

# KLEIO3

Voor docenten geschiedenis en staatsinrichting

Uitgave van de VGN  
Jaargang 59 | MEI 2018

- *Held blijkt mens in Darkest Hour*
- *Onze **democratie** is niet Grieks*
- *Een bezoek aan High Tech High*

A photograph of a man in the foreground, wearing an orange V-neck t-shirt with a white Nike logo and a white lion crest on the chest. He is wearing orange sunglasses and has his mouth open as if singing or shouting. He has his right hand over his chest. In the background, a large crowd of people is visible, many wearing orange clothing, suggesting a public event or festival. The scene is outdoors with green foliage in the background.

Van spotlied  
tot volkslied,  
zing het  
**Wilhelmus**

## Van oudheid tot 2018

Omdat je als geschiedenisdocent lessen geeft waarin het ene uur een periode centraal staat, en in een volgend lesuur een hele andere periode wordt behandeld, moet je als docent enorm flexibel zijn en kunnen 'springen' tussen de tijden.

*'Omdat je als geschiedenisdocent lessen geeft waarin het ene uur een periode centraal staat, en in een volgend lesuur een hele andere periode wordt behandeld, moet je als docent enorm flexibel zijn en kunnen 'springen' tussen de tijden'*

In deze *Kleio* is dat niet anders: op de ene bladzijde staat de Atheense democratie centraal, een pagina verder leest u over de atoombommen op Japan, en nog een aantal pagina's verder wordt de huidige (toe)stand van het geschiedenisonderwijs in Turkije en San Diego beschreven. Daarnaast bieden de lerarenopleiders genoeg handvatten om het onderwijs zoals u dat momenteel geeft up-to-date te houden, middels een manier om causaal redeneren bij leerlingen te stimuleren of door samen met andere geschiedenisdocenten een kennisnetwerk op te zetten.

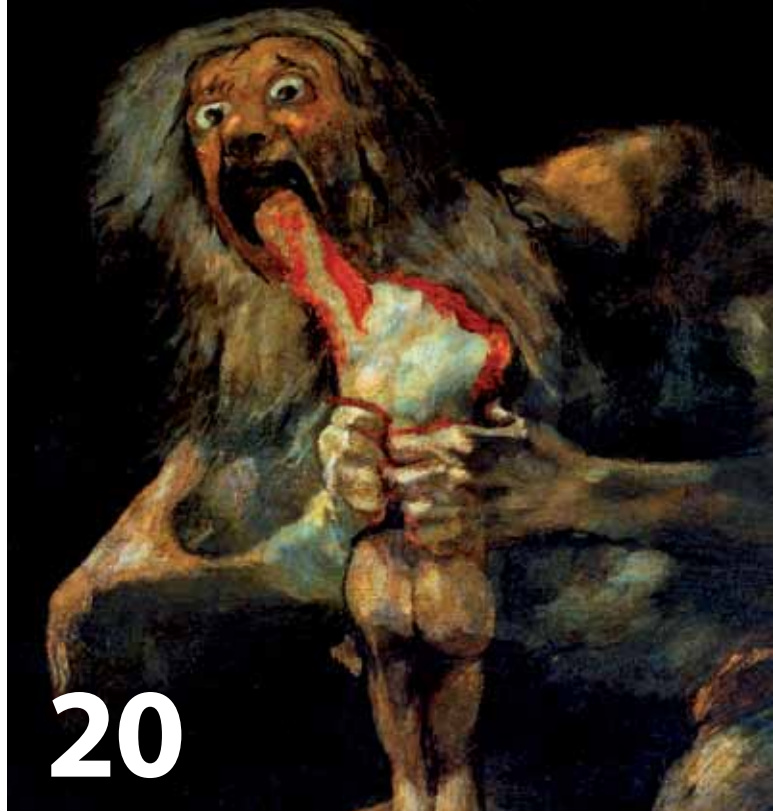
Een *Kleio* die dus net zo heen en weer springt in tijden als de lessen die u op een lesdag geeft.

Veel le(e)splezier.

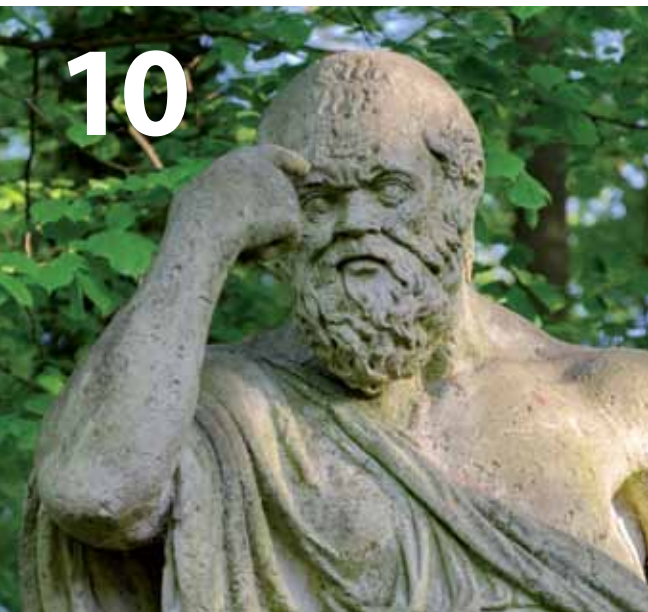
Cover: Oranje-fans zingen het *Wilhelmus* tijdens de voetbalwedstrijd Nederland-Australië in Rotterdam, juni 2014. Foto: Jan de Groen, *Hollandse Hoogte*.



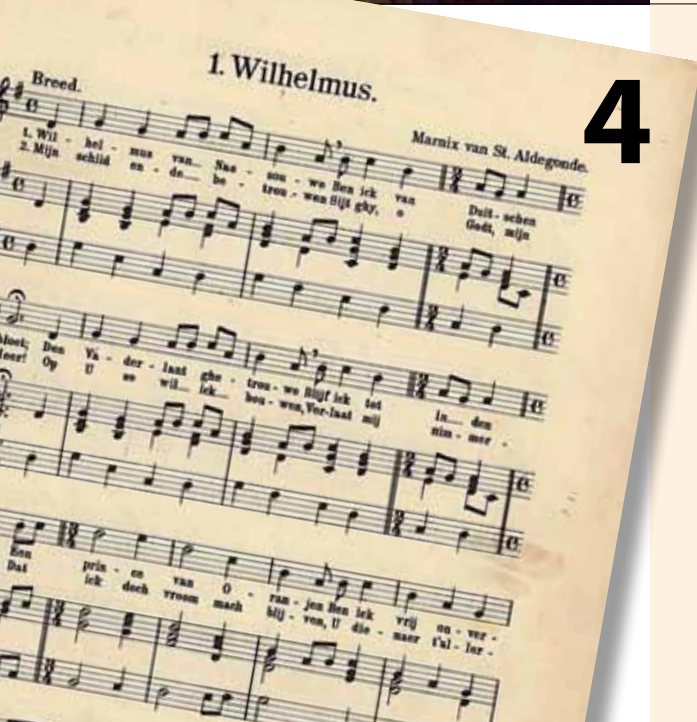
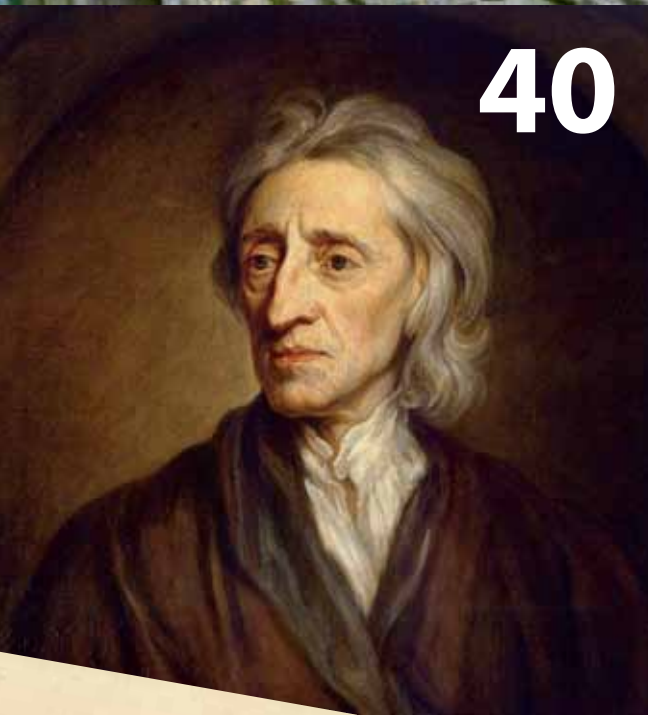
Ben Vriesema is hoofdredacteur van Kleio.



10



40



4

# KLEIO

- 4 **Trouw aan de Spaanse koning**  
Wilhelmus, van spotlied tot lijflied van de geuzen
- 10 **De Atheense democratie: vertrouwd en anders**
- 16 **De zeven dagen van Little Boy**  
Licht op Verplicht: Atoombom op Hiroshima
- 20 **De wereld van de oude Grieken**  
Collegedag in Leiden biedt verdieping
- 23 **Enthousiaste leerlingen die graag willen leren**  
Een bezoek aan High Tech High
- 26 **Water tegen de Russen**  
IJssellinie maakt Koude Oorlog tastbaar
- 30 **Oorlog als leerschool**  
De militaire prestaties van Willem van Oranje
- 40 **De rechten van de burger**  
Licht op Verplicht: Locke en Rousseau over het sociaal contract
- 43 **Ieder zijn eigen verhaal**  
Lesgeven over moeilijke onderwerpen
- 48 **Leren van elkaar**  
Kenniss uitwisselen in een vakdidactisch netwerk
- 56 **Causaal redeneren bij de kop gepakt**  
Lessen maken met rubric en ontwerpprincipes

- 7 **Kleio in de klas: Wilhelmus-escaperoom**
- 8 **Carolijn Visser... en de geschiedenis**
- 15 **Boeken**
- 28 **Museum: Zwanenbroeders**
- 34 **Kleioscoop: Darkest Hour**
- 37 **Griekse mythen: Prometheus**
- 46 **Edyssee: Turkije**
- 51 **Museum: Het Industrieel Atrium**
- 52 **Uitgelezen: Protestanten**
- 60 **Recensies**
- 67 **Column: Ton van der Schans**
- 68 **Zoek de Verschillen**
- 69 **Kleiokrant**
- 72 **Column: Jelte Posthumus | Colofon**

1. Wil - hel - mus van Nas - sou - we Ben ick van Duit - schen

# Trouw aan de Spaanse koning

*Wilhelmus, van spotlied tot lijflied van de geuzen*

In deze tijd, waarin traditie een bijna heilige status heeft en de kleinste aanpassingen hierin kunnen leiden tot het uitbreken van een volkswoede, is het belangrijk te weten dat het Wilhelmus het oudste volkslied ter wereld is. Het is een van de belangrijkste symbolen van onze nationale identiteit. Iedere *echte* Nederlander zou het uit volle borst mee moeten kunnen zingen!

Quinten Koster is  
redacteur van Kleio.

1. Wilhelmus.

Breed. Marnix van St. Aldegonde.

1. Wil - hel - mus van Nas - sou - we Ben ick van Duit - schen  
2. Mijn schild en - de - be - trou - wen Sijt ghy, o Godt, mijn

1. bloet; Den Va - der - lant ghe - trou - we Blijf ick tot in - den  
2. Heer! Op U so wil ick bou - wen, Vor - laat mij nim - mer -

1. doet. Een prin - ce van O - ran - jen Ben ick vrij on - ver -  
2. meer! Dat ick doch vroom mach blij - ven, U die - naer t'al - ler -

1. veert; Den Co - ninck van His - pan - jen Heb ick al - tijd ghe - eert.  
2. stont, Die ty - ran - ny ver - drij - ven, Die mij mijn hart door - went.

81420

Bladmuziek van het  
Wilhelmus.



**H**et huidige kabinet, Rutte III, vindt het belangrijk dat iedereen bij wie ‘Neêrlands bloed door d’aderen vloeit’, bewust wordt gemaakt van het gezamenlijke roemvolle verleden. Dit om een sterkere samenhang in de samenleving te creëren. Het onderwijs heeft deze belangrijke taak op zijn bord gekregen, met name het geschiedenisonderwijs. Een van de zaken waar in het bijzonder aandacht aan besteed dient te worden, is het nationale volkslied. Alle leerlingen moeten les krijgen over de tekst, de betekenis en de melodie van het Wilhelmus.

### Spotlied

Ons eeuwenoude volkslied is geschreven tussen 1568 en 1572. De dichter, waarschijnlijk Filips van Marnix van Sint-Aldegonde, schreef de tekst op de melodie van het lied *Chartres*. Dit was een spotlied waarmee de katholieke Fransen de mislukte belegering van die stad in 1568 door de hugenoten belachelijk maakten.<sup>1</sup> De huidige, statige melodie is echter pas in 1626 door Valerius gepubliceerd en in 1877 bewerkt door de Oostenrijkse componist Eduard Kremser. Het origineel uit 1568, waar al deze versies op zijn gebaseerd, is veel simpeler en vlotter, wat natuurlijk ook te verwachten is bij een spotlied. Het Wilhelmus is een acrostichon, een gedicht waarbij de eerste letters van ieder couplet samen een woord of zin vormen. In dit geval de naam Willem van Nassov.<sup>2</sup> Daarnaast spiegelt de opbouw van de coupletten zich. Zo komt het eerste couplet terug in het slotcouplet, het tweede couplet wordt gespiegeld in het veertiende couplet, het derde in het dertiende, enz.<sup>3</sup> De tekst van het Wilhelmus beschrijft de visie van Willem van Oranje tijdens een grote crisis in het begin van de opstand tegen Filips II. In 1568 was hij een aanval begonnen waarbij hij zijn broer Adolf verloor. Al snel bleek ook dat de opstand door gebrek aan geld en steun van de bevolking gedoemd was te mislukken. In het elfde en twaalfde couplet beschrijft hij zijn eigen mislukte aanval, die uiteindelijk resulteerde in een roemloze vlucht naar slot Dillenburg. Omdat nergens in het Wilhelmus wordt gesproken over de omslag in de strijd, veroorzaakt door de verovering van Den Briel door de watergeuzen in 1572, wordt aangenomen dat het lied vóór deze hoopvolle gebeurtenis is geschreven. Daarnaast is er al een vermelding van het Wilhelmus tijdens het Beleg van Alkmaar in 1573.<sup>4</sup> Al met al is het Wilhelmus op het eerste gezicht dus niet echt een roemvol en heroïsch gedicht.

### Ridderlijke deugden

Om de tekst van het Wilhelmus goed te begrijpen is het belangrijk te beseffen dat Willem van Oranje een *ridder* in de Orde van het Gulden Vlies was. Hij had de opvoeding van page naar

schildknaap tot ridder doorlopen (zie ook het artikel over de militaire carrière van Willem elders in deze *Kleio*). Dat de dichter van het Wilhelmus Willem van Oranje vooral als ridder zag, geeft het lied een bijzondere dynamiek en verklaart een aantal belangrijke delen uit de tekst. Zo gaat het eerste couplet van het Wilhelmus vooral over een van de zeven ridderdeugden: trouw. Dit kan een alternatieve verklaring geven voor de tweede zin van dit couplet: *ben ik van Duitsen bloed*. De Romeinse geschiedschrijver Tacitus noemt de Duitser bij uitstek trouw. Door iemand Duits bloed te geven wordt eigenlijk gesteld dat deze persoon trouw in zijn bloed heeft.<sup>5</sup> In het Wilhelmus worden hier direct drie voorbeelden bij genoemd: trouw aan zijn vaderland, trouw aan zijn prinsdom en trouw aan zijn leenheer, Filips II, de koning van Spanje. Die trouw aan Filips II maakt het eerste couplet altijd wat lastig. Wel zeggen dat je trouw bent aan de koning, maar ondertussen in opstand komen? Om deze zin te begrijpen moet het Wilhelmus als geheel bekeken worden. Eigenlijk is het lied een betoog, een verklaring gericht aan het Nederlandse volk. Je zou het bijna de eerste Apologie van Willem van Oranje kunnen noemen, waarbij uiteindelijk in het slotcouplet de schijnbare paradox wordt verklaard. Willem zegt in het lied:

***‘Je zou het bijna de eerste Apologie van Willem van Oranje kunnen noemen, waarbij uiteindelijk in het slotcouplet de schijnbare paradox wordt verklaard’***

(Couplet 1) Ik ben altijd trouw geweest. Ook aan de koning. (Couplet 2) Ik probeer steeds de wil van God uit te voeren en daarvoor ben ik uiteindelijk ook verdreven. Maar met Gods hulp zal ik terugkomen. (Couplet 3) Ik raad het Nederlandse volk aan om sterk te zijn, want God zal jullie niet verlaten. Ook moeten jullie bidden dat ik je mag helpen. (Couplet 4) Want jullie weten toch dat ik en mijn (wapen)broeders er nooit over hebben getwijfeld om alles voor jullie op te offeren? (Couplet 5) En ik ben ook niet zomaar iemand. Ik kom uit een keizerlijk geslacht, (couplet 6) en heb een groot vertrouwen in God.<sup>6</sup> Hij zal zorgen dat ik de tirannie uiteindelijk verdrijf. (Couplet 7) Ik hoop dat God mij beschermt tegen sluipmoordenaars.<sup>7</sup> (Couplet 8) Want God heeft ook koning David geholpen toen deze in zijn grootste nood zat. (Couplet 9) En ik wens dat God ook mij helpt om eervol als trouwe held (lees: ware ridder) te sterven. (Couplet 10) Ik weet dat jullie zwaarder lijden onder de Spanjaarden dan ik. (Couplet 11) En ik heb geprobeerd om met mijn leger jullie te helpen, (couplet 12) maar God heeft anders besloten. (Couplet 13) Maar ik blijf hoop houden, want ►

**1** Luister naar het origineel op [youtu.be/sgECAMtABEM](https://youtu.be/sgECAMtABEM).  
**2** Let op: dit is de oude spelling. In de nieuwe spelling is het *Nazzov* geworden.  
**3** Breman, W. F. (1951), *De boodschap van het Wilhelmus*. 's-Gravenhage: A.A.M. Stols Uitgever, via [tiny.cc/K3BVHW](https://tiny.cc/K3BVHW).  
**4** Aantekeningen van een ooggetuige bij het Beleg van Alkmaar van 8 september, te lezen op [tiny.cc/K3AVEO](https://tiny.cc/K3AVEO).  
**5** Breman, W. F. (1951), *De boodschap van het Wilhelmus*. 's-Gravenhage: A.A.M. Stols Uitgever, via [tiny.cc/K3BVHW](https://tiny.cc/K3BVHW).  
**6** Hoewel het *droit divin* hoort bij de absolute monarchie in de zeventiende eeuw, geeft het wel weer dat mensen vonden dat het koningschap niet zomaar iedereen toekomt. In die geest is het verklaarbaar dat Willem van Oranje wijst op zijn roemruchte voorvaderen om zo zijn aanspraak op de macht in de Nederlanden kracht bij te zetten.

**7** Willem van Oranje is duidelijk niet bang voor de dood op het slagveld, maar een laffe moord is een einde dat een echte ridder niet waardig is.

8 Dit is een bewerking van de samenvatting van het Wilhelmus uit: Breman, W. F. (1951), *De boodschap van het Wilhelmus.* 's-Gravenhage: A.A.M. Stols Uitgever, p.41.

9 Uit de aantekeningen van het Beleg van Alkmaar van 8 september blijkt dat de Spanjaarden de muziek van *Chartres* gebruikten om de Nederlanders uit te dagen. 's Avonds speelden wij vanaf de kerktoeren op onze fluit, zodat de vijand wist dat wij nog vol goede moed waren; De Spanjaarden hadden echter de gewoonte om als antwoord met hun fluiten het Wilhelmus te spelen, om ons te bespotten.' Vrij vertaald uit [tiny.cc/K3AVEO](http://tiny.cc/K3AVEO).

10 Volgens de overlevering zou bij binnenkomst van de enorme groep edelen, die het Smeekschrift aan de landvoogdes wilde aanbieden, Charles de Berlaymont, raadsheer van Margaretha van Parma, de landvoogdes gerustgesteld hebben met de woorden: 'N'ayez pas peur, Madame, ce ne sont que des gueux.' ('Wees niet bang, mevrouw, het zijn maar bedelaars.') Later namen de opstandelingen deze Franse belediging als *geuzennaam* aan.

11 Louis Peter Grijp, *De dynamiek van Nederlands Nationale Hymnen.* Te lezen op [tiny.cc/K3DVNH](http://tiny.cc/K3DVNH).

ik bid dat God mij verder zal helpen. (Couplet 14) Daarom moeten ook jullie blijven vertrouwen in God. (Couplet 15) Want hoewel ik trouw ben aan de koning, ben ik vooral trouw aan God.<sup>8</sup>

Waarom deze licht deprimerende, maar toch hoopvolle tekst geschreven is op de melodie van een vrolijk Frans spotlied, waarin nota bene protestanten belachelijk worden gemaakt, is helaas niet duidelijk. Het zou zelfs zomaar kunnen zijn dat het Wilhelmus oorspronkelijk een gedicht zonder muziek was, of dat het zelfs op een andere melodie is geschreven. Maar toen de Spanjaarden tijdens de belegering van een Nederlandse stad de protestante inwoners bespotten door *Chartres* te spelen, het lied waarin het militaire falen van de protestanten tegen het katholieke bewind bezongen werd, zou het goed mogelijk geweest kunnen zijn dat een vaderlandse stedeling ontdekte dat de tekst van het Wilhelmus precies over die muziek paste.<sup>9</sup> Met die hoopvolle tekst werd het wapen van de spot geneutraliseerd. En het zou niet de eerste keer zijn dat onze voorouders van een bespottende *geuzennaam* wisten te maken.<sup>10</sup> Daarnaast is de tekst van het Wilhelmus ook niet de enige Nederlandse tekst op de muziek van het lied *Chartres*. Zo was er in 1577 ook een iets minder waardige variant bekend. Hierin kwamen de 'Spaanse hoeren' klagen dat men de Spanjaarden wilde verjagen. Deze Nederlandse meisjes dreigden zo hun broodwinning te verliezen. Blijkbaar was er in de zestiende eeuw aan creativiteit geen gebrek.

### Volkliederen

Het Wilhelmus was al snel populair in het leger, op de vloot en bij prinselijke ceremoniën. Daar werd het regelmatig en geestdriftig gezongen en gespeeld, waardoor het eeuwenlang *de facto* functioneerde als nationaal volkslied. In de achttiende

eeuw ontwikkelde het Wilhelmus zich tot een instrumentale melodie die vooral op trompetten en op carillons werd gespeeld, waarvan vrijwel niemand zich meer de tekst kon herinneren. Het lied stond toen bekend onder de naam *Prinsenmars* en de oorspronkelijke tekst paste hier eigenlijk ook niet meer op.

Daarom werd er vlak na de aanvaarding van het koningschap door Willem I in 1815 een prijsvraag uitgeschreven om weer een volkslied met bijbehorende tekst te krijgen. Uiteindelijk bleef *Wien Neêrlands bloed door d'aderen vloeit* over. Toch werd dit lied nooit een echt volkslied. De tekst was daar veel te deftig en elitair voor. Zeker nadat er in 1834 ook verschillende verhandelingen over het oude Wilhelmus werden uitgegeven. Hierdoor bleven beide versies naast elkaar in gebruik.

In 1871 werd een bundel met liederen van Valerius, waaronder het Wilhelmus, opnieuw uitgegeven. De Oostenrijkse musicus Kremser gaf hier, voor een première van een orkest, een romantisch-heroïsche draai aan. Deze versie was een groot succes. Het vrolijke soldatenliedje was zo langzaam geëvolueerd tot een plechtig koraal, dat ook in Nederland erg populair werd.

Nu had Nederland drie volksliederen. Allereerst het officiële volkslied *Wien Neêrlands bloed*. Daarnaast de tekstloze *Prinsenmars*. En tot slot de versie die bewerkt was door de Oostenrijker Kremser. Dit was natuurlijk vooral verwarrend bij de Nederlandse gezanten in het buitenland. Wat moest er nu voor hen gespeeld worden? Daarom besloot de ministerraad in 1932, tijdens de voorbereiding van Wilhelmina's 25-jarig regeringsjubileum, de knoop door te hakken. Hier werd besloten dat het Wilhelmus in de versie van Kremser, dat ook de voorkeur genoot van koningin Wilhelmina, het enige en officiële volkslied van Nederland zou zijn.<sup>11</sup> ■



Marnix van Sint Aldegonde draagt zijn juist voltooide Wilhelmus voor in aanwezigheid van Willem van Oranje. Geschilderd door Jacob Spoel in de negentiende eeuw.

# Mission Impossible: Wilhelmus

## Escaperoom in de klas

Een terroristencel bereidt een aanslag voor op onze koning Willem-Alexander. Gelukkig werkt het internationaal spionnennetwerk *The Impossible Mission Force* er hard aan om dit te voorkomen. De docent is de verbindingsofficier tussen de spion, die in het veld werkt, en zijn inlichtingenagenten (de leerlingen) die er alles aan doen om hem de benodigde informatie toe te spelen.

### Wat?

Deze werkvorm is een escape-room. Tijdens deze escaperoom gaan de leerlingen op onderzoek uit en komen ze steeds meer over het Wilhelmus te weten terwijl ze met verschillende (historische) vaardigheden oefenen. Hierdoor kan de werkvorm zowel als zelfstandig, losstaand onderwerp als introductie of afsluiting van een lessenserie over de Tachtigjarige Oorlog gebruikt worden.

### Voor wie?

Deze escaperoom is het meest geschikt voor leerlingen vanaf havo/vwo 2, omdat het een behoorlijke uitdaging is. In de opzet is rekening gehouden met differentiatie door de frequentie en hoeveelheid van de tips die de docent kan geven om de leerlingen verder te helpen. Voor deze versie is ongeveer 60 minuten nodig. Dit betekent dat de meeste scholen de opdracht moeten spreiden over twee lessen/dagen. Dit bleek in de praktijk ook prima te werken. Door de tijd te verkorten zou je deze werkvorm ook in hogere klassen kunnen toepassen en met meer tijd (en hints) kan het ook voor vmbo-tl werken.

### Hoe werkt het?

Na de introductie van de missie wordt de klas in groepjes van drie à vier leerlingen verdeeld. Laat ieder team een eigen teamnaam verzinnen en geef ze envelop 1. Nadat ze de juiste code hebben gegeven geef je ze envelop 2.

