vaak wordt aangenomen dat vaktaalwoorden worden behandeld bij het betreffende schoolvak, en daardoor een minder groot probleem vormen. Ten tweede blijkt dat veel





docenten het begrijpend lezen als problematisch zien, maar dat de woordenschat door docenten in veel mindere mate als een probleem wordt ervaren: vaktaalwoordenschat werd zelfs door slechts 17 procent van de docenten als problematisch gezien. Veel docenten lijken weinig inzicht te hebben in de woordenschat van hun leerlingen. Tot slot is gebleken dat er een verband bestaat tussen kennis van schooltaalwoorden en begrip van schoolboekteksten. Ook is gebleken dat begrip van schoolboekteksten in sommige gevallen ondermaats is. Het lijkt echter zeer aannemelijk dat begrip van teksten in schoolboeken van groot belang is om het vak geschiedenis succesvol te kunnen volgen. Al deze onderzoeken zijn uitgevoerd in het basisonderwijs of in de brugklas van het voortgezet onderwijs; het is daarom zinvol om te onderzoeken of dit soort problematiek ook in de bovenbouw bestaat.

Dit onderzoek heeft zich daarom op de volgende drie vraagstukken gericht. Ten eerste, in hoeverre begrijpen bovenbouwleerlingen school- en vaktaalwoorden uit het tekstboek dat ze bij geschiedenis gebruiken? Ten tweede, in hoeverre hebben docenten geschiedenis een juiste indruk over de woordenschat van hun leerlingen? Ten derde, is er een verband tussen enerzijds kennis bij leerlingen van school- en vaktaalwoorden en anderzijds het tekstbegrip van leerlingen in de bovenbouw havo bij het vak geschiedenis?

Onderzoek

Het onderzoek naar kennis van school- en vaktaalwoorden is in het schooljaar 2016-2017 uitgevoerd onder 110 havo 4-leerlingen van het Ashram College in Alphen aan den Rijn. Deze hadden allemaal een C&M- of E&M-profiel en volgden binnen die profielen geschiedenis als verplicht onderdeel. Uit de methode *Geschiedeniswerkplaats* – het handboek dat ze in deze klas gebruiken – werden uit twee paragrafen 51 moeilijke woorden geselecteerd (26 school- en 25 vaktaalwoorden). In de eerste paragraaf werden de totalitaire systemen van de twintigste eeuw behandeld, in de tweede paragraaf de Koude Oorlog. Alle geselecteerde vaktaalwoorden waren in de derde klas behandeld, maar waren op het moment van de toetsafname nog niet in klas vier herhaald. De leerlingen kregen een woordenschattoets voorgelegd waarin ze bij 51 woorden de juiste definitie moesten selecteren uit vier antwoordopties. Bijvoorbeeld:

Communisme

Het communisme kreeg in de loop van de negentiende eeuw veel aanhang.

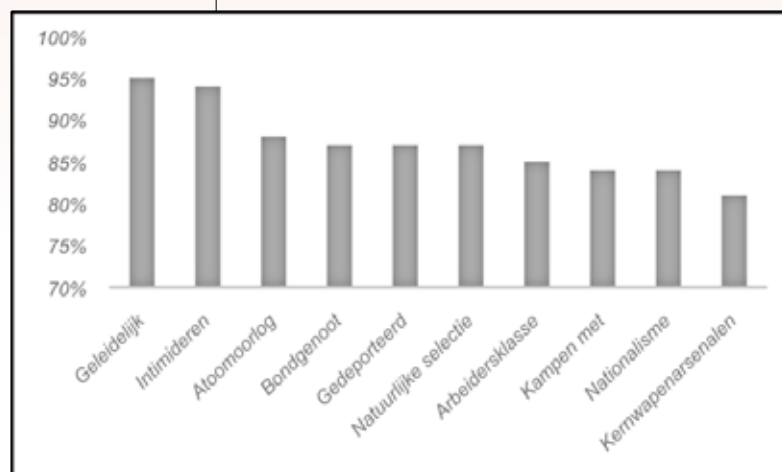
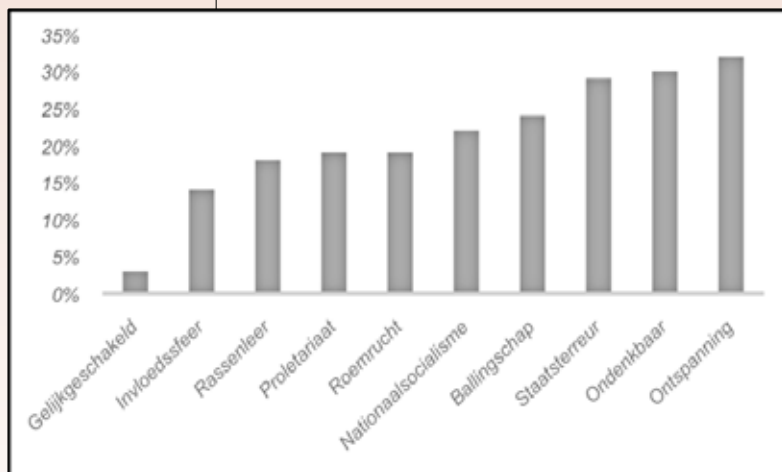
Wat betekent het woord communisme?

- A** Politieke stroming waarvan het hoofddoel is om alle kapitaal en productiemiddelen in handen van de gemeenschap te krijgen.
- B** Politieke stroming die vindt dat mensen volledig vrij zijn en zelf verantwoordelijk zijn voor hun welzijn en maatschappelijke positie.
- C** Politieke stroming die tot doel heeft om sociale wetgeving te realiseren.
- D** Politieke stroming met extreem nationalistische opvattingen en onverdraagzaamheid ten opzichte van andersdenkenden.

'Het is een vicieuze cirkel die grote gevolgen kan hebben voor de schoolloopbaan van een leerling'

Uit dit onderzoek bleek dat er veel variatie was in de mate van bekendheid van de woorden. Sommige woorden, zoals 'arbeidersklasse', 'atoomoorlog' en 'intimideren', waren bij meer dan 80 procent van de leerlingen bekend. Er waren echter ook flink wat woorden die bij minder dan 20 procent van de leerlingen bekend waren. De vraag over het begrip 'communisme' bijvoorbeeld werd door slechts 32,1 procent van de leerlingen goed beantwoord, terwijl dit juist een begrip is waar in de derde klas vaak veel aandacht aan wordt besteed. Nog dramatischer was het gesteld met de kennis van bijvoorbeeld begrippen zoals 'ballingschap' (23,9 procent goed), 'invloedsfeer' (13,8 procent goed), 'rassenleer' (18,3 procent goed) en 'gelijkgeschakeld' (3,7 procent goed). Schooltaalwoorden waren gemiddeld genomen ►

bekender dan vaktaalwoorden. Bij de schooltaalwoorden hadden 34 van de 110 leerlingen minder dan 60 procent van de woorden in de toets goed; dat is 31 procent van het totale aantal leerlingen. Bij de vaktaalwoorden waren er 83 leerlingen die minder dan 60 procent van de woorden in de toets goed hadden. Dat is 75 procent van het totale aantal leerlingen(!).



Boven:
Staafdiagram 1.
De tien minst bekende woorden in percentages van de leerlingen die ze kenden.
Daaronder:
Staafdiagram 2.
De tien meest bekende woorden in percentages van leerlingen die ze kenden.

Adequat inschatten

Deze onderzoeksresultaten laten zien dat er op het terrein van woordenschat nog wel wat te winnen valt. De vraag is echter of docenten geschiedenis deze urgentie zien en of zij überhaupt wel in staat zijn om de woordenschat van hun leerlingen adequaat in te schatten. Daarom is binnen dit onderzoek dezelfde lijst met woorden aan een groep docenten voorgelegd. Bij elk woord is aan de docenten gevraagd hoe groot ze de kans achten dat ze dit woord zouden behandelen in een havo 4-klas. Dit gaven ze aan op een schaal van 1 tot 5, waarbij 1 correspondeerde met 'absoluut niet uitleggen' en 5 met 'beslist wel uitleggen'. De docentengroep omvatte dertig geschiedenisdocenten die op verschillende plaatsen in het land lesgeven.

De ondervraagde docenten bleken onderling nogal van mening te verschillen over welke

begrippen ze wel en niet zouden uitleggen. Bij het begrip atoomoorlog zeiden bijvoorbeeld vijf docenten dat ze het begrip absoluut niet zouden uitleggen, zes zeiden waarschijnlijk niet, acht zeiden dat de kans dat ze het begrip wel zouden uitleggen net zo groot is als de kans dat ze dit niet zouden doen, zes zeiden dat ze het waarschijnlijk wel zouden uitleggen en vijf collega's zeiden dat ze dit begrip beslist wel zouden uitleggen. Bij vrijwel geen enkel begrip dat in dit onderzoek is opgenomen, bestond er onder de docenten consensus over welke begrippen wel en niet uitgelegd zouden moeten worden.

Vervolgens is er naar een verband gezocht tussen de bekendheid van een woord onder leerlingen – zoals gebleken uit de zojuist beschreven toetsen – en de kans dat de ondervraagde docenten het woord, naar eigen zeggen, zouden uitleggen. Het percentage leerlingen dat een woord kende, bleek geen voorspeller van de kans dat een woord zou worden uitgelegd. Het was dus niet zo dat de onder leerlingen minst bekende woorden ook de grootste kans hadden door leraren te worden uitgelegd, en vice versa. Het type woord (schooltaal of vaktaal) maakte wel wat uit: de kans dat docenten een woord uitleggen was groter bij vaktaalwoorden dan bij schooltaalwoorden. Deze resultaten bevestigen Haquebords stelling dat veel geschiedenisdocenten moeite hebben met het inschatten van de woordenschat van hun leerlingen.

Zoals onder anderen Hacquebord en Haest en Vermeer hebben laten zien, bestaat er een relatie tussen woordenschat en tekstbegrip. Dat verband is ook in dit onderzoek onderzocht. De leerlingen die eerder de woordenschattoets hadden gemaakt, kregen een paar weken later de twee paragrafen waar de woorden voor de woordenschattoets uit geselecteerd waren (de paragrafen over totalitaire ideologieën en de Koude Oorlog) te lezen, waarna ze er een tekstbegriptoets over maakten. Uit de analyse van de resultaten van deze test bleek dat de kennis van vaktaalwoorden een significante voorspeller is van tekstbegrip: leerlingen die meer vaktaal kennen, begrepen de teksten beter. Bij schooltaalwoorden was dit verband er niet.

Doelmatige instructie

Uit dit onderzoek is gebleken dat de vaktaalwoordenschat onder de ondervraagde havo 4-leerlingen vaak problematisch is en dat kennis van vaktaalwoorden invloed heeft op de mate waarin leerteksten bij geschiedenis worden begrepen. De analyse van de docentenvragenlijsten heeft laten zien dat de bekendheid van een woord niet voorspelt of docenten het wel of niet uitleggen. Als de bekendheid van een woord voor een docent niet maatgevend is, betekent dat in de praktijk dat de instructie van die docent niet is afgestemd op

wat die leerling wel of niet kan. De instructie is daarmee dus niet doelmatig. We willen daarom een pleidooi houden voor het vooraf formatief toetsen van de woordenschat, die in het te behandelen onderwerp een rol gaat spelen. Door het afnemen van een formatieve toets kan de docent achterhalen – bij voorkeur voor het behandelen van een nieuw onderwerp – welke vaktaalwoorden wel of niet beheerst worden en dus waar de aandacht in de komende lessen naar uit moet gaan. Daarbij is de invulling van de lessen dus niet meer volledig afhankelijk van het plan van de docent (of de methode), maar van de input die de leerlingen geven. Het zou de lessen voor de leerlingen ook interessanter moeten maken. Het zou dan immers meer over stof moeten gaan waarvan vooraf al duidelijk is dat de leerlingen deze in onvoldoende mate beheersen; het onderwijs is dan dus meer afgestemd op de persoonlijke leerbehoefte. Bij de eindtoets kan dan vervolgens ook veel scherper beoordeeld worden of de leerlingen vooruitgang hebben geboekt.

Vrijwel alle vaktaalwoorden die in dit onderzoek zijn getoetst, zijn in de derde klas behandeld. Toch bleek maar een heel kleine groep in staat om een klein jaar later de juiste definitie bij het begrip te selecteren. Dit lijkt inherent aan de manier waarop deze sleutelbegrippen worden aangeboden. Wilschut e.a. stellen dat wanneer een leerling een begrip kan definiëren, dit nog niet betekent dat een leerling dit begrip begrijpt.⁷ Begripsvorming kost tijd. Dat zou voor een geschiedeniscurriculum kunnen betekenen dat begrippen planmatig aan de orde moeten komen, waarbij kennis over een bepaald begrip steeds verder wordt uitgebouwd. Onze indruk is dat dit in de praktijk niet vaak gebeurt. Begrippen zijn vrijwel altijd gebonden aan een bepaald tijdvak: het lijkt geen staande praktijk te zijn dat bij een volgend tijdvak teruggesproken op begrippen die in een eerder stadium behandeld zijn. Misschien verdient het aanbeveling om naar een model toe te gaan waarbij sleutelbegrippen regelmatig herhaald en steeds opnieuw (op een dieper niveau) bevroegd worden. Naast formatief toetsen zou er in een dergelijk model ook cumulatief getoetst worden. Voor de eindexamens geschiedenis werken we sinds een paar jaar met de zogenaamde kenmerkende aspecten. Vrijwel alle methodes – ook in de onderbouw – zijn inmiddels zo ingericht dat ze inhoudelijk deze kenmerkende aspecten volgen. Aan deze kenmerkende aspecten zijn vrijwel altijd wel een aantal kernbegrippen te koppelen. Deze zouden de basis kunnen vormen van het begrippenkader dat regelmatig herhaald wordt in de lessen en regelmatig herhaald wordt in de toetsing.

⁷ Wilschut, A., Straaten, D. v., & Riessen, M. v. (2013). *Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

‘Toch bleek maar een heel kleine groep in staat om een klein jaar later de juiste definitie bij het begrip te selecteren’

Dit onderzoek heeft laten zien dat het aantal begrippen dat een leerling kent van invloed is op het tekstbegrip. Veel docenten zien tekstbegrip als het grootste taalprobleem van onze leerlingen. Op basis van dit onderzoek lijkt dat inderdaad zo te zijn. We moeten ons er alleen wel bewust van zijn dat tekstbegrip onlosmakelijk samenhangt met woordenschat. Het lezen en begrijpen van leerteksten, bijvoorbeeld voor het maken van vragen of het voorbereiden van toetsen, is bij dit vak een essentieel onderdeel van onze instructie. ■

Dit artikel berust op een onderzoek dat Stefan Glasbergen in het kader van zijn masterstudie geschiedenis aan de Hogeschool van Amsterdam heeft verricht. Voor belangstellenden is het gehele onderzoek op te vragen via het e-mailadres s.glasbergen@ashramcollege.nl.



FOTO: HUTING.NET

Schoonheid in beeld

Venusbeelden door de tijd heen

In bijna elke schoolmethode wordt de Venus van Willendorf in één adem genoemd met de eerste grotschilderingen, als bewijs dat de mens in de oude steentijd in staat was kunstzinnige voorwerpen te creëren. De naam van deze prehistorische venusbeeldjes (want die van Willendorf was zeker niet de enige en ook zeker niet de oudste) is misleidend: ze beelden niet Venus uit, maar een 'moedergodin'. Venus is de Romeinse godin van de liefde en de lust, terwijl de moedergodin voor vruchtbaarheid staat, een subtiel maar belangrijk verschil.

Harry Havekes is vakdidacticus geschiedenis en kunstgeschiedenis aan de Radboud Docenten Academie in Nijmegen.

Koen Henskens is vakdidacticus geschiedenis en mediëvist aan het Instituut voor Leraar en School van de HAN in Nijmegen.

De prehistorische venusbeeldjes zijn over heel Europa gevonden, gemaakt van hout, steen, ivoor of klei en daterend van ca. 35.000 tot 12.000 jaar geleden. De beeldjes hebben gemeen dat vrouwelijke geslachtskenmerken overdreven zijn weergegeven. Over het algemeen gaat men ervan uit dat de beeldjes symbool stonden voor vruchtbaarheid en wellicht werden vereerd in de hoop zwanger te worden. In 2013 kwam Helen Benigni met de suggestie dat de sculpturen een vrouwelijke schepper voorstellen. Haar theorie is gebaseerd op de gedachte dat de prehistorische mens de vrouw als schepper zag, aangezien zij degene is die kinderen baart.¹

De benaming venusbeeldjes is misleidend, omdat dit een overeenkomst met de Grieks-Romeinse Venusbeelden suggereert terwijl dit in feite onjuist is. Deze relatie is ontstaan doordat de negentiende-eeuwse archeoloog Paul Hurault een van zijn vondsten *Venus Impudica* ('Onkuis Venus') noemde, als tegengesteld aan de *Venus Pudica*. Met deze laatste Venus worden verschillende beroemde hellenistische sculpturen van de godin Venus aangeduid, die haar schaamstreek met haar hand afschermt.

Een vergelijking tussen de prehistorische venusbeeldjes en latere moedergodinnen uit de oudheid levert wel veel overeenkomsten op. De zittende vrouw van Çatal Hüyük uit Anatolië is hier een goed voorbeeld van. Dit keramische beeldje van een vrouw zittend op een stoel met leuning in de vorm van panthers is ca. 8.000 jaar oud. De nadruk bij dit beeldje ligt net als bij de oudere venusbeeldjes duidelijk op de vrouwelijke geslachtskenmerken. In dezelfde regio waar het beeldje van Çatal Hüyük is gevonden, komen later de Phrygiërs te wonen. Zij kenden een moedergodin, Cybele genaamd, die later via de Grieken door de Romeinen in hun pantheon werd opgenomen als *Magna Mater* (Grote Moeder).² Zij wordt veelal afgebeeld op dezelfde wijze als het Turkse beeldje, zittend op een stoel geflankeerd door leeuwen of panthers.



De kuis Venus

Eerder is al verwezen naar de *Venus Pudica*, de verbeelding van de Romeinse godin Venus die haar schaamstreek bedekt. De godin Venus staat op het punt haar rituele bad te nemen, waardoor ze haar eeuwige schoonheid weet te behouden. Ze heeft net haar kleding uitgedaan en haar tuniek over een vaas gedrapeerd om vervolgens het water in te stappen. Haar bovenlichaam is licht naar voren gebogen en terwijl ze met de ene hand haar borsten verbergt, bedekt ze met de andere arm haar schaamstreek. De houding is weliswaar kuis omdat haar schaamdelen bedekt worden, maar de positionering van de armen legt juist de nadruk op haar naaktheid. Het origineel van de Romeinse beelden met de naam *Venus Pudica*

¹ Benigni, Helen (2013) 'The Emergence of the Goddess', in: Benigni, H (ed), *The Mythology of Venus: Ancient Calendars and Archaeoastronomy*. Lanham, Maryland: University Press Of America.

² Voor de adoptie van Cybele kenden de Romeinen al een Terra Mater, als godin van de aarde en landbouw. Haar festivals en rituelen worden vaak verbonden met Ceres, de godin van graan, landbouw, vruchtbaarheid en moederschap.



zoeken. De beroemdste Venus die bezocht moest worden, was de *Medici Venus*, die voor het eerst in de zeventiende eeuw beschreven werd in de collectie van de Villa Medici in Rome. Een paar decennia later stond het beeld in de *Tribuna degli Uffizi* in Florence. Een andere *Venus Pudica* die niet gemist mocht worden was de zogenaamde *Capitolijnse Venus*. Deze Venus, ook een Romeinse kopie van een hellenistisch origineel, werd in de zeventiende eeuw in een tuin in Rome gevonden. Meteen dacht men er de hand van Praxiteles erin te zien, waardoor het in de Capitolijnse musea in Rome een ereplaats kreeg. Het beeld werd eind achttiende eeuw als gevolg van het Vredesverdrag van Tolentino triomfantelijk door Napoleon naar Parijs overgebracht en in het recent geopende museum het Louvre geplaatst. Toen Napoleons rol was uitgespeeld, werd het beeld terug naar Italië gestuurd. De Fransen zagen dit als een groot verlies en aantasting van hun trots. Gelukkig ontdekte een Franse marineofficier in 1820 een ander Venusbeeld op het eiland Melos (Milo). Deze Venus, die kapot was en uit zeven stukken marmer bestond, werd naar Parijs verscheept en een jaar later in het Louvre gepresenteerd als de nieuwe, maar vooral mooiere en waardevollere Venus dan de *Medici Venus*. In de campagne om de status van de Venus van Milo en daarmee de status van de Franse kunstschaten en het Frans nationalisme te vergroten, ontstond een anekdote over hoe deze Venus haar armen was kwijtgeraakt. De marineofficier en zijn manschappen die het beeld hadden gevonden, hadden de inheemse Grieken moeten bevechten om het beeld mee te kunnen nemen. Tijdens het gevecht zou het beeld beschadigd zijn en de beide armen hebben verloren. Het voetstuk van de Venus van Milo raakte in de verhuizing kwijt, wat goed uitkwam omdat er een verwijzing naar een beeldhouwer uit de eerste eeuw voor Christus op stond. Nu dit voetstuk weg was, kon het beeld eerder gedateerd worden en kon beweerd worden dat het uit de tijd van Praxiteles kwam.³

De Capitolijnse Venus is een Romeinse kopie naar het origineel van Praxiteles. Foto: José Luiz. Meer Venusbeelden zijn te vinden op de website van Kleio, www.vgnkleio.nl. Linkerpagina: De Venus van Hohle Fels is ca. 35-40.000 jaar oud en daarmee het oudste venusbeeldje tot nu toe. Het beeldje is gemaakt van mammoetivoor. Foto: Thilo Parg.

dateert van de vroege vierde eeuw voor Christus en is gemaakt door Praxiteles. Dit beeld, de *Aphrodite van Knidos*, was vanaf het moment dat het af was een sensatie. Het was het eerste levensgrote beeld van een volledig naakte vrouw uit de oudheid, maar was daarnaast volgens commentatoren ook het toppunt van schoonheid. Het beeld was in opdracht gemaakt voor een tempel in Kos, maar de inwoners van dat eiland vonden het beeld 'te naakt', waarna het in een tempel in Knidos werd geplaatst.

Het werk werd zo beroemd dat er een anekdote de ronde deed dat Aphrodite zelf naar Knidos kwam om naar het beeld te kijken. Antipater van Sidon zou haar in een epigram de volgende woorden in de mond hebben gelegd: 'Paris, Adonis en Anchises hebben mij naakt gezien. Dat zijn de enige van wie ik het weet, maar hoe heeft Praxiteles dit dan voor elkaar gekregen?' De erotische lading die het werk daarmee kreeg, was onmiskenbaar een van de redenen voor het succes van dit werk en de vele hellenistische en Romeinse kopieën.

Venus in Europa

Mede door die erotische lading verwierven deze beelden een vaste plaats in de 'Grand Tour' die leden van de bourgeoisie in de achttiende en negentiende eeuw maakten om de cultuur van Europa te be-

In de klas

Prehistorische venusbeeldjes en de Venusbeelden uit de oudheid passeren de les vaak alleen in het tijdvak waarin ze gemaakt zijn, dus respectievelijk tijdvak 1 en 2. Dit artikel laat zien dat de geschiedenis van de sculpturen na die tijd ook zeer interessant is. Het laat leerlingen zien hoe men door de tijd heen met kunst uit het verleden omging.