Zodra ze vertellen waar en wanneer de aanslag gepleegd wordt krijgen ze envelop 3. Het spel is afgelopen als ze de naam van de terrorist kunnen vertellen. Natuurlijk mogen de leerlingen onbepaald gebruikmaken van het internet. Sterker nog, internet is noodzakelijk. Toch is het mogelijk dat ze dan alsnog vastlopen. In dat geval kan de docent een extra tip geven. Voorbeelden van tips staan ook in de speluitleg.

### Wat levert het op?

Naast dat de leerlingen veel zaken over het vaderlandse volkslied ontdekken, oefenen ze ook met samenwerken en logisch redeneren, het opzoeken en beoordelen van informatie op het internet, en het gebruik van historische bronnen.

### Waarom?

Tijdens de uitvoering van deze werkvorm bleken de leerlingen dit een erg leuke manier van leren te vinden. Er wordt op veel verschillende vlakken geleerd en geoefend. Het nadeel van deze werkvorm is dat het voorbereiden ervan veel tijd kost. Daarom is de volledig uitgewerkte opdracht te vinden op [www.vgnkleio.nl](http://www.vgnkleio.nl).

### Ervaringen

Bij het uitvoeren van deze werkvorm gingen de leerlingen snel aan de slag. Niemand hoefde aangespoord te worden om aan het werk te blijven. Sommige leerlingen gingen er meteen vol voor. Andere leerlingen waren

aanvankelijk wat onzeker, maar waren al snel ook niet meer te stoppen. De collega die deze les voor mij heeft uitgevoerd – vooral om te testen of de speluitleg duidelijk genoeg was om in deze *Kleio* te publiceren – was ook erg enthousiast. Volgens hem hebben de leerlingen veel verschillende vaardigheden kunnen oefenen en hebben ze veel van de opdracht geleerd. Daarnaast had de les een leuke dynamiek en waren de leerlingen fanatiek aan het werk. De escaperoom paste helaas niet in één lesuur. Maar de leerlingen konden de opdracht in de volgende les weer prima oppakken vanaf waar ze gebleven waren. Aan het einde van de escaperoom vroegen de leerlingen of er meer van dit soort werkvormen zouden komen. ■

**Quinten Koster** is redacteur van *Kleio*.

De oudste publicatie van het Wilhelmus mét bladmuziek. Gepubliceerd door Adrianus Valerius in *Nederlandsche Gedenck-Clanck* in 1626. Bron: Universiteits Bibliotheek Gent.



### Lesmateriaal

De complete les, inclusief de benodigde materialen en een uitgebreide docentenhandleiding, vindt u op [www.vgnkleio.nl](http://www.vgnkleio.nl).

# Carolijn Visser

Carolijn Visser is schrijfster, ze heeft vele reisverhalen gepubliceerd. Vorig jaar kwam haar boek *Selma* uit bij Atlas Contact. Het gaat over een Nederlandse vrouw die samen met haar gezin de gevolgen ervaart van het maoïstische China en slachtoffer wordt van de Culturele Revolutie. *Selma* won de Libris Geschiedenis Prijs 2017.

**Ben Vriesema**  
is hoofdredacteur  
van Kleio.

## Welk nut heeft geschiedenis volgens u?

*Wie zich niet in het verleden verdiept, kan niets van het heden begrijpen.*



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

*In 1986 werd Het Rode Korenveld van Zhang Yimou in Nederland vertoond. Vijf jaar eerder had ik China voor het eerst bezocht. Iedereen die ik toen ontmoette was arm en mager. Er was nergens plaats voor kleur of voor kunst. China was een grijs land. Het Rode Korenveld vormde voor mij een geweldige geruststelling. De verbeelding leefde blijkbaar nog in China. Zhang Yimou heeft daarna nog vele schitterende historische films gemaakt. Ook zijn laatste, Coming Home, vond ik prachtig.*

## Welke historische boeken hebben de meeste indruk op u gemaakt?

*Geschiedenis van een leven van Paustovski herlees ik regelmatig. Ik vind het iedere keer weer bijzonder te ervaren hoe Paustovski die bewogen Russische jaren dichtbij weet te brengen. Svetlana Aleksijevitsj doet dat met het recentere Russische verleden op een andere, eveneens buitengewone manier. Veel romans zie ik als een geschiedenisles. De boeken van Elena Ferrante geven een sublieme inkijk in het bestaan van arme Napolitaanse jonge vrouwen in de jaren vijftig en daarna. Zelf heb ik gekozen voor het genre van reisverhalen omdat je daarmee het heden vastlegt. Zodra de tijd verstrijkt, is het geschiedschrijving geworden.*



FOTO: HANS VISSERS

## Van uw uitgever heb ik begrepen dat u Kleio kent uit uw jeugd?

*Als geschiedenisleraar was mijn vader op het blad geabonneerd. Het laatste nummer lag altijd bij ons op de leestafel. Ik zie het omslag zo weer voor me.*

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

*Vaak hebben jongeren de indruk dat geschiedenis alleen over dode mensen gaat. Het zou mooi zijn als ze op school leren dat de geschiedenis ons vertelt waarom we nu in deze wereld leven.*

## Welke historische periode spreekt u het meest aan?

*De Tweede Wereldoorlog en de daarop volgende tweedeling van Europa waren de overheersende onderwerpen tijdens mijn jeugd. De Koude Oorlog bepaalde de internationale politiek. Daarom wilde ik als kind altijd al graag achter het 'IJzeren Gordijn' kijken. Op mijn zestiende kreeg ik de kans naar Polen te gaan, ik kon deelnemen aan een vrijwilligersproject. Daarna werden communistische en postcommunistische samenlevingen de onderwerpen van de boeken die ik schreef. Grijs China en Buigend bamboe over de erfenis van Mao. Hoge bomen in Hanoi over Vietnam. De Kapers van Miskitja over het sandinistische Nicaragua. Uit het moeras over het onafhankelijke Estland.*

**Als u morgen een nieuw historisch boek zou gaan schrijven, wat zou dan het onderwerp zijn?**

Het boek waarmee ik nu bezig ben gaat over de persoonlijke geschiedenis van een aantal Zeeuwen en hoe ze daarop terugkijken.

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

Selma Vos, de hoofdpersoon van mijn laatste boek, woonde vanaf 1950 in Peking met haar Chinese echtgenoot. In 1966 bracht ze voor het eerst een bezoek aan Nederland. Ik ontdekte dat ze in augustus van dat jaar twee weken logeerde bij een Middelburgs echtpaar dat ze via-via kende. In een plakboek van Selma vond ik een kaartje voor een rondvaart op een zondag in augustus met 'De Noordzee' over het Veerse Meer. Mijn ouders had-

den in het voorjaar van 1966 een zeilschip gekocht en daar voeren we elk weekend mee op het Veerse Meer. Altijd kwamen we dan de grote 'Noordzee' tegen. Selma en ik moeten elkaar gepasseerd hebben op het Veerse Meer.

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

Mijn overgrootmoeder had een pension in Velp. Daar ontving ze rijke families. De maaltijden serveerde ze op mooi serviesgoed en ze schonk wijn in kristallen glazen. Daar heb ik er een paar van geërfd. Ze zijn geel en met abstracte patronen gegraveerd. Mijn broer heeft uitgezocht dat marskramers uit Bohemen dit soort wijnglazen destijds in West-Europa verkochten. Ze reisden per schip over rivieren. De glazen zaten verpakt in kisten die op de rug gedragen konden worden.

**'Vaak hebben jongeren de indruk dat geschiedenis alleen over dode mensen gaat. Het zou mooi zijn als ze op school leren dat de geschiedenis ons vertelt waarom we nu in deze wereld leven'**

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

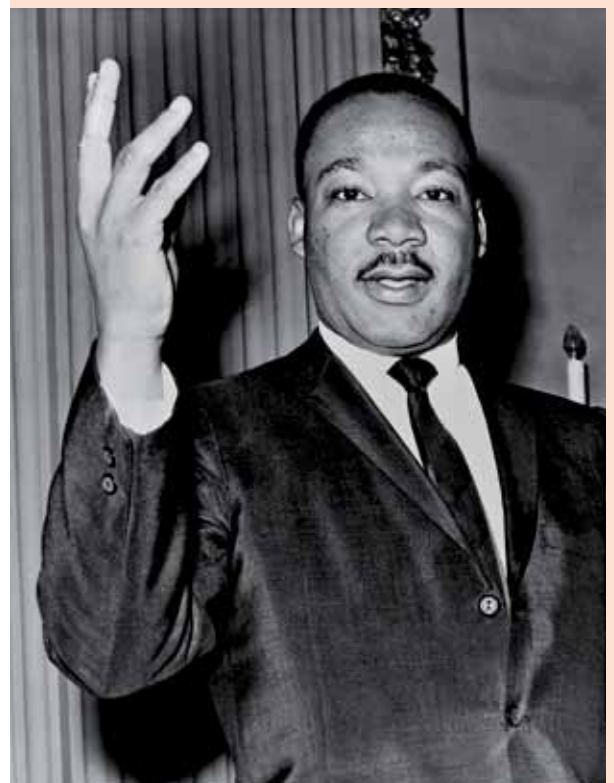
Op het moment woon ik in Panama, in Casco Viejo, het oude centrum van de hoofdstad, door Spanjaarden gebouwd. Verschillende kerken stammen uit de zeventiende eeuw. Las Bovedas is de fortificatie die de buurt tegen de zee en de piraten beschermd. Als je daar overheen loopt zie je oude, rechte, Spaanse straten van Casco Viejo en in de verte de flats van het nieuwe Panama, die aan Dubai doen denken.



Een deel van de muur van het fort Las Bovedas.

**Kunt u zich nog veel herinneren van de geschiedenislessen op de middelbare school?**

Ik behoorde tot de eerste atheneumklas van onze school. De Mammoetwet was juist ingevoerd. In de loop van de jaren had ik verschillende leraren, allen toegewijde docenten. We volgden de schoolboeken, maar daarbuiten was altijd ruimte voor vragen of uitweidingen. Toch heb ik het meeste geleerd van mijn vader. Hij was geschiedenisleraar op een pabo. Thuis gaf hij ook les, zonder dat wij dat doorhadden. Wij woonden aan de rand van Middelburg. 's Ochtends, als wij beneden kwamen voor het ontbijt, had mijn vader de Provinciale Zeeuwse Courant al ingekeken. Bij het smeren van boterhammen vertelde hij over de kerncentrale die in Zeeland gebouwd zou worden, dat de Ramp van 1953 binnenkort werd gememoreerd, of over de Drie van Breda. Tijdens het avondeten werden de gesprekken voortgezet. Mijn vader vertelde over Martin Luther King, of over het bezoek van John F. Kennedy aan Berlijn. Zo volgden wij kinderen het nieuws op de voet, zonder ooit een krant te lezen. Over van alles werd gediscussieerd. Ook de jongste kinderen van ons gezin deden daar aan mee. Het Rapport van Rome hield ons lange tijd in de greep. De industrialisering van Zeeland was een terugkerend onderwerp. Mijn moeder, lerares Engels op een huishoudschool, bracht allerlei aspecten van het feminisme ter sprake.



**Hoe vindt u dat geschiedenis in het voortgezet onderwijs moet worden gedoceerd?**

Zoals alle vakken: op een levendige manier. ■

# De Atheense democratie: vertrouwd en anders

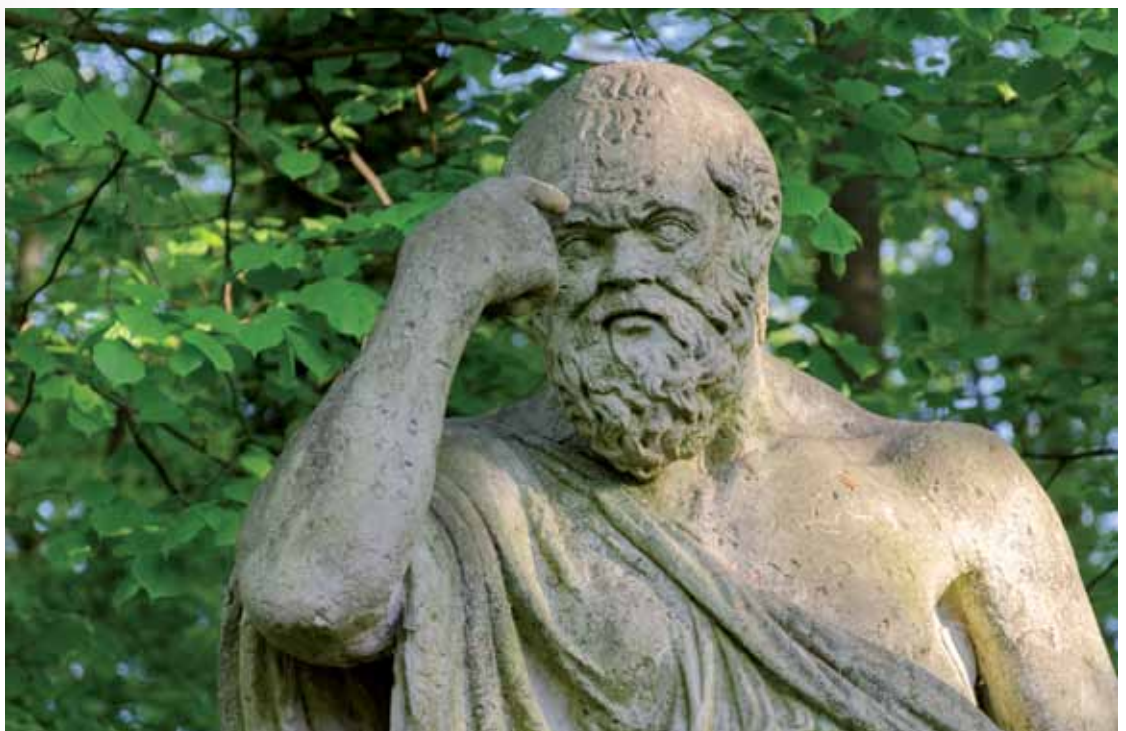
Toen de Europese Unie hen financieel de duimschroeven aandraaide, vroegen de Grieken om clementie, want zij hadden toch maar de democratie aan de wereld gegeven. Deze aanspraak is echter baarljke nonsens. Alleen het woord *dēmokratia* is van Griekse oorsprong. De moderne vertegenwoordigende democratie vindt haar wortels in de middeleeuwse parlementen. Pas in de negentiende eeuw werd daarop het etiket democratie geplakt.

Anton van Hooff is klassiek historicus.

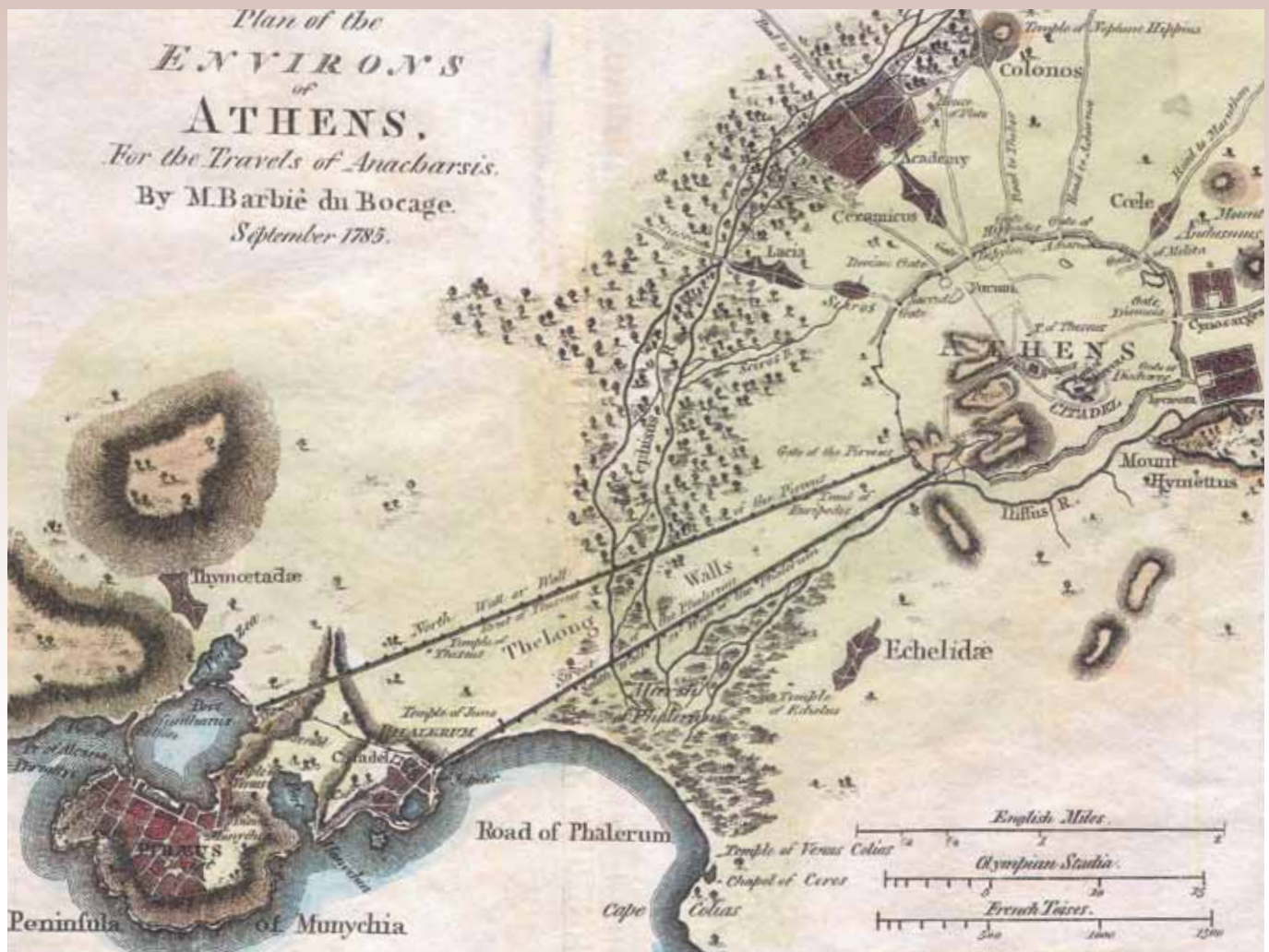
Het was de Engelse dichter en radicaal William Wordsworth (1770-1850) die in 1794 aan een vriend schreef: 'Ik behoor tot die verfoeilijke soort mensen die democraten heten.' Hij eigende zich de betiteling dus als een soort geuzennaam toe. Geen wonder, want het begrip democratie stond in een kwade reuk doordat geletterd Europa altijd te veel Plato had gelezen. Hij laat in zijn *Dialogen* Sokrates regelmatig de democratie kritisch bevragen. Zoals een schip niet door de bemanning, maar door de deskundige kapitein wordt bestuurd, diende ook de gemeenschap door 'de besten' worden geleid, met andere woorden door aristocraten zoals Plato. In zijn beruchte *Staat (Politeia)* ontwerpt Plato een totalitaire maatschappij waarin filosofen het absoluut voor het zeggen hebben. Zij zijn in het organische model het hoofd. Daaronder komen de krijgers wier moed in de borst zetelt. Het laagst staan de boeren en ambachtlieden die vanuit de behoeften van buik en onderlijf leven.

## Provocerend gedrag

Het pleit overigens voor de verdraagzaamheid van het Atheense bestel dat het ondermijnende opvattingen als die van Plato toeliet. Sokrates werd in 399 v.Chr. niet ter dood veroordeeld omdat hij tegen de democratie was, maar omdat hij verantwoordelijk werd gesteld voor het bederven van enkele discipelen die Athene enorm kwaad hadden gedaan. Zo stond op het conto van Alkibiades de noodlottige expeditie naar Sicilië (415/413), waarbij Athene een hele generatie weerbare mannen verspeelde. Kort voor het proces tegen Sokrates was er een einde gemaakt aan het bewind van de Dertig Tirannen die in 404 de macht grepen en dertien maanden een schrikbewind uitoefenden, waarbij 1.500 burgers werden omgebracht. De leidende figuur van de Dertig was Sokrates' volgeling Kritias. Ook een oom van Plato behoorde tot het schrikbewind. Weliswaar was in 403 een amnestie afgekondigd – de eerste in de wereldgeschiedenis – zodat een bijltjesdag



Standbeeld van Sokrates in de Duitse stad Bayreuth, gemaakt door Johann Schnegg in 1755.



uitbleef, maar natuurlijk heerste er veel ressentiment. Sokrates maakte het er niet beter op door zijn provocerend gedrag tijdens het proces. Terwijl hij met een kleine meerderheid van het volksgericht schuldig werd verklaard, kreeg de eis om hem ter dood te veroordelen veel meer stemmen. De Atheense democratie, die wel tot 322 voortbestond, toonde ook geen enkele spijt over een justitiële dwaling. Pas toen aristocratische filosofieën als die van de Stoa onder intellectuelen gemeengoed werden, ontwikkelde Sokrates zich tot een martelaar van de waarheid. Christenen vergeleken hem met Jezus die ook iets dergelijks had gedaan.

### Uitvinding van de politiek

Ook in de oudheid had het woord *dēmokratia* aanvankelijk geen goede klank. Het ontstond in de polemiek over het beste bestel, die de politieke terminologie schiep die nog steeds in zwang is, waaronder het woord 'politiek' zelf. Voorstanders van de goede, oude orde noemden hun systeem de 'bestmacht', *aristokratia*. Welnee, zeiden de opponenten, dat is 'weinigmacht', *oligarchia*, of 'rijkdomsmacht', *ploutokratia*. Maar wat zij voorstonden was in de ogen van de elite de verfoeilijke 'volksmacht', *dēmokratia*, de heerschappij

van het klootjesvolk. Pas later werd het element *dēmos* in dit verstaan als 'de hele burgergemeenschap', zoals in de vermaarde rede die Perikles in 430 hield om de gevallen te eren die in het eerste seizoen van de grote oorlog waren gevallen. 'We passen immers een politiek systeem toe dat niet de regels van onze burens volgt. Integendeel, we zijn eerder zelf een voorbeeld voor sommigen dan dat we anderen nabootsen. De naam ervan? Omdat het niet op weinig mensen, maar op meer mensen berust heet het *dēmokratia*.' Perikles beweert dus niet dat democratie de macht van allen is, maar hij zegt niet meer dan dat het gaat om meer mensen. Meer dan wie of wat? Meer dan in het verleden of meer dan in oligarchieën als Sparta en Thebe.

### Anachronistische kritiek

Moderne critici verwijten het klassieke Athene dat het in feite om een minderheid van de totale bevolking ging. Dat klopt. De twintig- à dertigduizend mannelijke burgers vormden zo'n 15 procent van de totale bevolking van het kanton (*polis*) van de Atheners, dat geheel Attika omvatte. Dit percentage volberechtigde burgers is echter wereldhistorisch gezien uniek groot. Pas in de negentiende eeuw bereikten enkele voorlijke ►

Een kaart waarop het oude Athene staat afgebeeld. De kaart werd in 1784 gemaakt door Jean-Denis Barbié du Bocage en was gebaseerd op opgravingen en historische bronnen. Bron: Geographicus Rare Antique Maps.



Marmeren buste van Perikles. Bron: Vaticaanse Museum.

staten bij het verlagen van de census dat aandeel kiezers.

Ook het verwijt dat naast minderjarigen en bijwoners (*metoikoi*) slaven en vrouwen niet mochten meedoen is volstrekt anachronistisch. Slavernij is pas 'onlangs' afgeschaft, het vrouwenkiesrecht bestaat een luttele eeuw.

Opmerkelijk is wel de reden waarom de Grieken vrouwen uitsloten van stemrecht. Een mythe verklaarde die situatie: bij het conflict tussen Poseidon en Athena over de heerschappij van Attika hadden de vrouwen verkeerd gestemd, namelijk voor de zeegod, terwijl de mannen zo wijs waren geweest hun stem te geven aan de godin die het land de olijf gaf. Omdat de vrouwen kennelijk hun stemrecht niet aankonden, werd het hun voorgoed ontnomen. Dit verhaal leent zich goed voor vertelling in de klas.

Vermakelijk is ook de fantasie van de blijspel-dichter Aristophanes. Met zijn komedie *Vrouwen in volksvergadering* had hij succes met de fantasie dat vrouwen vermomd als mannen in alle vroegte

de vergaderplaats van de volksvergadering hadden bezet. Vervolgens voerden zij een radicaal programma van wetgeving door: alle mannen waren voortaan collectief bezit. Vrouwen konden vrijelijk seksueel over hen beschikken, maar hoe ouder de vrouw, hoe eerder ze mocht. Zulke wantoestanden waren te verwachten als vrouwen, die immers hun hartstochten niet konden bedwingen, het voor het zeggen hadden. Maar goed dat mannen, die zoals bekend zichzelf konden beheersen, de leiding hadden, nietwaar?

### Vertrouwde principes

Wat Perikles verder in zijn grafrede zei, doet de moderne democraat vertrouwd aan. In Athene was iedereen gelijk voor de wet. Deze gelijkwetigheid, *isonomia*, werd beschouwd als het kenmerk bij uitstek van een democratisch bestel. Een van Athenes oorlogsgaleien droeg zelfs de naam *Isonomia*. Athene was tolerant tegenover de persoonlijke levensstijl van iedereen. Voor de polis was iedere burger gelijk. Niet afkomst of rijkdom bepaalde tot welke staatsfunctie hij benoembaar was, maar alleen zijn persoonlijke kwaliteit. Datzelfde bepaalt artikel 3 van onze Grondwet.

De democratische polis was meer dan een staatkundige structuur. Zij zorgde ervoor dat het er goed leven was door de organisatie van allerlei festivals gedurende het hele jaar. Bekend zijn de toneeltoernooien waarop Aischylos, Sophokles, Euripides en andere tragici hun stukken lieten opvoeren. Daarbij kregen de toeschouwers presentiegeld ter hoogte van het dagloon dat ze misliepen door in het theater te zitten. Rijke burgers moesten de kosten van de opvoering voor hun rekening nemen – en konden met zo'n dienstbelasting of *leitourgia* prestige winnen, net als met het onderhoud van hun oorlogsgalei. Misschien zou de moderne staat belastingontwijking kunnen bestrijden door rijken zo verplicht aan de weg te laten timmeren, bijvoorbeeld door een jaar een theater, museum, bibliotheek of de reinigingsdienst voorbeeldig te laten exploiteren. Athene was volgens Perikles een open maatschappij, ook in militair opzicht. 'We verschillen van de tegenstanders ook wat de oorlogsinspanningen betreft en wel in dit opzicht: we stellen de polis open voor iedereen en we beletten niemand, door van tijd tot tijd vreemdelingen te verdrijven, om alles te weten te komen en te zien, wat bij openbaarmaking de vijanden van nut zou kunnen zijn. We vertrouwen niet zozeer op militaire voorbereidingsmaatregelen en krijgslisten, als wel op ons eigen elan om te handelen.'