Vanuit esthetisch, maar zeker ook vanuit ethisch perspectief zijn beide typen Venus een mooie ingang om gesprekken te voeren over schoonheid en hoe men schoonheid door de eeuwen heeft ervaren. Naast schoonheid kan het gesprek met de leerlingen ook gaan over hoe men tegen vrouwelijk naakt aankleek: hoe preuts men was of juist niet. ■

Dit was de laatste aflevering in de serie Kunst kijken.

³ De geschiedenis van de Venus van Milo is prachtig beschreven door F.L. Bastet in *Het maansteenrif: wandelingen door de antieke wereld*. Singel uitgeverijen, 2013.

Kleine eilandjes



spelen een grote rol

De Tweede Wereldoorlog in het Caribisch gebied

Hoewel het een redelijk onbekend deel van de Nederlandse geschiedenis is, hebben de Caribische eilanden van het Nederlandse Koninkrijk een belangrijke rol gespeeld in de Tweede Wereldoorlog. Met verzetsstrijders in Nederland en vele geldinzamelacties op de eilanden zette de bevolking zich actief in om het Nederlandse volk en de geallieerde oorlogsinspanningen te steunen. De olie uit het gebied was zeer belangrijk voor de geallieerden.

Toen de Tweede Wereldoorlog uitbrak, ging Nederland ervan uit dat het net als in de Eerste Wereldoorlog neutraal zou blijven. Ook in de overzeese gebieden van het Koninkrijk ging men hiervan uit. Op 10 mei 1940 bleek echter dat neutraliteit geen optie was. Duitsland viel Nederland binnen en bezette het na enkele dagen strijd. De gouverneurs van Suriname en de Caribische eilanden verklaarden op 10 mei direct dat zij, net als Nederland, vanaf dat moment in staat van oorlog verkeerden met Duitsland. Toen Nederland zich enkele dagen later overgaf aan Duitsland spraken beide gouverneurs hun steun uit aan koningin Wilhelmina en haar regering in Londen. Ondanks de grote afstand raakte de eilanden Saba, Sint Maarten, Curaçao, Bonaire, Aruba en Sint Eustatius op deze manier betrokken bij de Tweede Wereldoorlog. Hoewel de oorlogservaring daar anders was dan in Europa, zorgde deze periode voor veel veranderingen. De verdediging van de Caribische eilanden van het Nederlandse Koninkrijk was aan het begin van de oorlog in slechte staat. Slechts een handjevol mariniers was gestationeerd op het eiland. Al in 1939 riep de gouverneur van de Antillen, G.J.J. Wouters, op om de eilanden beter voor te bereiden op dreigingen van buitenaf. Dit idee leidde tot de oprichting van de schutterij in datzelfde jaar. De schutterij bestond uit dienstplichtige mannen en een aantal vrijwillige eenheden, waar ook vrouwen zich bij mochten aansluiten. De taken van de schutters waren onder andere patrouilleren op het eiland en het afweergeschut bedienen. Tijdens de oorlog liep het aantal schutters op tot ongeveer drieduizend man. De voornaamste dreiging voor het Caribisch gebied in het Koninkrijk tijdens de Tweede Wereldoorlog had te maken met olie. Vanuit de olievelden van Venezuela werd ruwe olie naar de raffinaderijen gebracht op Curaçao en Aruba. Zowel de Koninklijke Nederlandse Petroleum Maatschappij (later Shell) en het Amerikaanse

Lago Oil waren op de eilanden gevestigd. Tijdens de oorlog was deze olie van levensbelang voor de oorlogsinspanning van de geallieerden. In 1941 was tachtig procent van de vliegtuigbrandstof van de Britten, Amerikanen en Canadezen afkomstig uit de Aruba en Curaçao.¹

Duitse dreiging

Het belang van olie tijdens de Tweede Wereldoorlog had grote gevolgen voor het leven en de oorlogservaring op de Caribische eilanden. De olieraffinaderijen moesten beschermd worden tegen aanvallen van Duitsland. Om die reden kwamen op 11 mei 1940 al 180 Franse mariniers naar Aruba en op 13 mei 800 Britse soldaten naar Curaçao en Sint Maarten. Na de overgave van Frankrijk op 25 juli 1940 namen de Britse soldaten de post van de Fransen over op Aruba. De nazi's hadden in 1940 plannen om de olieraffinaderijen op de Caribische eilanden aan te vallen. Duitsland zag van dit plan af om de Verenigde

'De verdediging van de Caribische eilanden van het Nederlandse Koninkrijk was in een slechte staat'

Staten buiten de oorlog te houden. Ook hoopten ze zelf de raffinaderijen op den duur over te nemen. Het vernietigen van de olie-industrie op de eilanden zou dan ongunstig zijn. Met de Japanse aanval op Pearl Harbor raakten de Verenigde Staten betrokken bij de Tweede Wereldoorlog. Op de Caribische eilanden werden de Britse soldaten in februari 1942 vervangen door Amerikaanse mariniers. Ook werd de hoeveelheid soldaten op de eilanden verhoogd: 1400 soldaten op Curaçao en 1100 op Aruba. Naast het beschermen van de olieraffinaderijen trainden de Amerikaanse soldaten ook de schutterij en voerden ze oefeningen uit met de Nederlandse mariniers en leden van de Prinses ▶

Roos Jans is eind-redacteur van Kleio.

■ Liesbeth van der Horst, *Wereldoorlog in de West. Suriname, de Nederlandse Antillen en Aruba* (2004).

De schutterij bediende in de oorlog het afweergeschut. Het materiaal werd geleverd door het Amerikaanse leger. Foto: Nationaal Archief Curaçao.



Bewakers van het interneringskamp Playa Pariba op Bonaire. Bron: Nationaal Archief Curaçao.

Irene Brigade die nog op de eilanden aanwezig waren. Door de deelname van de Verenigde Staten aan de oorlog deed de Duitse regering geen moeite meer om confrontatie te voorkomen. Op 15 februari 1942 begon Operatie *Neuland* in het Caribisch gebied. De eerste torpedo werd die nacht afgevuurd op een tankerschip bij Aruba. Het schip vloog in brand, maar zonk niet. Vier andere schepen werden die nacht wel tot zinken gebracht door Duitse onderzeeërs. Dezelfde avond werd er ook een aanval uitgevoerd op de raffinaderij van Lago Oil op Aruba. De aanval mislukte, maar een naastgelegen school raakte wel beschadigd. De brandende schepen en de gewonden maakten een dramatisch einde aan de rust op de eilanden.

In de maanden die volgden werden veel schepen tot zinken gebracht in de zee rond de Antillen. Ook vielen er tientallen dodelijke slachtoffers, voornamelijk zeelieden, in deze maanden. Een aanval op olie-installaties van de Koninklijke Nederlandse Petroleum Maatschappij op Curaçao kon op het nippertje voorkomen worden door de kustartillerie die op het eiland geplaatst was. Er heerste paniek op de eilanden door de dreiging van de duikboten. Sommige inwoners die langs de kust woonden, vertrokken halsoverkop naar het binnenland voor meer bescherming. Ook werden de verduisteringsregels aangescherpt. De Amerikaanse soldaten brachten stalen netten aan rond de havens om duikboten en torpedo's tegen te houden. Schoolkinderen hadden een gummetje bij zich en twee stukjes katoen. Wanneer het luchtalarm afging, klemden ze de gum tussen hun tanden en deden ze de katoen in hun oren tegen de harde knallen. Door de tegenslagen voor nazi-Duitsland in 1943 zwakte de onderzeese strijd in de Caribische Zee af. In september 1943 werd het gebied door de Amerikanen zelfs als vrij van oorlogsgevaar verklaard.²

² Jos Rozenburg, *De Antillen in de Tweede Wereldoorlog* (2014).

Cola en feest

Voor de Caribische eilanden binnen het Koninkrijk was de Tweede Wereldoorlog ondanks de gevaren vooral een tijd van economische bloei. De olie-industrie zorgde voor nieuwe, goedbetaalde banen. Vanuit het platteland trokken mensen massaal naar de steden om op de olietankers en in de raffinaderijen te gaan werken. Daarnaast zorgde de aanwezigheid van de duizenden Amerikaanse soldaten voor een economische impuls. Het Amerikaanse leger zorgde voor extra werkgelegenheid. Zo hadden ze hulp nodig bij het bouwen van bunkers en schuilkelders. Ook werd de infrastructuur op de eilanden in opdracht van de Amerikanen verbeterd. De vliegvelden op Curaçao en Aruba werden uitgebreid en op Sint Maarten werd een nieuw vliegveld gebouwd. De Amerikanen betaalden goed en dreven de lonen in het Caribisch gebied op.

De Amerikaanse soldaten zorgden ook voor economische bloei in andere sectoren. Zo gingen ze graag naar de bioscoop en bezochten ze de uitgaansgelegenheden op de eilanden. Ze brachten films, muziek en mode mee vanuit de Verenigde Staten. Daarnaast introduceerden de soldaten ook nieuwe producten zoals Coca Cola, Colgate, Palmolive, Budweiser en Lucky Strike. Door de hogere lonen konden de Antillianen zelf ook genieten van de nieuwe producten en het bruisende uitgaansleven. De Amerikaanse soldaten waren populair bij de bevolking, in het bijzonder bij de meisjes, en de officieren werden uitgenodigd in de society-kringen van de eilanden. Amerikaanse feestdagen als Thanksgiving werden uitgebreid gevierd, zowel door de soldaten als door de lokale bevolking. Een van de hoogtepunten tijdens de oorlog was ook het bezoek van de Amerikaanse first lady Eleanor Roosevelt aan de troepen op Curaçao en Aruba. Door de bevolking werd ze feestelijk onthaald.

De lokale jongens klaagden wel dat de meisjes hun niet meer zagen staan met alle Amerikaanse soldaten in de buurt. De uniformen en motoren hadden grote aantrekkingskracht op de meiden. In de hoop het tij te keren gingen veel Antilliaanse jongens zich naar de Amerikaanse mode kleden. Daarnaast werd er ook geklaagd over het toegenomen drankgebruik en de lossere zeden door de komst van de militairen. Men was bezorgd over de toenemende prostitutie, onder andere door vrouwen uit Venezuela, en de buitenechtelijke kinderen en geslachtsziekten die op de loer lagen door de losse moraal tijdens de oorlog.

Geïnterneerd

Toen Nederland op 10 mei 1940 werd aangevallen door Duitsland kwam gouverneur Wouters meteen in actie. 440 mensen werden gearresteerd, de helft afkomstig van schepen uit de havens. Om

gearresteerd te worden hoefde je geen aanhanger van Hitler te zijn, het bezit van een Oostenrijks of Duits paspoort was genoeg. Er werden ook Nederlanders opgepakt die verdacht werden van sympathieën voor Duitsland en de NSB. In 1939 waren de lijsten al opgesteld en was er een locatie gekozen voor een mogelijk kamp: het strand Playa Pariba op Bonaire. In mei 1940 was het kamp alleen nog niet gebouwd, de verdachten werden tijdelijk in een paar schoolgebouwen gehuisvest. De gevangengenomen Duitse zeelieden zorgden al snel voor onrust en werden haastig door Groot-Brittannië naar een interneringskamp op Jamaica verplaatst.

In juli verhuisden de overgebleven geïnterneerden van de schoolgebouwen naar het nieuwe kamp. Dat bestond uit twee verschillende afdelingen: een vrouwen- en een mannenafdeling. Binnen de mannenafdeling werden de Duitse en Oostenrijkse mannen apart gehouden van de Antilliaanse mannen. De vrouwen en kinderen woonden in kleine huisjes met ongeveer zes personen. De mannen werden in een loods gehuisvest. Ook was er een klein hospitaal en een barak voor de bewaking.

De kampleiding hield zich strikt aan het Verdrag van Genève om te voorkomen dat gevangenen in Duitsland uit wraak slecht behandeld zouden worden. Dit betekende dat de omstandigheden

in de kampen, zeker in vergelijking met Japanse en Duitse kampen, redelijk goed waren. Er was een leeszaal, er werd een sportveld aangelegd, soms mocht er onder bewaking buiten het kamp gezwommen of gewandeld worden en mannen mochten een paar keer per week hun gezin in het vrouwenkamp bezoeken. De meeste geïnterneerden waren vanzelfsprekend niet gelukkig met hun internering, omdat zij zonder proces vast waren gezet. Sommigen hadden uitgesproken sympathie voor Hitler, nazisme en de NSB, maar sommige Antilliaanse kampbewoners zaten vast op niet meer dan verdenking van nazisympathieën.

Bij de Duitse en Oostenrijkse geïnterneerden was hun nationaliteit al genoeg om in het kamp te zitten. Deze strikte uitvoering van de regels zorgde ervoor dat er onder de geïnterneerden ook Duitse en Oostenrijkse vluchtelingen zaten van Joodse afkomst. Zij waren net als de Duitsers met nazisympathieën opgepakt en bij elkaar in het kamp gezet. Deze combinatie zorgden uiteraard voor onrust in het kamp. Op de mannenafdeling werden de Joodse bewoners gepest. Uit angst voor geweld binnen het kamp besloot de kampleiding om de mannelijke Joodse geïnterneerden over te plaatsen naar de plantage Guatemala, verderop op het eiland. De Joodse bewoners kregen hier iets meer vrijheid, maar moesten zich nog wel ▶

Tijdens operatie Neuland in 1942 werden tientallen schepen tot zinken gebracht door Duitse onderzeeboten. De meeste Caribische slachtoffers vielen in deze periode. Foto: Nationaal Archief Curaçao.



Een uitnodiging voor een dansavond voor het Prins Bernhard Fonds. Van het geld in dit fonds werden wapens gekocht voor de geallieerden. Bron: Nationaal Archief Aruba (ANA).
 Rechts: Breiwerkje gemaakt op de Antillen voor de bevolking in Nederland. Bron: Nationaal Archief Aruba (ANA).

aan de kampregels houden en zich elke dag melden. De extra vrijheid was te danken aan een lobby van de lokale Joodse bevolking die hun geloofsgenoten vrij probeerden te krijgen. De gouverneur stemde niet in met vrijheid, maar de regels werden voor deze groep tijdens de oorlog wel geleidelijk versoepeld.



Het kamp Playa Pariba werd in het begin alleen losjes bewaakt. Meerdere ontsnappingspogingen in 1941 zorgden voor een verscherping van de bewaking. Drie geïnterneerden wisten een boot te stelen en werden pas voorbij Curaçao, richting Venezuela, opgepakt. De gevangenen hadden lege kerosineblikken op hun hoofd gezet tegen de mogelijke kogels die afgevuurd konden worden op hun open bootje. Na deze ontsnappingspoging werden betere zoeklichten geplaatst en werden er meer bewakers aangesteld. Alleen via de juridische weg was er nu een kans om uit het kamp te komen. Hoewel sommige bewoners vele aanvragen tot het herzien van hun gevangenschap hadden gedaan, kwam niemand vrij tot de oorlog voorbij was.³

Dansen voor Nederland

Ondanks de oorlog bleven de Caribische eilanden contact houden met Nederland. Via het Rode Kruis kon er nog sporadisch post worden verstuurd. Op de eilanden was echter wel een censuur ingesteld om te voorkomen dat er gevoelige informatie van en naar het bezette Nederland werd gestuurd. De Nederlandse regering in ballingschap correspondeerde regelmatig met gouverneur Wouters over oorlogszaken. Verschillende ministers bezochten de Antillen en er werd een rechtstreekse telefoonlijn tussen Londen en

het Caribisch gebied aangelegd. De Caribische eilanden kregen tijdens de Tweede Wereldoorlog ook twee keer koninklijk bezoek. In 1942 deed prins Bernhard Curaçao en Aruba aan. Twee jaar later bezocht prinses Juliana Curaçao, Aruba, Bonaire en Sint Maarten. Ook vloog ze met haar vliegtuig een aantal rondes over Saba en Sint Eustatius. De prins en prinses werden met grote volksfeesten onthaald.

Op de Caribische eilanden zette de bevolking zich ook in voor de oorlogsinspanningen van de geallieerden. Er werden in 1940 al twee comités opgericht om geld in te zamelen voor oorlogsslachtoffers. Het Comité Nederland bestond uit werknemers van de Koninklijke Nederlandse Petroleum Maatschappij. Zij haalden geld op bij collega's en stuurden dat naar koningin Wilhelmina in Londen. Zij richtte het Prins Bernhard Fonds op, dat ingezameld geld gebruikte om wapens te kopen voor de geallieerden. Ook was er een loterij van het Spitfirefonds. Voor 2,50 gulden kon je een lot kopen om de hoofdprijs van 5.000 gulden te winnen. De rest van het geld ging naar het fonds waarvan een Spitfire-vliegtuig gekocht werd. Een Spitfire die gefinancierd was door Arubanen kreeg ook de naam 'Aruba'. Eenzelfde soort systeem was er met postzegels in het Caribisch gebied. Bij de aankoop van een speciale postzegel werd een deel van het bedrag gedoneerd aan het lokale steunfonds. Ook organiseerde de bevolking activiteiten om geld in te zamelen, zoals sportwedstrijden en gala's. Het Damescomité Prinses Irene organiseerde bijvoorbeeld een *fancy fair* voor het Rode Kruis. Door de verduistering

³ Junnes E. Sint Jago, *Wuiven vanaf de Waranda. Interneringskampen op Bonaire en Curaçao tijdens WO-II* (2007).

Caribisch Denkboek

Het Nationaal Comité 4 en 5 mei brengt dit jaar het *Caribisch Denkboek* uit voor groep 7 en 8 en de eerste twee klassen van het voortgezet onderwijs in het Caribisch gebied. Met dit boekje leren kinderen over de gebeurtenissen in de Tweede Wereldoorlog in hun eigen regio, in Nederland en in de wereld. Zie www.4en5mei.nl.

was een deel van het nachtleven aan banden gelegd. De benefietfeesten werden daarom ook een goede reden om te feesten. Er waren veel verschillende comités actief. Zo was er een Joodsch Noodfonds en een Steunfonds Katholiek Nederland.

Er werd niet alleen geld gedoneerd. Warme kleding was hard nodig in Nederland, maar in het Caribisch gebied hadden mensen dat nauwelijks liggen. Om toch te kunnen helpen ging de bevolking massaal kleren breien voor Nederland. Bij gebrek aan brei-ervaring gingen veel vrouwen eerst even op breiles. Ook spaarde men aluminiumfolie, dat bijvoorbeeld om chocolade zat. Dat werd ingeleverd bij het Amerikaanse leger dat het aluminium goed kon gebruiken voor de oorlogsindustrie.

In het verzet

Niet alleen op de Caribische eilanden zette de bevolking zich in voor de vrijheid van Nederland. Ook Antillianen die in Nederland verbleven, hebben bijgedragen aan de strijd, zowel in het leger als in het verzet. George Maduro, de naamgever van Madurodam, kwam van Curaçao en woonde in Nederland toen de oorlog uitbrak. Als reserve-officier werd hij op 10 mei opgeroepen om te vechten tegen de nazi's. Hij veroverde met een list een villa op de Duitsers en nam hen gevangen. Na de capitulatie van Nederland sloot Maduro zich aan bij het verzet. Door zijn verzetsactiviteiten en omdat hij Joods was, moest hij onderduiken. Toen hij en een aantal vrienden naar Londen probeerden te vluchten om de Nederlandse regering te helpen, werden ze opgepakt. Ze werden gevangengezet en later naar kamp Bergen-Belsen gebracht. Daar overleed Maduro in februari 1945. Hij ontving in 1946 postuum de Willems-Orde. Een andere beroemde Antilliaan in het verzet was Boy Ecury. Van zijn leven kwam in 2003 nog een film uit naar een script van Arthur Japin.⁴ Hij studeerde in Nederland toen de oorlog uitbrak. Samen met andere Antilliaanse jongens, zoals Luis de Lannoy, sloot hij zich aan bij het verzet. De onstuimige Ecury vervoerde Britse piloten en saboteerde spoorlijnen. Hij moest regelmatig van onderduikadres wisselen en was actief in verschillende verzetsgroepen. In 1944 werd hij alsnog opgepakt. Tijdens zijn verhoor in het

Oranjehotel in Scheveningen weigerde hij andere verzetsleden te verraden. Hij werd een dag later, op 6 november, gefusilleerd op de Waalsdorper-vlakte bij Den Haag.

Zelfredzaamheid

Het wegvallen van de contacten met Nederland betekende dat de Caribische eilanden meer voor zichzelf moesten zorgen. De valuta kreeg een eigen koers. Ook moesten de eilanden zelf voor de voedselvoorziening zorgen. Met hulp van het Amerikaanse leger wisten de eilanden de oorlog redelijk goed door te komen. Daarnaast was de eilandoverheid nu verantwoordelijk voor eigen ambtenaren en materialen. Zo werden er bedrijfsopleidingen op de eilanden opgezet om de nodige arbeidskrachten op te leiden. Voorheen moest men voor een studie naar Nederland. Het Papiaments werd meer gebruikt, onder andere in eigen tijdschriften en op de radio. Ook kregen de eilanden met de schutterij voor het eerst een eigen leger. Op 6 december 1942 gaf koningin Wilhelmina een rede op Radio Oranje waarin ze meer autonomie voor de koloniën beloofde. Dit deed zij om het nationalisme in de koloniën de wind uit de zeilen te nemen. Deze radiorede was een extra aanzet voor de eilanden om meer zelfstandigheid op te eisen, zowel tijdens als na de oorlog. Zo werden in de oorlogsjaren de eerste politieke partijen opgericht die meer autonomie wilden. Tussen de eilanden kwam er ook vraag naar meer autonomie. Voorheen was Curaçao altijd het belangrijkste eiland geweest. De olie-industrie op Aruba zorgde ervoor dat dat eiland ook een grote speler werd binnen de Antillen. De Arubanen wilden daarom meer inspraak in het bestuur. De politieke partijen waren vooral tegen het koloniale systeem en niet per se tegen Nederland zelf. Hierdoor bleef een onafhankelijkheidsstrijd als in Nederlands-Indië uit. ■



■ Boy Ecury (2003), geregisseerd door Frans Weisz.

Postzegels van het Curaçaosch Nationaal Steuncomité waarvan een deel van de opbrengst naar een steunfonds voor Nederland ging.

Literatuur

- Liesbeth van der Horst**, *Wereldoorlog in de West. Suriname, de Nederlandse Antillen en Aruba* (2004).
Jos Rozenburg, *De Antillen in de Tweede Wereldoorlog* (2014).
Junnes E. Sint Jago, *Wuiven vanaf de Waranda. Interneringskampen op Bonaire en Curaçao tijdens WO-II* (2007).

Verschillende leerroutes ontwerpen

Differentiatie in het geschiedenisonderwijs is niet eenvoudig

In het schooljaar 2016-2017 heeft scholengemeenschap Metameer deelgenomen aan een praktijkonderzoek naar gepersonaliseerd leren in de klas. Het doel was om meer te weten te komen over hoe je als docent verschillende leerroutes van leerlingen kunt convergeren, zodat ze allemaal toewerken naar de wettelijke eindtermen. Voor geschiedenis bleek dat nog niet zo'n eenvoudige opgave.

Anneke Wieldraaijer-Welle is docent geschiedenis op scholengemeenschap Metameer in Stevensbeek.