Maar was de democratie niet een hopeloos omslachtig systeem met al dat overleg? Nee, verklaart Perikles. 'Wij vormen zelf ons een oordeel of overwegen de kwesties nauwgezet, want we vinden niet dat discussies schadelijk zijn voor handelingen. Nee, schadelijk is het door

discussie niet goed op de hoogte te zijn voordat men overgaat tot de nodige actie.' Bij anderen – bedoeld zijn de Spartanen – 'leidt onwetendheid tot onbesuisdheid, beraad tot aarzeling'.

'Kortom ik verklaar dat de polis als geheel een les voor Griekenland is; bij ons kan volgens mij ieder individu zich in de meeste richtingen prettig tot een zelfstandige persoon ontwikkelen.'

Tot zover knikt de moderne democraat instemmend, maar dan schrikt hij op. 'En dat dit niet eerder mooie woorden zijn voor deze gelegenheid zijn dan feitelijke waarheid, wordt nu juist bewezen door de macht van deze polis.' De democratie zorgde voor de sterkste band tussen burger en staat. De Atheners wisten dat ze hun macht te danken hadden aan het unieke bestel.

### Wantrouwen als burgerdeugd

De directe verbinding die Perikles legt tussen democratie en Athenes macht is niet het enige dat bevremdt bij een nadere beschouwing van de Atheense volksmacht. Zij beruiste niet op vertrouwen in de vorm van het verlenen van mandaat, maar op het tegendeel daarvan: argwaan. Atheners waren ervan overtuigd dat iedereen die aan de macht kwam, geneigd was die te misbruiken. Vandaar de korte termijnen van één jaar, ook voor het nominaal hoogste ambt, dat van archont. Ook Perikles moest zich jaar op jaar later herverkiezen tot een van de tien *stratègoi*. Nu was bij dit specialistische ambt continuering mogelijk. Maar het archontaat en lidmaatschap van de Raad van Vijfhonderd was tot één jaar beperkt. Slechts twee keer in het leven mocht iemand raadslid zijn.

Uit het principiële wantrouwen kwam ook de voorkeur voor loting boven verkiezing voort. Kandidaten zouden door familierelaties, mooie praatjes of cadeaus hun doel kunnen bereiken; loting maakte het principe waar dat in een democratie iedere burger iedere verantwoordelijkheid aankon. Ook de volksrechtbanken werden door loting samengesteld. Eerst werden

per jaar zesduizend burgers door loting aangewezen als gegadigden. Op een rechtsdag konden zij zich melden. Hun burgerplaatjes stopten ze in de gleuven van stemmachines in de kolom van hun district. Aan de zijkant werden in een koker zwarte en witte balletjes opgevangen. De burgers op de rij waar een witte bal viel, waren ingeloot, wie de zwarte bal kreeg niet. Ook de rechtszaak waarover ze moesten beslissen werd door loting bepaald. Met veel vernuft werd dus voorkomen dat een jury partijdig werd samengesteld. En het was praktisch onmogelijk om de grote jury's van honderden mensen per zaak om te kopen. Binnen één dag moesten ze vonnis vellen, direct na het horen van de aanklacht, verdediging, repliek en dupliek, waarvoor de waterklok de spreektijd voor beide partijen gelijkmaakte. Ieder jurylid moest opletten, want overleg was er niet bij. Na de pleidooien werd bij geheime stemming het oordeel vastgesteld.

### 'Atheners waren ervan overtuigd dat iedereen die aan de macht kwam, geneigd was die te misbruiken'

Al in de zesde eeuw had Solon bepaald dat alle burgers, ook die van de laagste vermogensklasse, als volksrechter mochten dienen. In de vijfde eeuw werd door het toekennen van presentiegeld gegarandeerd dat iedere burger dit recht ook in feite kon uitoefenen. Rechtspreken door lekenrechters werd gezien als een fundamenteel democratisch recht. In moderne democratieën is dan ook overal ter wereld voor leken een rol toebedeeld in de rechtspraak, behalve in Luxemburg en Nederland. Die inschakeling kan het karakter hebben van het Belgische hof van assisen, tegen de uitspraak waarvan geen beroep mogelijk is (bijvoorbeeld in de zaak Dutroux), tot de *Schöff*en (schep) die aan Duitse rechtbanken voor enkele jaren als toegevoegd rechter functioneert en door loting (!) uit burgerlijsten wordt aangewezen.

### Schervengericht

Wantrouwen was ook het motief voor het befaamde ostracisme of schervengericht. Het gebruik van scherven, *ostraka*, had niet de symbolische betekenis van kapotmaken. In Athene met zijn uitgebreide aardewerkindustrie werd menig potje gebakken, maar ook gebroken. Papyrus, die uit Egypte moest komen, was duur, vandaar dat scherven vaak als schrijfmateriaal werd gebruikt – er bestaan scherven met boodschappenlijstjes. Eén keer per jaar werd aan de volksvergadering gevraagd of er een ostracisme moest worden gehouden. Als de uitslag positief was, werd een volgende vergadering uitgeschreven, zodat iedereen wist waar het om ging. Iedere aanwezige kraste op een scherf – meegebracht ►



Ook Perikles zelf werd in een schervengericht genomineerd. Bron: Ancient Agora Museum in Athene.



Op de scherven staan de namen van mensen die genomineerd waren om een jaar verbannen te worden uit Athene. Bron: Cycladic Art Museum in Athene.

of uitgereikt – de naam van een politicus die hij beschouwde als bedreiging voor de democratie, met andere woorden als een aspirant-tiran. De Atheense volksmacht was immers ontstaan nadat een einde was gemaakt aan de tirannie van de zonen van Peisistratos. Op de agora stond een standbeeld van de tirannendoders, *tyrannoktonoi*, Harmodios en Aristogeiton, die Peisistratos' zoon Hipparchos in 514 uit de weg hadden geruimd, en daarbij zelf de dood vonden. Zoals bij ons op vrolijke momenten het *Piet Hein* wordt aangeheven, klonken bij Atheense drinkgelagen versjes op de illustere twee die 'de Atheners gelijkwettig' hadden gemaakt. Het bekendste slachtoffer van het ostracisme is Themistokles, nota bene de strateeg die de Atheners de overwinning in de zeeslag bij Salamis (480) had bezorgd. Uiteindelijk is het in de vijfde eeuw maar twintig keer tot een ostracisme gekomen. In het besef dat het ruwe systeem tot misbruik leidde, werd het niet meer gebruikt. Andere mechanismen – vervolging wegens volksmisleiding – kwamen in de plaats. Hier toonde de Atheense democratie zich, in moderne managerstermen, een lerende organisatie. Dat is kenmerkend voor de ware democratie. Anders dan totalitaire systemen is zij nooit af. Dat maakt haar superieur, want terwijl het spel om de macht wordt gespeeld kunnen de spelregels door de spelers worden veranderd: een gekozen burgermeester, een referendum of waarom geen dagelijkse algemene volksvergadering via de computer?

### Parlement voorkomt democratie

Een van de argumenten voor volksvertegenwoordiging, dat het onmogelijk is om miljoenen mensen snel een oordeel te laten uitspreken, gaat

technisch niet meer op; een elektronische volksvergadering is iedere dag mogelijk. Dat zou een directe democratie zijn waarvan Atheners alleen konden dromen. Zij konden zo'n veertig keer per jaar ter volksvergadering gaan. Beslissingen daar hadden vaak een directe weerslag op het eigen bestaan, zeker als het ging om oorlog of vrede. Bij het besluit tot oorlogsverklaring moest de burger zijn wapens uit de kast halen of plaatsnemen op de roeibanken van de oorlogsgaleien.

Volksvertegenwoordiging was in de oudheid taboe. Niet vergeten mag worden dat parlementen democratie moesten voorkomen. De eerste moderne staten, de VS en Frankrijk, met als vroege vogel onze Verenigde Nederlanden, noemden zich republiek, niet democratie. Het woord democratie komt in de Nederlandse Grondwet nog steeds nergens voor, terwijl daarvan in de Duitse Grondwet vijftien keer sprake is, zoals in artikel 20: 'Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat.' (Het woord sociaal valt maar één keer in de Grondwet, in het *Grundgesetz* veertien maal.)

De Amerikaanse Founding Fathers, die hun Plato kenden, stelden het Huis van Afgevaardigden en de Senaat juist in om de verfoeilijke democratie te verhinderen: boeren en ambachtslieden waren niet in staat om af te reizen naar Philadelphia of de andere zeven steden die voor korte of langere tijd als hoofdstad functioneerden, voordat Washington dat in 1800 werd. Reis en verblijf konden alleen de heren zich veroorloven.

Nog steeds voert de rechtse John Birch Society de leus 'This is a republic not a democracy. Let's keep it that way'. De Verenigde Staten zijn zich pas in de loop van de negentiende eeuw gaan beschouwen als de 'greatest democracy on earth'. Daar en in het Verenigd Koninkrijk werd veel Thoukydides (Latijn: Thucydides) gelezen. Het Verenigd Koninkrijk dat 'ruled the waves' herkende zich in Athene als zeemogendheid. Vandaar dat het Britse volk in de Eerste Wereldoorlog werd gemobiliseerd door in bussen slogans uit Perikles' grafrede te plaatsen. ■

### Verder lezen

**Gabriel Herman**, *Morality and Behaviour in Democratic Athens: A Social History* (Cambridge University Press, Cambridge 2006).

**Anton van Hooff**, *Athene, het leven van de eerste democratie* (Ambo, Amsterdam 2011).

**Donald Kagan**, *De Peloponnesische Oorlog* (Balans, Amsterdam 2003).

**Gerard Koolschijn**, *Plato. De aanval op de democratie* (Athenaeum-Polak & Van Genneep, Amsterdam 2005).

**Frits Naerebout**, *Griekse democratie* (Amsterdam University Press, Amsterdam 2005).

**Keizer Frederik II.****Een moderne wetenschapper uit de middeleeuwen 1194-1250***Ben J.P. Crul*

Biografie over een *larger than life* keizer. Frederik probeerde de paus te trotseren en tegelijkertijd Jeruzalem voor het christelijk geloof te winnen. Daarnaast was de keizer ook nog eens een beginnend wetenschapper en verbood hij het om negatief over de Joden te prediken. Interessante man, interessant boek.

Omniboek | € 29,99

**Oranje in revolutie & oorlog.****Een Europese geschiedenis***Jeroen Koch*

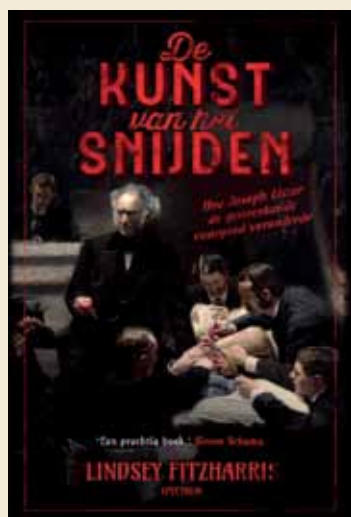
Oranjekenner Koch – hij schreef eerder de biografie over koning Willem I – beschrijft in dit boek de verhouding tussen de vorsten van Oranje en de oorlogen die tijdens hun dynastie plaatsvonden.

Boom | € 39,90

**De kunst van het snijden.****Hoe Joseph Lister de geneeskunde voorgoed veranderde***Lindsey Fitzharris*

Voor Lister de geneeskunst veranderde door hygiënisch te gaan werken, was de negentiende-eeuwse chirurgie een barbaarse bezigheid. Verhalen in dit boek doen uw leerlingen gruwen, maar het maakt ook duidelijk op welke wijze de wetenschap haar intrede deed.

Spectrum | € 24,99

**De jaren zestig.****Een cultuurgeschiedenis***Geert Buelens*

Een dik boek dat recht doet aan de diversiteit van de jaren zestig: niet alleen maar hippies en The Beatles. Alle facetten komen aan bod. Door het lezen van het boek krijg je allerlei nieuwe ideeën om in de klas te laten zien.

Ambo | Anthos | € 49,99

**De reis van Syntax Bosselman.****Verhalen over de slavernij***Arend van Dam*

Prachtig leesboek over het effect van slavenhandel en slavernij op een jonge jongen. Van Dam kan zich als geen ander verplaatsen in de belevingswereld van kinderen en maakt het verhaal voor hen zeer levendig.

Van Holkema &amp; Warendorf | € 15,99

**Grens van het Romeinse Rijk.****De limes in Zuid-Holland***Evert van Ginkel & Wouter Vos*

Een vorig boek over de limes werd genomineerd voor de Kleio Klasseprijs, en ook dit boek is met veel afbeeldingen, mooie foto's en duidelijke uitleg een lust voor het oog. Het maakt zichtbaar waar de Romeinen hun sporen tweeduizend jaar geleden hebben achtergelaten.

Matrijs | € 24,95

**Galicische wetten. Over de oorsprong van genocide en misdrijven tegen de menselijkheid***Philippe Sands*

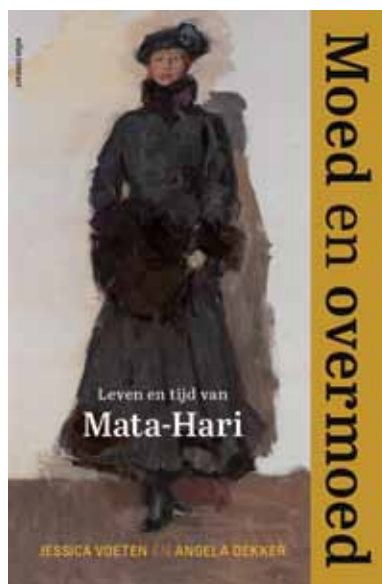
Een connaisseur van het internationale recht pluist in een prettig leesbare stijl uit op welke wijze de internationale gemeenschap worstelde (en worstelt) met genocide. Het verhaal begint logischerwijs bij het proces van Neurenberg en verplaatst zich vervolgens over verschillende continenten.

Spectrum | € 29,99

**De rode jonker.****De eeuw van Marinus van der Goes van Naters 1900-2005***Anne-Marie Mreijen*

De hele twintigste eeuw heeft deze in een aristocratisch gezin opgevoede sociaaldemocraat meegemaakt. Niet alleen de oorlogen, maar vooral de wederopbouw na de Duitse bezetting zijn belangrijke jaren geweest, zo blijkt uit dit boek. Als fractievoorzitter van de PvdA kwam hij in conflict met Drees en werd gedwongen af te treden.

Boom | € 24,50

**Moed en overmoed. Leven en tijd van Mata-Hari***Jessica Voeten en Angela Dekker*

Mooi uitgegeven boek over de spionne en exotische danseres die voor het vuurpeloton kwam. Ze spreekt nog steeds tot de verbeelding. Door middel van onbekende brieven (uit privécollecties) ontstaat een ander beeld van de Friese vrouw.

Atlas Contact | € 34,99 ■

Onder redactie van Ben Vriesema.

# De zeven dagen van *Little Boy*

## *Hoe de Amerikanen een atoombom op Hiroshima wierpen*

De ontwikkelingen rondom de atoombom gingen razendsnel. Aan de vooravond van de Tweede Wereldoorlog werd ontdekt hoe atoomkernen gespleten kunnen worden, zeven jaar later werd dat toegepast in een atoombom. Het werd de grootste ontploffing uit de internationale krijgsgeschiedenis. Tienduizenden Japanse burgers verloren op 6 augustus 1945 het leven toen *Little Boy* 580 meter boven Hiroshima uit elkaar spatte en een litteken achterliet in het collectieve geheugen van de twintigste eeuw. Zeven dagen uit zeven jaar *Little Boy*.

*Kleio* gaat wat dieper in op de verplichte 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 *Atoombom op Hiroshima* (1945).

Daan van Leeuwen is redacteur van *Kleio*.

**N**ucleair-natuurkundige J. Robert Oppenheimer, wetenschappelijk leidinggevende van het Manhattanproject, geeft op 16 juli 1945 na de proef met de atoombom *Trinity* een interview: 'We knew the world would not be the same. A few people laughed, a few people cried. Most people were silent. I remembered the line from the Hindu scripture, the Bhagavad-Gita. Vishnu is trying to persuade the Prince that he should do his duty, and, to impress him, takes on his multi-armed form and says, "Now I am become Death, the destroyer of worlds." I suppose we all thought that, one way or another.' Op hetzelfde moment dat Oppenheimer contempleert over de gevolgen van het massavernietigingswapen wordt *Little Boy* in San Francisco ingescheept. De bom is op weg om ingezet te worden tegen tienduizenden Japanse burgers.

### Kernsplitsing

Herfst 1938, Berlijn. Hier begint het verhaal van de bom. Drie getalenteerde wetenschappers werken samen aan een bijzonder project: Otto Hahn en Fritz Strassmann hopen door een neutron op een uraniumatoom af te schieten de kern te splitsen. Zij doen dit in nauw overleg met hun Joodse collega Lise Meitner, die een paar maanden eerder Duitsland is ontvlucht en nu in Zweden werkt.

Het is het begin van een kettingreactie die leidt tot het gebruik van een massavernietigingswapen; nog nooit zijn er in een oorlog zoveel burgerslachtoffers gevallen. De Duitse natuurkundige Albert Einstein heeft eerder in zijn speciale relativiteitstheorie al laten zien dat het mogelijk is om massa om te zetten in energie ( $E = mc^2$ ). Na het succesvol splitsen van een

uraniumkern, eind 1938, verandert het debat over de atoomfysica.

Hahn, Meitner en Strassmann realiseren zich welke grootse mogelijkheden het splijten van atoomkernen heeft en delen hun bevindingen met de gerenommeerde Deense natuurkundige Niels Bohr die zich al zo'n dertig jaar bezighoudt met atoomfysica. Bohr is op dat moment in de Verenigde Staten en wakkert daar begin 1939 onder vele theoretische fysici een openbaar debat aan over het gebruik van atoomenergie in de vorm van gecontroleerde energiewinning in kerncentrales en ongecontroleerde energiewinning in de vorm van een explosie. Al snel verschijnt er op de krijtborden van de hoogleraar natuurkunde Oppenheimer in Berkeley een tekening van een bom.

### 2 augustus 1939

In het voorjaar van dat jaar raken er meer gerenommeerde theoretici betrokken in het debat omtrent de mogelijkheden van een atoombom: Leó Szilárd en Albert Einstein. Deze twee wetenschappers zoeken toenadering tot de overheid van België die in zijn kolonie Congo de grootste voorraad van het zeldzame uranium heeft en doen daarbij het verzoek geen grondstof te verstrekken aan nazi-Duitsland. Daarnaast schrijft Szilárd op 2 augustus 1939 een brief aan de Amerikaanse overheid, waar Einstein zijn naam onder zet. Ze wijzen president Franklin D. Roosevelt op de mogelijkheden van een dergelijke bom, de actie die de Amerikaanse overheid moet ondernemen om het uranium uit Belgisch Congo veilig te stellen en geld vrij te maken voor militair onderzoek. De ontdekking van een militaire toepassing van atoomenergie op de drempel van een oorlog kan niet op een ongelukkiger moment komen. Roosevelt maakt geld vrij om de mogelijkheden van de atoombom te onderzoeken, maar dit blijft de eerste twee jaar slechts onderzoek op kleine schaal. De Tweede Wereldoorlog is de eerste jaren immers vooral een Europese aangelegenheid. Pas in 1941 wordt er, mede op aandringen van de Britten, extra





geld vrijgemaakt voor het Manhattanproject om meer wetenschappers te laten participeren in het onderzoek naar de productie van een atoombom. Vanaf 1943 wordt het Los Alamos-laboratorium in New Mexico ingericht voor één doel: het bouwen van atoombommen. Het Manhattanproject groeit tijdens de oorlog tot een miljardenproject waarbij meer dan 120.000 werknemers verdeeld over tientallen projectbases in Noord-Amerika zijn betrokken.

### 16 juli 1945

De oorlog kruipt voorbij. Duitsland capituleert in het voorjaar van 1945 zonder een atoombom te kunnen voltooiën of te gebruiken. De Japanners die door de aanval op Pearl Harbor in december 1941 de Amerikanen aan hun haren het internationale conflict in hebben getrokken, lijken de strijdbijl in het voorjaar van 1945 nog niet te willen begraven. Door de volharding van de Japanners blijft de noodzaak om de atoombommen door te ontwikkelen bestaan. Oorspronkelijk zijn de atoombommen bedoeld voor

het gebruik tegen de oorlogsmachine van Hitler, maar na inmenging van Japan en na de overgave van Duitsland wordt besloten om het wapen te gebruiken tegen de directe tegenstander van de Verenigde Staten.

Op 16 juli wordt op de testlocatie in de Jornada del Muerto-woestijn ('dag van de dood') in New Mexico een van de drie gefabriceerde atoombommen succesvol tot ontploffing gebracht: *Trinity* ('drie-eenheid'). In de bom zit 5,8 kilogram splijtbaar uranium dat een explosieve kracht heeft van ruim 20 kiloton, vergelijkbaar met 19.000 kiloton TNT. De oogverblindende explosie zorgt voor een enorme krater. Het zand rondom de testlocatie wordt door de hitte voor een groot deel glas of groen door de verrijking met ijzer, en blijft nog tijdenlang radioactief. De schokgolf die het veroorzaakt is voelbaar tot op 70 kilometer afstand en de paddenstoelwolk die ontstaat, is tot op 300 kilometer te zien.

In San Francisco wordt *Little Boy*, een bom met 64 kilogram uranium, een paar uur na de succesvolle proef met de bom *Trinity* ingescheept op het marineschip *USS Indianapolis*. De bom wordt verplaatst naar het Amerikaanse vliegveld op het eiland Tinian dat zo'n 2.700 kilometer ten zuidoosten van Hiroshima ligt. De U.S. Air Force is hier een bommenwerper aan het prepareren om *Little Boy*, een bom van 4.000 kilo, te kunnen vervoeren. Of *Little Boy* ingezet zal worden, hangt ogenschijnlijk alleen nog af van het ultimatum dat later in Potsdam wordt geschreven en op 26 juli voorgelegd wordt aan de Japanse keizer. Welke waarde president Harry S. Truman, sinds een paar weken de opvolger van Roosevelt, hecht aan de reactie van de Japanners is moeilijk in te schatten. Hij is immers al vanaf 16 juli bezig om de atoombom te vervoeren naar Tinian en lijkt niet te willen wachten op het antwoord van keizer Hirohito.

Links: Kaart met de geplande routes voor de Amerikaanse vliegtuigen die de twee atoombommen op Japan lieten vallen.

Onder: Foto van de schade aan de stad Hiroshima in november 1945. Bron: National Archives and Records Administration.



Rechts: De radio-actieve rookwolk van de bom *Little Boy* boven Hiroshima. Bron: National Archives and Records Administration. Onder: De crew van het vliegtuig *Enola Gay*. Derde van links is navigator Dutch van Kirk, in het midden staat commandant Paul Tibbits. Bron: U.S. Air Force.



Keizer Hirohito verwerpt de verklaring van Potsdam en blijft in opperste staat van paraatheid om een Amerikaanse inval te pareren. Voor Truman betekent deze weigering het nemen van drastische maatregelen; het inzetten van een atoombom als wegvoorbereider voor een grootscheepse invasie in maart 1946 op het grootste eiland van Japan, Honshu. Tot die tijd wordt Japan aan gruzelementen gebombardeerd door de enorme Amerikaanse luchtvloot van Boeing B-29 *Superfortress*-bommenwerpers. Eind juli is circa zestig procent van de Japanse steden verbrand door de honderden brandbomvluchten vanaf Trinian. Slechts een paar grote steden blijven onaangetaast, waaronder Hiroshima.

### 25 juli 1945

Het nieuws van de eerste succesvolle test met *Trinity* bereikt president Harry Truman al op 16 juli in Duitsland, een dag voor de start van de Potsdam-conferentie. Hij neemt de Britse premier Winston Churchill op de openingsdag van de conferentie in vertrouwen en vertelt hem het nieuws. Pas ruim een week later vertelt Truman het aan Stalin. In het dagboek van Churchill van 25 juli (overigens zijn laatste dag als premier) is te lezen dat hij vooral benieuwd is naar de reactie van Stalin op het moment dat Truman het hem zal vertellen. Churchill krijgt bij het aanschouwen van het gesprek de indruk dat Stalin verheugd is over de Amerikaanse uitvinding, maar geen idee heeft van de betekenis van deze nieuwe bom voor het oorlogsverloop in de Japanse kwestie. Stalin zou volgens Churchill hebben gezegd: 'Dank u zeer dat u me van uw nieuwe bom op de hoogte hebt gesteld. Technische kennis heb ik natuurlijk niet. Mag ik mijn deskundige op het gebied van de kernwetenschap sturen, opdat hij morgenochtend uw deskundige kan ontmoeten?' Later blijkt dat Stalin allang wist van de atoombom voordat Truman het hem deze dag cryptisch voorstelt als een 'nieuw en krachtig wapen', zonder daarbij in details te treden. De Russen, Britten en Amerikanen zijn bondgenoten in oorlogstijd, maar heeft de wijze waarop Truman dit gesprek heeft gevoerd de fundamenten gelegd voor de wapenwedloop die de Koude Oorlog zou karakteriseren?

### 4 augustus 1945

De atoombom blijft een groot staatsgeheim. Zelfs de bemanning van *509th Composite Group* weet tot de briefing op 4 augustus niets af van dit nieuwe, krachtige wapen. Commandant Paul Tibbits en wapenexpert William Parsons, lid van het Manhattanproject, zijn weken daarvoor al benaderd om als speciale unit deze vlucht te doen en leggen het deze avond de bemanning voor. Er zijn van tevoren drie steden als doelwitten bepaald: het primaire doel Hiroshima, en als alternatief Kokura of Nagasaki. Die avond krijgt navigator Dutch van Kirk de opdracht om binnen deze drie steden een *targetpoint* vast te stellen. Tijdens de vlucht wordt bepaald welk doelwit ze kiezen. Van Kirk kiest voor Hiroshima de T-vormige *Aioi*-brug in het centrum, een van de dichtbevolkte gebieden binnen de stad waar tijdens de ochtendspits duizenden forenzen oversteken. Tijdens de briefing wordt de missie stap voor stap met de boordbemanning en grondbemanning doorgesproken. Drie vliegtuigen zullen op 6 augustus rond 2.30 uur opstijgen naar Hiroshima om daar *Little Boy* af te werpen: de B-29-bommenwerper *Enola Gay*, genoemd naar de moeder van Tibbits, draagt de atoombom, *The Great Artiste* draagt opnameapparatuur en *Necessary Evil* doet verslaglegging van het bombardement. Twee verkenningsvliegtuigen zijn een kwartier eerder over Hiroshima gevlogen om de weersituatie door te geven.