Het kortlopende onderzoek vond plaats door middel van filmopnames van lessen, gekoppeld aan *recall interviews* en het afnemen van leerlingenuitkomsten. Op basis van die data zijn ontwerpprincipes geformuleerd die nu het uitgangspunt vormen voor het ontwerpen van lessenreeksen en het didactisch handelen bij geschiedenis.

Op maat

De havo/vwo-afdeling van Metameer zoekt naar mogelijkheden voor een meer op maat gesneden benadering van de lesprogramma's. Concreet betekent dit dat de docent niet alle leerlingen meer twee (onderbouw) of drie (bovenbouw) uren in de klas heeft, maar dat er keuzes gemaakt worden in het inzetten van contacturen in een leslokaal en werktijd in een Open Leercentrum (OLC). Het doel hiervan is om meer gelegenheid tot differentiatie te bieden en de leerlingen vakken eventueel op een hoger niveau te laten volgen.

Deze nieuwe benadering leidde tot een aantal didactische problemen. Welke invulling geef je aan de contacturen én welke invulling aan de werktijd in het OLC? Waar moet een docent rekening mee houden in het ontwerpen van de lessenreeks? Wat kunnen leerlingen zelf en waar hebben ze een docent bij nodig?

De uitkomsten van een kortlopend onderzoek geven uiteraard geen pasklare en algemeen geldende antwoorden, maar bieden wel handvatten voor het inrichten van het onderwijs in deze nieuwe vorm.

Door de beperkte contacttijd is het van belang om te overwegen wat je wel en niet in de lessen wilt behandelen. Ik heb de keuze gemaakt om elke periode een of twee centrale vragen te kiezen, gebaseerd op Domein B van het examenprogramma, in combinatie met een of twee vaardigheden uit Domein A als uitgangspunt. Bij voorbeeld: 'Welke rol speelde het Ancien Régime in het uitbreken van de Franse Revolutie en hoe zien wij deze oorzaken terug in primaire bronnen?'

Het inperken van de lesstof creëert rust en focus voor zowel de docent als de leerlingen. Het maakt diepgang mogelijk en het biedt gelegenheid voor

differentiatie. Bovendien helpt het beperken van de leerstof in combinatie met de expliciete nadruk op het oefenen met historische vaardigheden om de geschiedenis als constructie van het verleden te onderzoeken met de leerlingen. Tijdens de klassikale instructie kies ik voor een middenpositie wat betreft moeilijkheidsgraad en abstractieniveau. Daarnaast zijn er lagere orde-opdrachten beschikbaar voor leerlingen die moeite hebben met het vak en hogere orde-opdrachten voor leerlingen die het makkelijker aangaat. De hogere orde-opdrachten kennen geen 'pasklare' antwoorden voor de historische problemen waar de leerlingen mee geconfronteerd worden, maar ze moeten zelf tot een beredeneerd standpunt komen, op basis van de lesstof en het aangeboden materiaal.

Probleemanalyse

De Britse historicus en vakdidacticus Peter Lee (2005) beschrijft een aantal leerproblemen die leerlingen ondervinden bij het vak geschiedenis. Deze moeilijkheden kunnen bijvoorbeeld te maken hebben met het gebruik van woorden als 'feodalisme' en 'burgerschap' en het gebruik ervan in de historische context. Ook hebben leerlingen vaak moeite met standplaatsgebondenheid en met multicausaliteit en het niet-lineaire karakter van historische gebeurtenissen. Lee's probleemanalyse heeft mij erg geholpen bij het maken van didactische keuzes en het inrichten van lessenreeksen.

In de tweede klas ben ik hiermee aan de slag gegaan voor de Opstand. Daarbij is vooral gekeken naar de standpunten van de Habsburgers in hun streven naar eenheid tegenover de particuliere wensen van de steden en gewesten in de Nederlanden (standplaatsgebondenheid) en hoe de verschillende belangen en economische, politieke en culturele ontwikkelingen (multicausaliteit) aan het begin van de zestiende eeuw uiteindelijk hebben geleid tot de Opstand. Dit klinkt als een aardige kluit voor tweedejaarsleerlingen, maar omdat we de tijd hebben genomen voor het onderzoeken van de verschillende achtergronden en standpunten, wisten ze grote stappen te maken.



FOTO: HUTING.NET

De leerlingen waren over het algemeen beter in staat om de standplaatsgebondenheid van de auteur van een bron te benoemen en ook om substantieve begrippen en multicausale verbanden te gebruiken in het ondersteunen van hun eigen redenties.

Voor de leerlingen die moeite hebben met het vak heb ik werkbladen gebruikt die hen helpen de informatie uit het tekstboek te halen die ze nodig hebben om deel te nemen aan het klassengesprek en het behalen van de doelen van deze periode. De werkbladen eindigen met een aantal bronvragen en redeneeropdrachten, die de leerling kunnen helpen om de net verworven basiskennis toe te passen in een hogere orde-opdracht.

Periodeplanner

Om tot een planning voor een periode te komen, maak ik gebruik van het ontwerpprincipe van *backwards designing* (Wiggins & McTighe, 2005); ik noteer eerst het einddoel voor de hele periode en formuleer op basis hiervan de subdoelen per week of per twee weken. Deze doelen expliciteer ik voortdurend voor de leerlingen, zodat ze weten wat ze moeten kennen en kunnen. De periodeplanner, met daarin beschreven *wat* we gaan doen, *hoe* we dat gaan doen en *waarom* we dat gaan doen, is beschikbaar in de digitale leeromgeving.

Het materiaal voor de verschillende leerroutes is in het Open Leercentrum en het klaslokaal fysiek beschikbaar voor de leerlingen, maar ook digitaal in de digitale leeromgeving. Voor leerlingen is het duidelijk waar ze materiaal kunnen vinden en op welk niveau dit materiaal is: funderend of

uitdagend. Meestal zet ik eerst de sterkere leerlingen aan het werk; vervolgens ga ik aan de slag met de zwakkere leerlingen om hen op het juiste spoor te zetten. Daarna keer ik weer terug naar de sterkere leerlingen om met hen de opdrachten te bespreken en in een onderwijs-leergesprek het hogere orde-denken verder uit te werken. Deze werkwijze is mogelijk omdat ik de beschikking heb over twee werkruimten (een klaslokaal en een OLC), maar ook over een onderwijsassistent die toezicht kan houden op de groep waar ik niet fysiek bij aanwezig ben.

Op Metameer is het persoonlijk leren ingebed in een versterkt mentoraat. Een keuze voor een bepaalde leerroute is niet een zaak van enkel de vakdocent met de leerling, maar wordt besproken in de driehoek school (de mentor, vakdocent), ouders en leerling. Door deze drie perspectieven op elkaar af te stemmen worden per leerling en per vak keuzes gemaakt over hoe de leerling kan groeien in kennis, vaardigheden en eigenaarschap van zijn of haar leren.

Denken in doelen

Differentiatie is en blijft een uitdaging. Het helpt om te denken in doelen, waardoor de leerstof functioneel ingezet kan worden. Het voortdurend expliciteren van die leerdoelen geeft leerlingen zicht op wat ze moeten kunnen en kennen. Het identificeren van leermoeilijkheden voor leerlingen bij het behalen van die doelen helpt om accenten te zetten. Voor de planning van de periode is het goed om aan het einde te beginnen en dan te bepalen wat de leerling zelf kan en waar de leerling de docent voor nodig heeft. Dat samen geeft ruimte en focus voor de inzet van lestijd, gebruik van leermiddelen en handvatten voor opdrachten, en momenten en vormen van begeleiding door de docent. ■

Dit onderzoek is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek. Met dank aan Harry Havekes en Lieke Jager van de Radboud Docenten Academie voor de begeleiding van het onderzoek en de feedback bij het schrijven van dit artikel.

Verder lezen

H. Havekes, J. de Vries, A. Aardema, & B.D. van Rooijen, *Geschiedenis Doordacht. Actief Historisch Denken (3 delen)*, Boxmeer: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie.

P. Lee, "Putting Principles into Practice: Understanding History", in: S. Donovan & J. Bransford (red.), *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Committee on How People Learn, A Targeted Report for Teachers, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press, 2005, pp. 31-77.

G. Wiggins & J. McTighe, *Understanding by Design*, Association for Supervision and Curriculum Development (Alexandria 2005).

Veelkleurig Rusland

Rusland is, veel meer dan ik had gedacht, een veelkleurig land. Multicultureel of een lappendeken, ja, misschien zelfs een *melting pot*. Termen die we niet vaak met Rusland associëren, maar die er toch echt bij passen. Geen wonder natuurlijk voor een land dat zich uitstrekt over zeventien miljoen vierkante kilometers. Hoe doen de geschiedenisdocenten dat, lesgeven in zo'n veelzijdig land?

Erik Ex (30, docent geschiedenis) reist dit schooljaar van Finland naar Singapore. Overal waar hij komt bezoekt hij scholen. Hij spreekt met leerlingen, leraren en onderzoekers over het (geschiedenis)onderwijs. Op deze manier wil hij nieuwe inzichten opdoen en leren van en over het onderwijs in andere landen. Zijn broer Luuk Ex (28, journalist) reist mee en maakt reportages. De Edyssee is te volgen via [facebook.com/onderwijsreis](https://www.facebook.com/onderwijsreis).

Erik Ex is docent geschiedenis.

De Russische geschiedenisdocent Marat en ik zijn op weg naar de 'Tempel van alle Religies'. Onderweg vertelt hij over alledaagse problemen in Kazan, de hoofdstad van de autonome republiek Tatarstan. Als hij naar Omsk wil voor een conferentie over de Gouden Horde moet hij eerst een vliegtuig nemen naar het achthonderd kilometer westelijk gelegen Moskou, om vervolgens over te stappen, over Kazan heen te vliegen en twaalfhonderd kilometer ten oosten uit te komen bij zijn collega's in Omsk. De afstanden zijn onwerkelijk in Rusland, maar alle lijnen lopen via Moskou.

De Tempel van alle Religies huist naast twee kerken (orthodox én katholiek), een moskee, een synagoge, ook een boeddhistische tempel in zich. Daarnaast heeft de Tempel twee bewakende sfinxen voor de deur staan. Dit is het levensproject van de Russische kunstenaar Ildar Khanov. De mensheid heeft vele gezichten, is de boodschap. En zo is het ook in Rusland, vertelt Marat. In de autonome republiek Tatarstan is de meerderheid moslim. Een overblijfsel van de Gouden Horde

De Tempel van alle Religies in Kazan, Rusland. In het gebouw zitten twee kerken, een moskee, een synagoge en een boeddhistische tempel.

uit de dertiende eeuw. In 1558 werd Kazan (en daarmee Tatarstan) definitief onderworpen door de eerste tsaar aller Russen, Ivan de Verschrikkelijke. Het grootste deel van de bevolking liet zich niet bekeren. Tegenwoordig staat in Kazan de grootste moskee van Rusland. Een paar kilometer verderop staat dus ook die gekke tempel met minaret, christelijke gotiek en een davidster naast een koptisch kruis.

Verkleeden in de klas

Terug in Moskou bezoek ik Gymnasium no. 1567 in de derde ring van Moskou. Binnen voelt het vertrouwd. Veel beton en rijen van deuren vormen een kil gebouw. Dit wordt gelukkig compleet opgeheven door druk pratende leerlingen die in tegenstelling tot andere scholen in Rusland geen uniform dragen.

In het klaslokaal van geschiedenisdocent Julia Kushnereva gaat

het over de Dekabristenopstand van 1825. Leerlingen hebben zich verkleed en kruipen in de rol van een prins, militairen, de boerenbevolking en de tsaar. Alle leerlingen zijn bij de les, Julia schrijft op hoe ze het doen en de leerlingen gaan er helemaal in op. Maar, zo zal Julia me later vertellen, de geschiedenis belichten vanuit verschillende perspectieven is ongebruikelijk in het Russische onderwijs. Toch heeft vooral het geschiedenisonderwijs zich de laatste jaren flink ontwikkeld. Julia gaf haar eerste lessen begin jaren tachtig ten tijde van de Sovjet-Unie. In die tijd was er één lesmethode. Die stond vol met marxistische staatspropaganda. Dat veranderde flink door de perestrojka halverwege de jaren tachtig. Docenten deden het boek weg en begonnen hun vak opnieuw uit te vinden. Eind jaren negentig was de Sovjet-Unie verdwenen en waren er honderden





lesboeken op de markt in het nieuwe Rusland. Een gouden tijd voor de geschiedenisdocent, vertelt Julia. 'Iedereen was geïnteresseerd in geschiedenis en we gingen samen met leerlingen op onderzoek uit.' Onder Poetin is dat flink veranderd. Als we een voorbeeld daarvan willen zien, moeten we maar de straat uitlopen. 'Daar staat het museum van De Grote Patriottische Oorlog.'

Die 'straat' blijkt een kilometerslange autoweg. Via een triomfpoort die verwijst naar de overwinning op Napoleon kom je terecht op een granieten voetgangerslaan. Het 'Air' van Bach klinkt door opgehangen speakers. We lopen over vijf plateaus (één voor elk oorlogsjaar) omhoog naar een 150 metershoge naald. Het blijkt een soort moderne zuil van Trajanus. Alle (gewonnen) slagen van het Rode Leger zijn erop afgebeeld. De sokkel bestaat uit een Sovjetsoldaat die een draak doodt. De draak wordt omringd door gebroken hakenkruizen. Subtiliteit is hier ver te zoeken. Binnen ontvouwt zich het bizarste museum dat ik ooit gezien heb. Er zijn diorama's van elke slag aan het oostfront. Als je op een knop drukt, hoor je ratelende machinegeweren in Stalingrad en de

brommende tanks in Koersk. Een verdieping hoger loop je langs een hologram van Stalin en duizenden museumstukken naar een levensgroot nagebouwde façade van een kapotgeschoten Rijksdag. Het geheel heet *Feel the Victory*. Het hoogtepunt is de koepel waar zich middels een videoprojectie een oorverdovend spektakel afspeelt. De brommende tanks en ratelende machinegeweren gaan in reprise.

Misschien is het opvallendst wat er niet te zien is. Nergens wordt gerept van het Molotov-Ribbentropact. Er is nauwelijks iets te zien van de vreselijke ellende die oorlog is. Op een enkel zinnetje over *poor political decisions* na kunnen we niets vinden over de verschrikkingen die Stalin veroorzaakt heeft. In de museumwinkel kun je tinnen poppetjes, briefkaarten en *action figures* van Stalin kopen. Alsof er nooit een destalinisatie geweest is. Marat en Julia hadden me al gewaarschuwd. Het Kremlin wil dat er in Rusland nog maar één verhaal wordt verteld. Een ongenueanceerd verhaal, dat van de orthodoxe kerk naar Ivan de Verschrikkelijke, via de tsaren en Stalin in één keer doorloopt naar Vladimir Poetin en het huidige Rusland. In dat verhaal is Ivan de

Verschrikkelijke de stichter, zijn de tsaren de hoeders, is Stalin de 'effectieve manager' en is de orthodoxe kerk de lijm die het Russische volk bindt. De overheid is zich onder Poetin om twee redenen weer gaan bemoeien met de geschiedenisles. Allereerst moet de eenheid worden bevorderd in het veelkleurige land. Ten tweede moet de schuldvraag van het communisme terzijde worden geschoven.

Links: Het Museum van De Grote Patriottische Oorlog in Moskou. Onder: De Zaal van Glorie in het Museum van de Grote Patriottische Oorlog. Het standbeeld is de Soldaat van Overwinning. Langs de muren zijn 11.800 namen geschreven van de mensen die de titel Held van de Sovjet-Unie hebben ontvangen.



Als het aan Poetin ligt, wordt er één lesboek ingevoerd van Kaliningrad tot aan Vladivostok. Maar hij stuit op verzet van de leraren. Marat verspreidt op scholen in Tatarstan een bijlage die hij geschreven heeft over de geschiedenis van de Tataren. Julia blijft verschillende perspectieven belichten in haar les. Beiden zijn ze sceptisch dat hun verzet tot iets leidt. Alles in dit land loopt nu eenmaal via Moskou. Tegelijkertijd roemen ze ook Nederland. Waar de inhoud van de geschiedenisles geen onderwerp van politiek is, omdat iedereen begrijpt dat dat het domein van historici is. Ik vertel ze nog maar even niks over ons nieuwe regeerakkoord. ■

De laatste keizer stierf 100 jaar geleden

De continuïteit van het Romeinse keizerrijk

In 1918 kwam er officieel een einde aan het Romeinse Rijk. Tsaar Nicolaas II, die al in oktober 1917 was afgezet, werd op 17 juli met zijn gezin vermoord. Karel I, de kortstondige keizer van Oostenrijk, werd afgedankt op 11 november, de dag van de Wapenstilstand. Kaiser Wilhelm II die op 10 november naar Nederland was gevlucht, stemde op 28 november officieel in met zijn afzetting. In 2018 wordt dus niet alleen het einde van de Eerste Wereldoorlog herdacht, maar ook het einde van het keizerschap.

Anton van Hooff is klassiek historicus.

Wat is een keizer? Iets hogers dan een koning, niet? Zo heeft Den Haag in Rick Buijs de Haringkeizer, terwijl Bertus Buijs zich bescheidener opstelt als de Haringkoning. In sprookjes fungeert de keizer als een oppermachtige figuur. Vaak gaat het dan om de keizer van China. Historisch gezien heeft hij echter evenmin recht op de keizerstitel als de *tenno* van Japan of Haile Selassie, de voormalige *negus* van Ethiopië. Die worden alleen overdrachtelijk keizer genoemd. Keizer in eigenlijke zin is alleen de vorst die zijn positie kan terugvoeren op Gaius Iulius Caesar (100-44 v.C.). Diens nevennaam (*cognomen*) Caesar, is een titel geworden, een uniek verschijnsel in de wereldgeschiedenis. Bij de directe opvolgers was er geen probleem. Augustus was postuum door de dictator, die geen wettige zoon naliet, geadopteerd en mocht zich dus Iulius Caesar noemen. Dat deed hij dan ook uitbundig, bijvoorbeeld op de munten die in zijn naam werden uitgegeven. Hij wilde zich immers profileren als de ware nieuwe Caesar tegenover Marcus Antonius, die aanvankelijk de politieke erfenis van Caesar in de wacht leek te slepen. Met die strategie had Gaius Iulius Caesar Octavianus succes. De toevoeging Octavianus, de Octaviaanse, herinnerde aan de oorspronkelijke familienaam van Augustus, Octavius. Zelf gebruikte hij die niet, maar in de moderne geschiedschrijving is het de gewoonte hem daarmee aan te duiden,

**100JAAR
GELEDEN**



Favoriete tentamenvraag

Wat is het keizerschap? Dat was een favoriete tentamenvraag van mij. Ik spitste de vraag wel wat toe, bijvoorbeeld met 'Noem in je antwoord drie onderscheidende elementen die de bundel bevoegdheden van het keizerschap uitmaakten. Gebruik in je antwoord van circa vijftien regels drie Latijnse termen op een manier die begrip toont.' Kunt u als lezer een voldoende scoren? Daarvoor is het nodig dat geantwoord wordt dat de keizer volgens zijn functie als *proconsul* van de buitenprovincies, waar het merendeel van de troepen lagen, in feite opperbevelhebber was.

'Odoaker maakte in 476 een einde aan de farce en stuurde de laatste keizer met pensioen'

Bekleed met de *tribunicia potestas*, bevoegdheid van volkstribuun, was hij verantwoordelijk voor brood en spelen in de Stad en als *pontifex maximus*, opperpriester, vertegenwoordigde hij de Romeinen tegenover de goden. Vooral het onder woorden brengen van het religieuze aspect, bleek altijd moeilijk. Voor een vrolijk moment bij het nakijken zorgde de student die schreef: 'Augustus gaf zich uit voor een god (wat hij niet was).' Je zou als docent maar eens rare gedachten kunnen hebben.

In elk geval was het wezenlijk voor het keizerschap dat het verschillende constitutionele functies uit de Republiek in één persoon verenigde. Daarbij werd zorgvuldig de schijn van autocratie vermeden. In mijn artikel over Traianus (*Kleio* 4, 2017) heb ik geschilderd hoe omzichtig de modelkeizer opereerde. Maar vóór alles was hij

de rijkscommandant. Vandaar dat de reeks titels in inscripties en op munten altijd begon met *Imperator*, waarvan het Franse *empereur* is afgeleid. De Romeinen duiden de positie van de keizer niet aan met *caesaritus*, *augustalitas* of iets dergelijks. De woorden *Imperator*, *Caesar* en *Augustus* bleven eretitels. De functie van wat wij de keizer noemen, werd *principatus* genoemd. Dat betekende leiderschap. De *princeps* van de senaat was vroeger degene die op grond van waardigheid, in de Republiek op anciënniteit, als eerste zijn mening gaf over het voorstel van een magistraat en zo het verloop van het debat bepaalde. De keizer was de grote initiator van de gemeenschap. Van *princeps* is ons 'prins' afgeleid, vaak misverstaan als 'koningszoon', maar de Prins van Oranje is de vorst van Orange. Het Latijn is verantwoordelijk voor heel wat staatkundige termen.

Caesar of Augustus

Na Nero kon niemand meer met recht Caesar als familienaam gebruiken, maar toch werd de term gebruikt door de vier 'honden' die in 68/69 n.C. om het been van het keizerschap vochten: Galba, Otho, Vitellius en Vespasianus. Ze deden dat in het bijzonder op de munten die door hun functie massaal verspreid werden en daardoor ideaal propagandamateriaal waren. Toen na het woelige Vierkeizerjaar de toestand onder Flavius Vespasianus (keizer 69-79 n.C.) was gestabiliseerd, werd hij aangeduid als Caesar Augustus. Zijn beide zoons Titus en Domitianus kregen alleen het predikaat Caesar. Dat werd sindsdien praktijk. De regerende keizer heette Augustus. Eigenlijk is het dus beter niet van de keizer, maar van de augustus te spreken. De aangevozen opvolger(s) werden voortaan aangeduid



Het mozaïek van keizer Justinianus van Byzantium in de San Vitale-kapel in Ravenna.



Links: Keizer Maximiliaan I van Mexico. Portret uit 1864 gemaakt door Andrew Burgess. Bron: Library of Congress (VS).
Onder: Een deel van het mozaïek van de Kaiser-Friedrich-Gedächtniskirche in Berlijn. Op het mozaïek is de Duitse keizerlijke familie afgebeeld.

innamen, was de stad veilig achter een strook zompig land. Ravenna kreeg de monumenten die bij een christelijke residentie hoorden. Daarvan overleefden kerken en kapellen de latere plunderingen, zodat in Italië een Byzantijnse culturele enclave overbleef. De San Vitale was als orthodoxe rondbouw het model voor de Paltskapel van Aken, die op zijn beurt voorbeeld was voor de Nicolaaskapel op het Nijmeegse Valkhof, beter bekend als de Karolingische kapel, het oudste bewaarde gebouw van Nederland. Van de mozaïeken van Ravenna zijn die in de San Vitale wel het beroemdste: ze tonen keizer Iustinianus en zijn vrouw Theodora als vrome gelovigen. Het Oost-Romeinse of Byzantijnse Rijk, waarvan de onderdanen zich in het Grieks Romeinen, *Romaioi*, noemden, bleef met vele ups en downs tot 1453 bestaan.