### 26 juli 1945

Een dag nadat Stalin op de hoogte is gebracht van het bestaan van atoombommen wordt er een ultimatum naar Japan gestuurd waarbij de overgave van de Japanse strijdkrachten wordt geëist. In deze verklaring van Potsdam wordt overigens niet gesproken over de atoombommen. Daarbij wordt er ook niet gevraagd om het aftreden van de Japanse keizer Hirohito. Aan het keizerlijk hof zijn ze dan ook niet overtuigd dat er nieuwe ontwikkelingen zijn waardoor Japan zich plots moet overgeven. Ze zijn bereid om een geallieerde invasie op de archipel te riskeren.



## 5 augustus 1945

De bemanning van de drie vliegtuigen maakt zich de dag voor de missie op om de belangrijke vlucht uit te voeren. Terwijl ze de laatste zaken voorbereiden, stort er op een van de landingsbanen bij het opstijgen een B-29 neer met een groot aantal brandbommen aan boord. Er ontstaat een grote vlammenzee op de landingsbaan. Toeschouwer en wapenexpert Parsons besluit op dat moment om pas tijdens de vlucht de atoombom op scherp te stellen. Normaal gesproken staan de bommen al voor *take-off* op scherp en hoeft alleen op het juiste moment het bomluik open te gaan. Parsons weet alleen niet hoe hij zoiets moet uitvoeren. De gehele dag, tot een paar uur voor het opstijgen, oefent hij om de atoombom op scherp te zetten.

## 6 augustus 1945

Iets voor 8.00 uur gaat in de binnenstad van Hiroshima het luchtalarm af. Er verschijnt aan de strakblauwe hemel een Amerikaans vliegtuig. Veel burgers zijn eraan gewend geraakt en maar een deel zoekt beschutting als het alarm afgaat. Iets na achten stopt het luchtalarm en de ochtendspits komt weer op gang.

Een paar minuten later verschijnt als een zilveren druppel een nieuw vliegtuig aan de hemel; het is *Enola Gay*. De stralende zon weerkaatst op de romp van het vliegtuig. Er gaat geen luchtalarm af. De radarcrew is nog aan het ontbijten. Om kwart over acht gaat het bomluik open en valt *Little Boy* richting de binnenstad van Hiroshima. De neus van de atoombom richt zich tijdens de val op de T-vormige *Aioi*-brug over de Ota-rivier. Tibbits manoeuvreert het vliegtuig zo snel mogelijk weg van de stad, om zo weinig mogelijk last te hebben van de schokgolf die de atoombom zal veroorzaken. Een stilte voor de storm volgt op deze zonovergoten dag. Ongeveer 45 seconden na de *drop* start het ontstekingsmechanisme, op 580 meter hoogte.

Een enorme lichtbal, feller dan de zon, ontvouwt zich boven de stad. Daarop een vuurbal die zich als een deken over de stad verspreidt. Burgers verdampen direct. Fracties van een seconde later volgt een enorme schokgolf die voortbeweegt met de geluidssnelheid, zo krachtig dat alles dat niet van gehard beton is gemaakt wordt weggevaagd of versplinterd. Alleen gebouwen in het stadscentrum die gebouwd zijn om aardbevingen te trotseren, staan deels overeind. De vuurbal gaat over in een paddenstoelwolk, zich door de opwaartse kracht vormend tot een kilometers hoge kolom die honderden kilometers verderop nog zichtbaar is. De wolk versluiert de stad minutenlang in een grauwe mist. Het enige dat licht brengt, zijn de talloze vuurhaarden. De ruïne Hiroshima staat in lichterlaaie, als een hel op aarde, de inwoners van de stad verbranden levend.

Minuten na de inslag ontwikkelt zich een wonderlijk fenomeen. Grote zwarte druppels vallen neer op het



getroffen gebied, bestaand uit as, rook en water dat door de paddenstoelwolk is opgezogen en nu als een bui naar beneden valt. Verbrande overlevenden zien het als een godswonder dat er water uit de hemel komt om hen te koelen en hun hevige dorst te lessen. Ze realiseren zich niet dat deze gitzwarte regen radioactief is en dat elke druppel hen verder vergiftigt. Dagen na de bom overlijden nog vele burgers aan stralingsziekte en necrose. Er vallen door *Little Boy* binnen enkele seconden ruim 78.000 doden. Het aantal loopt op tot ongeveer 140.000 doden eind 1945.

De ongekende vernietigingskracht van de atoombom luidt het einde van de oorlog in. Japan geeft zich na een tweede bom op Nagasaki over. Alhoewel de atoombommen gezien worden als het einde van een mondiaal conflict, is het tegelijkertijd de start van een nieuw. Het atoombomtijdperk ontluikt. De herfst valt weer in. ■

**Foto's van Hiroshima voor en na de atoombom Little Boy. De foto's laten goed zien hoe een deel van de stad compleet weggevaagd is. Bron: National Archives, Verenigde Staten.**

## Bronnen

**W. Melching, M. Stuivenga, *Ooggetuigen van de Koude Oorlog*** (Amsterdam 2008).

**B.C. Reed, *The History and Science of the Manhattan Project*** (Heidelberg 2014).

**M. van Rossem, *Drie Oorlogen*** (Amsterdam 2008).

**D.D. Wainstock, *The decision to drop the atomic bomb*** (Westport 1993).

**M. van Rossem, *De Atoombom*** (hoorcollege, Home Academy, 2009).

***BBC History of World War II: Hiroshima*** (BBC Documentary, 2005).

# De wereld van de oude Grieken

## Collegedag in Leiden biedt verdieping

Onlangs vond in het Rijksmuseum van Oudheden in Leiden de Collegedag Oude Grieken plaats. Vier sprekers gaven lezingen over uiteenlopende facetten van die samenleving. Een interessante verdieping op al aanwezige kennis over democratie, geld, mythen en kunst.

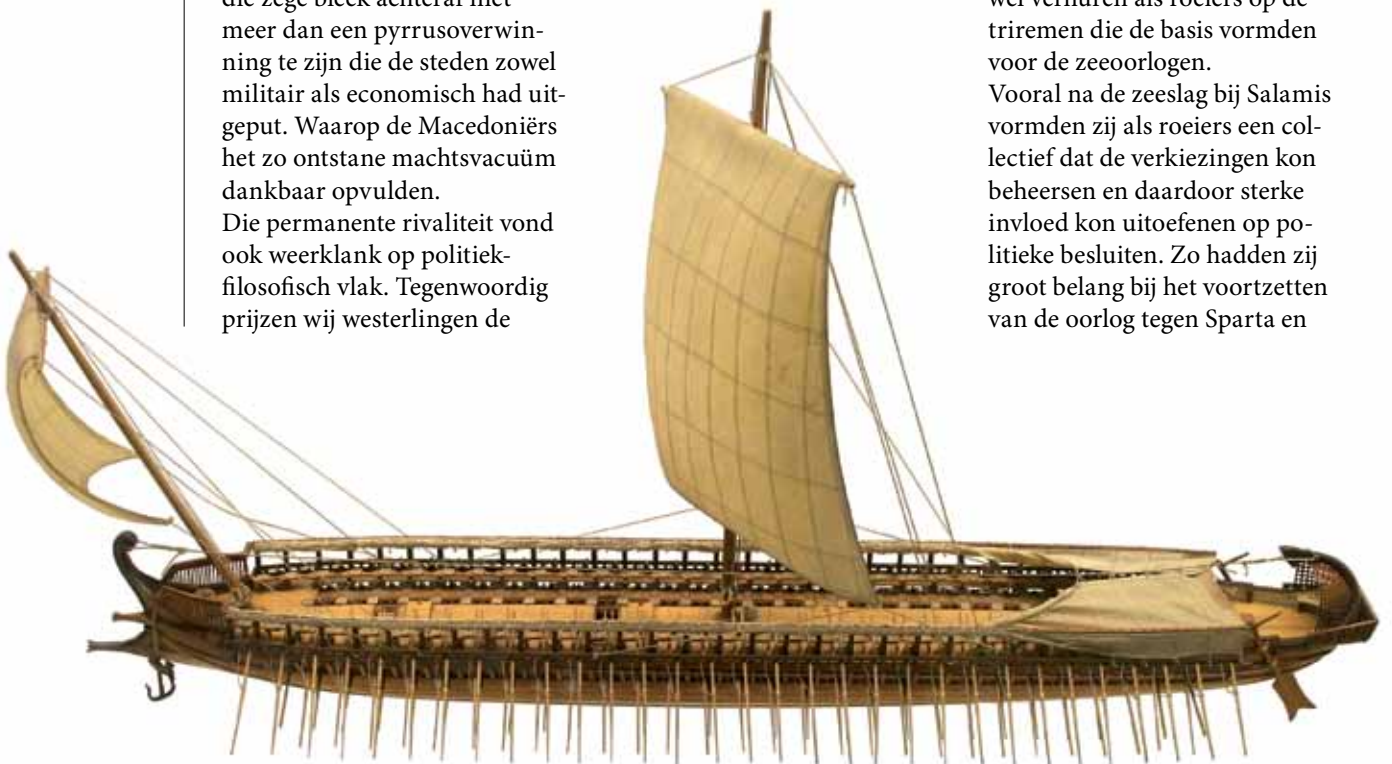
Hans Vermeer is redacteur van Kleio.

Onder: Tijdens de Slag bij Salamis bracht Athene een vloot van zo'n 200 triremen in de strijd met elk een bemanning van 170 roeiers. Bron: Deutsches Museum, München. Rechterpagina: De Vaas van de Stadhouder. De god Hermes weegt de zielen van Achilles en Memnon. De weegschaal slaat door ten nadele van Memnon die dan ook sterft. De vaas dateert uit 330-320 v.Chr. en is gevonden in Italië. Bron: Rijksmuseum van Oudheden, Leiden.

De aftrap was gereserveerd voor Fik Meijer, emeritus hoogleraar Oude Geschiedenis. In zijn lezing gaf hij in kort bestek weer hoe de permanente rivaliteit tussen de Griekse stadstaten uiteindelijk leidde tot hun ondergang. De Grieken mochten zich dan wel één voelen op basis van dezelfde taal en religie, maar dat leidde slechts één keer tot de vorming van een echte militaire eenheid ten tijde van de Perzische dreiging. Toen die dreiging verdween, vervielen de stadstaten weer in het aloude nastreven van het eigenbelang, wat uitmondde in een oorlog tussen de twee grootmachten Sparta en Athene. Sparta kwam daar als overwinnaar uit, maar die zege bleek achteraf niet meer dan een pyrrusoverwinning te zijn die de steden zowel militair als economisch had uitgeput. Waarop de Macedoniërs het zo ontstane machtsvacuüm dankbaar opvulden. Die permanente rivaliteit vond ook weerklank op politiek-filosofisch vlak. Tegenwoordig prijzen wij westerlingen de

democratie (zoals die in Athene vorm kreeg) aan als de best denkbare staatsvorm. Onlangs nog zwengelde auteur en historicus David Van Reybrouck de discussie aan over de huidige tekorten in ons democratische stelsel. Hij stelt voor om ons te herbezinnen en ons stelsel weer te hervormen naar Atheens model met verkiezingen via inloting. Wij gaan er als vanzelfsprekend vanuit dat ook de toenmalige tijdgenoten de Atheense democratie als lichtend voorbeeld beschouwden, maar dat was volgens Meijer zeker geen gemeenschappelijk gedachtegoed. (Lees ook het artikel van Anton van Hooff over dit onderwerp in deze *Kleio*.) Zo had bijvoorbeeld Aristoteles

veel meer waardering voor het eclectische Spartaanse staatsstelsel dat in zijn ogen een juiste mix vormde van monarchie, oligarchie en democratie. De angst die de hedendaagse intellectuele bovenlaag soms nog steeds heeft voor de democratie als staatsvorm, is dezelfde als ten tijde van de Grieken: de angst voor de macht van het gewone volk, gebaseerd op aantal en niet op deskundigheid. Dat dit niet alleen maar een papieren angst was, blijkt uit de feitelijke situatie in het Athene van de vijfde eeuw. Daar vormden de minst vermogenden door hun aantal een belangrijke politieke pressiegroep. Zij konden zich geen wapenrusting veroorloven, maar konden zich wel verhuren als roeiers op de triremen die de basis vormden voor de zeeoorlogen. Vooral na de zeeslag bij Salamis vormden zij als roeiers een collectief dat de verkiezingen kon beheersen en daardoor sterke invloed kon uitoefenen op politieke besluiten. Zo hadden zij groot belang bij het voortzetten van de oorlog tegen Sparta en



hadden door hun aantal ook de mogelijkheid om daar druk op te zetten. Of zoals Fik Meijer het verwoordt: ‘De roeiers ... waren afhankelijk van hun inkomen als roeier, dus wilden ze oorlog. Het roeien maakte van hen getrainde en imposante mannen. Met intimidatie konden zij hun wil opleggen aan de volksvergadering.’

### Onbetaalbaar of waardeloos?

Tazuko van Berkel, classica en filosofe aan de Universiteit Leiden, stelde in haar lezing over geld in klassiek Griekenland dat betalingen in de oudheid vóór de intrede van de munt op verschillende manieren gedaan werden, al naar gelang de context waarin de betaling plaatsvond. Tot die tijd gebruikte men bijvoorbeeld goud of zilver als betaalmiddel in de handel, werd de prijs van een product gemeten in aantallen vee of schepels graan en kon je een boete of straf betalen met bronzen ketels (drievoeten).

Met name de stap van goud of zilver als betaalmiddel naar de munt lijkt maar klein, maar dat is een misvatting. Want een munt hoeft niet gelijk te staan aan haar intrinsieke waarde en heeft daardoor een betrouwbare instantie nodig die daar garant voor staat. De munt heeft haar oorsprong in het Lydië van de zevende eeuw voor Christus waar het edelmetaal elektrum werd gedolven. Dit is een mengmetaal bestaande uit zilver en goud en werd bijvoorbeeld gebruikt voor het uitbetalen van soldij. Maar stukjes elektrum kunnen onderling sterk in kleur verschillen naar gelang de mengverhouding van goud en zilver, en dat kon weer leiden tot onenigheid over de waarde van elk stukje. Er moest dus een betrouwbare instantie zijn die garandeerde dat elk stukje elektrum van een bepaald gewicht (ongeacht de hoeveelheid van elke metaalsoort) evenveel

waarde vertegenwoordigde. Die instantie was de overheid die de waarde onderstreepte door op elk stukje elektrum letterlijk haar stempel te drukken. Bij latere munten kreeg die betrouwbaarheid vaak nog extra cachet door op de andere zijde van de munten de afbeelding van een godheid te plaatsen.

### Twee werkelijkheden

Ruurd Halbertsma (Universiteit Leiden) speelde in de rol van conservator van het museum een thuiswedstrijd. Hij liet het gehoor kennismaken met de rijke mythologische wereld van de oude Grieken zoals die onder andere is afgebeeld op het vele overgeleverde aardewerk. De spreker wilde daar een bepaald facet van belichten, waarbij hij zich baseerde op een uitspraak van Yuval Noah Harari in het boek *Sapiens. Een kleine geschiedenis van de mensheid*. Daarin stelt de auteur dat wij mensen in de loop van de geschiedenis het vermogen hebben ontwikkeld om ons een beeld te vormen van de werkelijkheid om ons heen. En dat dit vermogen ons juist daardoor ook een beeld kan laten vormen van mogelijke andere imaginaire werkelijkheden.

Het bijzondere is dat die twee werkelijkheden elkaar kunnen beïnvloeden. Daarvan getuigen de afbeeldingen uit de mythologische wereld op het Griekse aardewerk. Zo werd Hercules tot de tijd van de oorlog tegen de Perzen altijd afgebeeld met pijl en boog als wapen. Maar

### ‘Vóór de intrede van de munt kon je een boete of straf betalen met bronzen ketels’

dit bleek tijdens de oorlog het wapen bij uitstek van de Perzen te zijn en was daardoor een Griekse halfgod onwaardig. Vanaf dat moment zien we dat Hercules steeds wordt afgebeeld met een knuppel. En een leuk ▶



detail: Hercules was vóór de opkomst van de stad Athene dé grote mythologische held binnen de hele Griekse wereld. Maar om hun macht te tonen bedachten Atheners de mythe van Theseus die veel gelijkenissen heeft met die van Hercules. Ook op andere voorbeelden is

*'Herodotus geeft als het ware een meerkeuzelijstje van mogelijkheden, waaruit de lezer de meest logische kan kiezen om het gedrag van de goden te rechtvaardigen'*

te zien hoe vijandbeelden uit de harde realiteit van invloed zijn op de afbeeldingen uit de mythologie. Goed en kwaad is daarop vaak te herkennen aan de wapenrusting van de hoofdpersonen. Een leuk voorbeeld daarvan is de afbeelding van Achilles en Memnon op de zogenaamde Vaas van de Stadhouder (zie de afbeelding op de vorige pagina). Achilles (links op de afbeelding) draagt een Griekse hopliet-uitrusting. Terwijl Memnon op het hoofd een Samnitische helm heeft, een helm die gedragen werd door de vijanden van de Griekse kolonisten in Midden-Italië.

### Moeilijke mythen

In de laatste lezing van de dag ging Hugo Koning (Universiteit Leiden) in op een vraag die elke lezer van de Griekse mythologische verhalen zich ooit wel zal hebben gesteld, namelijk: hoe is het vaak amorele gedrag van de goden en hun liefdeloze houding ten opzichte van de mensheid te verklaren? Diefstal, wraak, incest en verkrachting... er lijkt vaak geen enkele norm te zijn die als meetlat naast het godengedrag kan worden gelegd. Terwijl zulk soort gedrag in de mensenwereld juist als verwerpelijk wordt beschouwd. Tijdgenoten waren zich bewust van die tegenstrijdigheid en probeerden daar verklaringen



Chronos die zijn eigen kinderen verslindt, kan in een allegorische context gezien worden als de Tijd die uiteindelijk alles laat verdwijnen. Schilderij door Francisco de Goya, geschilderd tussen 1819 en 1923. Bron: Museo Del Prado, Madrid.

voor te geven. Een simpele maar meteen ook modern aandoende verklaring werd al gegeven door Xenophanes (circa 500 v.Chr.). Die stelde dat koeien – als zij een kunstwerk zouden kunnen maken – hun godenbeelden zouden uitbeelden als koeien en paarden als paarden. Waarmee hij wilde zeggen dat de mensheid haar goden uitbeeldt als mensen en dus ook met alle tekortkomingen die mensen eigen zijn. De mensen zouden hun goden dus gemaakt hebben naar hun eigen beeltenis.

Later ging men de verklaringen zoeken in de allegorie waarbij de mythen gezien worden als symbolen voor bepaalde ideeën. De vader van de allegorie is Theagenes, die mythen beschouwde als fysische of psychologische allegorieën. Bij een fysische allegorie kun je dan bijvoorbeeld denken aan Poseidon die symbool staat voor water en Hephaistos voor vuur. Bij een psychologische allegorie zou Athene staan voor wijsheid en Aphrodite voor begeerte.

Die abstractie van de mythen vond zijn toppunt bij Herodotus (vijfde eeuw v.Chr.) die bijvoorbeeld alle mogelijkheden opsomde waarom de Spartaanse koning Kleomenes zelfmoord zou hebben gepleegd. Hij geeft als het ware een meerkeuzelijstje van mogelijkheden, waaruit de lezer de meest logische kan kiezen om het gedrag van de goden te rechtvaardigen. Herodotus laat daarbij in het geval van Kleomenes de keuze tussen overmatig drankgebruik, het omkopen van de Pythia of het schenden of zelfs omhakken van een heilig woud. Het interessante aan deze hele discussie is toch wel dat de oude Grieken openlijk kritisch durfden te reflecteren op het vaak amorele gedrag van hun goden. Gedrag dat men bijvoorbeeld ook aantreft bij de vaak oorlogszuchtige en wraakzuchtige christelijke god uit het Oude Testament, maar waarbij die discussie in de loop der tijden maar heel langzaam op gang is gekomen. ■

# Enthousiaste leerlingen die graag willen leren

## Een bezoek aan High Tech High

Vakdidacticus en geschiedenisdocent Tim Huijgen ging op bezoek bij High Tech High in San Diego. Deze school probeert iedere leerling uit te dagen het beste uit zichzelf te halen. Verder bepalen docenten het curriculum waarin maatschappelijk relevante projecten een grote rol spelen. Biedt dit onderwijsconcept mogelijkheden voor het Nederlandse geschiedenisonderwijs?

**T**wee jaar geleden zag ik voor het eerst de documentaire *Most Likely to Succeed*. Deze film gaat over hoe de scholen van High Tech High (HTH) onderwijs verzorgen.<sup>1</sup> Ik was gegrepen door de nieuwsgierigheid en motivatie van hun leerlingen en wist direct: hier wil ik met eigen ogen naar kijken. In maart was het zover. Met een groep collega's van mijn school, het Stadslyceum, vetrok ik naar San Diego met als doel een antwoord te zoeken op de vraag: wat kunnen wij leren van HTH?

### Ontwerpprincipes

In 2000 begon HTH als één school in San Diego met ongeveer 450 leerlingen. Momenteel bestaat HTH uit dertien scholen en wordt onderwijs gegeven aan ongeveer 5.300 leerlingen. Vier ontwerpprincipes staan centraal bij HTH:

■ *Equity* betekent dat de school ernaar streeft een afspiegeling te zijn van de samenleving. Een loterij per postcode voor de aanmelding van leerlingen is hiervan een voorbeeld. Verder streeft HTH naar de toelating van iedere leerling tot het hoger onderwijs (colleges) en het succesvol afronden van dit vervolgonderwijs.

■ *Personalization* betekent dat er een leergericht klimaat is waarin iedere leerling wordt uitgedaagd en ondersteund. Leerlingen kunnen hun passie volgen en analyseren telkens hun eigen leerervaringen.

■ *Authentic work* richt zich op het creëren van betekenisvolle producten voor leerlingen, docenten en de buitenschoolse wereld.

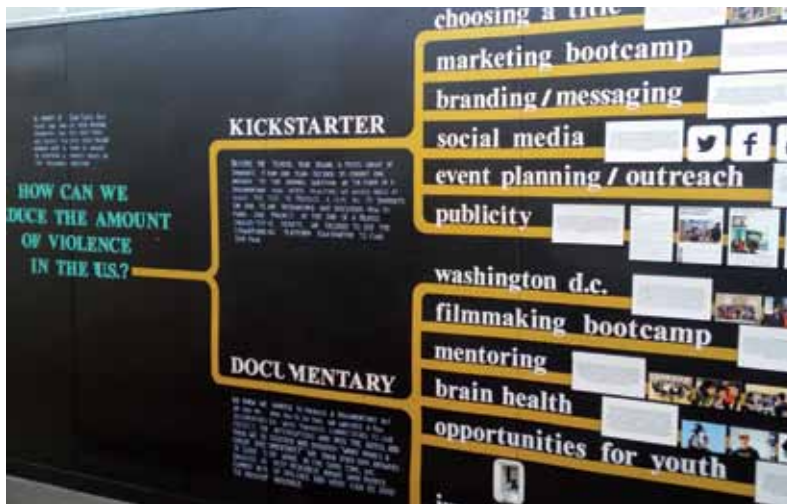
■ *Collaborative design* is het gezamenlijk ontwikkelen van projecten en het curriculum door docenten. Leerlingen hebben hierin tevens een rol doordat ze inspraak hebben in de ontwikkeling en uitvoering van projecten.

Alle docenten beginnen de dag met een gezamenlijk overleg. Leerlingen volgen vaak in de ochtend en in de middag een vak, zoals *humanities* of *biology*, waarbij veel aandacht is voor het interdisciplinair werken. Niet alle vakken zoals wij deze kennen in Nederland worden aangeboden. Er is tevens ruimte in het lesrooster voor *advisory* waarbij leerlingen worden geholpen door coaches bij verschillende problemen. Er is erg veel tijd ingebouwd voor het werken aan projecten. Deze projecten worden ontwikkeld vanuit het idee van ►

**Tim Huijgen** is vakdidacticus en onderzoeker bij de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen en docent bij het Stadslyceum in Groningen.

<sup>1</sup> Voor de trailer zie: [www.mtlsfilm.org](http://www.mtlsfilm.org).

Campus van High Tech High in Chula Vista. Foto's in dit artikel: Rijksuniversiteit Groningen en Stadslyceum.



- 2 Zelf aan de slag? Lees dan eerst het boek *The Teacher's Guide To Project-Based Learning*. Wanneer je het boek zoekt via een online zoekmachine is het gratis te lezen.
- 3 Voorbeelden van projecten staan op [www.hightechhigh.org/student-work/student-projects](http://www.hightechhigh.org/student-work/student-projects).
- 4 Meer informatie over de exhibitions kun je vinden op [www.shareyourlearning.org/exhibition](http://www.shareyourlearning.org/exhibition).

*project-based learning*.<sup>2</sup> Hierbij ontwerpen, plannen en voeren leerlingen een groot project uit dat resulteert in een eindproduct dat gepresenteerd kan worden aan een publiek. Hierbij kan gedacht worden aan een film, een boek of het voorlezen van een gedicht in een poëzie-café.<sup>3</sup>

HTH heeft een gemiddelde acceptatie van 98% bij de verschillende *colleges* en doet het gemiddeld iets beter op de toelatingstest (SAT) vergeleken met de gemiddelde score van andere scholen in Californië en in de Verenigde Staten.

### Rommelig

Wanneer je voor het eerst rondloopt op een HTH-school lijkt het erg rommelig. Leerlingen liggen met een laptop op een matje op de grond. De docent is met een klein groepje leerlingen in gesprek. Op veel plekken staat eten en drinken of zitten leerlingen hun telefoon aandachtig te bestuderen. Lieve help, is dit nu de school die ik zo graag wilde bezoeken? Gelukkig kregen we direct rondleidingen van leerlingen en sprak ik veel docenten en leerlingen. Hierdoor kwam ik erachter dat leerlingen van HTH erg nieuwsgierig zijn en graag willen leren. Bovendien zijn ze ontzettend trots op hun gemaakte producten, die overal in de school hangen.

De intrinsieke motivatie om te leren vond ik echt opvallend. Ik vroeg aan een leerling, die een vrije keuzeruimte moest vullen, wat zij straks wilde gaan doen. Zij antwoordde: 'Dat weet ik nog niet precies, maar in ieder geval iets wat ik nog niet eerder heb gedaan.' Op dat moment bedacht ik mij dat ik misschien zelf waardeloos lesgeef. Goed, ik kan leerlingen begeleiden naar een succesvol resultaat op hun eindexamen geschiedenis, maar heb ik leerlingen ook geleerd zich te verwonderen en hun nieuwsgierigheid naar het leven geprikkeld?

Wat hiermee samenhangt is dat het onderwijs op HTH voornamelijk maatschappelijk relevant is. Ik werd gegrepen door kunstwerken die werden gemaakt nadat een leerling was omgekomen door wapengeweld. Verder zijn er diverse projecten over de muur tussen de Verenigde Staten en Mexico. Vaak hebben de projecten betrekking op actuele en maatschappelijk relevante thema's. De projecten zijn ook authentieke taken: ze leiden tot een realistisch en tastbaar eindproduct, zoals een magazine, een documentaire, een bedrijfje of een dansvoorstelling. Deze eindproducten worden

*'Leerlingen liggen met een laptop op een matje op de grond. Is dit nu de school die ik zo graag wilde bezoeken?'*

gepresenteerd tijdens zogeheten *exhibitions*.<sup>4</sup> Tijdens deze tentoonstellingen komen duizenden belangstellenden de eindproducten van de leerlingen bewonderen. Volgens mij heeft HTH gelijk wanneer het zegt dat leerlingen op deze manier harder werken dan wanneer leerlingen alleen werken voor een cijfer op een schriftelijke toets. Wat verder opviel is dat HTH gebruikmaakt van heel duidelijke procedures voor het ontwikkelen van bijvoorbeeld projecten. Docenten kunnen niet zomaar een project beginnen. Hieraan gaat een heel proces vooraf. Een voorbeeld zijn de zogeheten *tuning protocols* waarbij projecten





worden beoordeeld en bijgesteld.<sup>5</sup> Wanneer leerlingen werken aan een project is er ook veel aandacht voor controle. Leerlingen moeten bijvoorbeeld tussentijds producten inleveren en telkens analyseren wat ze al hebben gedaan en wat zij nog moeten doen. Het is absoluut niet zo dat de docent een project lanceert en zegt: 'Succes en ik zie het eindproduct wel verschijnen.' Leerlingen kunnen wel zelf meer hun tempo en strategie bepalen. Dit verklaart, denk ik, de rust en informele sfeer die vaak heerst binnen de HTH-scholen.

### Eigen opleidingsschool

Prachtig om te zien is dat aan HTH een zogeheten *Graduate School of Education* (GSE) is gekoppeld. De GSE leidt bijvoorbeeld docenten op, verzorgt trainingen en doet onderzoek. Tevens publiceren ze een eigen tijdschrift. Verder ontwikkelen ze hier de procedures die door het personeel gebruikt worden om bijvoorbeeld projecten te verbeteren. Ik denk dat zonder deze instantie de school een stuk minder succesvol zou zijn. Al het materiaal is trouwens gratis te gebruiken en het personeel van HTH deelt alles met elkaar. Erg mooi, omdat wij in Nederland nog weleens opereren op eilandjes. Dat is zonde, want je hoeft niet bij nul te beginnen. Leren van elkaar wordt op HTH zeer belangrijk gevonden. Een laatste punt dat opviel is dat de docenten de leerlingen goed kennen. Dit komt waarschijnlijk door het gezamenlijke beginmoment van alle docenten en de *advisory*-tijd waarbij leerlingen kunnen bijpraten met hun coaches. Op deze manier krijgen docenten goed zicht op het leerproces van hun leerlingen. Verder geven leerlingen zogeheten *presentations of learning*. Tijdens deze presentaties analyseren de leerlingen hun eigen leerproces op basis van concreet bewijsmateriaal.

Ouders, leerlingen en docenten zijn aanwezig bij deze presentaties.<sup>6</sup>

Waren er ook nadelen? Zeker. Een paar leerlingen gaven aan het jammer te vinden niet te werken met meer aparte vakken. Af en toe blijft voor hen de stof daardoor oppervlakkig. Ook vereist de voorbereiding van het onderwijs veel tijd. Veel docenten werken erg veel uren in de week om alles goed te kunnen voorbereiden. Verder schijnt HTH een probleem te hebben met wiskunde. Hierop scoren hun leerlingen gemiddeld slechter. Momenteel werken ze hard aan het achterhalen van de oorzaken en nieuwe manieren om deze scores te verhogen.



### HTH in Nederland

Het concept van HTH kan niet zomaar worden vertaald naar de Nederlandse praktijk. Daarvoor verschilt het Amerikaanse onderwijssysteem te veel van het Nederlandse systeem. Toch kunnen een aantal elementen goed worden ingepast in het Nederlandse geschiedenissysteem. Volgend schooljaar ga ik samen met een collega met onze atheneum 4-klassen een aantal projecten bedenken en uitvoeren die leiden tot een *exhibition* aan het einde van het schooljaar. Dus geen tijdvakken of historische contexten meer. Dat komt wel in het vijfde en zesde leerjaar. Ieder project moet leiden tot een concreet eindproduct dat becijferd wordt volgens een rubric. Indien mogelijk betrekken wij andere schoolvakken in de projecten. Halverwege het schooljaar zijn er *presentations of learning* waarbij ouders, leerlingen en docenten luisteren naar de ontwikkelingen die onze leerlingen hebben doorgemaakt. Hoe gaat dit uitpakken? Geen flauw idee. Is het veel werk? Ja. Hebben wij er zin in? Ontzettend! Momenteel zijn we bezig met het ontwikkelen van de projecten waarbij wij leerlingen ook inspraak willen geven volgens de procedures van HTH. We zijn van plan deze projecten op termijn te delen via de VGN-website zodat andere docenten hier ook iets aan hebben. Mochten docenten willen meedenken of volgend jaar willen meekijken, dan kan contact worden opgenomen via [t.d.huijgen@rug.nl](mailto:t.d.huijgen@rug.nl). ■

<sup>5</sup> Voorbeelden van deze procedures staan op: [gse.hightechhigh.org/design/critique.php](http://gse.hightechhigh.org/design/critique.php).

<sup>6</sup> Een uitleg over de *presentations of learning* is te vinden via [tiny.cc/hclzry](http://tiny.cc/hclzry).

Links: Ieder project eindigt in een eindproduct. Om dit wiel draait de documentaire.

Boven: De gangen van de school hangen vol met dit soort werken van leerlingen.

Linkerpagina boven: Leerlingen maakten een documentaire over het wapengeweld in de VS. Lees hier meer over op: [tiny.cc/K3HTH](http://tiny.cc/K3HTH). Linkerpagina onder: Een klaslokaal in de High Tech High-school.

# Water tegen de Russen

## IJssellinie maakt Koude Oorlog tastbaar

Sinds twee jaar krijgen eindexamenleerlingen van het Christelijk Lyceum in Apeldoorn een gastcollege over de IJssellinie als uitwerking van het verdiepingsonderwerp 'Koude Oorlog'. In dezelfde week volgt dan een uitgebreide excursie naar de restanten van deze linie in Olst.

**Olav Albers** is docent aan het Christelijk Lyceum Apeldoorn. **Littie Diederik** werkt voor Stichting De IJssellinie.

**D**e jongste waterlinie van Nederland is de IJssellinie. Van 1952 tot 1963 meende Nederland – en mét Nederland de NAVO – een mogelijke communistische invasie te kunnen voorkomen met een waterlinie. Voorzieningen werden getroffen om tussen Millingen en Kampen over een lengte van 127 km het land aan weerszijden van de IJssel onder water te zetten. Door het afsluiten van de Waal en de Rijn bij Nijmegen en Arnhem en van de IJssel bij Olst kon negen keer zoveel water als normaal door de IJssel gestuwd worden. Via zeven inlaatwerken en talloze coupures kon het water daarna het land inlopen. Een uitgekiend stelsel van sluisjes en dijken hield het water op de juiste hoogte. Tientallen bunkers, kazematten en luchtdoelstellingen zijn gebouwd ter verdediging van de waterstaatkundige werken, en ter afweer van de vijand.



Boven: De ingerichte ziekenzaal van het noodhospitaal van de IJssellinie.  
Rechts: Kaart van de IJssellinie. Bron: Zandee.

Het plan tot de IJssellinie was ontstaan als direct gevolg van de oprichting van de NAVO. Als de westerse landen elkaar zouden helpen bij een mogelijke aanval, dan moesten daar ook inspanningen van die landen tegenover staan. Nederland moest eigenlijk twee divisies soldaten leveren. Dat was een onmogelijke opgave. Het was veel te duur, één divisie kostte destijds een miljoen gulden per jaar. En de Nederlandse soldaten die er waren, zaten in Indonesië. Nederland heeft toen als alternatief voor het inzetten van twee divisies soldaten voorgesteld een waterlinie te maken. In eerste instantie werd gedacht aan Maas en Waal, later verplaatste het plan naar de

IJssel aan de oostkant van het land. Nederland was immers destijds op deze hoogte het meest oostelijke NAVO-land. Duitsland was nog bezet gebied en maakte geen deel uit van de NAVO. Het had bovendien begin jaren vijftig geen leger.

### Diepste geheim

Het plan voor de IJssellinie is in het diepste geheim gemaakt door minister-president Willem Drees en de ministers van Oorlog en van Waterstaat. Het werd niet behandeld in de Tweede Kamer, het stond niet in de Rijksbegroting, en het werd dus ook op Prinsjesdag niet behandeld. Provinciale Staten van Gelderland en Overijssel waren niet op de hoogte, net zomin als de gemeenteraden van de aanliggende gemeenten. Alleen de burgemeesters kenden de hoofdlijnen van het plan en wisten dat tot een mogelijke evacuatie bevolen zou kunnen worden.

Bewoners van de aanliggende gebieden waren al helemaal niet op de hoogte. Tot 1990 – het jaar van de hereniging van Duitsland – hebben aanwonenden van bijvoorbeeld de werken in Olst



niet geweten wat er gaande was in het militaire gebied pal naast hun huis. Hun was het verhaal verteld dat er een noodbrug werd gebouwd op de plek waar een stuw de IJssel af zou sluiten. Die noodbrug moest natuurlijk verdedigd worden, vandaar alle bunkertjes en kazematten.

Bij de inundatie van het land zouden 410.000 mensen moeten evacueren, waarvan 270.000 aan de oostzijde van de IJssel en 140.000 aan de westzijde. Dat zou totaal onverwachts en onvoorbereid moeten gebeuren. Er was nooit een rampenoefening gehouden en de mensen wisten van niets. Men had geen televisie en meestal geen telefoon. Er zou grotendeels lopend of met gevorderde bussen geëvacueerd zijn: auto's waren in die tijd een schaars goed.

Al in het begin van de jaren zestig werd de IJssellinie overbodig. Duitsland had weer een leger, en de verdedigingsgrens van de NAVO werd verder naar het oosten verplaatst. In 1964 werd de IJssellinie grotendeels afgebroken.

### Restanten

Net ten zuiden van Olst zijn delen van de IJssellinie bewaard gebleven. Een commandobunker is ingericht met de oude radioapparatuur en de interne telefooncentrale. Een noodhospitaal is ingericht met behandelkamer, operatiekamer en ziekenzaal. Er is een volledig werkende machinekamer en aan de westzijde van de IJssel is een LAACC-bunker (*light anti aircraft control center*) nog volledig in oude staat en grotendeels ingericht. Ruim dertig kleine kazematten en luchtafweerstellingen zijn nog aanwezig, waarvan een aantal ook te bezoeken. Sluisjes en defensiedijken zijn aanwezig en zichtbaar. Het oorspronkelijke inlaatwerk is gereconstrueerd.

Dit alles maakt de IJssellinie tot een uitstekende excursiebestemming voor de bovenbouw van vmbo, havo en vwo. De reacties zijn meestal erg positief, en regelmatig nemen scholieren later contact op met de stichting om een scriptie, spreekbeurt of werkstuk verder voor te bereiden. ■

Links: Een van de ruimtes in de bunkers van de IJssellinie bij Olst.

Onder: De commandobunker van de IJssellinie in Olst.

### Bezoek met een klas

Stichting De IJssellinie verzorgt rondleidingen in het gebied en presentaties. Ook verzorgt de stichting gastlessen voor middelbare scholieren (vwo 5/6, havo 4/5, vmbo 3/4). In de lessen wordt uitleg gegeven over de IJssellinie, over de politieke achtergronden voor het instellen ervan en op de sociale/maatschappelijke situatie in Nederland in de jaren vijftig; hoe heeft het geheim kunnen blijven?

Voor meer informatie over Stichting De IJssellinie, zie [www.ijssellinie.info](http://www.ijssellinie.info). Voor meer informatie over rondleidingen en presentaties, neem contact op met Herman Logtenberg, coördinator rondleidingen via [rondleiding@ijssellinie.nl](mailto:rondleiding@ijssellinie.nl). Voor meer informatie over de lessen van de stichting, neem contact op met Littie Diederer, coördinator werkgroep onderwijs via [l.diederer@xs4all.nl](mailto:l.diederer@xs4all.nl).



# Zwanenbroeders spreken tot de verbeelding

*Kleine tentoonstelling in Den Bosch is de moeite waard*

Dit jaar viert de Illustre Lieve Vrouwe Broederschap uit 's-Hertogenbosch haar 700-jarig jubileum. In een kleine tentoonstelling in Het Noordbrabants Museum krijg je een kijkje in het rijke verleden van deze broederschap, waar veel beroemde mensen lid van zijn of waren.

**Hans Vermeer** is redacteur van Kleio.

**Aflaatsbrief van tien bisschoppen voor de Illustre Lieve Vrouwe Broederschap (1335).** Collectie Museum Het Zwanenbroedershuis, 's-Hertogenbosch. Foto: BHC.

In de dertiende eeuw worden in de Nederlanden veel broederschappen opgericht met als hoofddoel devotie en geloof, soms in combinatie met liefdadigheid. Elke broederschap heeft als thuisbasis een kapel in een kerk, waar de leden bijeen kunnen komen voor zang en gebed. De Illustre Lieve Vrouwe Broederschap krijgt in 1318 van de bisschop van Luik de zegen en strijkt neer in een kapel in de kerk van Sint-Jan in 's-Hertogenbosch. In de statuten is het belangrijkste doel van de broederschap vastgelegd: de verering van Maria.

De oprichters van de broederschap zijn geestelijken en geestelijken in opleiding. Zij streven vanaf de oprichting naar exclusiviteit en de selectiecriteria voor

toetreding zijn streng. Er wordt vooral gekeken naar de sociale status van nieuwe leden. Die status straalt op zijn beurt weer af op de broederschap, waardoor het lukt om belangrijke statusverhogende documenten te bemachtigen. Daarvoor moet namelijk vaak jarenlang gelobbyd worden en men heeft voor dergelijke activiteiten de juiste personen in de eigen organisatie zitten. Een belangrijk voorbeeld van zo'n document is de aflaatsbrief die de leden en bezoekers van de broederschapskapel na hun dood een aantal dagen kwijtschelding van straffen garandeert. De belangstelling om lid te worden van deze broederschap is groot en daarom besluit men al snel om het ledenbestand uit te breiden. Voortaan is er dan sprake van een harde kern van zogenaamde 'gezworen broeders' met daarnaast een groot potentieel aan 'buitenleden'. De gezworen leden van de broederschap zijn vaak belangrijke lieden met veel aanzien. Zo is een groot deel van de elite van de stad 's-Hertogenbosch gezworen broeder, waaronder schepenen, notarissen, stadssecretarissen en juristen. De namen van de gezworen broeders zijn bewaard gebleven in de zogenaamde Wapenboeken (waaronder beroemde namen als Willem van Oranje en Jeroen Bosch).

## Doodschuld

De grote groep van buitenleden bestaat uit mannen en vrouwen van binnen en buiten de stad die, net als de gezworen broeders, bij aanvang het intredegeld betalen en na hun dood de zogeheten doodschuld. Zij profiteren als buitenlid wel van alle voordelen die het lidmaatschap biedt, maar hebben niet de verplichtingen van de gezworen broeders om de wekelijkse vieringen in de kapel bij te wonen of aan de gezamenlijke maaltijden deel te nemen. De broederschap werd zo een rijke organisatie en kan wat betreft luister wedijveren met veel vorstenhoven. Er wordt veel geld besteed aan het aantrekken van kunstenaars die de kapel verfraaien. Deze kapel in de Sint-Jan is nog steeds te bezichtigen, maar heeft niet meer de luister van haar glorietijd, omdat veel van de kunstwerken in de loop van de tijd zijn





van invloedrijke mannen waarbij het onderhouden van het netwerk waarschijnlijk het belangrijkste is. Het bijzondere van de Illustre Lieve Vrouwe Broederschap is het gegeven dat de complete administratie vanaf het moment van oprichting is overgeleverd. Slechts een heel klein gedeelte van de vele kunstschatten van de broederschap is nog in eigen handen. Enkele van die voorwerpen zijn te zien op de tentoonstelling.

De tentoonstelling is te zien tot en met 3 juni van dit jaar. Voor alle duidelijkheid: het is een kleine tentoonstelling over een niche-onderwerp die zonder toelichtende teksten beperkt kan ogen. Het is vooral de historische context in de vorm van begeleidende teksten en (vooral) de prachtige tentoonstellingsgids die de gloriejijd van de broederschap weer doet herleven. ■

*Geloven in vriendschap. 700 jaar Zwanenbroeders in 's-Hertogenbosch.* Tentoonstelling in Het Noordbrabants Museum.

**Links:** Wapenboek met wapens van de leden van de Illustre Lieve Vrouwe Broederschap (1318-1766). Rechtsonder de inschrijving van Jheronimus Bosch. Collectie Museum Het Zwanenbroedershuis, 's-Hertogenbosch. Foto: BHIC.  
**Onder:** De opening werd verricht door een prominent lid van de Broederschap, koning Willem-Alexander. Hier bekijkt hij tinnen wijnkannen, waaronder de kan die tijdens de gezamenlijke maaltijden gebruikt werd door Willem van Oranje. Foto: Marc Bolsius.

verkocht of verdwenen. Daaronder bijvoorbeeld een prachtig retabel dat de gehele breedte van de kapel bestreek (en waarvan twee delen te zien zijn op de tentoonstelling).

Een belangrijke kostenpost van de broederschap zijn de professionele zangers die de broederschap onder contract heeft staan. Voor die zangers worden bovendien door gerenommeerde kenners speciale zangboeken geschreven. Soms gaat de helft van het jaarlijkse budget van de broederschap naar deze kostenpost.

De broederschap is altijd verbonden gebleven aan de stad 's-Hertogenbosch, waar de broeders meestal worden aangeduid als de Zwanenbroeders. Die aanduiding verwijst naar een ritueel dat stamt uit de middeleeuwen. De gezworen leden kwamen elk jaar bij elkaar voor een gezamenlijke maaltijd. Vanaf 1384 wordt er bij deze gezamenlijke maaltijden een zwaan geserveerd. De schenkers van de zwaan komen uit adellijke kringen en krijgen vanaf 1488 de titel Zwanenbroeder. Dat gebruik is slechts van korte duur, maar de naam is blijven hangen. Binnen de broederschap is de titel nog steeds in gebruik voor leden van koninklijke bloede. Dat kunnen overigens als enigen ook gezworen *vrouwelijke* leden zijn. Zo hebben de koninginnen Wilhelmina en Juliana tot de Zwanenbroeders behoord.

### De val

De bloeiperiode van de broederschap duurt tot ongeveer 1500, waarna het aantal buitenleden sterk afneemt. Maar de doodsteek komt in 1629 met de val van 's-Hertogenbosch. De broederschap moet dan kiezen: of zichzelf opheffen, of oecumenisch worden, onder dwang van protestanten die lid wilden worden. Men kiest voor de laatste optie waardoor natuurlijk de basis van de broederschap – het vereren van Maria – wegvalt en alleen de gezamenlijke maaltijden overblijven. Vanaf dat moment is de broederschap vooral te beschouwen als een genootschap



### Bezoek met een klas

Het Noordbrabants Museum biedt rondleidingen aan op aanvraag. Er is één gratis instaprondleiding, elke zondagmiddag om 14.00 uur. Gezien het beperkte aantal voorwerpen is uitleg aan leerlingen van een begeleider echt noodzakelijk.

Elk jaar verzorgt het museum examentrainingen die aansluiten bij de thema's van de kunstvakken van het voortgezet onderwijs. Dit jaar is een van de thema's voor vwo van het vak Kunst Algemeen: Cultuur van de kerk in de elfde tot en met de veertiende eeuw. De tentoonstelling sluit daar bij aan. Op de website [www.hnbm.nl](http://www.hnbm.nl) vindt u informatie over het inplannen van een bezoek met een rondleiding (reserveren twee weken van tevoren).

### Bron

Op de website [www.bhic.nl/onderzoeken/hulp-bij-onderzoek/illustre-lieve-vrouwe-broederschap](http://www.bhic.nl/onderzoeken/hulp-bij-onderzoek/illustre-lieve-vrouwe-broederschap) zijn onder andere de Wapenboeken in gedigitaliseerde vorm te bekijken.

A detailed portrait of Willem van Oranje in full plate armor, holding a sword. The armor is dark with gold-colored decorative elements. He has a white ruff collar and a serious expression. In the background, there is a faint inscription in Gothic script: 'Wilhelm Britz. 30. Oranje' and 'Van Oranje' below it.

# Oorlog als leerschool

*De militaire prestaties van Willem van Oranje*

*'Het aanleren van de krijgskunst richtte zich voornamelijk op de technieken voor het gevecht van man tegen man, met de nadruk*

Terwijl zijn zoons Maurits en Frederik Hendrik worden geroemd om hun militaire prestaties, staat Willem van Oranje vooral bekend om zijn talenten als diplomaat en staatsman. Dit terwijl vaststaat dat hij juist, volgens de traditie voor iemand van zijn afkomst, vooral tot militair werd opgeleid en al op jonge leeftijd veel oorlogservaring opdeed. Hoe zag deze opleiding eruit en hoe succesvol was Willem als militair?

**W**illem van Oranje kwam op 24 april 1533 ter wereld op Slot Dillenburg in Duitsland en was de zoon van graaf Willem I van Nassau-Dillenburg en Juliana van Stolberg. Als zoon van een graaf was Willem voorbestemd voor een leven als edelman. Zijn status steeg nog aanzienlijk toen hij op elfjarige leeftijd de titel 'prins van Oranje' erfde. Willem behoorde nu tot de allerhoogste adel en zou zijn opleiding vervolgen aan het hof van Karel V. Deze vorst regeerde over een gebied dat naast de Nederlanden, het Duitse Rijk, de Franse Comté, Oostenrijk, Spanje (inclusief de Amerikaanse gebieden) en grote delen van Italië omvatte. In 1544 vertrok Willem naar de Nederlanden en verbleef afwisselend op zijn kasteel in Breda en aan het hof van de keizer in Brussel.

Jongens uit goeude families, zoals Willem van Oranje, werden op jonge leeftijd klaargestoomd voor een leven aan het hof. Ze kregen les in theoretische vakken zoals taal, geschiedenis en godsdienst. Vooral de beheersing van meerdere talen (Frans, Duits, Nederlands, Latijn, Italiaans en Spaans) kwam goed van pas in het uitgestrekte rijk van Karel V. Naast theoretische vakken stonden omgangsvormen en de ridderlijke kunsten op het programma. Van hoge edellieden werd verwacht dat zij welgemanierd waren. Ze moesten een goede conversatie kunnen voeren, muziekinstrumenten bespelen, dansen en de tafeletiquette beheersen. Aan het hof speelde status een grote rol. De nieuwste ontwikkelingen op het gebied van bouwkunst, mode, muziek en dans werden dan ook op de voet gevolgd.

Willem groeide op in de nadagen van de middeleeuwen, waarbij de ridderlijke kunsten nog steeds een belangrijke rol speelden. Het aanleren van de ridderlijke kunsten, zoals paardrijdkunst, krijgskunde, het toernooi en de jacht, bereidde jongens voor op hun toekomstige militaire loopbaan. De krijgskunst richtte zich voornamelijk op de technieken die Willem onder de knie moest krijgen voor het gevecht van man tegen man. Daarbij lag de nadruk op het omgaan met wapens: zwaard,

piek, hellebaard, staafbijl, dolk en rapier. Deze vaardigheden vormden een basis waarmee de jonge edelman tijdens zijn verdere leven in de oorlogvoering, tijdens de jacht en het toernooi uit de voeten kon. De omgang met wapens was een onmisbare kunst en kon het verschil maken tussen leven en dood.

### Eliteruiters

In 1551, toen Willem 18 jaar oud was, ging hij het leger in. Hij kreeg een aanstelling als kapitein-commandant van een zogeheten bende van ordonnantie. Bendes van ordonnantie waren compagnieën eliteruiterij die vrijwel volledig werden gerekruteerd uit de adel. Deze eenheden werden als vanouds gecommandeerd door leden van de hoge adel in de Nederlanden en vormden een permante strijdmacht, die in tijd van oorlog kon worden uitgebreid met tijdelijke bendes. ▶



Jeroen Punt en Louis Ph. Sloos zijn conservatoren bij het Nationaal Militair Museum (NMM).

Linkerpagina: Willem van Oranje omstreeks 1555. Antonius Mor, olieverf op doek, circa 1555. Gemäldegalerie Alte Meister Kassel. Hiernaast: Zware ruiterij onder Karel V, vergelijkbaar met de bendes van ordonnantie, in opmars tijdens de Slag bij Tunis, 1535. Jan Cornelisz. Vermeyen, houtskool en waterverf op papier, bevestigd op linnen, Nederlanden, 1546/1550. Kunsthistorisches Museum Wien, Gemäldegalerie.

*die Willem onder de knie moest krijgen op het omgaan met wapens'*

Rechts: Willem van Oranje op ongeveer twaalfjarige leeftijd, toen hij naar de Nederlanden kwam. Zijn status als prins is af te lezen aan de twee palfreniers (rijknechten) die hem aan weerszijden van het paard begeleiden. Cornelis Anthonisz., handgekleurde houtsnede, Antwerpen, 1545. Rijksmuseum Amsterdam.

Onder: Schets voor een van de acht Nassause wandtapijten die ooit de muren van kasteel Breda sierden. Op dit tapijt zijn Willems oom Hendrik III en diens echtgenote afgebeeld. Bernard van Orley, pentekening met waterverf, Brussel, 1530-1535. Staatliche Graphische Sammlung, München.

Willem werd in 1551 commandant van zo'n tijdelijke eenheid, want toen hij het leger in ging was het net weer oorlog (de Italiaanse Oorlog van 1551-1559). Bovendien was er sprake van een oorlog die veel grootschaliger was dan de vorige, een oorlog die zich afspeelde langs de gehele zuidgrens van de Nederlanden. Wat betreft de mogelijkheid om militaire praktijkervaring op te doen viel Willem dus met zijn neus in de boter. In 1552 begonnen de Franse vijandelijkheden in Luxemburg en werd Willem er door de toenmalige landvoogdes in de Nederlanden, Maria van Hongarije, met zijn eenheid op uit gestuurd. Uit brieven van Maria blijkt dat Willem naar grote tevredenheid zijn functie vervulde, zowel wat betreft de werving van troepen voor zijn eenheid als de monsterring en de uitvoering van orders. Willem doorliep snel de rangen en in 1555 werd hij benoemd tot opperbevelhebber van het leger te velde. Hij volgde in die functie de bekende ijzervreter Maarten van Rossem uit Gelre op, die in zijn legerkamp was overleden aan de pest. Van Rossem verving op zijn beurt Emanuel Philibert van Savoye, van 1555 tot 1559 landvoogd in de Nederlanden.