Iwan de Formidabele, vorst van Moscovië, 'herstelde' in 1547 het Romeinse Rijk in het oosten door zich tsaar te laten noemen. Peter de Grote verwesterde in 1613 de titel tot *imperator*, maar tsaar bleef de gewone titel tot en met Nicolaas II. Daarna is het woord in overdrachtelijk zin wel toegepast op Stalin: de rode tsaar.

als caesares, hoewel ook de augustus 'caesar' steeds in zijn titulatuur opnam. Na 'Imperator Caesar Augustus' volgde de naam. Daarna kwamen andere bevoegdheden: tribunicische macht, opperpriesterschap en consulaten. Het onderscheid augustus-caesar werd in 285 n.C. geformaliseerd in de tetrarchie, viermacht, van Diocletianus. Hij en zijn 'medekeizer' Maximianus waren augustus en stonden als zodanig boven de twee caesaren Constantius Chlorus en Galerius, die hen te zijner tijd moesten opvolgen. Het vernuftige systeem van Diocletianus werkte niet. Na veel woelingen was Constantijn de Grote in 325 weer de enige keizer van het hele rijk. Lang duurde de rijkseenheid niet. In 395 verdeelde Theodosius de Grote het keizerschap over zijn zoons Arcadius en Honorius. De idee was wel 'één keizerschap in twee personen', maar in de praktijk dreven de oostelijke rijkshelvt van Arcadius en het westen onder Honorius spoedig uiteen. Het grondgebied van het Romeinse Rijk in het westen verschrompelde snel. Barbaarse legerleiders, die nog wel uit naam van de keizer opereerden, wisten het tij niet te keren. Ten slotte maakte Odoaker in 476 een einde aan de farce. Hij stuurde de laatste keizer Romulus Augustulus met voortijdig pensioen en noemde zich koning, *rex*, van Italië. Het westelijke keizerschap liet hij door de senaat formeel teruggeven aan de keizer van Constantinopel.

Het oosterse keizerschap

Op grond van dit 'herstelde keizerschap' deed Iustinianus (keizer 527-565) verwoede pogingen om het westen weer in handen te krijgen. Uiteindelijk bleef van zijn veroveringen in Italië alleen het exarchaat, buitenprovincie, van Ravenna over. Tot 751, toen de Longobarden de stad



Na de ineenstorting van het communisme heeft de Russische Federatie heel wat symbolen uit de tsarentijd weer van stal gehaald. In de jaren negentig gaf ik op het Eerste Klassieke Gymnasium van Sint-Petersburg een gastles over Romeinen in Nederland. Ik liet daarbij een dia zien van het stadswapen van Nijmegen, dat de plantsoendienst ieder jaar in bloemen uitlegt bij de Waalbrug. 'Maar dat is ons wapen!' riepen de leerlingen uit. Inderdaad, het wapen dat nu op Russische emblemen en munten te vinden is, de dubbele, gekroonde adelaar, is identiek aan het wapen dat Nijmegen als vrije rijksstad sinds de Ottonen voert. Die 'herstelden' in 962 het Heilige ►

Het wapen van de stad Nijmegen dat sterk lijkt op het wapen van de Russische Federatie.



Roomse (=Romeinse) Rijk van de Duitse Natie. Dit was weer een hernieuwing, *renovatio*, van het Romeinse Rijk dat in 800 door Karel de Grote in het westen al was hersteld, erkend door de keizer van Constantinopel.

In beginsel bleef dat bestaan tot 1804 toen Napoleon de Habsburgers dwong voortaan tevreden te zijn met de titel Keizer van Oostenrijk. Zelf noemde hij zich *empereur*, naar het Latijnse *imperator*. Al in 1814 kwam er een einde aan deze Franse tak van het keizerschap, maar in 1852 renoveerde Napoleon III, neef van de grote Napoleon, deze variant die een bestaan tot 1870 beschoren was. In de negentiende eeuw leed het keizerschap aan proliferatie. Naast de twee Franse *empereurs*, had Brazilië van 1822 tot 1889 een *imperator*. Mexico was zelfs twee keer korte tijd een keizerrijk, van 19 mei 1822 tot 19 maart 1823 onder Augustin I en van 1864 tot 1867 onder Maximiliaan I. Hij was de jongere broer van keizer Franz Joseph. Op aandringen van *empereur* Napoleon III en op uitnodiging van Mexicaanse monarchisten maakte hij met een Oostenrijks-Frans escorte vanuit Triëst de overtocht en verklaarde zich bij aankomst tot *emperor*.

'Na de ineenstorting van het communisme heeft de Russische Federatie heel wat symbolen uit de tsarentijd weer van stal gehaald'

Hij werd de republikeinen echter nooit de baas. Na het einde van de Amerikaanse Burgeroorlog in 1865 kreeg het verzet militaire steun vanuit de VS. Op grond van de Monroe-doctrine was Europese interventie taboe. Ook de dreiging die van Pruisen uitging, deed Napoleon III besluiten de Franse troepen terug te trekken. Maximiliaan weigerde te vertrekken en bood met zijn loyalisten dapper weerstand, maar werd gevangengenomen en op 19 juni 1867 gefusilleerd.

De laatste keizer

Zijn aanvankelijke beschermer Napoleon III verloor met de oorlog tegen Duitsland zijn keizerschap door de Slag bij Sedan, 2 september 1870.

Sesar of kaisar?

'Wat zeg jij,' wordt me regelmatig gevraagd, 'sesar of kaisar?' Soms wordt nog de derde variant genoemd, 'tsesar'. Wel, als het de historische figuur betreft, hang ik niet de frik uit en zeg gewoon *sesar*. Maar in een Latijnse tekst zal ik *kaisar* lezen. Voor die laatste uitspraak zijn overtuigende argumenten. De Grieken hoorden de Romeinen *kaisar* zeggen en gaven dat woord in hun alfabet dan ook zo met een kappa en ai weer.

Ook onze moedertaal levert een argument. *Keizer* is een van de woorden die al in de Romeinse tijd werden overgenomen. De Bataven hielden de 'k' die ze als beginklank hoorden vast, net zoals in *kelder* van het Latijnse *cellarium*, dat in het Duits nog beter bewaard is als *Keller*. Kelders en keizers waren nieuwe zaken die met naam en al werden overgenomen. Later werd in het Latijn de uitspraak van de c vóór e en i een s of ts – voorbeeld: cello. Via de Romaanse talen erfden wij de absurde dubbele uitspraak van de c: vóór a, o en u en vóór medeklinkers een k, voor de andere klinkers een (t)s. Juist als classicus, vertrouwd met de geschiedenis van het alfabet, ben ik er voor om de c helemaal af te schaffen. Die volkomen overbodige letter leidt tot de bizarre spellingen confiscatie en confisqueren. *Scepsis* moet volgens de regels als 'sepsis' worden uitgesproken... Enfin, zo zijn er twee uitspraakwegen ontstaan, die met de k in het Germaans en met de (t)s in andere talen, zoals het Russische tsaar.

Al binnen enkele maanden, op 18 januari 1871, riepen de Duitse vorsten in het paleis van Versailles Wilhelm I tot *Deutscher Kaiser* uit. Na zijn dood in 1888 kon zijn zieke zoon Friedrich maar 99 dagen keizer zijn, zodat dat jaar het Driekeizerjaar werd toen Wilhelm II hem opvolgde. Deze liet voor zijn vader de Kaiser-Friedrich-Gedächtniskirche oprichten, waarvan de gehavende toren het symbool is van Berlijns verwoesting in de Tweede Wereldoorlog. De neogotische kerkhal is verdwenen en vervangen door een grote ruimte in staal en beton. Maar de voorhal van de oude kerk is bewaard gebleven. Daar is een mozaïek van de keizerlijke familie aangebracht, vroom op weg naar het avondmaal. De overeenkomst met de keizerlijke mozaïeken van de San Vitale in Ravenna is onmiskenbaar. Wilhelm II met zijn jubelsnor is meteen herkenbaar. Hij was in 1918 de laatste van de drie keizers die ten val kwamen en daarmee twee millennia keizergeschiedenis afsloot. Alle keizers die hier ter sprake kwamen, bedienden zich van parafernalia die de continuïteit met de Romeinse caesaren onderstreepten. Tegenwoordig is de Russische Federatie de enige staat die de symbolen (weer) gebruikt. En Poetin wordt wel als tsaar betiteld... ■

Wie wint de Kleio Klasseprijs?

Gewoontegetrouw selecteert de redactie van *Kleio* enkele historische werken die kans maken om gekozen te worden als best bruikbare boek voor in de klas. Welk recent uitgekomen boek is zo goed dat eigenlijk iedereen het gelezen zou moeten hebben? Met welk boek worden uw lessen (nog) interessanter en blijven de leerlingen geboeid luisteren? Het winnende boek wordt bekendgemaakt op het VGN-congres op 9 maart 2018 en de schrijver ervan ontvangt een geldbedrag en een oorkonde.

Genomineerden voor de Kleio Klasseprijs 2018



Yuval Noah Harari

Homo Deus.
Een kleine geschiedenis van de toekomst
Na het geweldige *Sapiens*. Een kleine geschiedenis van de mensheid richt Harari zich dit keer op de toekomst. Hij mixt daarbij geschiedenis, filosofie en wetenschap.



Richard J. Evans

De eeuw van de macht.
Europa 1815-1914
In dit boek wordt beschreven hoe Europa baas over de wereld werd. In een prettige stijl schetst Evans de erfenis van Napoleon tot de prijs van de kolonisatie en de sociale veranderingen op ons continent.



Ewoud Kieft

Het verboden boek.
Mein Kampf en de aantrekkingskracht van het nazisme
Ook de komende decennia zullen we les blijven geven over de opkomst van Hitler en de gevolgen van zijn expansionistische en antisemitische politiek. Hitlers boek, dat in Nederland nog steeds verboden is, wordt door Kieft op leesbare wijze geanalyseerd en voorzien van deskundig materiaal, dat voor docenten geschiedenis zeer bruikbaar is om leerlingen duidelijk te maken hoe Hitler tot zijn daden is gekomen.



Robert Harris

München 1938
Aan de hand van twee vrienden – een Brit en een Duitser – neemt Harris ons mee naar de beruchte conferentie in de *Führerbau*. Het spannende boek maakt duidelijk wat voor persoon Neville Chamberlain was en op welke wijze hij zijn hand overspeelde. U kent het bekende fragment van de *Prime Minister* wapperend met een papiertje; in dit boek wordt duidelijk gemaakt hoe hij tot zijn vreemde soloactie is gekomen. Een echte pageturner.

Stemmen

Welk boek verdient de Kleio Klasseprijs? Lezers van *Kleio* kunnen hun stem uitbrengen tot 8 maart 2018 via www.vgnkleio.nl. Het winnende boek wordt bekendgemaakt tijdens het VGN-congres op 9 maart 2018 in Arnhem.

Waarom Nederland nooit wereld

Vwo 4 maakt historische memes

'Meneer, wilt u in onze, nieuw op te richten, historische *meme*-appgroep?' was de vraag die mijn nieuwe vwo 4 na mijn eerste les stelde. In die les waren wat *memes* langskomen en een deel van de klas was zo enthousiast dat er meteen digitaal gevolg aan gegeven werd. Een beetje docent wil dat natuurlijk uitmelken.



Kasper Spauwen is docent geschiedenis op het Porta Mosana college en het Erasmus College, beide in Maastricht.

Laten we eerst eens naar de defintie van een *meme* kijken. Volgens meerdere bronnen op het internet is het: 'Een woord om een concept te beschrijven dat zich via internet verspreidt. Internetmemes zijn vaak afbeeldingen, hebben soms een referentie naar een populaire (sub)cultuur.' Volgens vwo 4 is het een plaatje met tekst met daarin een inhoudelijke grap over het plaatje die snel te snappen moet zijn. Er zijn een aantal klassiekers, zoals Pepe the Frog, die zelfs het journaal haalde omdat hij was omarmd door Alt-right, en Caveman Spongebob, maar in principe is van elk plaatje een *meme* te maken. Dus ook van afbeeldingen van je docent, zoals ik dit jaar een aantal maal heb mogen ervaren.

De opdracht

In vwo 4 zijn wij bezig met een pilot formatief meten. Hierbij is het de bedoeling dat de docent meet wat een leerling al kan, met of zonder punt. De simpelste vorm is een overhoring, maar de mogelijkheden zijn veel breder. Binnen dat kader leek het mij wel aardig om het abstractieniveau



van mijn leerlingen te testen aan de hand van *memes*. Op dat moment waren we de Opstand en tijdvak 5 aan het bespreken. Hiervan wist ik dat er al wat *memes* waren, maar dat het te 'Nederlands' is voor heel veel digitale inspiratie voor de leerlingen. Er moest een kader komen waarbinnen ze aan de slag moesten. Gekozen is om te werken met vier afbeeldingen/onderwerpen: Filips II, Calvin, Willem van Oranje en iets met de overzeese expansie, denk daarbij aan Columbus of Willem Barentsz. Vervolgens ben ik gaan kijken hoe ik dit meetbaar kon maken. De leerlingen moesten die week van elk van deze vier afbeeldingen in een duo een *meme* maken die historisch correct moest zijn. Er moest in de tekst van de *meme* een duidelijke link naar de paragrafen uit het boek zitten. Als het beter paste, mocht er een andere afbeelding van hetzelfde onderwerp gekozen worden, maar de vier onderwerpen waren verplicht. Ook moesten ze naast de *meme* uitleggen wat ze bedoelden, zodat ik ook kon zien of ze het wel begrepen hadden. Verder spraken we samen af dat de *meme* wel grappig mocht zijn,

kampioen werd

Alle hier afgebeelde memes zijn gemaakt door de leerlingen van Kasper Spauwen.

maar dat dat geen beoordelingscriterium was. De factor humor is helaas te subjectief om objectief te beoordelen. Na de uitleg begon voor mij het gespannen wachten op de resultaten. Zou dit werken of zou ik alleen maar bagger krijgen?

Filips als womanizer

Een week later was het grote moment daar. Een week lang had ik jaloerse reacties van andere klassen en jaarlagen moeten verdragen. Zij wilden ook *memes* maken voor een punt! Maar ik wist nog niet of ik daadwerkelijk voldoende kon gaan geven. Vanaf de eerste opdracht die ik onder ogen kreeg, bleek dat dat wel goed zou komen. Het was alle duo's gelukt om *memes* te maken over de door mij gekozen onderwerpen. Een deel was zo enthousiast dat ze de uitleg vergeten waren, en wel tien in plaats van vier afbeeldingen inleverden. Soms was de link met het boek erg dun, maar er was resultaat.

Wat eruit sprong, was dat in beide klassen vooral het liefdesleven van Filips II tot de verbeelding sprak. Zijn vele huwelijken en de redenen daarvoor kwamen regelmatig langs. Hij werd uitgemaakt voor *player*, *womanizer* en bejaarde *golddigger*. Dat had ik niet verwacht, maar vond ik wel leuk gevonden. Een deel van de heren ging ook in op de ongelooflijke domme keus van de Nederlanders om onafhankelijk te worden. Want als we deel van Spanje waren gebleven, waren we al veel vaker wereldkampioen voetbal geweest. Wat volgens een leerling ook had gekund door Van Oranjes 'Duitsen bloed' beter te gebruiken. Hier score je dus mee. Het is abstract, historisch verantwoord, sluit aan bij de context en is, al levert het dus geen punten op, grappig.

'Vooral het liefdesleven van Filips II sprak tot de verbeelding. Hij werd uitgemaakt voor player, womanizer en bejaarde golddigger'

Terugkijkend ben ik zeer tevreden. De opdracht heeft opgeleverd wat ik wilde: het denkniveau van de leerlingen inzichtelijk maken, de stof op een andere manier verwerken en de leerlingen en mezelf een leuke opdracht geven om te maken en na te kijken. Het is genieten om met dertig man stil naar een scherm te kijken en dan een gniffel door het lokaal te horen trekken bij elk nieuw plaatje. Waarna ik ook nog eens uit mag leggen hoe gevat en intelligent sommige uitkomsten zijn. Kortom: trotse docent en blije leerlingen. ■



Meer of minder EU?

Een politiek rollenspel in de klas

De Tweede Kamer leent zich perfect voor het houden van rollenspellen. Het is een context waarbinnen je vele geschiedenisbegrippen kunt toepassen. In deze *Kleio in de klas* draait het om de vraag: 'Willen we meer of minder Europese Unie?'

Rik van der Elst is docent geschiedenis en staatsinrichting aan de Fontys Lerarenopleiding Tilburg en docent maatschappijwetenschappen op NSG Groenewoud in Nijmegen.

Wat?

Een rollenspel waarbij leerlingen zich moeten inleven in politieke ideologieën om zo een debat te voeren over de rol van de Europese Unie binnen de context van de Tweede Kamer.

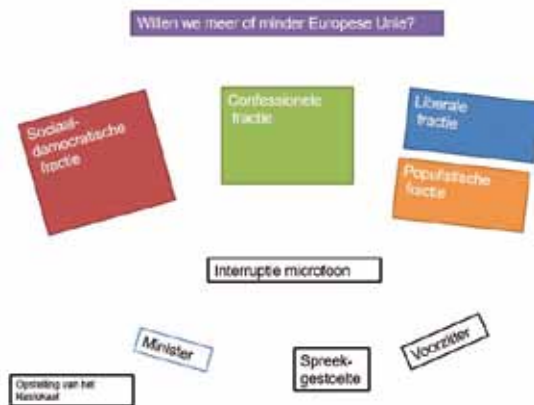
Voor wie?

Bovenbouwklassen havo/vwo.

Hoe?

'Willen we meer of minder Europese Unie?' Dat is de vraag die centraal staat tijdens dit rollenspel. Leerlingen zijn verdeeld over vier politieke partijen. We hebben een liberale, confessionele, sociaaldemocratische en populistische fractie. Iedere partij heeft een fractieleider toegewezen gekregen en een kaart met achtergrondinformatie over inhoud en stijl van politiek voeren. De docent treedt op als liberale minister. Hij presenteert een wetsvoorstel waarin hij pleit voor meer autonomie van het land en dat de nadruk moet liggen op het nationale belang en de internationale handel. De verschillende fracties gaan in beraad en moeten hun standpunt formuleren en vragen bedenken die ze in de eerste termijn gaan stellen aan de minister.

Alle leerlingen zijn in dit fractieberaad actief en nemen deel aan de interne partijdiscussie. Uiteindelijk gaat de fractieleider in discussie met de minister. Na het interne beraad start de eerste termijn van de vergadering. Alle fractievoorzitters komen aan het woord bij het spreekgestoelte. Een leerling treedt op



als voorzitter van het parlement. Alle Kamerleden hebben de mogelijkheid de minister te interrumperen om op deze manier het debat los te krijgen. Na afloop van de eerste termijn is er ruimte voor de lobbyronde. Alle leerlingen krijgen tien minuten 'koffiepaauze'. Ze hebben daarin de mogelijkheid om bij andere partijen te lobbyen om draagvlak te krijgen voor hun eigen ideeën, moties of vragen. Door deze ronde is wederom iedereen actief bij het rollenspel. Vervolgens gaan we verder met de plenaire vergadering in tweede termijn. Andere leerlingen van de vier partijen mogen nu vragen gaan stellen aan de minister. Na afloop van deze termijn wordt er over het wetsvoorstel van de minister en eventuele ingediende moties gestemd.

Het rollenspel kan nog worden aangevuld met actiekaarten voor individuele leerlingen of complete partijen. Dit zijn extra instructies om leerlingen op

FOTO: WOUTER JANSSEN



weg te helpen en het te vereenvoudigen of juist om het debat moeilijker te maken. Ook kunnen er extra fractievergaderingen of lobbyrondes worden toegevoegd. Er zijn veel mogelijkheden om dit rollenspel in te perken of uit te breiden. Maar het doel blijft: leerlingen actief aan de slag te laten gaan met historische begrippen, inleving en argumenteren om op deze manier tot een hoger niveau van historisch redeneren te komen.

Wat levert het op?

Leerlingen zijn actief bezig met de inleving in verschillende politieke ideologieën. Daarnaast leren ze de verschillende onderdelen van een Tweede Kamerdebat en de daarbij behorende begrippen. Ook levert het je als docent inzichten op over de verbale vaardigheden van leerlingen en het vermogen tot argumenteren. Bij dit alles is plezier een niet te missen opbrengst, omdat de leerlingen op een speelse manier bezig zijn.

Waarom?

Uit de literatuur blijkt dat leerlingen begrippen beter doorgronden wanneer ze deze ervaren binnen een rollenspel.¹ Daarnaast verhoogt het spelelement de motivatie van leerlingen. Leerlingen worden fanatiek en zijn zelfs na de les nog bezig met het vak en de lesstof. Ook zijn veel leerlingen tijdens een rollenspel bezig met argumenteren, inleving en soms met brongebruik. Belangrijke elementen binnen het historisch redeneren.

Waar moet je op letten?

Zorg voor voldoende voorbereidingstijd in de les. Leerlingen voelen zich zekerder door hun voorbereiding. Het rollenspel krijgt meer belang en meer status als je ze het in de les laat voorbereiden. Zorg ook voor een goede nabespreking op proces én op begrippen. Niet iedere leerling hoeft deel te nemen aan het publieke debat om toch actief te zijn. In de Tweede Kamer heb je ook *backbenchers*. Leerlingen kunnen actief zijn in het overleg met de fractie of tijdens lobbyrondes. Tot slot: bereid je voor op verhitte discussies en fanatieke leerlingen!

Wat kun je nog meer doen?

Je kunt leerlingen zich laten inleven in een politieke stroming. Ze kunnen vanuit die politieke stroming aan de slag met historische gebeurtenissen zoals de grondwetwijziging van 1848, 1917 of 1983. Of je laat

ze zich inleven in een historisch figuur als Thorbecke of Troelstra. Een andere optie is om de leerlingen aan de hand van een politieke partij (Liberale Unie, ARP of SDAP) een aanzet te laten maken voor een wetsvoorstel. Vervolgens kun je daar weer een Tweede Kamerdebat over houden. Een rollenspel biedt schitterende mogelijkheden om hogere denkvaardigheden te trainen en leerlingen aan de slag te laten gaan met historische begrippen. ■

¹ McIntosh, D., The uses and limits of the model United Nations in an International Relations Classroom, *International Studies Perspectives* (2001).

De opstelling van de klas in het debat.

Meer weten?

Wil je meer weten over rollenspellen in de klas?

Of wil je me helpen met het verbeteren van andere rollenspellen?

Neem dan contact met me op: r.vanderelst@fontys.nl.

Les in schematisch overzicht

Wat moet er gebeuren?	Wie is er bezig?
Presenteren wetsvoorstel	Docent treedt op als liberale minister
Overleg binnen de fracties	Leerlingen binnen hun eigen groep
Eerste termijn van de vergadering	Fractieleden van de partijen stellen vragen aan de minister, mogelijke interrupties door andere partijen
Fractieoverleg met als doel: <ul style="list-style-type: none"> • Vragen aan minister • Mogelijke moties • Mogelijke wetsvoorstellen 	Leerlingen overleggen binnen de eigen fractie
'Koffiepauze' Leerlingen moeten bij andere fracties steun gaan zoeken voor hun moties en wetsvoorstellen	Leerlingen overleggen met andere fracties
Tweede termijn van de vergadering, partijen presenteren hun nieuwe vragen, moties of wetsvoorstellen	Leerlingen overleggen in plenaire vergadering
Stemmen over: <ul style="list-style-type: none"> • Wetsvoorstel minister • Wetsvoorstellen van fracties in de Kamer • Moties van fracties in de Kamer 	Leerlingen onder leiding van de voorzitter
Nabespreking van de les op proces en inhoud	Docent is gewoon weer docent

Hoe leerlingen beeldbronnen interpreteren

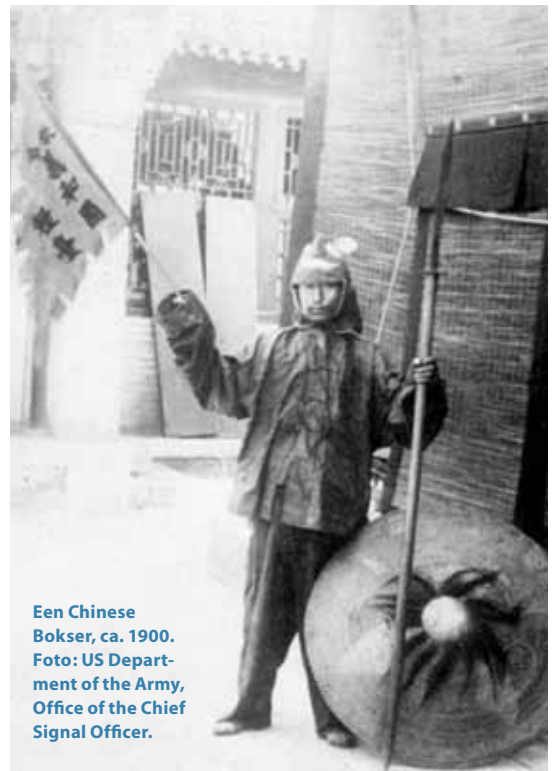
Een belangrijk onderdeel van historisch denken is het vermogen om beeldbronnen te kunnen interpreteren. Maar voor leerlingen blijkt dit vaak behoorlijk lastig. Welke handvatten kun je als docent bieden om het interpretatievermogen van leerlingen te verbeteren? En welke tools kunnen leerlingen het beste gebruiken om beeldbronnen optimaal te bestuderen?

Volgens Jane Card zijn beeldbronnen ten opzichte van tekstbronnen extra interessant. Card stelt dat het scala aan mogelijke interpretaties makkelijk discussies oproept waarmee het historisch denken wordt gestimuleerd.¹ Eerder onderzoek van Arnoud Aardema, Harry Havekes en Jan de Vries toont aan dat leerlingen bij het interpreteren van beeldbronnen snel genoeg nemen met één antwoord. Volgens hen zijn leerlingen zich vaak niet bewust hoe hun antwoord tot stand komt en wat de kwaliteit van hun antwoord is.² Uit eigen ervaring constateer ik ook dat leerlingen vaak overhaast te werk gaan. Het omschrijven van beeldelementen wordt als lastig ervaren en het lezen van een toelichting bij een bron gebeurt niet altijd voldoende nauwkeurig.³ Ook bemerk ik dat het interpretatievermogen van mijn leerlingen uiteenloopt per type beeldbron. Spotprenten blijken lastiger om te analyseren dan foto's. Maar ook ogenschijnlijk simpele bronnen zoals schilderijen worden door leerlingen getypeerd als 'vaag'. In dit artikel geef ik een voorbeeld van een activerende werkvorm die docenten kunnen gebruiken in de onderwijspraktijk.⁴

Hoe leerlingen redeneren

In mijn onderzoek stond de vraag centraal hoe leerlingen redeneren als zij verschillende typen historische beeldbronnen interpreteren. Hierbij onderzocht ik of het geven van extra informatie over beeldbronnen en historische context zou leiden tot een ander historisch inzicht. Daarbij was het de vraag of leerlingen hun inzicht zouden bijstellen of juist bevestigen. Voor het onderzoek gebruikte ik gemixte onderzoeksmethodes: een hele-taak-eerst, een vragenlijst en de kwadrant werkvorm.⁵

Mijn onderzoek is uitgevoerd tijdens twee lessen van vijftig minuten met twaalf leerlingen uit vwo 6 van het Scala College in Alphen aan den Rijn, waarbij in duo's werd gewerkt. Ik selecteerde verschillende soorten beeldbronnen (foto, schilderij, spotprent en politieke cartoon) over de Bokseropstand in China (1899-1901). De Bokseropstand wordt niet uitgebreid behandeld



Een Chinese Bokser, ca. 1900. Foto: US Department of the Army, Office of the Chief Signal Officer.

in het geschiedenishandboek, maar sluit wel aan op de kennis en contexten van tijdvak acht en het kenmerkende aspect 'het modern imperialisme en de industrialisatie'. Ik koos bewust voor een historisch onderwerp dat onderbelicht wordt in handboeken, want daardoor bekeken leerlingen de beeldbronnen met gelijkwaardige voorkennis. Ik selecteerde verschillende beeldbronnen om discussie tussen leerlingen te stimuleren. De beeldbronnen handelen over verschillende gebeurtenissen tijdens de Bokseropstand. Zo symboliseert een foto een periode van terechtstellingen van Boksers door de Chinese overheid, handelen de spotprent en politieke cartoon over de politieke verhoudingen, en geeft een schilderij een historische veldslag weer. Bij het selecteren heb ik rekening gehouden met de verschillende interpretatiemogelijkheden door te kiezen voor materiaal waarop zowel Aziatische als Europese figuren zijn afgebeeld.

1 J. Card, 'Talking pictures: exploiting the potential of visual sources to generate productive pupil talk', *Teaching History* 148 (september 2012) 40, 41, 44.

2 H. Havekes, J. de Vries en A. Aardema, 'Actief historisch denken, werkvormen die leerlingen motiveren en diverse aspecten van historisch denken actief laat inzetten', *Hermes*, jaargang 13, nr. 6 (september 2009) 16-20.

3 Dit is gebaseerd op toetsresultaten van havo 4- en vwo 4-leerlingen gedurende mijn stage.

4 Andere werkvormen waarbij beeldbronnen systematisch worden geanalyseerd zijn onder meer gepubliceerd in de serie *Actief Historisch Denken*. Goed uitvoerbare praktijkvoorbeelden zijn ook te vinden in diverse publicaties van Jane Card.

5 Bij hele-taak-eerst maken de leerlingen een taak waarbij verschillende leerdoelen samenkomen in plaats van de gebruikelijke kleine deelopdrachtjes. Concrete voorbeelden zijn te lezen in: F. Janssen, H. Hulshof en K. van Veen, *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs. Praktisch gereedschap om je onderwijsrepertoire te blijven uitbreiden* (Leiden 2016).

Voorkennis

Het eerste lesuur startte klassikaal door het gezamenlijk lezen van een tekst over de Bokseropstand, zodat alle leerlingen beschikten over dezelfde voorkennis. Hierna volgde ronde één. De leerlingen kregen een opdrachtenblad met vragen en een bronnenboekje. In dit boekje stonden vier bronnen zonder een toelichting. Het opdrachtenblad startte met twee hele-taak-eerst vragen, waarbij leerlingen bij de eerste vraag moesten aangeven welke afbeeldingen volgens hen het beste de situatie van de Bokseropstand weergeven. Bij de tweede vraag gaven de duo's aan welke twee beeldbronnen opgenomen moeten worden in een historisch artikel over de Bokseropstand. Na deze hele-taak-eerst vulden leerlingen het opdrachtenblad in. Zij gaven antwoord op vragen over het soort bron, uit welk land de maker mogelijk afkomstig was en waarom de bron was gemaakt. Tot slot bepaalden leerlingen waar een beeldbron moest staan in het kwadrant. Daarbij konden zij op de verticale as kiezen tussen feit of een mening. Op de horizontale as moest een keuze worden gemaakt tussen de alliantie of China.

Meer informatie

In het tweede lesuur kregen de leerlingen opnieuw een bronnenboekje en een opdrachtenblad. In het bronnenboekje stonden dezelfde vier afbeeldingen maar dit keer voorzien van de titel, het jaartal, informatie over de maker en een toelichting over de beeldbron en publicatie. Vervolgens beantwoordden leerlingen een aantal standaardvragen en plaatsten ze de vier beeldbronnen opnieuw in het kwadrant. Tot slot volgden opnieuw de twee vragen die eerder waren gebruikt voor de hele-taak-eerst. Leerlingen bepaalden opnieuw welke afbeelding het beste de Bokseropstand weergaf en beargumenteerden welke twee afbeeldingen zij zouden opnemen in een historisch artikel over deze opstand. Om de kwaliteit van interpretatie te kunnen bepalen heb ik een scoreoverzicht opgesteld met meetbare kwaliteitseisen. De score van antwoorden liep uiteen van nul tot drie. Bij de inhoud zijn de volgende punten geanalyseerd: het kijken naar de bron, het kunnen geven van een beschrijving, op basis van deze beschrijving een bron kunnen interpreteren, deze interpretatie kunnen koppelen aan voorkennis, en een beeldbron op de juiste plek plaatsen in het kwadrant. Door de antwoorden uit ronde één en twee met elkaar te vergelijken kon ik analyseren of leerlingen hun antwoorden gunstig bijstelden na het krijgen van extra informatie. Daarnaast kon ik analyseren of het bieden van meer informatie zorgde voor kwalitatief betere antwoorden van de vragenlijst.⁶ Een voorbeeld van een kwaliteitsverbetering is te zien bij het analyseren van een foto waarbij een Bokser als gevangene staat afgebeeld. Voor het

beargumenteren van de plaats van de beeldbron in het kwadrant kreeg dit duo twee punten voor het antwoord: 'Dit is een foto waarop een gevangene is te zien die wordt vastgehouden. Hij heeft mogelijk een misdaad gepleegd en wordt terechtgesteld voor zijn daden. De maker komt waarschijnlijk uit China en was een aanhanger van Cixi. De maker wil laten zien wat er gebeurde als je bij de alliantie hoorde. De bron is waarschijnlijk gemaakt om mensen bang te maken, en aan te geven wat de gevolgen zijn als je voor de alliantie was. De foto moet daarom bij China en feit.'⁷ In ronde twee werd de kwaliteit van het antwoord door dit duo verbeterd doordat zij nieuwe kennis gebruikten als 'bewijs' en dit vervolgens koppelde aan de voorstelling op de beeldbron. Het duo kreeg voor het onderstaande antwoord drie punten: 'Op de beeldbron, een foto, is een bokser te zien die de doodstraf kreeg. De bron is een voorbeeld van een feit omdat het door een professionele fotograaf en oorlogsjournalist is gemaakt. De bron is gemaakt om verslag te doen ►

Linda van Valen studeerde geschiedenis aan de Universiteit Leiden en behaalde in januari 2017 cum laude haar eerstegraads onderwijsbevoegdheid aan het ICLON.

6 De kwaliteitscriteria en scoreoverzichten zijn te lezen in Linda van Valen, *Van kijken naar begrijpen. Het interpreteren van verschillende beeldbronnen en historische perspectieven in het geschiedenisonderwijs*. Dergelijke criteria zijn een handige middel om objectief antwoorden te kunnen beoordelen.
7 Dit citaat verwijst naar beeldbron 1 tijdens ronde één.



'China, de taart van koningen ... en keizers.' Franse politieke cartoon uit 1898. Koningin Victoria, keizer Wilhelm II, tsaar Nicolaas II, de Franse Marianne en een Japanse samurai verdelen de 'taart' van China. Een karikaturale ambtenaar van de Qing-dynastie probeert hen tevergeefs te stoppen.

8 Dit citaat verwijst naar beeldbron 1 tijdens ronde twee.

De Chinese cartoon geeft de westerse krachten weer die China omringen. De Russische beer valt aan uit het noorden, de Britten zijn de tijger met de bulldogkop. Ook te zien: de Franse kikker, de Amerikaanse adelaar en de Japanse zon. Andere Europese landen zijn onderin weergegeven, ze wachten hun kans af om China binnen te vallen, ca. 1900.

over de omstandigheden rondom de Bokseropstand. De bron moet daarom in het kwadrant worden geplaatst bij feit-alliantie, omdat het een foto is die werd gemaakt door een Amerikaan.⁷⁸ Op basis van de kwaliteitscriteria constateerde ik dat dat leerlingen die in ronde één lager scoorden dan drie punten, zich in de tweede ronde vrijwel allemaal verbeterden.

Betere antwoorden

Uit de steekproef komt naar voren dat leerlingen antwoorden over beeldbronnen gunstig bijstellen als er nieuwe informatie wordt gegeven en dat dit ook zorgt voor kwalitatief beter onderbouwde antwoorden. Leerlingen zijn door het systematisch beantwoorden van vragen beter in staat om een beeldbron zorgvuldig te bestuderen. Het interpreteren van beeldbronnen vinden leerlingen vaak lastig en elk type beeldbron kent zijn eigen uitdagingen. Het is van belang dat leerlingen in aanraking komen met verschillende soorten beeldbronnen. Motieven van de maker of opdrachtgever(s) kunnen sterk verschillen, en dat

geldt ook voor de manier waarop een beeldbron wordt ingezet.

Om het ontwikkelingsvermogen van leerlingen voor het interpreteren van historische beeldbronnen te stimuleren is het aan te bevelen om tijdens geschiedenislessen gebruik te maken van gestructureerde hulp. Het ontwikkelen van een vaste methodiek helpt leerlingen om zich beter voor te bereiden op beeldbronnen in toetsen en examens. Gestructureerde hulp helpt ook bij het optimaliseren van onderwijs op maat. Door antwoorden te analyseren met kwaliteitscriteria kun je als docent in het vervolg beter rekening houden met verschillende niveaus van historisch denken tussen leerlingen en het aanbieden van beeldbronnen.

De verschillende scores van interpretaties en plaatsing van beeldbronnen in het gebruikte kwadrant tijdens ronde twee, laten zien dat dit een geschikte werkvorm is om het historisch denken van leerlingen zichtbaar te maken.

Niveaoverschillen

De kwaliteitsverschillen van antwoorden en argumenten gaven goed de individuele niveaoverschillen weer van het historisch denken binnen de klas. Daarmee is een kwadrant in mijn optiek een geschikte werkvorm om inzicht te krijgen in niveaoverschillen tussen leerlingen. Op basis van antwoorden kun je beeldbronnen nog beter afstemmen op specifieke leerlingen. Ook maakt deze werkvorm het beter mogelijk om leerlingen te coachen op vaardigheden van historisch denken. Een kwadrant is daarmee voor docenten een goed hulpmiddel om in opvolgende lessen beter te kunnen differentiëren. Daarnaast biedt een kwadrantwerkvorm veel mogelijkheden voor het voeren van een klassengesprek of discussie. Tijdens het beantwoorden van vragen over de maker en zijn motief, waren er volop onderlinge discussies in duo's, en later ook tussen meerdere duo's. De plaats van een beeldbron binnen een kwadrant in combinatie met een vragenlijst, hielp leerlingen om informatie te ordenen en hun mening beter onder woorden te brengen met gegronde argumenten. Zodoende werd het beter mogelijk om historisch denken verder te ontwikkelen. Het zichtbaar maken van historisch denken hoeft niet lastig te zijn. Met een vragenlijst en kwadrant heeft een docent concrete handvatten om interpretatievaardigheden en het historisch denken van leerlingen verder te ontwikkelen. ■



Meer weten?

De vragenlijst, de bijbehorende beeldbronnen en de kwaliteitscriteria voor het interpreteren van historische beeldbronnen die Linda van Valen gebruikte, zijn te vinden op www.vgnkleio.nl.

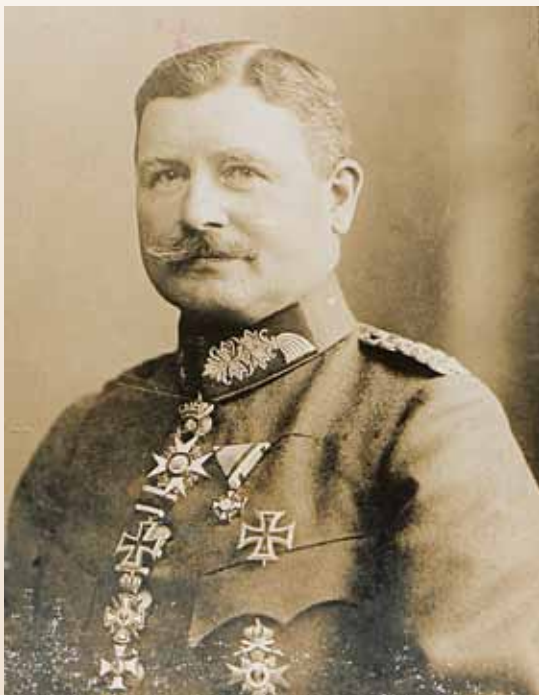
De weg terug

Het Duitse leger na de wapenstilstand van 1918

De ondergang van het Duitse keizerrijk zorgde voor een machtsvacuüm. Duitsland ontsnapte op het nippertje aan een totale ineenstorting. Om een revolutie zoals in Rusland te voorkomen werd de hulp ingeschakeld van het keizerlijke leger. Ook de vrijkorpsen hadden een gewelddadig aandeel in het proces.

Waarom ging de ondergang van het Duitse keizerrijk in november 1918 niet gepaard met een radicale maatschappelijke omwenteling, zoals in Rusland een jaar eerder? Het antwoord op deze vraag wordt vaak gezocht in de meer op consolidatie dan op verandering gerichte beleidskeuzes van de nieuwe machthebbers in Berlijn. Die probeerden het gevreesde risico van een communistische radenrepubliek ten koste van alles te vermijden, en gingen daarbij zelfs zover dat samenwerking werd gezocht met het voormalige keizerlijke leger, symbool van de oude orde. Wat was de rol die dat leger, en zijn generaals op hun beurt in de nieuwe machtsverhoudingen speelden?

De titel boven dit artikel is ontleend aan de in 1931 verschenen roman van Erich Maria Remarque, *Der Weg zurück*. Dit vervolg op de wereldberoemde bestseller *Im Westen nichts Neues* schildert de overwegend sombere lotgevallen van Duitse soldaten, die na de verloren oorlog in hun verslagen vaderland terugkeren.



Harde voorwaarden

De Duitse delegatie die op 6 november 1918 onder leiding van minister zonder portefeuille Matthias Erzberger naar Compiègne afreisde om over een wapenstilstand te onderhandelen, werd daar geconfronteerd met harde voorwaarden. Niet alleen moesten alle bezette gebieden onmiddellijk worden ontruimd en de Duitse troepen tot oostelijk van de Rijn worden teruggetrokken, ook diende een nauwkeurig becijferde hoeveelheid gevarieerd wapentuig onmiddellijk te worden ingeleverd. Om vijf uur in de ochtend op 11 november zette Erzberger zijn handtekening onder de wapenstilstandsovereenkomst, die diezelfde ochtend om elf uur van kracht werd.

'De nieuwe machthebbers in Berlijn probeerden het gevreesde risico van een communistische radenrepubliek ten koste van alles te vermijden'

Het ontruimen van de bezette gebieden en de terugtocht van het Duitse leger voltrokken zich in de daaropvolgende weken volgens plan. De OHL (*Oberste Heeresleitung*, het opperbevel van het keizerlijke leger) had intussen haar zetel op 14 november verplaatst van Spa naar Kassel. Van daaruit poogden Von Hindenburg en zijn nieuwe kwartiermeester-generaal Wilhelm Groener, opvolger van de door keizer Wilhelm II in oktober ontslagen Ludendorff, greep op de gebeurtenissen te houden. Dat bleek geen eenvoudige opgave te zijn.

Nadat op 28 oktober munitie uitbrak onder de matrozen van de keizerlijke marine in Kiel en Wilhelmshaven, verspreidde zich de onrust door geheel Duitsland. Op 9 november mondde die onrust uit in een omwenteling waarbij de keizer aftrad en de republiek werd uitgeroepen. De Pruisische minister van Oorlog Heinrich Schöuch verzekerde, de 's ochtends nog formeel als keizerlijke kanselier benoemde Friedrich Ebert dat het leger achter de regering zou staan. Een dag later werd het befaamde Ebert-Groenerpact gesloten. ►

Marinus van Santen is oud-docent geschiedenis van het Corderius College in Amersfoort, en lid van de Western Front Association Nederland, die zich bezighoudt met het bestuderen van de geschiedenis van de Eerste Wereldoorlog.

Portret van generaal Wilhelm Groener, 1914. Fotografie onbekend. Bron: Staatsbibliotheek Berlijn.

1 John Wheeler Bennett oordeelt dat de Weimarrepubliek door dit pact 'doomed at birth' was. Zie: *The Nemesis of Power, the German Army and Politics 1918-1945* (London 1953), 21.

2 De *Hamburger Punkte* dankten hun naam aan de opsteller ervan die uit deze plaats afkomstig was, de SPD'er Walther Lamp'l.

3 De regering-Ebert is vaak bekritiseerd vanwege het steunen op de bestaande militaire krachten, in plaats van samenwerking te zoeken met hervormingsgezinden, bijvoorbeeld jonge officieren van de *Republikanische Führerbund* (H.A. Winkler, *Der lange Weg nach Westen, Deutsche Geschichte 1806-1933* (München 2000), 384, 390; zie ook: met name Sebastian Haffner, *1918/19, Eine deutsche Revolution* (München 1979), die zijn harde oordeel over de Novemberrevolutie van 1918 in een latere editie relativeerde.

4 P. Keller, *Die Wehrmacht der Deutschen Republik ist die Reichswehr, die deutsche Armee 1918-1921* (Paderborn 2014), 69-70.

Groener zegde de leider van wat inmiddels de voorlopige regering van een republiek was militaire steun van het leger toe, in ruil voor de belofte van Ebert om het communisme te bestrijden. Von Hindenburg en de zijnen hoopten de macht in Duitsland met de nieuwe regering te kunnen delen.¹ De generaals zagen een groot probleem in de radicale *Soldatenräte* in het leger. Hun eisen behelsden niet alleen het afschaffen van onderscheidingstekens en militaire groetplicht, maar raakten de machtspositie van de legerleiding in het hart. Dat werd duidelijk verwoord op het Rijkscongres van arbeiders- en soldatenraden dat tussen 16 en 20 december 1918 in Berlijn plaatsvond. In de zogenaamde *Hamburger Punkte* werd door het congres onder andere geëist dat het commando over de strijdkrachten bij de voorlopige regering diende te berusten.² Op garnizoensniveau zou de plaatselijke soldatenraad bepalen wat er moest gebeuren. Von Hindenburg had al eerder aan Ebert geschreven geen soldatenraden te zullen tolereren. Hij stelde voor in plaats daarvan *Vertrauensräte* in het leven te roepen, waarin vanzelfsprekend de bestaande militaire gezagsverhoudingen overeind zouden blijven. Maar de soldatenraden bleven bestaan, zij het naast de nieuwe vertrouwensraden. Een teken aan de wand dus.

Dat werd helemaal duidelijk door de gebeurtenissen in Berlijn. Daar had de OHL generaal Arnold Lequis aan het hoofd gesteld van de negen terugkerende divisies die hun standplaats in de hoofdstad hadden, en die op 10 december onder de Brandenburger Tor door binnenmarcheerden. Zij werden daar verwelkomd door Ebert namens

vertrouwd, zonder overigens de ware bedoelingen van de legerleiding te kennen, bezat geen enkel machtsmiddel meer om zich te kunnen handhaven tegen de radicale revolutionairen.³ In het militaire hoofdkwartier werd overwogen om de werkzaamheden te beëindigen.