Er is vaak op gewezen dat Willem met zijn 22 jaar wel erg jong was voor deze functie, maar interessant genoeg was Van Savoye maar twee jaar ouder toen hij deze functie kreeg. Nadat rond de vorige eeuwwisseling door een historicus van naam is geschreven dat Willem in deze functie weinig presteerde, is dit vaak herhaald. Maar in werkelijkheid deed Willem precies wat hem werd opgedragen en vervulde hij zijn functie naar behoren. Sterker nog, ondanks zijn jonge leeftijd en zijn geringe ervaring toonde hij veel initiatief en was hij geen marionet. Hij had een eigen visie op de zaken en wist de landvoogdes, keizer Karel V,



en vanaf 1555 koning Filips II – die zijn vader opvolgde – keer op keer te overtuigen. Willem kreeg van Filips II alleen geen toestemming om op een gegeven moment een grote Franse legermacht aan te vallen, wat later vooral Willem is verweten. In werkelijkheid stond Willem te popelen om tot de aanval over te gaan.

### Grootste nederlaag

Hoewel de oorlog in 1555 nog lang niet afgelopen was, is doorgaans nog minder aandacht voor Willems aanwezigheid in het veld tot 1559. In 1557 vervulde hij als tweede man na Van Savoye een belangrijke positie bij de befaamde Slag en het Beleg van Saint-Quentin, waar de Fransen de grootste nederlaag leden in de zestiende eeuw. Kortom, de oorlog van 1551-1559 tussen Frankrijk en Spanje waar Willem actief aan deelnam, was een belangrijke militaire leerschool voor Willem. Hij maakte kennis met het werven van





Detail uit een tot nu onbekende, anonieme aquarel waarbij Willem van Oranje in Frankfurt naast de aartsbischop en keurvorst van Trier (Johan IV van Leyen) aan tafel zit tijdens de kroningsmaaltijd van keizer Ferdinand I. Anoniem, aquarel, Duitsland, 1558. Staatsarchiv, Neurenberg.

troepen, monstering, betaling en alle problemen daarbij, het voeren van lage en hoge commando's, het bouwen van vestingen, deelnemen aan vele veldtochten, veldslagen en belegeringen, dood en verderf, onderhandelingen, enzovoort. Toen in 1567 uiteindelijk werd besloten de opstand in de Nederlanden met geweld voort te zetten en Willem van Oranje de leider werd van het gewapend verzet, was hij al een zeer ervaren militair. Het is zelfs de vraag of Willem zonder de ervaring die hij opdeed in de jaren 1550 wel de leider van het gewapend verzet had kunnen worden tijdens de Nederlandse Opstand. Er wordt vaak op gewezen dat Willem van Oranje geen militair genie was, waarbij vooral naar de resultaten wordt gekeken van zijn operaties. De drie grote militaire operaties in 1567/1568, 1572 en 1574 die Willem samen met zijn broer Lodewijk plande en ondernam, waren zeker gezien de omstandigheden echter al een enorme prestatie. Interessant is dat hij in de aanloop naar de opstand bijvoorbeeld zaken deed met een Duitse troepenleverancier met wie hij voor dat doel ook contact had in de jaren 1550. Ook maakte hij in die tijd al kennis met de militaire discipline, die hij in de jaren 1570 tijdens de opstand in Holland invoerde. Het is waar dat Willem van Oranje, in tegenstelling tot zijn zonen Maurits en Frederik Hendrik, weinig duidelijk aanwijsbare klinkende overwinningen heeft behaald, maar zijn operaties hadden wel belangrijke (neven)effecten. Voorts speelden allerlei factoren een rol bij het (groten) deels mislukken van de operaties. Maar zeker de tweede en de derde grote inval in de Nederlanden vanuit Duitsland in 1572 en 1574 sorteerden grote

effecten. In 1572 werd door de watergeuzen (min of meer per ongeluk) Den Briel ingenomen, maar belangrijker voor de uitbreiding van de opstand die daarop volgde in Holland en Zeeland, was dat op hetzelfde moment door Lodewijk van Nassau Bergen in Henegouwen werd belegerd. Hierop trok Alva daar met een leger naartoe om de stad te ontzetten. Doordat Lodewijk hier, ondersteund door Willem, lang wist stand te houden, konden in Holland en Zeeland veel steden zich al dan niet vrijwillig achter de opstandelingen scharen. Na de voor de opstandelingen verpletterende Slag bij Mook in 1574 werd, mede dankzij de onderwaterzetting van Rijnland, heel Holland van de Maas tot aan Haarlem bevrijd van de Spanjaarden. Wel dreigde er nog gedurende twee jaar gevaar vanuit Amsterdam en Haarlem, maar toen scharden naast Holland en Zeeland de gehele Nederlanden zich achter de opstand. ■

### Tentoonstelling

Dit artikel is gebaseerd op het boek *Willem van Oranje. De jonge prins als edelman en militair*, een uitgave van WalburgPers in Zutphen. Deze publicatie is uitgegeven ter gelegenheid van de tentoonstelling *Willem* die tot en met 28 oktober te zien is in het Nationaal Militair Museum te Soesterberg. Voor deze grote internationale tentoonstelling over Willem van Oranje, en in het bijzonder zijn jonge jaren, is een grote hoeveelheid objecten bij elkaar gebracht waarvan vele nooit eerder voor het publiek te zien zijn geweest. Voor de boven- en onderbouw van het voortgezet onderwijs is bij de tentoonstelling het educatieve programma *Vlogger des Vaderlands* ontwikkeld. Het programma sluit aan bij tijdvak 5, Ontdekkers en Hervormers, en de historische context Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden. Meer info op: [www.nmm.nl](http://www.nmm.nl).

# Halve heilige wordt weer mens

## *Darkest Hour verbeeldt de twijfels van Churchill*

Winston Churchill spreekt sinds de Tweede Wereldoorlog zozeer tot de verbeelding, dat hij inmiddels in tientallen films en series is vertolkt. Daar zitten sterke, maar ook bizarre interpretaties tussen. De meeste acteurs vertonen bovendien nauwelijks uiterlijke gelijkenis met hun personage. Alleen al in dat opzicht is de Churchill van *Darkest Hour* een aangename verrassing.

**Nicole van der Steen**  
is redacteur van Kleio.

**D**arkest Hour bestrijkt de maanden mei en juni 1940, waarin nazi-Duitsland in moordend tempo West-Europa onder de voet liep. Churchill werd premier na het aftreden van Neville Chamberlain op 10 mei, om bijna onmiddellijk te worden geconfronteerd met een Brits leger dat in Frankrijk door Duitse troepen dreigde te worden vernietigd. Eind mei hadden de Duitsers de kust bereikt: bij Calais en Duinkerke zaten de Franse en Britse troepen in een val die binnen enkele dagen zou dichtklappen. Op 27 mei viel Calais. Doordat de Duitse opmars uiteindelijk werd vertraagd, kon in diezelfde week het 'wonder van Duinkerke' plaatsvinden. Bijna alle soldaten die zich op het strand van Duinkerke hadden verzameld werden geëvacueerd, deels met particuliere schepen en bootjes, en ondanks hevige beschietingen door Duitse vliegtuigen en torpedo's.



*'De Churchill die door Gary Oldman wordt neergezet, lijkt niet alleen sprekend, maar is ook een mens van vlees en bloed met innerlijke twijfels'*

In de film neemt de strijd die Churchill moet leveren tegen zijn partijgenoten een minstens zo prominente plaats in als zijn strijd tegen Hitler. Plaats van handeling is grotendeels de bunker onder een van de regeringsgebouwen in Westminster, de *Cabinet War Rooms*, waar het oorlogskabinet zetelt. Partijleider Chamberlain en minister van Buitenlandse Zaken Halifax weten zeker dat West-Europa al verloren is; de enige manier om de troepen en Groot-Brittannië te redden is, volgens hen, een verdrag met Hitler sluiten. Als het niet lukt om Churchill te overtuigen, die vasthoudt aan een schijnbaar hopeloze strijd, kan hij door een motie van wantrouwen gedwongen worden af te treden, waarna Halifax als premier met Hitler kan onderhandelen.

### Trauma

Hoe nijpender de situatie aan de Franse kust wordt, hoe zenuwslopende de confrontaties tussen Churchill en zijn kabinet. Zijn tegenstanders zijn niet

te beroerd hem het fiasco van de Gallipoli-campagne voor de voeten te werpen: een trauma uit de Eerste Wereldoorlog dat de oude ijzervreter blijft kwellen. De Britse pogingen om de Dardanellen te veroveren en zo Constantinopel in te nemen verliepen rampzalig en kostten tienduizenden Britse slachtoffers. Churchill was als hoofd van de Britse marine verantwoordelijk voor de campagne en ervoer nog lang de politieke consequenties. Nu hij als premier verantwoordelijk is voor wéér een mogelijk bloedbad, speelt de herinnering hem parten: moet hij honderdduizenden Britse jongens offeren omdat hij de strijd tegen Hitler wil voortzetten?

De Churchill die door Gary Oldman wordt neergezet, lijkt niet alleen sprekend in uiterlijk, motoriek en dictie, maar is ook een mens van vlees en bloed met innerlijke twijfels, ondanks zijn spreekwoordelijke bothed en driftbuien. Hij doorziet Halifax en Chamberlain en doet geen moeite zijn verontwaardiging te verbergen; de fictieve scène waar hij hen superieur van repliek dient ('Je kunt niet onderhandelen met een tijger als je hoofd in zijn bek zit!') is een van de sterkere van de film. Maar het is niet alleen drift: de

Winston Churchill geeft een speech tijdens de verkiezingen in 1945. Fotograaf onbekend. Bron: Imperial War Museums.



wanhoop en het onbegrip zijn bijna van zijn gezicht te scheppen. Deze Churchill is er ten diepste van overtuigd dat een vredesverdrag het begin van het einde is en dat zijn eiland tot de laatste snik moet worden verdedigd.

Calais valt, na een door Churchill bevolen Britse uitval om de Duitsers bij Duinkerke weg te houden. Duizenden Britse soldaten sneuvelen. Dit is het dramatische keerpunt van de film: de energieke, zelfverzekerde premier wankelt. Hij komt nauwelijks meer uit zijn woorden en staat op het punt toe te geven aan Halifax en consorten.

### Hulp van de koning

Nu komt George VI te hulp: de koning die aanvankelijk geen enkel vertrouwen had in zijn premier, bezoekt hem midden in de nacht om hem te verzekeren van zijn steun als hij besluit de strijd voort te zetten. Hij raadt hem zelfs aan om aan het volk te vragen wat zij willen voor hun land. De volgende dag neemt Churchill de metro naar Westminster, glunderend te midden van zijn verbijsterde landgenoten, en vraagt zijn medereizigers naar hun mening over Duitsland. Zonder uitzondering willen ze de strijd voortzetten; de oude man is tot tranen toe geroerd.

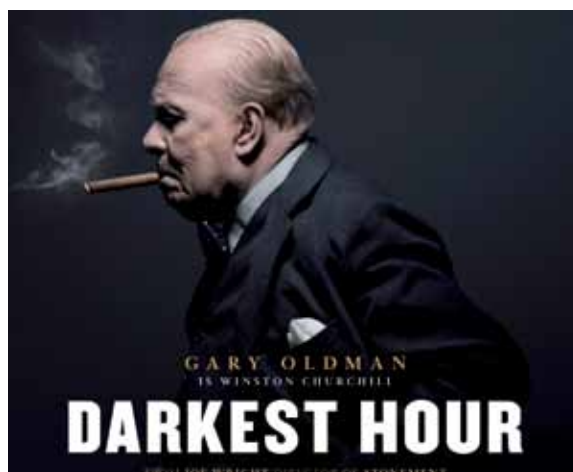
Vanaf hier gaat het snel. Churchill overtuigt het 'buitenkabinet', het parlement en het oorlogskabinet van het nut van de strijd tegen Hitler, ook ten koste van zware offers. Zelfs Chamberlain, stervend aan kanker, gaat overstag. Operatie *Dynamo* (met als doel de troepen uit Duinkerke te evacueren) gaat van start en Churchill houdt op 4 juni zijn beroemdste rede met daarin de zin: 'We shall fight on the beaches.' Deze toespraak is in de originele versie al indrukwekkend, in de film wordt hij regelrecht opzweepend. Dat is in een film met vooral oude, adellijke mannen

en strikte Britse omgangsvormen ook wel nodig om de spanning vast te houden. Met dat doel is waarschijnlijk ook de heftige scène over het Duitse bombardement op de troepen in Calais toegevoegd: die past qua effectbejag minder in de film, maar levert voldoende adrenaline om in te voelen waar de oude heren zich druk over maken. Het 'wonder van Duinkerke' wordt heel kort in beeld gebracht, maar daar gaat het ook niet om: belangrijker is de worsteling van Churchill met zijn kabinetsleden en zijn eigen demonen.

### Halve heilige

De grote oorlogspremier is in de afgelopen decennia uitgegroeid tot een halve heilige. Hoe goed bedoeld ook, in veel biografische en oorlogsfilm, en in allerlei cameo's is hij tot een karikatuur verworpen, waarbij een paar duidelijke kenmerken overdreven werden belicht. Veel Churchills waren te dik, te driftig, te heldhaftig, te koddig soms ook. Zelfs Brian Cox in de film *Churchill* (2017), die vlak voor *Darkest Hour* werd uitgebracht, speelt een te serieuze, te grootse en altijd getroebleerd kijkende premier ten tijde van de invasie in Normandië. *Darkest Hour* is ook bedoeld als eerbetoon, maar doet niet aan absolute heiligverklaring. We zien een oude man die soms onverstaanbaar mompelt, onsmakelijk kauwt op zijn sigaar en veel ▶

Links: Winston Churchill maakt het V-gebaar bij een bezoek aan de Amerikaanse president Harry S. Truman in Washington, 24 maart 1949. Bron: National Archives and Records Administration. Onder: Promotieposter voor de film *Darkest Hour*.



### Een greep uit de vele bruikbare scènes

- Aan het begin van de film wordt Chamberlain weggestemd om zijn slappe houding; de Conservatives gaan met tegenzin akkoord met Churchill (evenals de koning).
- Churchill gaat in discussie met Halifax in de *Cabinet War Rooms*: het geschreeuw is fictie, maar toont Churchills spreekwoordelijke welbespraaktheid.
- Churchill is uit het veld geslagen na de val van Calais: een heel andere kant van de bullebak.
- Churchill overtuigt zijn kabinet de strijd aan te gaan door de namen te noemen van zijn medereizigers in de metro.
- Churchill besluit het V-teken te gaan gebruiken. De reactie van Miss Layton en Churchills reactie daarop zijn goud waard. Een dergelijke foto bestaat echt.
- De beroemde speech na de evacuatie van Duinkerke wekt in deze versie evengoed de strijd lust van de kijker op.

te veel drinkt. Dat laatste wordt hem verweten door koning George VI, die zichzelf gestaag dood rookte. Churchills spreekwoordelijke bothed kon natuurlijk niet ontbreken, maar ontlokt steeds een glimlach. De soms onzekere, soms ondeugende blik in zijn ogen maakt de premier niet robuuster dan hij in werkelijkheid was. Hij is in veel opzichten afhankelijk van zijn vrouw Clementine, die hem kalmeert, terechtwijst en bijstuurt. Deze Clementine heeft overigens ook een 'upgrade' ondergaan: een sterke, kordate vrouw met een liefdevolle, maar onmiskenbare invloed op haar man.

De Churchill van Gary Oldman is waarschijnlijk vooral gebaseerd op de memoires van Elizabeth Layton, de persoonlijke secretaresse van de premier van 1941 tot 1945. Zij beschrijft haar baas als een onmogelijk mens met vele tekortkomingen, van wie je wel moest houden omdat hij volkomen zichzelf was. De eigenaardigheden, charmes en onverbloemde emoties die zij bij Churchill zag, komen allemaal terug in de film. Miss Layton speelt een belangrijke rol in het verhaal: hoewel ze in 1940 nog niet voor hem werkte en hier dus de geschiedenis in gesmokkeld is, fungeert ze als een ideale katalysator voor Churchill. Hij blaft haar af en walst over haar gevoelens heen, maar ze houdt stand (met steun van Clementine) en weet hem werkelijk te bereiken. Haar in Frankrijk gesneuvelde broer is verzonnen, maar helpt wel om Churchill op het juiste spoor te zetten.

De acteur Brian Cox als Churchill met V-teken én sigaar. Beeld uit de film *Churchill* uit 2017.



### Bronnen

[www.bbc.com/news/magazine-29701767](http://www.bbc.com/news/magazine-29701767) Minder leuke kanten van Churchills opvattingen en acties.

[en.wikiquote.org/wiki/Winston\\_Churchill](http://en.wikiquote.org/wiki/Winston_Churchill) Nog wat nare uitspraken.

[www.telegraph.co.uk/films/0/winston-churchill-film-tv-best-worst-portrayals/](http://www.telegraph.co.uk/films/0/winston-churchill-film-tv-best-worst-portrayals/) Een vergelijking van achttien Churchills in films (van de meer dan zestig).

[youtu.be/10kt\\_YrKPdw](https://youtu.be/10kt_YrKPdw) De originele *We shall fight on the beaches*-speech van Churchill.

Elizabeth Nel (née Layton), *Mr. Churchill's Secretary* (1958); nieuwe editie *Mr. Churchill by his personal secretary Elizabeth Nel* (2007).

### Effecten

Nu is in deze film natuurlijk wel degelijk gespeeld met effecten: ook wij moeten van Churchill houden. De scènes in de oude zalen van het parlamentsgebouw baden in een prachtig, Victoriaans licht dat in stoffige banen door de gotische ramen valt; Churchill past er in zijn ouderwetse driedelige pak naadloos in. Er is veel gebruikgemaakt van slow motion en close-ups, terwijl het opgewonden gewapper met papieren van de deftige heren na Churchills toespraak een bijna surrealistisch spektakel oplevert.

### 'Soms ligt het spelen met de emoties van de kijker er dik bovenop'

Dit alles mag op verering lijken, maar het past ook bij de traditionele, Victoriaanse Brit die Churchill was. Hij was opgegroeid in een adellijke omgeving en had de carrière doorlopen die voor jongens van zijn stand was uitgestippeld. Zelf zei hij dat hij zich het leven van de 'gewone' Engelsman helemaal niet kon voorstellen, zelfs een enkele poging de metro te nemen was mislukt. In de film zegt hij niet te geloven dat Halifax het premierschap heeft afgewezen: hij is 'de vierde zoon' van een edelman, en vierde zoons pakken alles wat ze kunnen krijgen.

Soms ligt het spelen met de emoties van de kijker er dik bovenop. Halifax is in de film een naar, benepen mannetje dat zelfs als alle anderen hun premier uiteindelijk steunen, volhardt in zijn pogingen hem beentje te lichten. Churchill heeft in werkelijkheid niet met de Britse *working class* in de metro gezeten; het volk was ook niet direct van hem onder de indruk. In originele opnames is te horen dat Churchill zijn emoties onder controle had tijdens toespraken, maar in de film jaagt zijn geestdrift het bloed door ieders aderen, ook die van de kijker.

Dat ten tijde van de Brexit maar liefst twee Britse films over Churchill zijn uitgebracht is natuurlijk geen toeval. Het affiche van *Darkest Hour* draagt zelfs de tekst 'The movie we need right now'. In dat kader is een sympathieke weergave van de grote Brit logisch, maar ook Churchill had minder fraaie kanten. Veel daarvan zijn verklaarbaar vanuit zijn afkomst, maar dat zijn denkbeelden nu racistisch en antisemitisch worden genoemd staat buiten kijf.

De kracht van deze film zit vooral in het onbehaaglijke gevoel dat Churchill net zo goed overstag had kunnen gaan en met de nazi's had kunnen onderhandelen. Na het drama bij Calais is hij zo de weg kwijt dat hij bijna toegeeft aan de druk uit zijn partij. Al is het waarschijnlijker dat hij een verdrag met Hitler nooit serieus heeft overwogen, het is een angstaanjagend idee dat het zo had kunnen gaan. *Darkest Hour* laat er geen twijfel over bestaan hoe groot Churchills persoonlijke invloed op het verloop van de oorlog werkelijk was. ■

# De vele kanten van Prometheus

Griekse auteurs en filosofen hebben de mythe van Prometheus vaak gebruikt als verpakking voor hun opvattingen over de godenwereld en de verhouding tussen die godenwereld en de mensheid. Iedere auteur in de oudheid benadrukt in het basisverhaal rond Prometheus daarom die thema's die zijn opvattingen ondersteunen, voegt thema's toe of laat die juist weg als hem dat beter uitkomt.

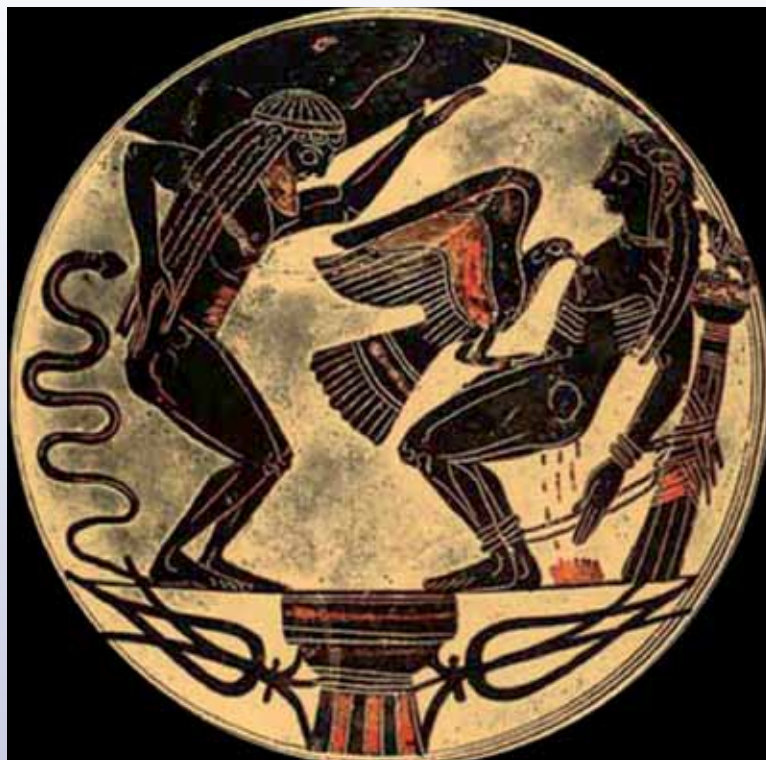
De Griekse mythologie bestaat uit een bonte verzameling prachtige verhalen die ons een kijkje geven in de houding van de Grieken ten opzichte van hun godenwereld. En die ook vaak verklaringen proberen te geven voor zaken waar wij in de mensenwereld mee worstelen. In *Kleio* schenken we aandacht aan enkele van die verhalen in de serie *Griekse mythen*.

In zijn *Werken en Dagen* en *De Godenstamboom* legt Hesiodos (zevende, achtste eeuw v.Chr.) de basis voor de Prometheus-mythe. Hesiodos is bij uitstek de representant van het negatieve Prometheus-beeld. Hij zet hem neer als een bedrieger van de goden en als de persoon die daardoor de mensheid in het verderf heeft gestort. Prometheus is de onsterfelijke zoon van de Titaan Iapetus en de broer van onder anderen Epimetheus ('hij die achteraf denkt') en Atlas ('de drager'). In een ver verleden heeft hij als een van de weinigen de Olympische goden geholpen in hun strijd tegen de Titanen en is daardoor in hun kring opgenomen. De Olympische goden leven in harmonie met de mensheid – die bij Hesiodos louter uit mannen bestaat! Die mensheid leidt nog een onbezorgd leven en is gevrijwaard van alle ellende die ze tegenwoordig moet doorstaan, zoals ziekten, pijn en oorlogen. De dood is voor hen gewoon een verlengde slaap, want als hun einde is gekomen, neemt Hypnos – de god van de slaap – hen mee naar de Elyseese velden. Op een dag probeert Prometheus Zeus te bedriegen. Hij laat hem

kiezen uit twee vaten met vlees. Het ene vat bevat waardeloze botten onder een laagje smakelijk vet, het andere bevat het beste vlees maar verpakt in de onsmakelijke maag. Zeus gaat op de schijn af, kiest het verkeerde vat en ontsteekt in woede. Omdat hij weet dat Prometheus graag met de mens optrekt, straft

hij de mensheid door haar het vuur te ontnemen. Prometheus op zijn beurt bedriegt Zeus daarop nogmaals door een vonk van het goddelijke vuur te stelen uit zijn tempel op de Olympus en dat aan de mensen terug te geven. Voor Zeus is de maat dan vol. Hij geeft Hephaistos, de god van het vuur en de smeedkunst, opdracht om Prometheus vast te ketenen aan de bergketen Kaukasus. Daar krijgt hij elke dag bezoek van een arend die zijn lever aanvreet. 's Nachts geneest de wond weer en dit ritueel herhaalt zich eindeloos. Maar ook deze keer koelt Zeus zijn woede niet alleen op Prometheus maar ook weer op de mensheid. Hij geeft Hephaistos namelijk nog een opdracht. ▶

Hans Vermeer is redacteur van *Kleio*.



Atlas en Prometheus op een Laconische kom, ca. 550 v.Chr.

### De doos van Pandora

De god van de smeedkunst moet een bedrieglijk schepsel creëren dat de mens tot straf dient. Daarom maakt hij uit water en aarde de eerste vrouw, een prachtig wezen met de naam Pandora ('schenkster van alle gaven'). Zij krijgt van elke god een eigenschap mee, zoals schoonheid van Aphrodite en wijsheid van Athene. Maar op aandringen van Zeus krijgt zij van de god Hermes verderfelijke eigenschappen ingeblazen, zoals leugenachtigheid, onverzadigbare seksuele lust en bovenal een ontembare nieuwsgierigheid. Zo wordt Pandora een onweerstaanbaar wezen (voor mannen) met een prachtig uiterlijk, maar wel een wezen met een uiterst verderfelijk innerlijk.