Een leger in nood

In deze schijnbaar uitzichtloze situatie trad de SPD'er Gustav Noske naar voren. Hij werd op 29 december 1918 lid van de Voorlopige Regering nadat de USPD-ministers hun ontslag hadden genomen. Hij werd belast met het onderhouden van de contacten met de gewapende macht. In Berlijn bestond die op dat moment slechts uit een paar reservebataljons van het leger en enkele sociaaldemocratisch gezinde strijdgroepen, weldra aangevuld met zogeheten vrijkorpsen. Al vanaf de achttiende eeuw duiken formaties met die naam in de Duitse geschiedenis op. Tijdens de bevrijdingsoorlogen tegen Napoleon verwierven zij hun grootste naamsbekendheid en tot de nationalistische verbeelding sprekende status. De eerste vrijwilligerseenheden werden op initiatief van het Pruisische ministerie van Oorlog en de legerleiding op 29 november 1918 gevormd in het nog bezette Baltische gebied en aan de grenzen met de zojuist uit de as herrezen Poolse staat. Bij gebrek aan reguliere troepen, die zich terugtrokken en die vaak al bezig waren uiteen te vallen, werd het hun taak om het Rode Leger en expansionistische Polen tot staan te brengen. Dit werd bovendien ook geëist door de geallieerde overwinnaars. In de loop van 1919 veranderden de geallieerden van mening en droegen de regering in Berlijn op om de troepen terug te trekken. Het risico van nieuw Duits imperialisme in het oosten werd inmiddels groter geacht dan de dreiging van het in een burgeroorlog wegzinkende Rusland. Dit leidde tot groot onbegrip bij de Baltische vrijkorpsen. Sommige weigerden zelfs aan het bevel gevolg te geven. Zij koesterden in het vervolg een grote wrok tegen Ebert en de zijnen, die zij voor deze stap verantwoordelijk hielden. Inmiddels was de Duitse regering ook in eigen land begonnen met het werven van vrijwilligers. Er kwam zelfs officiële wetgeving, in de vorm van de *Volkswehrgesetz* van 12 december 1918, waarin loyale troepen werden opgeroepen de republiek te verdedigen. Dat de geworven eenheden sterk van elkaar verschilden qua samenstelling en karakter moet worden toegeschreven aan de gelijktijdige politieke verwarring die in het land bestond.⁴ Brigades die de voorlopige regering hoogstens beschouwden als het minste linkse kwaad vergeleken met de Spartakisten, werden doorgaans aangeduid als vrijkorpsen. Daarnaast waren er ook afdelingen van de *Volkswehr* waarin met name sociaaldemocraten dienden. Zij steunden de regering met overtuiging, maar waren

'Al tijdens de keizertijd was rekening gehouden met de mogelijkheid dat het leger in geval van oproer ook tegen de eigen bevolking zou kunnen worden ingezet'

de voorlopige regering en ook door hun nieuwe commandant. Het plan van de OHL, dat voorzag in een beslissende invloed op de politiek die Lequis en zijn troepen zouden gaan uitoefenen, viel echter in duigen. De gelederen liepen vrijwel leeg toen ze bij hun kazernes arriveerden. De meeste militairen vonden het na vier jaar oorlog welletjes en gingen zo snel mogelijk naar huis. Toen Lequis met zijn uitgedunde strijdmacht op 24 december de tegen de regering rebellerende matrozen van de Volksmarinedivisie uit het Berlijnse stadsslot probeerde te verdrijven, resulteerde dat in een blamerende nederlaag voor de regeringstroepen. Deze gebeurtenis betekende het definitieve einde van wat ooit het keizerlijke leger was geweest. De voorlopige regering, die vanwege het Ebert-Groenerpact op de reguliere troepen had

Rechterpagina boven: Een poster van de Sozialdemokratische Partei (SPD) met de oproep tot een algemene staking om de Kapp-Lüttwitz-Putsch te dwarsbomen, 13 maart 1920. Auteur: Ulrich Rauscher. Daaronder: Een demonstratie in Berlijn tegen de Kapp-Lüttwitz-Putsch, 1920. Fotograaf onbekend.

beduidend minder talrijk in de regeringstroepen vertegenwoordigd.

Al tijdens de keizertijd was rekening gehouden met de mogelijkheid dat het leger in geval van oproer ook tegen de eigen bevolking zou kunnen worden ingezet. Het bleek echter in de praktijk niet eenvoudig om over te schakelen van de loopgravenstrijd in Vlaanderen naar straatgevechten met landgenoten in Duitse steden.

In hun optreden verschilden de vrijwillige brigades en regimenten van elkaar. Er was vaak sprake van buitensporig geweld, met het neerslaan van de Spartakusopstand in Berlijn als het meest beruchte voorbeeld. Rosa Luxemburg en Karl Liebknecht, beschouwd als de leiders van deze spontaan ontaarde demonstratie, werden na hun arrestatie op 11 januari 1919 meedogenloos vermoord door leden van de *Garde-Kavallerie-Schützen-Division*. Bij het neerslaan van de opstand vielen in totaal meer dan 160 doden. Straatgevechten in Berlijn in maart 1919, een opleving van de revolutionaire geest van twee maanden tevoren, kostten nog eens 1200 mensenlevens, vooral vanwege bruut optreden door vrijkorpsen. Ook elders ging het er hard aan toe. Het meeste fanatisme was te vinden bij eenheden die werden gevormd uit vrijwilligers die een tijdelijk dienstverband aangingen. Zij werden geleid door antilinkse, meestal ook antisemitische motieven. In hun gelederen waren opmerkelijk vaak academici en andere hoger opgeleiden te vinden. Dat andere eenheden verhoudingsgewijs minder fanatiek waren, verklaart Keller uit de overwegend economische motieven van veel voormalige oorlogsveteranen om weer het uniform aan ►

Bürger, Arbeiter, Parteigenossen!

Der Militärputsch ist da! Die Balthum-Landsknechte, die sich vor der befohlenen Auflösung wehren, haben den Versuch unternommen, die Republik zu beseitigen und eine diktatorische Regierung zu bilden

mit Lüttwitz und Kapp an der Spitze!

Bürger der Republik, Arbeiter und Genossen!

Wir haben die Revolution nicht gemacht, um uns heute wieder einem blutigen Landsknecht-Regiment zu unterwerfen. — Wir paktieren nicht mit den Balthum-Verbrechern!

Deutsche Bürger, Arbeiter, Genossen!

Die Arbeit eines ganzen Jahres soll in Trümmern geschlagen, eure schwer erkaufte Freiheit vernichtet werden, darum sind die schärfsten Abwehrmittel geboten. Kein Betrieb darf laufen, solange die Militärdiktatur der Ludendorffe herrscht! Deshalb

Legt die Arbeit nieder! Streikt!

Schneidet dieser reaktionären Clique die Luft ab!
Kämpft mit jedem Mittel um die Erhaltung der Republik! Laßt allen Zwist beiseite! Es gibt nur dieses eine Mittel gegen die Rückkehr Wilhelms II.
Lahmlegung des gesamten Wirtschaftslebens!
Keine Hand darf sich mehr rühren! Kein Proletarier darf der Militärdiktatur helfen!

Generalstreik auf der ganzen Linie.

Proletarier vereinigt Euch! Nieder mit der Gegenrevolution!

Die sozialdemokratischen Mitglieder der Reichsregierung
Ebert, Bauer, Noske, Schlicke, Schmidt, David, Müller
Der Parteivorstand der S. P. D.
Otto Wels.



5 P. Keller, *Die Wehrmacht der Deutschen Republik*, 124.

6 P. Keller, *Die Wehrmacht der Deutschen Republik*, 103.

7 R. Wohlfeil, H. Dollinger, *Die deutsche Reichswehr, Bilder, dokumente, Texte, zur Geschichte des Hunderttausend-Mann-Heeres, 1919-1933* (Frankfurt a.M. 1972), 54. De sterkte van de 'Kriegsmarine' werd tot 15.000 man beperkt.

8 H. Heiber, *Die Republik von Weimar* (München 1975), 57.

te trekken. De soldaten in Remarques roman waren niet de enigen die na hun thuiskomst geen werk in de burgermaatschappij konden vinden. Nog daargelaten of zij daaraan zouden hebben kunnen wennen met de oorlogservaringen nog vers in het geheugen. Onder hen was sprake van veelvuldige desertie, met name voorafgaande en tijdens de gevechten.⁵

Een nauwkeurige taxatie van het totale aantal leden van de regeringstroepen is niet op basis van bronnen te geven maar wordt geschat op meer dan 400.000 in de eerste helft van 1919.⁶

Dat veel vrijwillige eenheden niet zozeer bekend stonden onder hun regimentsnummer maar genoemd werden naar hun commandanten, zoals Rossbach, Ehrhardt en Lüttwitz, wijst op een betrekkelijke onafhankelijkheid ten opzichte van de regering, die hen overigens wel van de benodigde middelen voorzag. Meer controle was geboden.

Wensdenken en realisme

Op 6 maart 1919 werd door de Grondwetgevende Vergadering in Weimar een wetsvoorstel aangenomen waardoor de 'Voorlopige Reichswehr' in het leven werd geroepen. Een commissie geleid door de Pruisische minister van Oorlog Reinhardt had samen met minister Noske het voorwerk verricht. Hoewel het de bedoeling was dat de leden van de voormalige vrijkorpsen op individuele basis tot de nieuw te vormen strijdmacht zouden worden toegelaten, wisten heel wat eenheden collectief toe te treden. Aan betrouwbaar geachte eenheden werd dat zelfs officieel toegestaan, zodat een aantal oude vrijkorpsen in feite bleef bestaan, officieel voorzien van een regimentsnummer. Voor het eerst in de geschiedenis was er in ieder geval een federale Duitse strijdmacht gecreëerd, zij het met het voorvoegsel 'voorlopig'. Men was immers nog in afwachting van definitieve besluitvorming door de geallieerde vredesconferentie in Parijs. Daar werd

over de legerkwestie druk onderhandeld. De VS en Groot-Brittannië wilden zo snel mogelijk van de militaire bemoeienis met Duitsland af, maar Frankrijk eiste extra veiligheidsgaranties. Het uiteindelijk gesloten compromis omvatte daarom een permanente Duitse demilitarisatie van het Rijnland. Verder werd de omvang van het Duitse leger vastgelegd op 100.000 militairen, een halvering ten opzichte van het oorspronkelijk door de geallieerden overeengekomen aantal.⁷ Ook werd er geëist dat keizer Wilhelm en de van oorlogsmisdaden verdachte Duitse militairen moesten worden uitgeleverd om berecht te worden. Daarnaast diende de regering de exclusieve schuld van Duitsland voor het uitbreken van de oorlog te erkennen. Dit zorgde voor grote verontwaardiging, met name in het leger. Generaal Reinhardt stelde voor om de vredesvoorwaarden van de hand te wijzen en een, volgens hem kansrijke oorlog, in het oosten tegen Polen te beginnen. Het westen en zuiden van Duitsland zouden dan desnoods moeten worden prijsgegeven aan de vijand. Andere militaire kopstukken speculeerden zelfs op het eventueel uiteenvallen van de Entente, en muiterij en revolutie in het geallieerde kamp.⁸ Kwartiermeester-generaal Groener, stilzwijgend gesteund door zijn chef Von Hindenburg, wees echter op de militaire uitzichtloosheid van verzet. Hij vreesde bovendien dat Duitsland hierdoor uiteen zou vallen. Minister Noske, die op dat moment nog op groot gezag binnen het leger kon rekenen, steunde hem. De dwaze plannen kregen dan ook geen vervolg en de vredesvoorwaarden werden uiteindelijk met moeite door de Nationale Vergadering geaccepteerd.

Ontevreden strijdkrachten

Minister Noske probeerde vergeefs aan de woedende militairen uit te leggen dat er geen alternatief was voor deze beslissing. Hiermee werd het einde van het Ebert-Groenerpact ingeluid. De

Het tekenen van het vredesverdrag dat een einde maakte aan de Eerste Wereldoorlog in de Spiegelzaal in Versailles. Schilderij van William Orpen uit 1919. Bron: Imperial War Museum.





onvrede binnen de strijdkrachten concentreerde zich rondom generaal Walther von Lüttwitz. Tijdens de oorlog had hij belangrijke militaire functies bekleed en daarna kreeg hij van de voorlopige regering de opdracht om de vrijkorpse te leiden die orde en rust in Berlijn moesten herstellen. Deze inmiddels ontbonden eenheden maakten nu deel uit van het door hem geleide *Reichswehr-Gruppenkommando I*. Lüttwitz, ook wel getypeerd als ‘een man met een beperkte horizon en mateloze zelfingenomenheid, eerder dwaas en naïef dan boosaardig’, begon meteen te pleiten voor het invoeren van een militaire dictatuur.⁹ Met name een aantal van zijn jongere stafofficieren en ondercommandanten was echter niet bereid om hem daarin te volgen. Zij protesteerden bij hun chef, en brachten de regering op de hoogte van de geopperde putschplannen. Het gevaar werd daar echter onderschat. Er werd volstaan met het ontslag van enkele openlijk anti-republiekgezinde officieren.

Op 29 februari 1920 barstte de bom. Noske besloot om in het kader van de in het Verdrag van Versailles bepaalde inkrimping van het leger, de voor de regering onbetrouwbaar geachte marinebrigade per 10 maart te ontbinden. De brigade bevond zich in het dichtbij Berlijn gelegen Döberitz en werd geleid door *Korvettenkapitän* Hermann Ehrhardt. Het conflict hierover met Lüttwitz, die de marinebrigades als zijn huismacht beschouwde, leidde tot diens besluit om de reeds lang overwogen staatsgreep in gang te zetten. Ehrhardts tweede brigade bezette in de vroege ochtend van 13 maart de regeringswijk in Berlijn. Tijdens de voorafgaande nacht overlegde Noske vruchteloos met de legerleiding over tegenmaatregelen. Generaal Reinhardt wilde de regering met militaire middelen te hulp schieten, maar zijn collega Von Seeckt sprak de gevleugelde woorden: ‘Truppe schießt nicht auf Truppe!’ Hij voorzag een burgeroorlog wanneer het leger in twee kampen uiteen zou vallen. De meeste militairen namen een afwachtende houding aan. Inmiddels was de monarchistisch gezinde Pruisische ambtenaar Wolfgang Kapp door de coupplanners opgetrommeld om de staatsgreep een formele basis te bezorgen, aangezien de zittende regering niet tot concessies bereid bleek.

Dat hij onvoorbereid was, bleek uit het amateuristische gestuntel van de beoogde nieuwe kanselier. De wettige regering was intussen via Dresden uitgeweken naar Stuttgart waar een betrouwbare militaire commandant zetelde. Aan de oproep van de Duitse vakbeweging tot een algemene staking, die door de regering aarzelend werd ondersteund, werd door ambtenaren en arbeiders massaal gevolg gegeven. Hierdoor eindigde de staatsgreep binnen enkele dagen in een fiasco. Kapp vluchtte naar het buitenland, Lüttwitz nam ontslag en dook onder. De troepen die bij de putsch betrokken waren geweest, ont-ruimden ongehinderd de hoofdstad, en passant bij de Brandenburger Tor het vuur openend op een groep demonstranten: twaalf doden en dertig gewonden.

‘In december 1918 leek het er even op dat het ondergaande keizerrijk in zijn val de Pruisische militaire machtsstructuur met zich mee zou sleuren’

De *Kapp-Lüttwitz-Putsch* leidde tot het aftreden van minister Noske, waarop ook generaal Reinhardt uit solidariteit met zijn chef ontslag nam. Vanaf nu werd Hans von Seeckt de centrale figuur in de militaire organisatie. Hij zou de *Reichswehr*, in 1921 formeel bij wet in het leven geroepen, omvormen tot een instrument dat boven de politieke partijen verklaarde te staan, zij het met onverholen sympathie voor de rechterzijde van het politieke spectrum.

In december 1918 leek het er even op dat het ondergaande keizerrijk in zijn val de Pruisische militaire machtsstructuur met zich mee zou sleuren. Door de samenwerking die de generaals aangingen met de nieuwe machthebbers werd dit voorkomen. Onder generaal Hans von Seeckt groeide de *Reichswehr* in de jaren twintig vervolgens uit tot een onafhankelijk opererende machtsfactor. Om met de titel van een andere Duitse roman te eindigen: ‘Der Kaiser ging, die Generäle blieben.’¹⁰ ■

Linkse revolutionairen op de barricade in Berlijn tijdens de Spartakusopstand, 1918. Fotografie van onbekend.

⁹ Citaat van H.J. Gordon, in R. Wohlfeil, H. Dollinger, *Die deutsche Reichswehr*, 189.
¹⁰ Roman van Theodor Plievier uit 1932.

Literatuur

- Clark, C.**, *IJzeren Koninkrijk, opkomst en ondergang van Pruisen 1600-1947* (Ned. vert.), Amsterdam 2015, p. 665-684 (helaas met meerdere storende fouten in de beschrijving van de gebeurtenissen).
- Haffner, S.**, *1918/19, eine deutsche Revolution*, Hamburg 1981.
- Keller, P.**, *Die Wehrmacht der Deutschen Republik ist die Reichswehr, die deutsche Armee 1918-1921*, Paderborn 2014.
- Winkler, H.A.**, *Der lange Weg nach Westen, Deutsche Geschichte 1806-1933*, Bonn 2006, p. 378-432.
- Wohlfeil, R., Dollinger, H.**, *Die deutsche Reichswehr, Bilder, Dokumente, Texte zur Geschichte des Hundert-Tausend-Mann-Heeres, 1919-1933*, Frankfurt am Main 1972.

Technologie en humor in de les

Geschiedenisleraar van het jaar zoekt aansluiting bij leefwereld leerlingen

'Hij heeft het 'm geflikt: Tom de Kruif is de beste geschiedenisleraar van dit jaar' kopte Omroep West eind oktober vol trots over deze 29-jarige docent van het Rijnlands Lyceum Sassenheim. Het is niet eerder voorgekomen dat zo'n jonge leraar er met deze felbegeerde titel, een initiatief van het Rijksmuseum, de NTR en het Nationaal Archief, vandoor gaat.

Jørgen Hofmans is zelfstandig schrijver voor diverse educatieve instellingen en uitgeverijen.

Op de dag dat de winnaar bekend werd gemaakt, was ik met name zenuwachtig voor al die leerlingen die voor de bekendmaking van de winnaar speciaal voor mij naar Amsterdam waren afgereisd,' vertelt Tom. 'Mijn leerlingen hebben me voor deze wedstrijd aangemeld en ik voel me nog altijd vereerd dat zij dit hebben gedaan. Dus eenmaal op dat podium in het Rijksmuseum wilde ik winnen... vooral voor hen, zodat zij niet teleurgesteld zouden zijn. Tijdens het voorlezen van het juryrapport dacht ik al dat het over mij ging. Maar als je dan als winnaar je naam door de zaal hoort, ben je tóch verrast. Ik ben een verschrikkelijk blij mens. Wat een eer! Het is fijn om te weten dat anderen mijn lessen waarderen en ik vind het fantastisch dat ik nu als ambassadeur mijn vak mag vertegenwoordigen. Ik zal als ambassadeur in lezingen en interviews altijd duidelijk maken hoe mooi en belangrijk het vak geschiedenis is.'

Leren van onze fouten

Op de vraag wat de essentie van goed geschiedenisonderwijs is, hoeft Tom niet lang na te denken. 'Het zit 'm in meerdere dingen, maar ik zal het kort houden. Ik hoop dat leerlingen door mijn lessen beter begrijpen waar we vandaan komen. Het is natuurlijk cruciaal om veel

belevingswereld. Bijvoorbeeld door de inzet van games. Leerlingen leven met games dus waarom ze niet gebruiken? Zonde om dat niet te doen! Wat ik ook doe: mobieltjes in de les inzetten. Dat geeft zoveel mogelijkheden. En we spelen bijvoorbeeld een congres. Dan krijgt iedereen een rol met een omschrijving. Heel erg leerzaam. Kortom, allemaal verschillende werkvormen, in combinatie met het gebruik van technologie én met humor – ook heel belangrijk.

Als het je als docent lukt aan te sluiten bij de leefwereld van deze leerlingen en een parallel weet te trekken naar vroeger, dan bereik je veel bij de leerlingen en wordt geschiedenis niet gezien als iets stoffigs maar juist als iets van nu. Geschiedenis gaat over nu. Kijk naar de maatschappelijke discussies over slavernij of de politieke vraagstukken over Rusland en Trump. Deze actualiteiten integreer ik zoveel mogelijk in mijn lessen en ik koppel ze aan gebeurtenissen van vroeger, zodat leerlingen de parallellen kunnen zien. De maatschappelijke discussies zijn vaak ongenueanceerd en gevoelige snaren worden geraakt. Daar houd ik zeker rekening mee in mijn les, maar ik laat me er niet door leiden, want ik vind het als historicus mijn plicht om me aan de historische feiten te houden en nuances op te zoeken. In het publieke debat verdwijnen die nuances. Er wordt vaak maar wat geroepen. Daar verzet ik me tegen en ik hoop van harte dat ik mijn leerlingen op dit terrein iets mee kan geven. Geen geroeptoeter dus.

Vroeger had ik een geschiedenisleraar die goed kon vertellen. Ik luisterde geboeid, maar als ik om me heen keek, zag ik dat de helft van mijn klasgenoten afhaakten. Je zal me nu als leraar dan ook vrijwel nooit een lesuur vol zien praten. Zonde van de tijd.'

Vertrouwen en vrijheid

'Als je je lessen interactief maakt en verschillende werkvormen toepast, kost dat wel veel tijd. Op deze school is het daarom fijn dat je binnen een

'Je zal me als leraar vrijwel nooit een lesuur vol zien praten. Zonde van de tijd'

aandacht te hebben voor de grote fouten in onze geschiedenis, waarbij het belangrijk is leerlingen te laten ontdekken dat de geschiedenis zich vaak herhaalt. We leren maar moeilijk van onze fouten. Helaas. Wat ook belangrijk is: leerlingen moeten geschiedenis leuk en interessant vinden, want dan gaan ze vanzelf de relevantie van het vak zien. Ik pas daarom veel verschillende werkvormen toe en ik sluit zoveel mogelijk aan op hun

sectie intensief met collega's werkt. Dan kun je werk verdelen. We hebben een gezamenlijk kantoor en dus zien we elkaar vaak. Daardoor weet je precies wat er binnen de school speelt en zit niemand op een eiland. Zo hebben we het samen voor elkaar gekregen om, uit onvrede met de methode voor de bovenbouw, zelf readers te maken. En we testen samen nieuwe dingen uit, zoals geschiedenisreizen of nieuwe games. We geven elkaar feedback en we helpen elkaar. Zo blijft iedereen enthousiast en houd je elkaar scherp. Het ministerie en de inspectie zou ons, als geschiedenisdocenten, wat dat betreft wat meer vertrouwen moeten geven. Meer vrijheid ook. Ik bedoel daarmee dat ik nu te weinig tijd en ook te weinig vertrouwen krijg voor wat ik zou willen doen. Ik moet, in relatief korte tijd, vrij veel onderwerpen behandelen en veel toetsen afnemen waardoor er weinig tijd overblijft voor verdieping en leuke werkvormen. De werkdruk kan omlaag door ons zelf de besluiten te laten nemen over relevante inhoud en de invulling van ons vak. Geef ons dus gewoon wat meer vertrouwen, dan is daar geen cent extra voor nodig. Ik ben nu Geschiedenisleraar van het jaar. Ik heb

al mooie dingen mogen meemaken en er wachten nog bijzondere evenementen. Zo mag ik een dag naar OC en W en dan kan ik melden hoe ik erover denk. Met een oud-geschiedenisleraar als minister moet dat lukken. Over een jaar is mijn missie als ambassadeur geslaagd als ik mijn visie voor het voetlicht heb kunnen brengen en het draagvlak voor het vak in het maatschappelijk debat heb helpen vergroten. Verder hoop ik heel erg dat ik door mijn lezingen en interviews andere geschiedenisdocenten heb weten te enthousiasmeren aan de gang te gaan met alternatieve werkvormen. Hiermee wil ik niet zeggen dat veel collega's het fout doen, maar er zijn tegenwoordig zulke fantastische mogelijkheden dat ik zeg: Gebruik technologie!' ■

Onder: Tom de Kruif is Geschiedenisleraar van het jaar.
Foto: Wim Kluvers.

Leraar aanmelden

Werkt er op uw school een geschiedenisleraar die de prijs in 2018 verdient? Meld hem of haar aan vóór 25 maart! Kijk op rijksmuseum.nl/geschiedenisleraar.



Het leed van de hbs

Terug naar de beste school van Nederland?

Afgelopen zomer kwam er een dik boek uit over de hbs, vol foto's en interviews over dit anderhalve eeuw oude schooltype. In hbs'en zaten leerlingen vijf jaar samen in een klas om uiteindelijk brave burgers te worden, die hun steentje aan de Nederlandse samenleving zouden bijdragen. Nederland is de afgelopen eeuw gemaakt door hbs'ers tot wat het is. Maar dat wil niet zeggen dat het zo'n goede school was. Want net als velen heb ik geleden onder de terreur van de hbs.

Bram Tenhaeff is amateur-historicus en filosoof, en docent natuurkunde aan het JP Thijssen College in Castricum.

Mijn kerstrapport uit 4-hbs-B, waarop twaalf onvoldoendes staan, ben ik kwijtgeraakt. De cijfers van dat rapport, en het leed dat erbij hoort, zijn echter in mijn ziel gekerfd. Ook de namen van de jongens die toen bleven zitten, ben ik in vijftig jaar niet vergeten. Ik zal ze niet allemaal opschrijven, maar in klas 2C waren het er 17 van de 27 en in 4-hbs-B 18 van de 28.

Ik had acht vieren en vier vijven, en naast deze elendige cijfers stonden slechts vier zessen op mijn rapport: voor gymnastiek, tekenen, Nederlands en Engels. De zes voor gym vond ik het naaste cijfer, omdat ik interregionaal voetbalde. Om die zes heb ik gehuild, om die onvoldoendes niet. Als je je werk niet deed, werd je op de hbs keihard aangepakt, je werd in de klas voor lul gezet en als de cijfers onder de maat bleven, bleef je zitten en moest je van school af. Van de vijf brugklassen waarmee ik in 1966 begon, bleven er uiteindelijk twee klassen over, een kleine hbs-A klas en een grote hbs-B klas.

Ik heb de hbs niet afgemaakt op het Pascal College in Zaandam waar ik begon, maar op het Zaanlands Lyceum in dezelfde plaats. Ik deed wel keurig na vijf jaar examen. Want na het droevige kerstrapport nam ik een historisch besluit: vanaf december 1969 stopte ik met voetballen en deed ik iets wat ik nog nooit had gedaan, ik ging *echt* mijn huiswerk doen. Elke

dag drie of vier uur; lezen, studeren, sommen maken, enzovoort. Maar al dat werk leidde helaas niet tot een snelle verhoging van mijn cijfers.

Op het paasrapport had ik nog zeven onvoldoendes over en werd ik bij het uitrekenen van het rapport stevig toegesproken door de rector. 'Bram, het was niet zoals je me van de week vertelde, zeven onvoldoendes in plaats van vier!' zei rector Visser in een volle klas. Vanwege dat zinnetje was ik zo woest dat ik na de les naar zijn kamer ging en het rapport naar zijn hoofd smeed. 'Het was wél zoals ik zei!' snikte ik. 'Minstens drie onvoldoendes zijn onterecht. Je maakt het maar in orde.' Of hij me verstond weet ik niet, mijn door tranen verstikte stem zal niet zo welluidend geklonken hebben. Huilend verliet ik de school, om er nooit meer terug te keren.

Moderne opvoeding

Ik kreeg als kind een moderne opvoeding. Wij mochten thuis wat terug zeggen en deden dat ook. Op de christelijke hbs was dat niet de bedoeling, ook niet in 1966, het jaar van provo, of in 1969, het jaar van de Maagdenhuisbezetting. De vrijheid van het Maagdenhuis gold niet op school. Daar moest je doen wat er gezegd werd.

Op het liberale Zaanlands Lyceum heerste een totaal andere cultuur dan op het reformatorische Pascal College. Daar mocht alles wat thuis ook mocht. Ik herinner me vooral het eerste proefwerk. Scheikunde. Er werd zo veel gespiekt dat zelfs ik een zeven had. Zo ging ik toch nog over om uiteindelijk, aan het einde van 5-hbs, na een jaar hard werken, te eindigen met de prijs voor de beste lijst (van vier parallelle hbs-B-klassen). De jongen met twaalf onvoldoendes bleek op zijn eindexamen drie tienden te kunnen halen. Ik was niet dom, ik was een dwarse puber die niet op tijd wist wat studeren was. Uiteindelijk heb ik dat met vallen en opstaan wel geleerd. Ik heb de prijs voor het beste examen geweigerd. Het was emotioneel te ingewikkeld voor mij om ineens de beste van school te zijn. Ik kon niet genieten van die hoge cijfers voor mijn examen. Emoties van pubers zijn vaker ingewikkeld, bij mij waren ze dat zeker.

De hbs in Breda is een Rijksmonument, net als veel andere gebouwen waar een hbs in gevestigd was.





Heimwee naar de hbs

De ondertitel van *Wij van de hbs* is *Terug naar de beste school van Nederland*, zonder vraagteken. Het boek staat vol *Heimwee naar de hbs*, de titel van een dun boekje dat de *Volkskrant* tien jaar geleden uitgaf met veel serieuzere analyses over dit schooltype dan je in *Wij van de hbs* vindt. Dit hbs-boek ziet er prachtig uit en het is een genoegen het door te bladeren en te bekijken, maar het is analytisch gesproken zeer zwak. Bij de recensies in de landelijke pers is daar ook al naar verwezen. De sfeer van het boek is die van een verlangen naar vroeger, naar de tijd waarin het onderwijs zogenaamd wel goed was. De hbs was een maatschappelijk succes, maar het onderwijs was er niet uitzonderlijk goed. Als natuurkundeleraar die al decennia in het onderwijs actief is, kan ik uit volle overtuiging zeggen dat het vwo al die tijd veel beter was dan de hbs ooit geweest is.

In het hbs-boek is in hoofdstuk 3 het gehele examen van 1963 afgedrukt, alleen de opgaven, zonder enige analyse, terwijl in hoofdstuk 13 de antwoorden letterlijk zijn afgedrukt, ook weer zonder commentaar. Zo kan ik ook een boek schrijven! Als moderne leraar

– al ben ik 63 – met drie bèta-bevoegdheden kan ik wel een goede analyse geven. Het hbs-examen was veel te formeel en zonder enige context. Ik gruwel als ik de examens uit 1963 doorlees. Een examen van één A4'tje, met drie korte multiplechoicevragen. Nauwelijks tekst, geen enkele context. Alleen maar formeel gedoe.

Lijnen in een kubus

Toen ik de oude examens bekeek, kwam de herinnering aan mijn stereometrie-examen in 1971 pijnlijk bovendrijven. Dat examen was op een ochtend van 9 tot 12 gepland. De eerste opgave, 1B, ging over twee lijnen in een kubus. Je moest bewijzen dat die loodrecht op elkaar stonden. Bijna twee uur zat ik intensief na te denken, maar het lukte niet. Toen ging ik naar de wc, smeet een plens water in mijn gezicht en ging de rest van het examen doen. Koortsachtig en pijlsnel. Om twaalf uur had ik zes van de negen onderdelen af en uiteindelijk kreeg ik een zeven voor stereo. 's Nachts in bed werd ik wakker en zag ik het bewijs wel voor me. Zo'n particuliere ervaring bij een examen is niet zo bijzonder, maar het hoort wel bij ►

Laatste schooldag ('kolderdag'), 5B-klas, Dr. Ir. Lely H.B.S., te Amsterdam, 7 mei 1955. Foto: Herbert Behrens, Anefo/Nationaal Archief.

een ondoordachte examenpraktijk. Dat doen we op het vwo al ruim veertig jaar niet meer zo. Er is meer context en een minder formele benadering, zodat cijfers niet meer door toeval bepaald worden. Over de geschiedenis van Thorbecke die de hbs bedacht en over die tien Nederlandse Nobelprijswinnaars van de hbs kun je precies hetzelfde zeggen: de analyses in het hbs-boek zijn treurig oppervlakkig.

'Je moet niet dat deel eruit plukken dat toevallig op tv komt, je moet analyseren wat die mensen aan hun opleiding hebben gehad'

De oude Ton Elias, onderwijsjournalist van naam en faam, heeft de verhalen in zijn boekje *Van Mammoet tot Wet* wel goed verteld, net als Idenburg in zijn *Schets van het Nederlandse Schoolwezen*. Deze titels zijn wel in de literatuurlijst achter in het hbs-boek vermeld, maar overduidelijk niet serieus gelezen. Dat doen journalisten als Bouwman en Steenhuis niet, ze beoefenen geschiedenis 'op zijn Hilversums'. Dan is human interest het enige wat er toe doet.

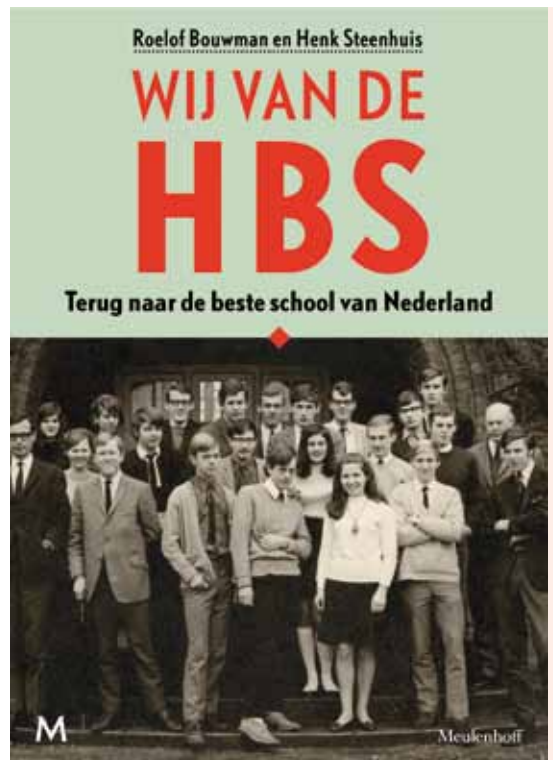
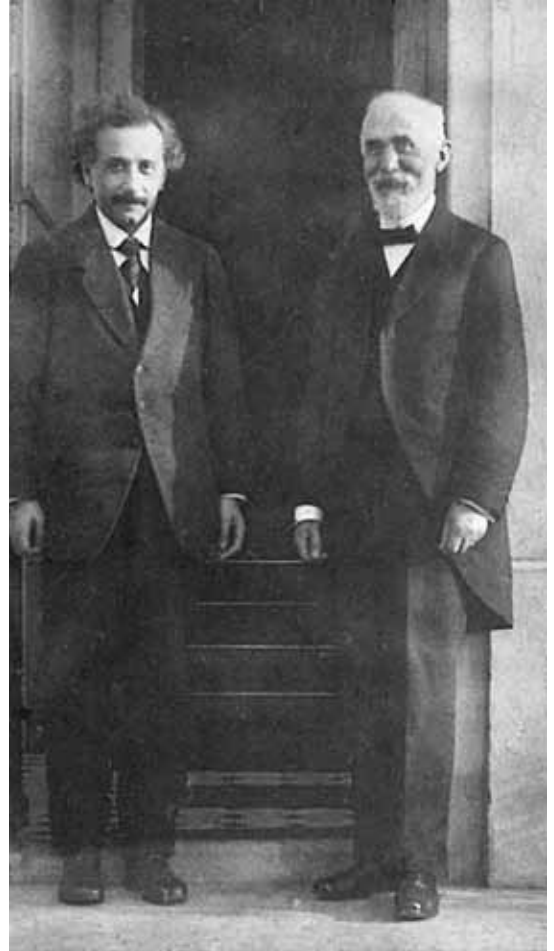
Prominenten

Die human interest maakt het hbs-boek wel onderhoudend, ook voor mij. Een groot aantal prominenten heeft zich voor het boek laten interviewen. Een daarvan is Freek de Jonge die op dezelfde twee middelbare scholen heeft gezeten als ik. Freek ging eerst naar het liberale Zaanlands en belandde toen op het strenge Pascal. Zijn verhaal vertelt hij in het hbs-boek op amuzante wijze. 'Als ze me op het Pascal het examen niet te voren hadden laten zien dan had ik het nooit gehaald!' zegt hij ergens.

In hoofdstuk 11, 'Eregalerij, Naam en Faam', zijn de namen van beroemde hbs'ers afgedrukt, in indringende rode letters: Mussert, Rost van Tonningen, Paul Witteman en Henk Westbroek. Maar mijn naam, Bram Tenhaeff, staat er niet tussen, net als die van de honderdduizenden anonieme hbs'ers die al een eeuw lang het hart van onze samenleving vormen. Dat is relevante kritiek: je moet niet dat deel eruit plukken dat toevallig op tv komt, je moet analyseren wat die mensen aan hun opleiding hebben gehad. Ik ben daar niet zo optimistisch over als Bouwman en Steenhuis, die doen alsof de hbs zo'n geweldig goede school was. Zonder al te veel verstand van zaken verspreiden beide heren dit sentimentele beeld. Jammer. Lees Elias en Idenburg als je wilt weten hoe het echt was.

Dit boek neemt het leed van toen niet serieus: het absurde hoge percentage zittenblijvers of de extreem harde aanpak van pubers. Ons onderwijs is veel beter dan het dramatisch slechte onderwijs van de hbs. Daarom heb ik mijn herinneringen aan de hbs in deze recensie vermeld. Zulke dingen zijn nu uit den boze. Gelukkig maar. ■

Tussen 1901 en 1914 wonnen verschillende Nederlandse natuurwetenschappers een Nobelprijs. Maar liefst vijf van hen waren oud-hbs'ers. Onder hen Lorentz, hier met Einstein op de foto in 1921. Foto: Museum Boerhaave, Leiden.



Wij van de hbs. Terug naar de beste school van Nederland. *Roelof Bouwman en Henk Steenhuis* (Meulenhoff, Amsterdam 2017), 280 blz., € 19,99

De toekomst van het verleden

De oudejaarskranten zijn altijd weer een bron van vermaak. Traditiegetrouw worden we getraceerd op voorspellingen voor het nieuwe jaar. Een enkele keer komt de krant aan het eind van het jaar terug op wat er van de voorspellingen terechtgekomen is. Deze worden niet echt serieus meer gelezen, want het is toch allemaal voorbij. Het gaat om de toekomst! Wat gaat deze ons brengen?

De ondergang van de papieren krant is al vele malen voorspeld, maar ik citeer er nog steeds naar hartenlust uit. Ik moet oppassen niet te gaan lachen als ik de *NRC* en de *Volkskrant* een dag voor de jaarwisseling lees. '10 voorspellingen voor 2018' en 'Dit wordt het nieuws in 2018'. Gaat u er maar eens stevig voor zitten.

Een serieus man als Europakenner Luuk van Middelaar trakteert ons op het vooruitzicht dat bij het WK-voetbal in 2018 Frankrijk van Brazilië wint. *NRC*-commentator Folkert Jensma voorspelt 'dat kolossale databases beslissen over het lot van de burger' in 2018. Schrijfster Marjolaine de Vos komt met de zevenklapper voor 2018: 'Onzekerheden in Groningen stapelen zich op.' De *Volkskrant* voorspelt dat Tom Dumoulin in 2018 de Tour wint – waaraan hij helemaal niet mee gaat doen, lezen we drie dagen later. En in Latijns-Amerika gaan 'links en rechts stuivertje wisselen'.

'We zeggen dat de essentie van ons vak is dat er een relatie en wisselwerking is tussen verleden, heden en de toekomst'

Laten we proberen wat dieper af te steken. De kredietcrisis dan. Welke? Er zijn er namelijk honderden geweest in de geschiedenis. De meesten van ons denken aan die in 2007 en 2008 in Amerika begon. Ik kan u snel uit de droom helpen. Niemand had deze voorspeld. Niemand? Nee. Ja, er waren economen, historici en anderen die voorspelden dat er een kredietcrisis aan kwam. Maar deze had zo ongeveer dezelfde waarde als de voorspelling in de herfst dat de winter eraan komt.

Ondertussen krijgt u het misschien een beetje benauwd. We zeggen immers altijd dat de essentie van ons vak is dat er een relatie en wisselwerking is tussen verleden, heden en de toekomst. Daarmee verkopen we ons vak ook een beetje aan

anderen die van de relevantie nog niet helemaal overtuigd zijn. Vallen we dan terug in de armen van AOW'er en historisch cabaretier Maarten van Rossem die met zijn praatjes dat geschiedenis geen nut en zin heeft, inmiddels een vermogen bij elkaar gescharreld heeft?

In elk geval leert het verleden van de toekomst ons dat we geen enkel verstandig woord over de toekomst kunnen zeggen. Het *Rapport van de Club van Rome* uit 1972 valt op dit moment uit mijn kast om deze woorden te onderstrepen. Als dat rapport uitgekomen was, zaten we nu in een wrede ecologische crisis met miljoenen slachtoffers. Wat heb je aan geschiedenis? Met een variant op de grote Goethe zeg ik: 'Ohne Geschichte / Bist du nur ein trüber Gast / Auf der dunklen Erde.' Want zonder geschiedenis zou de wereld en het leven minder te doorgronden en te begrijpen zijn. Onderschat daarom de geschiedenis niet. Vanuit het begrijpen van het verleden leven we anders in het heden en gaan we anders de toekomst in. Volop werk aan de winkel in 2018. Verwacht veel van uw leerlingen. Ze zijn het waard! ■



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

Traumaverwerking in verf

Entartete Kunst tussen twee Wereldoorlogen

De oorlogservaringen in de loopgraven van het westfront dwongen schilders als Max Beckmann, Wassily Kandinsky, Max Ernst en Adolf Hitler tot een radicale heroriëntatie van hun kunst en carrières. De eerste drie kunstenaars gebruikten de vrijheid die de Weimarrepubliek hen bood om hun trauma's te verwerken in nieuwe kunststromingen als dadaïsme, surrealisme, Bauhaus en kubisme. Hitler daarentegen beschouwde deze nieuwe 'ontaarde' kunststromingen als on-Duitse uitingen van zwakte en twijfel. Hij stelde de vormtaal van de klassieke oudheid centraal, die voor nationaalsocialisten hét uitgelezen medium werd om de kracht van de arische man een podium te geven.

Net als miljoenen andere jonge Duitse mannen in 1914 dienden ook talentvolle jonge Duitse schilders als soldaat aan het westfront. Max Beckmann, op dat moment dertig jaar, was verpleger in Wervicq-Sud, het laatste Belgische stadje dat de Duitsers veroverden voordat hun opmars werd gestuit door de geallieerden. Beckmann werkte in het lazaret van kasteel Dalle-Dumont, waar hij verantwoordelijk was voor de opvang en verzorging van gewonde Duitse soldaten. Per maand kwamen daar honderden soldaten binnen met de meest afschuwelijke granaatwonden. Bovendien was hij getuige van hoe de lokale bevolking werd ingezet voor dwangarbeid bij het begraven van dode soldaten. Beckmann hield het werk geen jaar vol en werd met een zenuwzinking ontslagen uit actieve dienst. Ook Max Ernst zag de verschrikkingen van de oorlog met eigen ogen. Op 25-jarige leeftijd was hij opgeroepen als artillerist, eerst

tegen de Russen en daarna tegen de Fransen. Hij schreef later over zijn ervaringen: 'Op 1 augustus 1914 stierf Max Ernst. Hij herrees op 11 november 1918.' Voor Beckmann en Ernst stond vast dat het modernisme, dat had geleid tot de machinale afslachting van miljoenen mensen, totaal irrationeel was. Dit besef zou de kunst van beiden diepgaand beïnvloeden – hun veelgeprezen werk waarmee ze in de Weimarrepubliek furor maakten, kenmerkte zich door somber surrealisme. De Russische schilder Wassily Kandinsky was al 48 jaar oud toen de oorlog uitbrak. Hij had zich vanaf de eeuwwisseling ontwikkeld tot toonaangevende expressionist, gevestigd in München. In 1914 werd hij als ongewenste vreemdeling uitgezet naar Rusland, waar hij het tsaristische regime hielp met het ontwikkelen van propaganda. Na de Russische Revolutie zette hij zich vol in om het culturele leven van het nieuwe communistische regime vorm te geven, zonder succes: voor

Standbeeld van een arische man bij de ingang van Hitlers Rijkskanselarij. Bron: Bundesarchiv.



bolsjewieken was zijn kunst te individualistisch en bourgeois. Hij verhuisde in 1922 naar de Weimarrepubliek, waar hij in het stadje Dessau uitgroeide tot een van de sleutelfiguren van de Bauhaus-kunststroming. Kandinsky ontwikkelde theorieën over vorm en kleur, waarin hij probeerde om muzikale ritmes om te zetten in zinderende abstracte schilderijen. De vijandigheid die Kandinsky's werk bij communisten had opgeroepen, kreeg een directe echo bij Duitse fascistie die de Bauhaus-stroming vrijwel onmiddellijk veroordeelden, wat Kandinsky kwam te staan op bedreigingen en vandalisme.

Kunst op commando

Adolf Hitler ten slotte was 25 jaar toen de oorlog uitbrak. Hitlers affiniteit met het classicisme kwam tot uitdrukking toen hij als tiener culturele ambities najoeg. Ondanks de uiteindelijke afwijzing in 1908 van de Weense Academie voor Schone Kunsten, oogstte Hitler bij zijn examinatoren lof voor de flair waarmee hij de klassieke architectuur weergaf in zijn werken. Hij schilderde veel, maar hij verafschuwde moderne kunststromingen. Eenmaal aan de macht, moest het Duitse culturele leven zich voegen

naar zijn wensen. Goebbels, die aanvankelijk gecharmeerd was van het expressionisme, schikte zich snel in Hitlers voorkeuren. Het kostte Goebbels nog geen maand om, na de inwerking-treding van de Machtigingswet en de instelling van de Duitse Rijkscultuurkamer, het Duitse culturele leven volledig te nazificeren. De kunst die niet paste in het nationaalsocialistische plaatje werd *Entartete Kunst* genoemd. Voor de avant-garde van de Weimarrepubliek was in nazi-Duitsland geen plek meer. Kandinsky volgde Max Ernst naar Parijs; Beckmann vestigde zich in Amsterdam. Per decreet had Goebbels bepaald dat het ministerie van Propaganda de volledige controle zou krijgen over 'de spirituele indoctrinatie van de natie'. Goebbels zette vervolgens alles in het werk om 'vieze en obscene kunst' te verbieden. Ironisch of niet, snel daarna verschenen overal in Duitsland enorme standbeelden van mannelijke naakten.