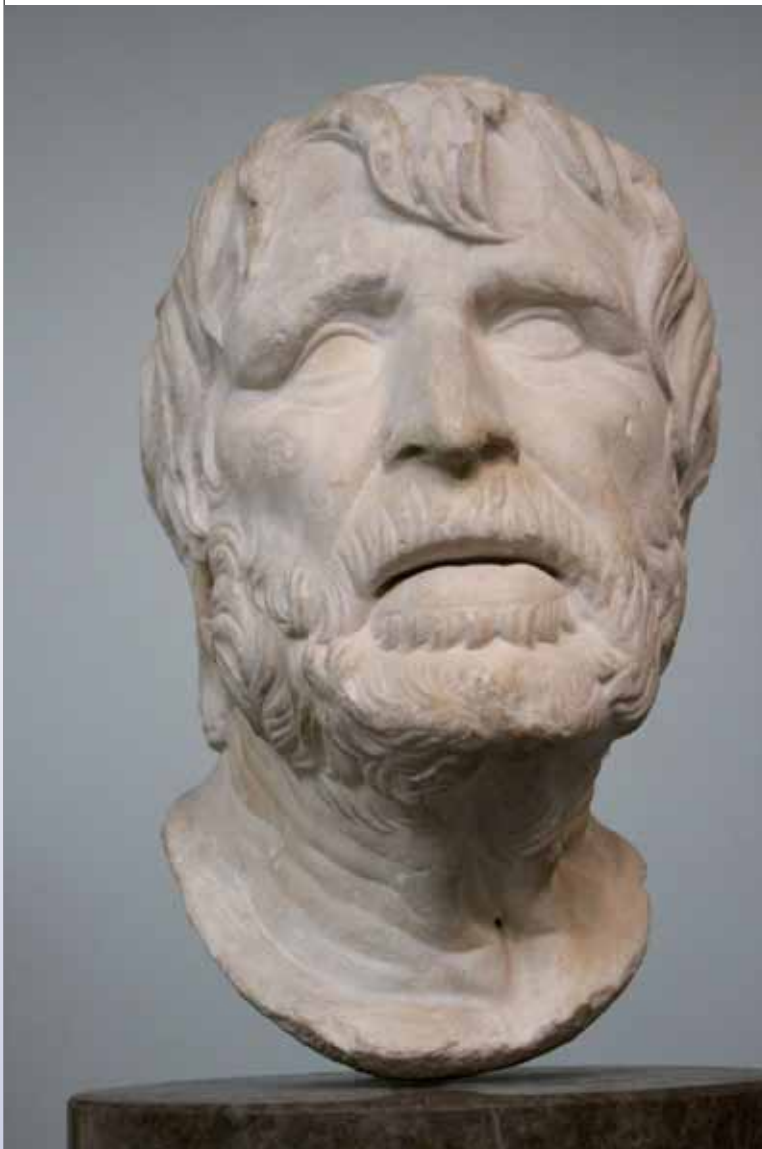
Ondanks de waarschuwing van zijn broer Prometheus trouwt Epimetheus met Pandora. Zeus geeft het paar als huwelijkscadeau een vat (dat in latere versies een doos gaat worden) met de opdracht dat gesloten te houden, maar zonder daarvoor de reden te noemen. Natuurlijk dwingt haar nieuwsgierigheid Pandora ertoe om toch het deksel van het vat op te tillen, waarop duidelijk wordt wat het cadeau van Zeus inhoudt. Want daaruit vliegen alle kwalen die de mensheid vanaf dat moment zullen teisteren, zoals oorlog, pijn en ziekte. Alleen de hoop blijft achter en daar breken velen zich nog steeds het hoofd over. Want waarom zit de hoop bij de kwalen? Of zaten er behalve kwade ook goede

eigenschappen in? Hesiodos laat dat aan de interpretatie van de lezer over. Maar hij maakt met dit fragment wel heel duidelijk dat er een einde is gekomen aan de paradijselijke staat waarin de mensheid tot dan heeft geleefd.

### De gift van blinde hoop

Aeschylus (circa 525-456 v.Chr.) schetst in zijn werk *Prometheus geboeid* een heel andere versie van deze mythe. Hij borduurt wel voort op het stramien dat Hesiodos heeft neergezet, maar zijn sympathie ligt bij Prometheus en niet bij de goden. Aeschylus verwijt Zeus zelfs amoreel gedrag. Op de eerste plaats omdat hij Prometheus heeft laten ketenen terwijl hij zonder diens bijdrage de strijd tegen de Titanen nooit had kunnen winnen. Maar hij verwijt hem vooral dat hij uit is op de totale uitroeiing van de mensheid. Prometheus heeft dit voorkomen, al vertelt de auteur niet hoe. Wat de versie van Aeschylus boeiend maakt, is de geheel andere filosofische wending die hij aan het verhaal geeft. Prometheus is namelijk niet door Zeus gestraft vanwege de diefstal van het vuur, maar omdat hij de mensen een geschenk heeft gegeven dat ongeschreven kan worden als 'blinde hoop'.

De mens zit namelijk niet in zak en as door het ontbreken van vuur, maar doordat hij zijn toekomst kent en daardoor ook zijn stervensuur. Die kennis leidt ertoe dat de mensen het leven als zinloos ervaren en alleen maar in angst de dagen zitten te tellen tot hun dood komt. Prometheus trekt zich dit aan en schenkt de mens daarom vergetelheid in die zin dat hij hem de kennis over zijn toekomst ontnemt en hem de blinde hoop geeft dat hij die toekomst zelf kan invullen. Niet om hem kwaad te doen, maar juist om zijn leven draaglijk te maken. De mens weet nog wel dat hij sterfelijk is, maar niet wanneer dat moment is aangebroken. Alleen door die onwetendheid is het mogelijk om je op de toekomst



Marmeren hoofd van een oude man, mogelijk Hesiodos, Romeinse kopie uit de tweede eeuw v.Chr., British Museum.



Pandora opent de doos. John William Waterhouse, 1896.

heid aan. Zeus laat dat over aan de broers Epimetheus en Prometheus. Uit water en aarde maken zij de dieren en de mensen. Die moeten dan nog eigenschappen krijgen waarmee ze kunnen overleven en Epimetheus krijgt na lang aandringen toestemming van zijn broer om dat onderdeel van de schepping te verzorgen.

### *‘De mythe van Prometheus kent evenveel variaties als auteurs, en heeft een enorme rijkdom gekregen’*

Maar als alle eigenschappen zijn uitgedeeld, ziet hij dat hij weer eens kortzichtig is geweest en dat er voor de mens geen enkele eigenschap over is. Dat hulpeloze wezen wekt medelijden op bij zowel Prometheus als Zeus. Prometheus steelt daarom de kennis van ambachten bij Athene en vuur en technische kennis bij Hephaistos en schenkt die aan de mens. Zeus schenkt de mens politieke wijsheid, zodat hij samen kan werken, en rechtvaardigheid en schaamte om in vrede met elkaar te kunnen leven.

De mythe van Prometheus kent evenveel variaties als auteurs. In dit korte bestek is een drietal varianten aan bod gekomen. Hesiodos gebruikt het verhaal met een religieus doel, namelijk het tonen van de almacht van de goden. Aeschylus benadrukt de gift van Prometheus aan de mensheid en geeft een filosofische wending aan het verhaal. En Plato geeft het verhaal een politieke draai. Steeds hebben zij andere zaken in het verhaal benadrukt en fragmenten toegevoegd waardoor de mythe van Prometheus een enorme rijkdom heeft gekregen. Daarmee hebben ze Prometheus tot een van de boeiendste personages uit de Griekse mythologie gemaakt. ■

te richten. Ook daarbij krijgt de mens hulp van Prometheus. Hij schenkt hem de ‘technai’, een combinatie van ambachten, vaardigheden, technische kennis en kunsten.

In het werk van Aeschylus komt er ook een einde aan de bestrafing van Prometheus. Diens naam is namelijk ook te vertalen als ‘de ziener’, en in die hoedanigheid kent hij de toekomst. Dat geeft hem macht over Zeus, want die weet dat Prometheus een voorspelling kan doen die voor hem in de toekomst van levensbelang kan zijn. Daarom geeft Zeus na lange tijd aan Hercules de opdracht om de arend die Prometheus elke dag pijnigt te doden en de ketenen te verbreken. In ruil keert Prometheus terug naar de

Olympus en geeft Zeus zijn voorspelling: als hij met zijn geliefde – de zeenimf Thetis – trouwt, zal uit dat huwelijk een zoon voortkomen die hem van de troon zal stoten. Waarop Zeus natuurlijk meteen een einde maakt aan die relatie.

#### **Politieke draai**

Wat betreft sympathie voor de hoofdpersonen in het verhaal kent Plato (circa 427 v.Chr.-347 v.Chr.) in zijn dialogen *Gorgias* en *Protagoras* geen voorkeuren. Bij hem zien we zelfs dat er helemaal geen sprake is van een vete tussen Zeus en Prometheus. Zij streven beiden het beste voor de mensheid na.

Bij Plato treffen we het verhaal van de schepping van de mens-

#### **Bronnen**

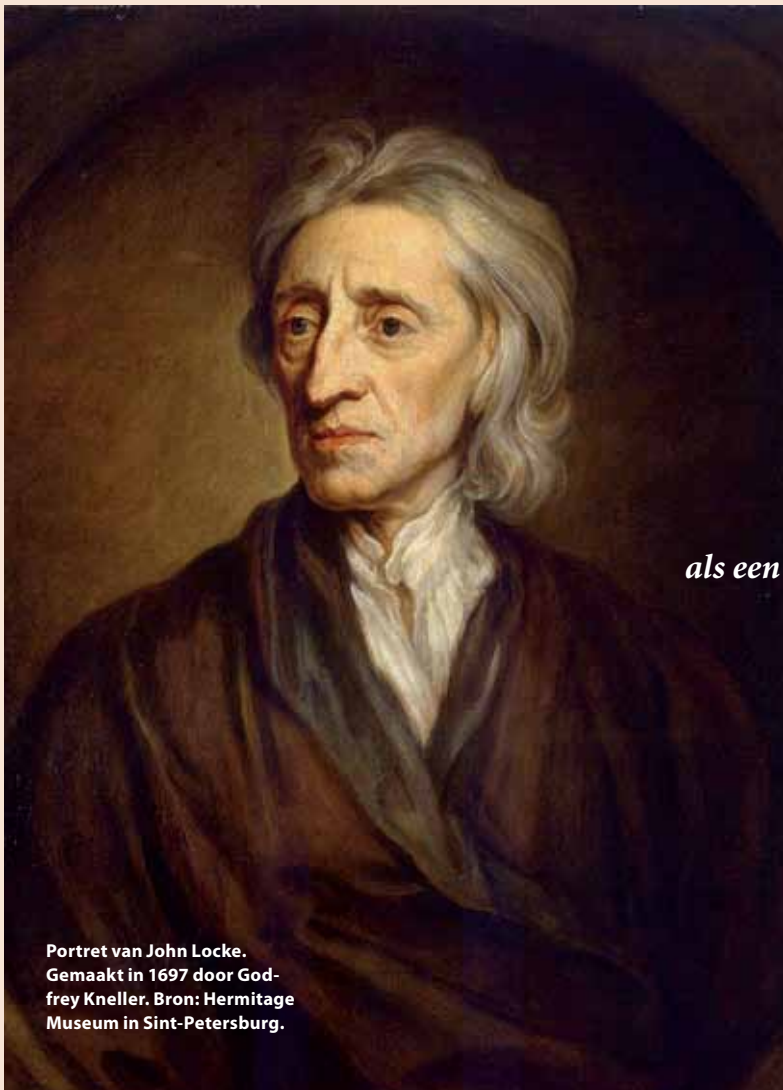
Meer bronnen over de mythe van Prometheus vindt u op de website [www.vgnkleio.nl](http://www.vgnkleio.nl).

# De rechten van de burger

## Locke en Rousseau over het sociaal contract

De beroemde openingszin van Rousseau's *Du contract social* luidt: 'De mens wordt vrij geboren, en is alom geketend.' Meteen daarop stelt hij dat hij dit onrecht met zijn staatstheorie ongedaan wil maken: 'Dit probleem meen ik te kunnen oplossen.' De verlichte filosofen Locke en Rousseau schreven ieder voor zich een alternatief voor de ketenen van het absolutisme en de daarmee samenhangende onvrijheid van de burger. Allebei probeerden ze om de natuurlijke rechten van de burgers binnen de staat zo goed mogelijk te beschermen, maar beiden deden dit op een andere manier.

*Kleio* gaat wat dieper in op de verplichte 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 *Locke en Rousseau over het sociaal contract*.



Portret van John Locke.  
Gemaakt in 1697 door Godfrey Kneller. Bron: Hermitage Museum in Sint-Petersburg.

**D**e Engelsman John Locke (1632-1704) kwam zeer waarschijnlijk uit een puriteins gezin, een gezin met strenge protestantse geloofsopvattingen. Hij studeerde in Oxford, waar hij beïnvloed werd door de nieuwe ontwikkelingen op filosofisch en natuurwetenschappelijk terrein, van denkers als Galilei, Gassendi en Descartes. Zelf bouwde hij contacten op met vooraanstaande Engelse wetenschappers uit zijn tijd, zoals de chemicus Boyle, de medicus Sydenham en later met Newton. Locke specialiseerde zich met name in de natuurwetenschap, de geneeskunde en de staatsleer. In 1666 ontmoette hij Ashley Cooper, de latere graaf van Shaftesbury, die hij op een voor die tijd spectaculaire manier wist te verlossen van een leverabces. Als huisleraar, raadsman en arts zou hij jarenlang bij Shaftesbury blijven. Shaftesbury speelde een belangrijke rol in het Engelse politieke leven en hield er uitgesproken opvattingen op na. Hij was de leider van de radicale *Whigs*, die zich kantten tegen de absolutistische monarchie en pleitten voor uitbreiding van de macht van het parlement.

*'Locke ziet dat staatsbestuur in wezen als een overeenkomst tussen redelijke mensen'*

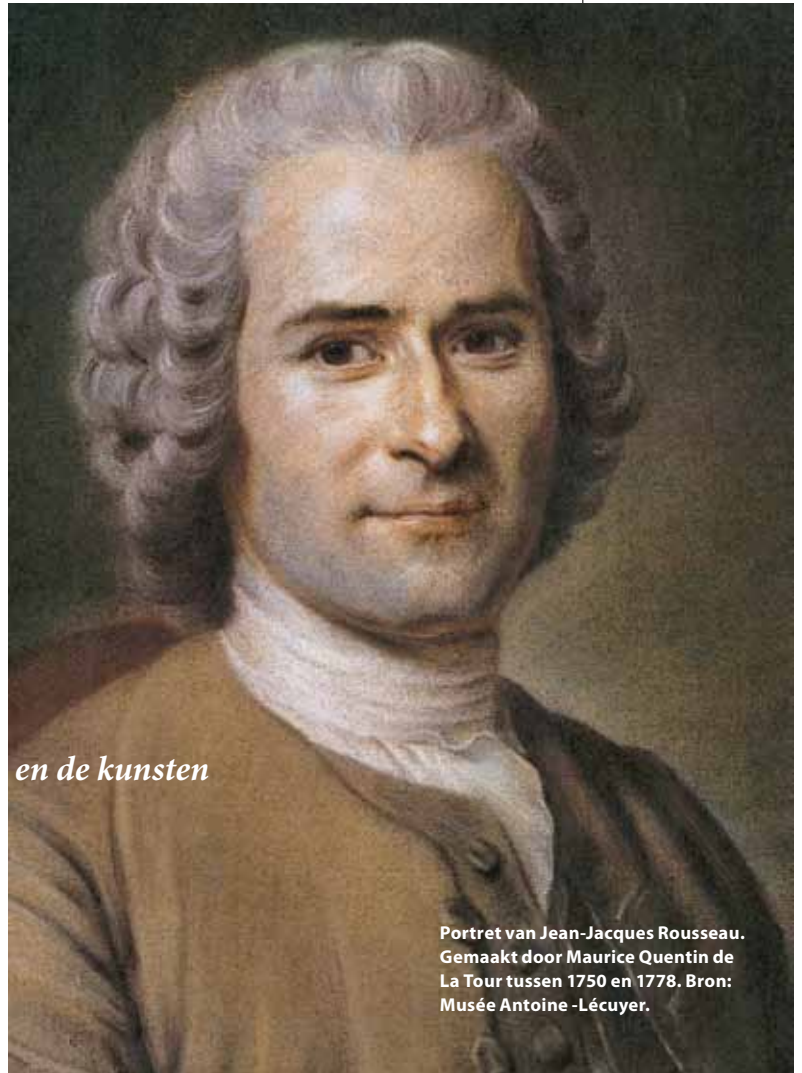
### Two Treatises of Government

Locke sloot zich aan bij de *Whigs* en was waarschijnlijk ook betrokken bij het complot dat Shaftesbury rond 1680 beraamde tegen koning Karel II, omdat die sympathiseerde met het katholicisme en geheime overeenkomsten sloot met de Franse koning Lodewijk XIV. In 1683 moest Locke hierom vluchten en hij zag zich gedwongen om tot 1688 in Nederland te verblijven. Toen er in 1688 met de *Glorious Revolution* een eind werd gemaakt aan de onderdrukking van Karels opvolger Jacobus II, kon hij in het kielzog van Willem III terugkeren naar Engeland. Lockes staatkundige opvattingen moeten tegen de achtergrond van deze politieke strubbelingen worden gezien. Ze kregen vorm in zijn werk *Two Treatises of*

*Government*, dat in 1690 verscheen, ofschoon het al tien jaar eerder was ontstaan. In zijn *Treatises* legt Locke uit hoe volgens hem het ideale staatsbestuur eruit moet zien. Hij voert argumenten aan tegen het absolutisme, en dan in het bijzonder zoals dat was verdedigd door de royalist Robert Filmer, in diens boek *Patriarcha, A Defence of the Natural Power of Kings against the Unnatural Liberty of the People* (1680). Filmer had betoogd dat God aan Adam de absolute bevoegdheid had gegeven over alles wat leeft. Die bevoegdheid was overgegaan op Adams erfgenamen, de koningen, en op basis van deze erfopvolging mocht van de staatsburger onvoorwaardelijke gehoorzaamheid worden geëist. Geheel in lijn met de radicale *Whigs* betoogt Locke dat er wel degelijk grenzen aan de bevoegdheid van de koning mogen worden gesteld. Hij beargumenteert zijn positie overigens net als Filmer vanuit de theologie. God heeft de mens geschapen als redelijk wezen en van nature heeft de mens er dus recht op dat zijn redelijke oordeel wordt beschermd. Dat

**'Rousseau beargumenteerde dat de vooruitgang in de wetenschappen en de kunsten onze moraal niet heeft verbeterd, maar juist heeft bedorven, indertijd een zeer eigenzinnig standpunt'**

heeft belangrijke consequenties voor zijn opvattingen over het staatsbestuur. Locke ziet dat staatsbestuur in wezen als een overeenkomst tussen redelijke mensen. In de natuurtoestand, de toestand zonder staatsbestuur, bestaat het risico dat er een onaangename oorlogstoestand ontstaat. Mensen doen daarom in alle redelijkheid afstand van hun recht op eigenrichting en dragen dat over aan de gemeenschap als geheel. Maar omdat het in de praktijk niet handig is om overheidsgezag gezamenlijk uit te oefenen, delegeren ze dat aan specifieke organen, te weten aan, ten eerste, een wetgevende macht (die bij Locke eveneens rechterlijke macht is) en aan, ten tweede, een uitvoerende macht. Het is daarbij van belang dat wetgevende en uitvoerende macht van elkaar worden gescheiden en dat de organen door de burgers kunnen worden gekozen. Het is met name ook belangrijk dat de wetgevende macht als hoogste instantie wordt gezien, dus hoger wordt gesteld dan de uitvoerende macht: Lockes rechtsstaatbeginsel. Dat betekent dan voor de Engelse situatie dat het parlement hoger dient te staan dan de koning. Het staatsbestuur heeft volgens Locke primair de taak om de individuele rechten van de burgers te beschermen. Het gaat er bij hem niet primair om dat dat bestuur zich richt naar de oude constitutionele afspraken die in Engeland zijn gemaakt, bijvoorbeeld naar de Magna Carta, maar dat de rechten van de burgers worden beschermd op basis van rationele



Portret van Jean-Jacques Rousseau. Gemaakt door Maurice Quentin de La Tour tussen 1750 en 1778. Bron: Musée Antoine-Lécuyer.

argumenten, van hun natuurrecht. Als het staatsbestuur die taak verzaakt, valt het weer toe aan de burgers en mogen die de staat opnieuw inrichten.

### Contract social

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) werd geboren in Genève, als zoon van een horlogemaker. Genève was indertijd een calvinistisch bolwerk en Rousseau werd calvinistisch opgevoed. Opleiding kreeg hij amper. Al op zestienjarige leeftijd ontvluchtte hij zijn geboortestad en trok hij de wereld in. Onder de hoede van een charmante, al wat oudere dame, madame De Warens, voltrok zich zijn geestelijke ontwikkeling. In 1742 belandde hij in Parijs, waar hij onder meer artikelen over muziek schreef voor de fameuze *Encyclopédie* van Diderot en D'Alembert. In 1750 publiceerde hij zijn *Discours sur les sciences et les arts*, waarin hij beargumenteert dat de vooruitgang in de wetenschappen en de kunsten onze moraal niet heeft verbeterd, maar juist heeft bedorven, indertijd een zeer eigenzinnig standpunt. Rond die tijd trof hij ook de voorbereidingen voor een omvangrijk geschrift over de staatkunde, de *Institutions politiques*. Uiteindelijk zou hij dat alomvattende boek nooit ►

**Jabik Veenbaas** is filosoof en vertaler. Hij schreef het boek *De Verlichting als kraamkamer* (Amsterdam 2013) en vertaalde werk van verlichtingsdenkers als Kant, Lamettrie, Smith en Burke.

publiceren; zijn politiek-theoretische grondgedachten kwamen terecht in kleinere geschriften, en dan met name in *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité* (Vertoog over de ongelijkheid) (1755) en *Du contract social ou Principes du droit politique* (1762). Beide boeken werden overigens gepubliceerd bij Rey in Amsterdam.

Rousseau beargumenteert in *Discours sur les sciences et les arts* en *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité* dat de samenleving in verval is geraakt. In het laatste boek legt hij uit dat hij bezitsvorming en de daaruit voortvloeiende machtsongelijkheid en onvrijheid als de fundamentele oorzaak ziet van dat verval. In de natuurtoestand is de mens vrij, zo verklaart Rousseau in *Du contract social*. De beroemde openingszin van hoofdstuk 1 luidt: 'De mens wordt vrij geboren, en is alom geketend.' Meteen daarop stelt hij dat hij dit onrecht met zijn staatstheorie ongedaan wil maken: 'Dit probleem meen ik te

**'Robespierre wist Rousseaus theorie over de ongedeelde en ondelegerbare soeverein in te zetten voor zijn vreselijke schrikbewind, waarbij hij zichzelf de rol aanmat van de geniale, goddelijk geïnspireerde wetgever'**

kunnen oplossen.' Hij formuleert dus een staatkundige remedie voor de gevangenschap van de mens. Omdat de mens als individu in de natuurtoestand uiteindelijk niet goed genoeg zorg kan dragen voor zijn vrijheid en zijn zelfbehoud, is een samenleving noodzakelijk. Maar in de loop van de tijd is er een verkeerde samenleving ontstaan en het is nu zaak om de fouten te herstellen. Rousseau denkt de mens zijn vrijheid te kunnen teruggeven door een sociaal contract waarin de volstreekte gelijkheid van ieder mens wordt gewaarborgd. Cruciaal daarbij is dat de mens zichzelf volledig overdraagt aan een collectief principe waarin de wil van ieder individu toch helemaal aanwezig blijft. Dit collectieve principe noemt Rousseau de 'volonté générale', de 'algemene wil'. Het staatsorgaan waarin die algemene wil zich manifesteert is de wetgevende vergadering. Dat orgaan is soeverein en zijn soevereiniteit mag niet worden gedelegeerd en ook niet in verschillende machten worden opgedeeld. Alleen in een directe, ongedeelde democratie kan de algemene wil in zuivere vorm worden gerealiseerd. De uitvoerende macht vormt slechts een schakel tussen soeverein en burgers en vertaalt de besluiten van die soeverein voor de burger door middel van decreten. Die decreten vertegenwoordigen de algemene volkswil. Wie er niet aan gehoorzaamt, kan daartoe gedwongen worden om zijn eigen vrijheid te realiseren. Minderheidsstandpunten zijn in wezen vergissingen die door de algemene wil worden gecorrigeerd. De vorming van een volk door middel van zo'n sociaal contract is volgens Rousseau

pas mogelijk wanneer er een zogenaamde 'wetgever' ten tonele verschijnt: een geniale, dikwijls goddelijk geïnspireerde figuur, die de wetten hun finale vorm geeft. Die wetgever is zelf geen politieke machthebber, het is enkel een charismatisch leider die het volk leert wat goede wetten zijn.

Locke en Rousseau formuleerden beiden een theorie over het sociaal contract. Allebei probeerden ze om de natuurlijke rechten van de burgers binnen de staat zo goed mogelijk te beschermen. Maar ze deden dat op een volstrekt verschillende manier. Locke meende dat delegatie van overheidsgezag noodzakelijk was en opdeling van de staatsmachten van belang om de vrijheid van de burger te waarborgen. Rousseau achtte het delegeren van gezag uit den boze en pleitte juist voor concentratie van de staatsmacht in één orgaan. Lockes visie op de staatsinrichting kreeg grote betekenis voor de westerse democratie. Vooral aan zijn pleidooi voor opdeling van de staatsmachten hebben we veel te danken, en dan in het bijzonder zoals dat uitgewerkt werd door zijn geestelijke erfgenaam Montesquieu in de *trias politica*. Aan de erfenis van Rousseaus staatkundige gedachten kleven bedenkelijker kanten. Zijn staatsleer werd de grote inspiratiebron voor Robespierre. Die wist diens theorie over de ongedeelde en ondelegerbare soeverein in te zetten voor zijn vreselijke schrikbewind, waarbij hij zichzelf de rol aanmat van de geniale, goddelijk geïnspireerde wetgever waarover Rousseau had gesproken. ■



### Literatuur

**J. Locke**, *Over het staatsbestuur*, vertaald door F. van Zetten, ingeleid door G.A. den Hartogh (Amsterdam 1988).

**J. Locke**, *Two Treatises of Government*, red. P. Laslitt, (Cambridge 1963).

**J.-J. Rousseau**, *Het maatschappelijk verdrag of Beginselen der Staatsinrichting*, vertaald door S. van den Braak en G. van Roermund, ingeleid door G. van Roermund (Amsterdam 2014).

**J. Veenbaas**, *De Verlichting als kraamkamer. Over het tijdperk en zijn betekenis voor het heden* (Amsterdam 2013).

De executie van Lodewijk XVI tijdens de Terreur in de Franse Revolutie. Onder leiding van Robespierre, die geïnspireerd was door het gedachtegoed van Rousseau, kwamen duizenden mensen onder de guillotine. Tekening door Georg Heinrich Sieveking uit 1793.