Was Hitler gay?

'Meneer, was Hitler gay? Hij vervolgde toch juist homo's?' is de standaardvraag die mijn leerlingen dan stellen. Een goede vraag, die de mogelijkheid geeft om in te gaan op de enorme invloed die de renaissance in de twintigste eeuw nog steeds had op het culturele leven, niet alleen in Duitsland, maar ook in de Sovjet-Unie

en de westerse democratieën. Wat leerlingen zouden moeten herkennen, is dat het ging om het totaalplaatje. De gespierde, naakte lichamen van geïdealiseerde arische Duitsers zijn niet los te zien van hun gemarmerde architecturale achtergrond, waarin stijlkenmerken als koepels, Dorische zuilen, architraven en triglifien de boventoon voeren. De klassieke vormtaal was een geijkt medium voor het uitdragen van macht en gezag. De Romanovs, Hohenzollern, Bourbons en Habsburgers hanteerden al honderden jaren lang deze bouwstijl als propaganda-instrument om claims kracht bij te zetten dat zij de enige, waarachtige erfgenamen waren van het Romeinse imperium. Het is niet voor niets dat Hitlers plannen voor de herontwikkeling van Berlijn tot Germania als hoofdstad van het Derde Rijk rechtstreeks geïnspireerd zijn door het oude Rome.

Megalomaan neoclassicisme

In een bizar vertoon van cultureel armpje drukken, gebruikten Hitler en Stalin de Wereldtentoonstelling van Parijs in 1937 om het verzamelde publiek te overtuigen van hun ideologische superioriteit. De twee dictators lieten in Parijs beiden een toren verrijzen; de ene bekroond met een nazi-adelaar, de ander met een kolossaal kolchozenechtbaar. ▶



Stefan Kras is docent geschiedenis aan het Avicenna College in Rotterdam.

Linksboven: Wassily Kandinsky, *Strahlenlinien*, 1927. Museum Boijmans Van Beuningen, Rotterdam. Foto: Studio Tromp Rotterdam.
Kandinsky verhuisde in 1921 naar de Weimarrepubliek nadat de bolsjewieken weigerden om hem een positie te geven in het communistische culturele leven.
Hiernaast: © Max Ernst, *Le Couple*, 1925, c/o Pictoright Amsterdam 2018. Museum Boijmans Van Beuningen, Rotterdam. Foto: Studio Tromp Rotterdam. De ervaringen van Ernst als frontsoldaat in de loopgraven zorgden voor een radicale artistieke heroriëntatie.

Links het Duitse paviljoen en rechts het paviljoen van de Sovjet-Unie tijdens de Wereldtentoonstelling in Parijs, 1937.



Door de Franse organisatie waren ze welbewust tegenover elkaar gepositioneerd – niet toevallig vielen beide paviljoens in de slagschaduw van de Eiffeltoren. De vernieuwers van Bauhaus die in 1933 waren verhuisd naar Parijs, Max Ernst en Kandinsky voorop, reageerden met afschuw op het

dan niet gekleed. De propagandaboodschap die uitging van het Duitse paviljoen was even simplistisch als doeltreffend: het machtige, gespierde arische volk is op weg naar de overwinning. Aan de overkant fungeerde het Sovjetpaviljoen als een grimmige lachspiegel die een vrijwel identieke boodschap overbracht.

‘De propagandaboodschap die uitging van het Duitse paviljoen was even simplistisch als doeltreffend: het machtige, gespierde arische volk is op weg naar de overwinning’

Rechts: ©Max Beckmann, Portret van de familie Lütjens, 1944, c/o Pictoright Amsterdam 2018. Museum Boijmans Van Beuningen, Rotterdam. Foto: Studio Tromp Rotterdam. Beckmann leidde tijdens de oorlog een geïsoleerd bestaan in Amsterdam. Hij kreeg als zestigjarige in 1944 een oproep om te dienen in het Duitse leger, ondanks een recente hartaanval.

tentoongespreide totalitarisme. Een van de commentaren betreurde de ‘architectonische armoede van een gemakzuchtig en megalomaan neoclassicisme’, maar het Parijse publiek vond het prachtig. De 31 miljoen bezoekers vergaapten zich aan de massieve paviljoens. Vanbinnen waren deze bekleed met meterslange schilderijen in een naturalistisch-realistische stijl die met name gespierde dames en heren toonden, al

Barre jaren

De oorlogsjaren waren voor de meeste *Entartete* kunstenaars barre jaren. De hoogbejaarde Kandinsky werd in Parijs door de Duitsers met rust gelaten, maar in het door de nazi’s gecontroleerde Frankrijk was de brilte waarmee hij de kunstwereld in de periode daarvoor domineerde voorgoed verloren. Hij stierf uiteindelijk in 1944. Max Ernst daarentegen werd gelijk gearresteerd door de Gestapo. Hij wist te ontsnappen en op wonderbaarlijke wijze te emigreren naar de Verenigde Staten, om na de oorlog terug te keren naar Parijs. Net als Ernst, probeerde ook Max Beckmann in 1940 vanuit zijn woonplaats

Amsterdam te emigreren naar Amerika. Dat mislukte; hij woonde tot 1945 in Nederland. Hij sloot zich niet aan bij de Nederlandse Kultuurkamer, maar kon overleven doordat belangrijke Nederlandse kunstliefhebbers zijn werk tijdens de oorlogsjaren onderhands bleven kopen. Een van de belangrijkste weldoeners die Beckmann steunden was Helmuth Lütjens. Hij bood ook onderdak aan het omvangrijke oeuvre dat Beckmann in zijn atelier had staan, zodat het risico op confiscatie door de nazi’s werd afgewend. Zijn werk is tegenwoordig met name in de Verenigde Staten te bewonderen, omdat hij in 1945 naar New York verhuisde, waar hij in 1950 stierf. Zijn in grauwe tinten geschilderde portret van de familie Lütjens, uit de herfst van 1944, zoekt een balans tussen hoop en wanhoop en geldt als een van de hoogtepunten uit zijn oeuvre. ■



Museumles

De museumles *Geschiedenis in Beeld* van Museum Boijmans Van Beuningen in Rotterdam stelt de werken van Kandinsky, Beckmann en Ernst centraal. De module *Entartete Kunst* is speciaal ontwikkeld vanuit het eindexamenprogramma geschiedenis voor havo-vwo. Als voorbereiding op dit bezoek ontwierp Stefan Kras een voorbereidende les over de Wereldtentoonstelling van 1937, te downloaden via de website van Kleio: www.vgnkleio.nl.

Appongeluk en plofklas

Het gebeurt steeds vaker dat ik een auto inhaal op de A7 van Groningen naar Drachten en in het voorbijgaan zie dat de bestuurder de ogen niet op de weg, maar op het scherm van zijn telefoon heeft gericht. Ik voel dan soms een lichte neiging mijn Friese vlag uit de kofferbak te pakken en de weg te blokkeren, maar ik ben niet gek. *Appongeluk* is volgens Van Dale het woord van het jaar 2017. Vergeleken met vier jaar geleden is het aantal verkeersongelukken toegenomen met een kwart. Volwassenen zeuren graag over de mobielverslaving van kinderen, maar in hun eigen handen is de smartphone een dodelijk instrument. Het Genootschap Onze Taal riep op zijn beurt *plofklas* uit tot het woord van 2017. Online werden leraren opgeroepen te stemmen. *Nepnieuws* en *genderneutraal* werden daardoor ruimschoots verslagen. Al in 2013 dook het neologisme plofklas op, maar met de stakingen van afgelopen

jaar kwam het woord opnieuw in zwang. Opvallende andere kanshebber was de *weigeroma*: de grootmoeder die geen zin meer heeft altijd op haar kleinkinderen te moeten passen. Een tijdsbeeld in nieuwe woorden. De ouders droppen de kleinste kinderen tegen haar zin bij de weigeroma, gaan whatsappend richting werk, terwijl hun oudere kinderen genderneutraal onderwijs genieten in een plofklas waar ze worstelen met nepnieuws.

‘Met soms wel tien verschillende plofgroepen is het voor een docent onmogelijk de individuele voortgang in kaart te krijgen’

Het woord plofklas prikkelt de fantasie: alsof het klaslokaal tot het plafond volgestouwd is met pubers, de muren bollen en de boel bijkans op springen staat. Voor zowel leerling als docent is de plofklas een crime. Met soms wel tien verschillende plofgroepen is het voor een docent onmogelijk de individuele voortgang in kaart te krijgen. Bovendien, des te groter de klassen, des te meer werk op het bureau eindigt. Leerlingen die in 2000 geboren werden, bereiken dit jaar de volwassen leeftijd. De smartphone is onlosmakelijk verbonden met hun leven: altijd op zak, nu in het klaslokaal, straks in de auto. Het getuigt van enorme daadkracht dat de Franse president Macron een algeheel verbod van telefoons op school instelde. Er is veel voor te zeggen zo'n verbod ook in Nederland in te voeren. In de pauzes zie je liever leerlingen praten dan appen. Er wordt getreiterd in de whatsappgroep. En bovenal: je wilt als docent de volle aandacht en concentratie van je klas. Van je plofklas inderdaad. Maar krijgen we de ouders zover? Straks zul je zien dat juist zij in opstand komen tegen zo'n voorstel: ze willen de kinderen immers altijd kunnen bereiken. Zelfs vanuit de auto. ■



Jelte Posthumus woont in Groningen en is docent geschiedenis aan de CSG Liudger in Drachten. 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.

· VGN KLEIO ·

Hoofredactie: Ben Vriesema | hoofdredactie@vgnkleio.nl
Eindredactie: Patsboem! educatief en 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: Berg en Dalseweg 199, 6522 BJ Nijmegen
Druk: Drukkerij Ten Brink, Meppel | ISSN 0165-6449
Advertentie acquisitie: Susanne Elgershuizen, 06 - 137 601 25 | elgershuizen15@gmail.com
Kleikrant: Kopij kunt u sturen naar: redactie@vgnkleio.nl.
Voor uitgevers: Recensies aanvragen via: boeken@vgnkleio.nl.
Website: www.vgnkleio.nl
Social media: @gsonderwijs www.facebook.com/vgnkleio

Contributie: Lidmaatschap VGN € 80,- | Studenten € 50,-
Leden- en abonnementen-administratie: Lid worden of uw gegevens wijzigen? Stuur een mail naar: aanmelden@vgnkleio.nl.

Algemeen Bestuur VGN
 Ton van der Schans, voorzitter, mediacontacten
 Maarten van Gils, secretaris, cie. nieuwe docenten, coörd. VGN-activiteiten
 Maud Knook, penningmeester
 Hellen Janssen, ICT/taskforce communicatie, cie. havo/vwo
 Vincent Loth, contact LO-cie., PVVVO.
 Steven Stegers, Euroclio, ICT/taskforce communicatie, cie. Wereldgeschiedenis
 Jos Niewold, cie. VMBO, contact SLO (M&M)

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

Laten we het eens over de toekomst hebben

Soms is het tijd voor iets nieuws. Een master Leraar Geschiedenis volgen aan de Hogeschool van Amsterdam biedt je de uitgelezen kans om meer uit jezelf en je carrière te halen. Je ontwikkelt je tot eerstegraadsleraar geschiedenis. Het onderwijs wordt verzorgd door hooggekwalficeerde docenten die de praktijk kennen. Je vakkennis komt op academisch niveau en wordt breder, dieper en up-to-date. En wat je leert kun je direct in je werk toepassen. Lastig te combineren? We bieden een flexibel deeltijdprogramma. Meld je aan voor een vrijblijvend intakegesprek: mastereducation@hva.nl.

CREATING TOMORROW

HVA.NL/MLRGS

Ben jij goed in het stellen van de juiste vragen?

Ben jij een creatieve en vakbekwame docent, die graag met vakinhoud en toetsing bezig is? En ben je goed in het stellen van de juiste vragen? Dan is meewerken aan de constructie van Centrale toetsen en examens misschien iets voor jou. Wij maken deze toetsen en examens in opdracht van het College van Toetsen en Examens (het CvTE).

Per 1 augustus zoeken wij docenten die beschikbaar zijn voor de constructiegroep van Centrale toetsen en examens voor **geschiedenis bb/kb/gt (papier en digitaal), geschiedenis h/v en Centrale Eindtoets Geschiedenis**.

Wat vragen wij van jou?

Je hebt als docent recente onderwijservaring in het schooltype waarvoor het examen/de toets gemaakt wordt en (voor examens) ervaring met examenklassen/ geeft bij voorkeur les in examenklassen. Je beschikt over gedegen vakkennis en je hebt ervaring met Word. Docenten die meewerken aan een schoolboekmethode, komen niet in aanmerking.

Informatie en reageren

Wil je meer informatie en/of heb je interesse? Kijk dan op www.cito.nl en reageer uiterlijk 28 februari.



Histocrypto

Deze afbeeldingen zijn cryptische aanwijzingen. Welke historische persoon zoeken we? Stuur het antwoord vóór 9 maart naar redactie@vgnkleio.nl. Vergeet niet uw adres erbij te vermelden! Meedoen kan ook via de website www.vgnkleio.nl.



Het antwoord op de histocrypto was uit *Kleio 7* was: Ernest Hemingway. Krista Hart uit Uithoorn wint de boekenbon van 20 euro. Gefeliciteerd!

GAMECHANGERS

MARITIEME INNOVATIES
06.10.2017 - 01.07.2018

Maritieme innovaties

In Het Scheepvaartmuseum in Amsterdam is tot en met 1 juli 2018 de tentoonstelling *Gamechangers, maritieme innovaties* te zien. De tentoonstelling voert de bezoeker langs ruim 25 innovaties uit de Nederlandse maritieme geschiedenis die naast de scheepvaart ook de Nederlandse samenleving hebben beïnvloed. Sommige ogenschijnlijk eenvoudige uitvindingen hadden een enorme impact op de ontwikkeling van Nederland. Zo gaf het haring kaken aan boord van schepen de Nederlandse visserij een belangrijke impuls. Door deze unieke vismethode werden de Hollanders de grootste leveranciers van haring in de zestiende eeuw, waardoor de economische groei toenam. En zonder de uitvinding van de houtzaagmolen had de Republiek der Nederlanden in de Gouden Eeuw nooit de grootste koopvaardijvloot ter wereld kunnen opbouwen. Voor meer informatie, zie www.hetscheepvaartmuseum.nl.

Broederschap viert jubileum

In 2018 viert de in 's-Hertogenbosch gevestigde Illustre Lieve Vrouwe Broederschap haar 700-jarig bestaan. Het is een jubileum van een bijzonder gezelschap, waartoe niet alleen Jheronimus Bosch en Willem van Oranje behoorden, maar waarvan ook nu nog tal van vooraanstaande Nederlanders deel uitmaken, waaronder enkele leden van de koninklijke familie.

Het 700-jarig bestaan vormt de aanleiding voor een tentoonstelling over het rijke verleden van deze broederschap, aan de hand van archivalia, kunstwerken en kostbare gebruiksvoorwerpen. De objecten worden geëxposeerd op een lange tafel, dwars door de paleiszalen van Het Noordbrabants Museum. De tafel staat daarbij symbool voor een eeuwenoude traditie van de Illustre Lieve Vrouwe Broederschap: de broederlijke maaltijd. Tot op de dag van vandaag komen de broeders jaarlijks samen voor een maaltijd in hun eigen Zwanenbroedershuis in de Bossche binnenstad. De expositie *700 jaar Zwanenbroeders in 's-Hertogenbosch* is te zien vanaf 17 februari tot en met 3 juni 2018.

Adriaen van Wesel, Luik van Mariaretabel van Tibur, 1475-1477, eikenhout.
Museum Het Zwanenbroedershuis, 's-Hertogenbosch. Foto: Michiel Elsevier Stokmans.



Movies that Matter

Op het *Movies that Matter*-festival staan films en mensenrechten centraal. Voor scholen is er een educatieprogramma bij ontwikkeld. Dit jaar is er een film die voor geschiedenisdocenten interessant kan zijn: *Un sac de billes*. De film speelt zich af tijdens de Tweede Wereldoorlog in Parijs, waar de elfjarige Joseph een gelukkig leven leidt, totdat de bedreiging van de nazi's te groot wordt voor zijn Joodse familie. Samen met zijn oudere broer Maurice ontvlucht Joseph het bezette Parijs in de hoop om een vrijer en veiliger deel van Frankrijk te bereiken. In de pauze kunnen de leerlingen in gesprek met een Nederlandse overlevende van de Holocaust. *Movies that Matter* is op 21 en 22 maart in Amsterdam en van 26 tot en met 29 maart in Den Haag. Wie niet naar het festival kan komen, kan ook kiezen uit een gratis filmaanbod in de klas, of je kunt op bezoek in een bioscoop in de eigen regio. Kijk op www.moviesthatmatter.nl onder Educatie voor meer informatie.



Week van de Klassieken

Onder de noemer *Wat is wijsheid? Denken in de klassieke wereld* pakt de elfde editie van de Week van de Klassieken (5 tot en met 15 april) uit met een vol programma voor jong en oud, leek en academicus. In het hele land zijn er activiteiten die filosofie en filosofen van het antieke Rome en Griekenland dichterbij brengen. Zo zijn er rondleidingen, lezingen, voorstellingen met theater en poëzie, boekpresentaties en debatten. Voor kenners en scholieren zijn er de jaarlijkse quizzes en wedstrijden. Cultuurhistoricus David Rijser schreef het themaboekje *Het portiek van de bureu*. Hij toert daarmee tijdens de Week langs diverse locaties. Alle activiteiten staan vanaf februari op www.weekvandeklassieken.nl.



Magische miniaturen

Van 23 februari tot en met 3 juni 2018 toont het Catharijneconvent in Utrecht middeleeuwse miniaturen. De tentoonstelling biedt de kans om de kwetsbare topstukken van heel dichtbij te bekijken. De vakkundig gemaakte en tot in detail uitgewerkte bloemenranken, jonkvrouwen, ridders, aapjes, vogels, fabeldieren, vlinders en konijnen geven bovendien een kijkje in het kleurrijke leven van de middeleeuwen.

De getoonde manuscripten zijn gemaakt in de zuidelijke Nederlanden in de periode van de tiende tot de zestiende eeuw. Behalve Bijbelse taferelen en heiligen zijn er in middeleeuwse boeken ook afbeeldingen te vinden van het dagelijks leven. Ze laten boeren op het land en hertogen tijdens de jacht zien, maar ook belangrijke historische gebeurtenissen, zoals veldslagen en bijeenkomsten van de ridders van de Orde van het Gulden Vlies.

Het volgende nummer van Kleio verschijnt 28 maart



GESCHIEDENIS WERKPLAATS

Brengt geschiedenis dichtbij

Geschiedeniswerkplaats.noordhoff.nl

Nieuw!
Geschiedeniswerkplaats
onderbouw vmbo,
havo en vwo



2.1 Van stad tot wereldrijk

In deze paragraaf leer je:

- hoe de Romeinen republiek werd
- hoe Rome gebiedsrijke werd
- hoe het Romeinse wereldrijk werd gemaakt

Republiek

Romeinse staat gebouwd van Rome om te overleven. Het was de hoofdstad van een groot rijk, dat gebouwd was om te overleven. Romeinse staat werd gebouwd in de 6e eeuw v.o.m. Romeinse staat werd gebouwd in de 6e eeuw v.o.m. Romeinse staat werd gebouwd in de 6e eeuw v.o.m.

Veroveringen

Rome had een groot gebied met goed getrainde soldaten die het land veroverden en dat was de reden waarom Rome zo groot werd. Rome had een groot gebied met goed getrainde soldaten die het land veroverden en dat was de reden waarom Rome zo groot werd.

2.2 De Romeinen

Werkboek

1. Welke republiek was de eerste republiek in de wereld? (1 punt)

2. Hoe zag de eerste republiek eruit? (2 punten)

3. Welke republiek was de laatste republiek in de wereld? (1 punt)

4. Hoe zag de laatste republiek eruit? (2 punten)

5. Welke republiek was de grootste republiek in de wereld? (1 punt)

6. Hoe zag de grootste republiek eruit? (2 punten)

2.3 De Romeinen

Werkboek

1. Welke republiek was de eerste republiek in de wereld? (1 punt)

2. Hoe zag de eerste republiek eruit? (2 punten)

3. Welke republiek was de laatste republiek in de wereld? (1 punt)

4. Hoe zag de laatste republiek eruit? (2 punten)

5. Welke republiek was de grootste republiek in de wereld? (1 punt)

6. Hoe zag de grootste republiek eruit? (2 punten)

Geschiedenis Werkplaats

Resultaten per hoofdstuk

Toon: Hoofdstuk 4: De Romeinen

75% (180 punten)

70% (192 punten)

Informatieboek

Werkboek

Noordhoff Uitgevers

Iedereen leert



Gevoelige geschiedenis in de klas

Vrijdag 9 maart 2018

Nederlands Openluchtmuseum, Arnhem

Verschillende interpretaties van het verleden staan soms recht tegenover elkaar en kunnen de geschiedenisles tot een strijdtoneel maken. Gevoelige onderwerpen in de klas uit de weg gaan, is geen oplossing, maar hoe om te gaan met onderwerpen als slavernij en terrorisme? Op dit congres buigen we ons samen over de vraag op welke manier gevoelige geschiedenis een zinvolle en werkbare plek kan krijgen binnen ons geschiedenisonderwijs.

Ochtendprogramma

Drie korte lezingen met aansluitend een paneldiscussie en discussie met zaal.

- Gijs van Gaans. *Waarom zijn controversiële onderwerpen controversieel?*
- Joke van der Leeuw. *Geschiedenisonderwijs, wederzijds begrip en tolerantie.*
- Hester Radstake. *Het voeren van moeilijke gesprekken in de klas.*

Aansluitend de uitreiking van de Kleio Klasseprijs 2018.

Middagprogramma

Na de lunch, met informatiemarkt, zijn er tien gevarieerde nascholingsworkshops waarin het thema verder wordt uitgediept.

- Morele dilemma's in het geschiedenisonderwijs. (Paul Glaser en Paul Holthuis)
- Hoe geef je les over gevoelige onderwerpen in de klas? (Bjorn Wansink)
- Hoe nationaal is de Holocaust? (Marc van Berkel)
- Objecten in perspectief. (Geerte Savenije, Albert Logtenberg, Guido Goijens en Pieter de Bruijn)
- Geschiedenis(onderwijs) als middel voor conflictpreventie? (Steven Stegers)
- Multiperspectiviteit: grenzen en kansen voor het onderwijs. (Maria Grever)
- 'Fout' erfgoed. (Machlien Vlasblom)
- Zonder wrijving geen glans. (Hester Radstake)
- Demonstratie en rondleiding 'Spelend leren over migratie'. (Maurits van Ravesteyn en Gitta Paans)
- Rondleiding 'Gevoelige geschiedenis en de canon'. (Hubert Slings)

Laatste kans! Meld u aan op www.vgnkleio.nl