# Ieder zijn eigen verhaal

## Lesgeven over moeilijke onderwerpen

De hele geschiedenis moet op school behandeld worden. Geen uitzonderingen. Maar als je dat vindt, wat zijn dan de uitdagingen en mogelijke tips? Drie docenten laten hier hun licht over schijnen: een docentenopleider, een ervaren en een beginnend docent. Zijn er gevoelige onderwerpen en hoe spelen zij daar op in?

Jaarlijks worden er in Nederland honderden studenten opgeleid tot docent geschiedenis. Het opleiden gebeurt steeds vaker vanuit de lerarenopleiding en de stageschool samen. De opleider van de lerarenopleiding, de geschiedenisdocent op school en student leren idealiter van én met elkaar. In deze artikelenreeks gaan leden van de VGN-commissie Lerarenopleidingen met geschiedenisdocenten en studenten in gesprek over een vakdidactisch thema. Hoe geven zij dit thema vorm in hun lessen en begeleiding? Hoe ervaren zij de aansluiting tussen opleiding en voortgezet onderwijs, tussen theorie en praktijk? En waaruit blijkt dat zij elkaar en de leerlingen inspireren?



De brug in Mostar die verwoest werd tijdens de Kroatisch-Bosnische Oorlog.

Op 4 januari 2018 zond KRO-NCRV het eerste deel van de documentairereeks *De Brug* uit. Deze aflevering draaide om de bekende brug in Mostar, die in 1993 tijdens de oorlog tussen Kroaten en Bosniërs verwoest en in 2004 weer herbouwd werd. Beide bevolkingsgroepen vertellen anno 2017 nog steeds een ander verhaal over de verwoesting: ze geven ieder de andere partij de schuld. Toen de documentairemakers een docent aan een plaatselijke middelbare school vroegen hoe zij deze woelige periode uit de geschiedenis van Bosnië en Herzegovina behandelt, antwoordde ze dat dat geheel niet gebeurt. Daarvoor ligt deze recente geschiedenis nog te gevoelig.

Volgens een vorig jaar verschenen onderzoek gaan ook enkele Nederlandse collega's moeilijke onderwerpen uit de weg. Zo zou een op de vijf docenten in het voortgezet onderwijs de Shoah niet behandelen.<sup>1</sup> Zeker in de grote steden zouden hun leerlingen het gangbare verhaal over de Shoah niet accepteren. Meerdere politieke figuren reageerden dat deze opstelling ontoelaatbaar was. Volgens hen moest de hele geschiedenis op iedere school behandeld worden, juist ook de Jodenvervolging in de jaren dertig en veertig.

### De docentenopleider

Alle weerstand die ik zelf ervaren heb, bleef beperkt tot een enkele leerling. Ooit besprak ik de val van het Ottomaanse Rijk. Een Bosnische jongen had daarbij moeite met de metafoer van dat rijk als een zieke, oude man. Thuis werden namelijk de verworvenheden van de Ottomaanse periode benadrukt en verklaarde men de val vanuit de bemoeienis van buitenlandse mogendheden. Mijn reactie was, achteraf bekeken, een onverstandige: ik erkende dat er meerdere versies op de geschiedenis mogelijk waren, maar benadrukte dat methode de stof voor de toets bepaalde. Nu ik er enkele jaren over heb kunnen nadenken, hanteer ik andere uitgangspunten. School is niet de enige bron voor historische beelden.<sup>2</sup> Familie, sociale media en opiniemakers zijn regelmatig belangrijkere bronnen dan ons lesboek en onze aantekeningen. De autoriteit van docenten en historici als bewakers van de juiste historische verhalen lijkt daardoor af te nemen.<sup>3</sup> Wanneer we desondanks de unieke geldigheid van ons verhaal benadrukken kunnen leerlingen een 'schizofreen' historisch narratief ontwikkelen.<sup>4</sup> Leerlingen beschouwen ons verhaal dan alleen als relevant op school. In hun eigen ►

<sup>1</sup> Waarschijnlijk deinst aanzienlijk minder dan een op de vijf docenten terug om een onderwerp als de Shoah te behandelen. *NRC Handelsblad* schatte het aantal in dat verband in op drie procent (6-2-2017). Een verkennend kwalitatief onderzoek door mijn collega Esther Dooren onder docentenopleiders en studenten ondersteunt die laatste observatie; de meeste respondenten bespraken omstreeden onderwerpen.

<sup>2</sup> Rietbergen, Peter. *Clio's stiefzusters. Verledenverbeeldingen voorbij de geschiedwetenschap*. Nijmegen: Uitgeverij Vantilt, 2015.

<sup>3</sup> Jenkins, Keith. *Re-thinking History*. Londen en New York: Routledge, 2003.

<sup>4</sup> Wertsch, James V. 'Collective Memory and Narrative Templates.' *Social Research*, 2008: 133-156.

**Gijs van Gaans** is docentenopleider aan de Fontys Lerarenopleiding in Tilburg.

narratief gebruiken ze de historische beelden die in de privécontext leidend zijn. Scholieren die bijvoorbeeld het consensusbeeld over de Shoah niet accepteren, zullen dat ook niet gaan doen wanneer een docent het uitvoeriger uitlegt. De kans is groot dat ze hun mond houden, het verhaal van de docent leren voor de toets, maar het niet integreren in hun eigen verhalen over het verleden. Houd in je achterhoofd dat ook jouw eigen verhalen, hoe wetenschappelijk je die ook onderbouwt, uiteindelijk slechts beelden zijn. Feitelijk zijn er dan dus in iedere klas meerdere beelden van het verleden aanwezig, waarvan de plausibiliteit bepaald moet worden. Ga die dialoog open aan. Bij omstreden onderwerpen is een open dialoog een hele opgave. Onze verhalen zijn immers nauw verbonden met onze diepere waarden en onze identiteit.

De oplossing ligt mijns inziens niet in het benadrukken van het eigen gelijk, maar in de erkenning dat geschiedenis echt om identiteitsbepalende verhalen kan gaan. Uitgangspunt bij een dergelijke dialoog is niet de vaststelling van het enige juiste beeld, maar het beoordelen van elkaars beelden op plausibiliteit. Daarvoor moet dan in eerste instantie wel ruimte zijn voor alle beelden, hoe omstreden ook.

Laat leerlingen bronnen aandragen voor hun eigen beelden en draag zelf andere bronnen aan. Bepaal vervolgens samen in hoeverre de in de klas aanwezige beelden logischerwijs terug te voeren zijn op die bronnen. Bepaal ook in hoeverre deze rekening houden met discontinuïteit, multicausaliteit, standplaatsgebondenheid en

*Voor dit artikel zijn de volgende personen geïnterviewd:*

**Manon Wilbrink** geeft sinds 2005 les aan het Onze Lieve Vrouweylyceum in Breda. Ze participeerde in de Holocaust Education Fellowship bij het Imperial War Museum en in Holocaust Education Seminars bij Yad Vashem.

**Niels Jochems** behaalde zijn bachelor aan de Fontys Lerarenopleiding in Tilburg en volgt daar sinds 2017 ook de masteropleiding. Hij is sinds 2015 docent en geeft momenteel les op het Carolus Borromeus College te Helmond.

multiperspectiviteit. Bespreek samen waarom de beelden die dat wel doen sterker en dus plausibeler zijn dan beelden die dat niet doen. Zo bereik je mijns inziens zowel een dieper historisch als interpersoonlijk begrip. In feite train je dan betekenisvol historisch redeneren.

#### ***De ervaren docent***

Manon Wilbrink ervaart onderwerpen eigenlijk nooit als omstreden, hoogstens als ongemakkelijk. Ze heeft bijvoorbeeld nog nooit leerlingen getroffen die de Shoah ontkenden. Als de bespreking van een onderwerp al ongemakkelijk is, dan is dat eerder vanwege een onbekendheid met het onderwerp of bestaande vooroordelen. Volgens Wilbrink stellen leerlingen zich welwillend op bij het bestuderen van een dergelijk onderwerp. Ze doen hun best de andere kant te zien en zo een beter beeld te krijgen.



**Het Auschwitzmonument in het Wertheimpark in Amsterdam.**

Wilbrink benadrukt de noodzaak deze onderwerpen wel te bespreken. Ze laat leerlingen hun eigen visie geven, daar vragen over stellen, en bekijken hoe andere leerlingen daarop reageren zonder dat het tot een veroordeling komt. Ze vindt dat leerlingen zelf tot nieuwe inzichten moeten komen. Wilbrink beschouwt zich niet als degene met het grote gelijk. Leerlingen prikken ook door docenten heen die het altijd beter denken te weten. Af en toe een spiegel of inzicht in de standpunten van de ander voorhouden kan er wel voor zorgen dat een leerling zich gehoord voelt en tegelijkertijd met meer nuance leert kijken. Wilbrink geeft een voorbeeld. Tijdens een klasdiscussie over de komst van arbeidsmigranten in de jaren vijftig en zestig, zei een leerling ooit dat het een volkomen 'faal' was. Dat 'zij' niet konden lukken en dat 'de meesten' naar het vmbo moesten. Bij doorvragen bleek het een kwestie van 'onbekend maakt onbemind': het meisje zat op een 'witte school', hockeyste bij een 'witte

### **'Historische films bepalen de beelden die leerlingen van historische contexten hebben'**

club', woonde in een 'witte wijk', verkeerde in 'witte bovengemiddeld opgeleide kringen'. Ze kende niemand persoonlijk met een migrantenachtergrond. Wilbrink stelde slechts vragen en droeg een vergelijking met het programma *Ik vertrek* aan. Volgens de leerlingen faalden de mensen uit dat programma ook. Ze kon daarop haarfijn uitleggen waarom die 'Nederlanders' er soms niet in slaagden om over de grens een onderneming op te zetten. Nadat ze alle punten had genoemd – niet beheersen van de taal, niemand kennen, onbekendheid met 's lands wijs en eer, etc. – vroeg Wilbrink haar zich te verplaatsen in de arbeidsmigranten van de jaren vijftig en zestig. Dat nuanceerde de mening van deze leerling.

#### **De student**

Net als Manon Wilbrink merkt Niels Jochems weinig weerstand bij het bespreken van deze onderwerpen. Hij behandelt ze wel, maar houdt in zijn woordkeuze rekening met mogelijke gevoeligheden bij leerlingen uit minderheidsgroeperingen. Toch hebben juist deze leerlingen soms meer interesse in bepaalde onderwerpen, zoals slavernij, het koloniale verleden en de concrete doorwerking ervan in bijvoorbeeld de discussie rond Zwarte Piet. Bij de behandeling van deze onderwerpen ziet hij twee uitdagingen: de invloed van reeds opgedane beelden en de neiging tot ongeschoold historisch denken. Hoewel Jochems niks tegen historische films heeft, hebben ze naar zijn mening wel een



**Demonstratie tegen Zwarte Piet in Amsterdam, 2013.**

negatief effect op de beelden van leerlingen. Ze bepalen de beelden die ze van historische contexten hebben, hetgeen soms tot misconcepties leidt. Met deze beelden moet een docent naar zijn mening terdege rekening houden. Jochems zelf be vraagt en corrigeert ze waar nodig. Helaas blijken de bestaande beelden hardnekkig, zelfs na zijn lessen, want antwoorden en toetsvragen blijven soms doorspekt met deze oude beelden. Ook de neiging tot ongeschoold historisch denken is een grote uitdaging voor Jochems. Wanneer hij bijvoorbeeld de afschaffing van de slavernij behandelt, dan vinden zijn leerlingen slavernij per definitie verkeerd. Ze lijken daarvoor minder aandacht te hebben voor de verschillen in historische context van bijvoorbeeld de slavernij in de Nieuwe Wereld vergeleken met die in het Romeinse Rijk. Een geschoold besef van standplaatsgebondenheid is moeilijk aan te leren bij deze onderwerpen.

Jochems ziet dat een ongeschoolde standplaatsgebondenheid een andere rol speelt tijdens de behandeling van de Shoah, voornamelijk bij enkele leerlingen met een autochtone achtergrond. Ze erkennen dat de Shoah vreselijk is, maar verwijzen tegelijkertijd naar de huidige politieke situatie in Nederland: ja, de vervolging was echt vreselijk, maar dat wil niet zeggen dat ze de aanwezigheid van buitenlanders maar moeten accepteren. Blijkbaar worden die zaken naar hun mening te vaak met elkaar in verband gebracht. Deze houding leidt wel tot een grotere interesse in het onderwerp. Deze leerlingen willen wel het fijne weten van de wijze waarop de Jodenvervolgving vorm kreeg. ■

#### **Literatuur**

**Rüsen, Jörn, *Historisches Lernen*. Keulen, Weimar en Wenen: Verlag Böhlau, 1994.**

# ‘Niets aan de hand’ in Turkije

Ze hadden ons ervoor gewaarschuwd. Nota bene in de toch minder okselfrisse landen Oekraïne en Rusland. Een journalist en een leraar die naar Turkije komen om te publiceren over onderwijs. En dan ook nog uit Nederland. Niet de beste combinatie, Turkije heeft tienduizenden leraren de laan uitgestuurd en vele journalisten zitten achter de tralies. Dat allemaal in reactie op de poging tot staatsgreep bijna twee jaar geleden.

Erik Ex (30, docent geschiedenis) reist dit schooljaar van Finland naar Singapore. Overall 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 achter het stuur van de bus in Turkije. Foto: Luuk Ex.

Ik vroeg me vooral af hoe het ging met al die leraren, of het onderwijs nu een tekort had en waarom deze staatsgreep zo verweven was met het onderwijs. In Istanboel is er ‘niets aan de hand’, volgens de directeur. Ik zit aan een ruim uitgevallen bureau. We drinken zoete thee uit bolle theeglaasjes met een dunne hals. 40.000 leraren werden op straat gezet, maar ‘die konden zo vervangen worden’. Zoveel is dat niet op de schaal van dit grote land, moet ik begrijpen. Daarnaast is het ‘goed dat ze weg zijn, ze waren een gevaar voor de staat’. Ik krijg het gevoel dat de kwestie van de staatsgreep een non-onderwerp is. De rector en conrector maken zich er niet druk om. Maar als ik naar buiten loop zegt mijn vertaalster, docente Engels, dat het toch anders zit. Zij

en haar man zijn afgelopen jaar ontslagen.

Er is nog altijd veel onduidelijk over wat er gebeurd is op 15 juli 2016 in Turkije. Zeker is dat er rond half tien ‘s avonds soldaten verschillende strategische plaatsen en commandocentra overnamen. Er werd een verklaring voorgelezen op de Turkse televisie waarin werd gemeld dat president Erdogan werd afgezet en dat er een avondklok werd ingesteld. Wie precies de staatsgreep pleegden, is onduidelijk.

## Opgeruimd bureau

In Ankara vraag ik een collega docent geschiedenis naar zijn ervaring. Wederom zitten we in luxe leren stoelen in een groot kantoor. Hij zit achter een opgeruimd bureau, waar ik er nog tientallen van zou tegenkomen in Turkije. Achter hem prijken in perfecte symmetrie een Turkse vlag en een vlag van de onderwijsinstelling. In het midden, pal achter zijn hoofd een portret van de oude Atatürk. Er zijn een stuk of vijf versies van portretten van Atatürk, en in onderwijsinstellingen zie je meestal dit ‘wijze’ portret. Mijn collega vertelt dat op televisie te zien was hoe de grote bruggen van Istanboel werden afgesloten. Op dat moment hoorde hij straaljagers over Ankara vliegen. Er werd geschoten op straat. Er hingen helikopters in de lucht. Turkije heeft een traditie van staatsgrepen. In 1960, 1971, 1980 en 1997 nam het leger de macht over. Toen deden ze dat midden in de nacht, nu in de avond. Toen verscheen de zittende president

niet op tv via Facetime. Nu deed Erdogan dat wel op *CNN Türk*. De coupplegers hadden alleen de *TRT* overgenomen. Een blunder. In de naam van de democratie maande Erdogan de Turken de straten op te gaan. Dat deed mijn collega, samen met nog een heleboel andere Turken. Slechts gewapend met woede, tegenover tanks en helikopters. Het verzet bleek te werken. De staatsgreep was duidelijk slecht voorbereid of in haast uitgevoerd. Mijn collega wist net als veel anderen op de soldaten in te praten. Ze vroegen ze de wapens neer te leggen en te luisteren naar hun president in plaats van hun generaals. Dat ging niet zonder slag of stoot. Er lagen lijken in de brede straten van de hoofdstad. Die nacht zouden driehonderd mensen sneuvelen. Mijn collega wil niet dat ik zijn naam noem of een foto van hem plaats in *Kleio*. Volgens hem is de coup een westers complot om Turkije te ondermijnen. De zoveelste inmenging van de CIA. Hij vertrouwt westerlingen niet meer. Aangezien ik een collega-docent ben, mag ik hem spreken. De Turkse gastvrijheid is heilig. Maar, vertrouwen doet hij mij niet. En zeker Luuk niet, mijn broer die meereist en journalist is.

## Toestemming

Die gastvrijheid zorgt ervoor dat ik binnenkom bij veel scholen. Iedereen wil graag een kopje thee met me drinken en vertellen over het onderwijs in Turkije. Maar wanneer ik vermeld dat ik weleens een stukje schrijf en mijn



broer verhalen over onderwijs maakt voor de krant en radio wordt het ingewikkeld. Daar is toestemming voor nodig. Niet van ouders, directeur of leerlingen, nee, vanuit Ankara. Die toestemming komt nooit. Zelfs buiten de school kunnen leraren niet met ons spreken. Ook niet op persoonlijke titel.

Alle soorten docenten krijgen we *off the record* te spreken. De westers georiënteerde docenten uit Izmir die 'Tayyip' liever vandaag dan morgen in het gevang zien (in Turkije getuigt het van weinig respect een politicus niet bij zijn achternaam te noemen). Zij die beweren dat Erdogan het beste met de Turken voor heeft. En dan nog mijn vertaalster. Zij werd ontslagen omdat ze een Gülenaanhanger zou zijn. Alleen zij wil graag haar verhaal doen, maar wel anoniem. Het moet eruit, want het is zó oneerlijk. Ze was docente Engels op een universiteit in Konya. We spreken haar in een kebabrestaurant in een van de vele moderne winkelcentra in Istanboel. Haar man heeft haar afgeraden te spreken voor de radio, zelfs al zal niemand in Turkije het horen. Ze lacht gedurende het gesprek voluit, behalve als het over Erdogan gaat, dan fluistert ze, zodat de obers het onderwerp van gesprek niet opvangen. Toen de coup plaatsvond, was ze in het vakantiehuisje van haar familie aan de Turkse zuidkust. Net zoals de meeste Turken volgde ze de gebeurtenissen op televisie. Later realiseerde ze zich pas de persoonlijke gevolgen die dit zou hebben. Haar universiteit werd gefinancierd door de Gülenbeweging. Na de zomer

bleek de universiteit gesloten. Erdogan had de geestelijke Gülen gelijkgesteld met een kankergezweel. Hij had achter de coup gezeten. Nog één dag ging de universiteit open. Mensen konden hun spullen ophalen. Alles lag overhoop. Er was in gesnuffeld door de geheime dienst.

### Verdachte beweging

De Gülenbeweging lijkt overal zijn tentakels te hebben. Een van de belangrijkste tentakels zit in het onderwijs. Goed onderwijs staat in Turkije gelijk met privaat-onderwijs. Via de beweging financiert Gülen duizenden instellingen in Turkije en daarbuiten. In een land waar complotten en samenzweringen om elke hoek lijken te liggen en waar staatsgrepen een traditie zijn, is zo'n beweging uiterst verdacht. Erdogan was ooit een bondgenoot van Gülen, maar de twee raakten met elkaar in conflict en het kwam tot een breuk in december 2013. Was het werkelijk Gülen die achter de staatsgreep zat of hadden de generaals het

zelf georkestreerd? Probeerde de beweging al tientallen jaren de Turkse staat te infiltreren of heeft ze goede intenties? Ik weet het niet. Maar één ding weet ik zeker: de docente Engels, mijn vertaalster, wist er niets vanaf. Zij en haar man besloten te verhuizen naar Istanboel. In Konya was de sfeer verziekt. Op een privéschool kon ze lesgeven aan tienjarige leerlingen voor een derde van het salaris dat ze eerst kreeg. Natuurlijk wist de directeur wie hij in huis haalde. Uit haar cv kon een ieder opmaken dat ze op een Güleninstelling had gewerkt. Maar mensen die Engels spreken, zoals zij, liggen niet voor het oprapen in Turkije. Zeker niet voor het lage salaris dat hij bood. De angst overheerst in Turkije. Het land is begin 2018 nog steeds in noodtoestand. De meeste ontslagen docenten wachten nog steeds op een proces. Zowel mensen die vóór als tegen Erdogan zijn, durven nauwelijks over hem te praten. Telkens als hij ter sprake komt, beginnen mensen te fluisteren. Of ze vermijden het noemen van zijn naam in zijn geheel. De regering heeft een bulletin rondgestuurd voor alle docenten waarin de 'feiten' van de coup worden beschreven. Docenten die zich niet aan deze 'feiten' houden, kunnen door bezorgde ouders worden gemeld bij een speciaal e-mailadres. Er is een heleboel aan de hand in het land van Atatürk, zoveel is zeker. ■

Boven en onder: Het portret van Atatürk is in elke school te vinden, evenals de grote bureaus met luxe leren stoelen. Foto: Luuk Ex.



# Leren van elkaar

## *Kennis uitwisselen in een vakdidactisch netwerk*

Uitgeverijen, hogescholen en universiteiten bieden jaarlijks veel scholings- en cursusdagen aan om docenten de laatste inzichten rondom nieuwe examenprogramma's bij te brengen. Maar scholing en kennisdeling kan ook georganiseerd worden vanuit een meer gelijkwaardiger verhouding.

Overal in het land ontstaan momenteel netwerkgroepen. Wat heb je nodig voor een succesvol vakdidactisch netwerk?



Een kenniskring, *community of practice*, een vakdidactisch netwerk, een professionele leergemeenschap of een *Teacher Community*, het zijn allemaal namen voor hetzelfde doel: onderlinge (vakdidactische) kennisdeling. Het belang van vakdidactische netwerken voor zowel de professionalisering van werkende docenten als voor de verkleining van de kloof tussen theorie en praktijk voor docenten in opleiding, wordt in de literatuur nadrukkelijk onderkend.<sup>1</sup>

Een vakdidactisch netwerk voorziet docenten van voeding (er wordt iets geleerd), maar doet ook nadrukkelijk een beroep op gevoed worden (de deelnemers leren elkaar iets). In dit opzicht is een vakdidactisch netwerk anders dan een nascholingsdag. Er wordt wederkerigheid verwacht. Een vakdidactisch netwerk kan helpen bij het vormgeven van een PTA, het aanleren van historische vaardigheden en het meten van historisch besef. Het van elkaar leren en elkaar weten te vinden bij vraagstukken is het bestaansrecht van zo'n groep. Om een dergelijk netwerk succesvol te laten zijn en duurzaam op te zetten, is het belangrijk na te denken over de organisatievorm van het netwerk. De gelijkwaardige samenwerking tussen leraren en opleiders is essentieel voor het succes van een vakdidactisch netwerk. Om die samenwerking gestructureerd vorm te geven is een of andere vorm van organisatie nodig.<sup>2</sup> Belangrijke aspecten zijn de interactie tussen de deelnemers, gemeenschappelijke doelen, het bewustzijn van de in het netwerk aanwezige en zich ontwikkelende kennis, het 'ervoor gaan' van de deelnemers (*full participation*) en een sfeer van vertrouwen en samenwerking.

Naast gelijkwaardigheid in samenwerken is ook de vraag van belang hoe de gemeenschappelijke verantwoordelijkheid van het netwerk wordt gedeeld. Wahl is van mening dat succesvolle leeromgevingen het beste volgens het 'sandwich-principe' kunnen worden vormgegeven: een vulling (inhoud van de bijeenkomst) ingebed tussen twee sneden brood (de begin- en de eindevaluatie).<sup>3</sup> Wahl geeft aan dat de lagen van de sandwich niet te dik moeten zijn (onder andere geen voordrachten langer dan tien minuten), dat er een afwisseling moet zijn tussen kennisverwerving en kennisdeling, tussen plenair werken en in kleine groepen, en dat de samenstelling van de groepen voortdurend moet wisselen. Op deze manier wordt rekening gehouden met de verschillende achtergronden, werksituaties en leerprocessen van de deelnemers. Zijn opvattingen vormden de basis voor een blauwdruk met als hoofdpunten structuur, interactie, expertise en betrokkenheid.

### Relevante vakken

Een aantal jaren geleden kwam binnen de vakgroep geschiedenis van Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT) het gesprek op gang over ons cur-

riculum. We stelden onszelf de vraag of de vakken die we op dat moment gaven wel relevant waren voor de praktijk waar onze studenten tijdens hun stages mee te maken hadden. Daarbij drong zich de vraag op wat voor soort geschiedenisdocenten wilden we afleveren, welke visie op geschiedenisonderwijs wilden we uitdragen? Eenvoudig gezegd: een cursus kunstgeschiedenis bijvoorbeeld is bijzonder interessant, maar hoeveel aandacht is daarvoor in het tweedegraads programma? En als we kunstgeschiedenis dan toch zouden aanbieden: waarom doen we dat dan? Tijdens het uitwerken van een nieuw curriculum ontstond ook de behoefte om onze ideeën te toetsen: doen we de juiste dingen en doen we ze goed? De opleiding geschiedenis stond hier niet alleen in: ook bij andere opleidingen binnen FLOT werden soortgelijke initiatieven genomen. In verschillende contacten werd duidelijk dat de vraag ook in het werkveld aanwezig was. Oudstudenten vertelden meer dan eens dat men tijdens de opleiding werd gevoed door ideeën, maar nu men eenmaal aan het werk was het soms lastig was om wat afstand te nemen van de dagelijkse beslommeringen.

### 'Waren de vakken die we gaven wel relevant voor de praktijk waar onze studenten tijdens hun stages mee te maken hadden?'

Een opleiding kan alleen goed worden vormgegeven in samenspraak met alle betrokkenen. Er is vanzelfsprekend veel contact tussen de opleiding en de eigen studenten: informeel, maar ook door middel van studentenenquête's en het zogenaamde Student-Docent-Overleg. Contact met vakgenoten in het werkveld is echter sporadisch en incidenteel. In het verleden werden studenten die stage liepen begeleid door de eigen vakdocenten, waardoor er regelmatig contact was tussen werkveld en opleiding. Omdat dit gezien de grote aantallen studenten weinig efficiënt was, heeft men er destijds voor gekozen dit anders te organiseren. Kortom: als we blijvend contact willen hebben met onze collega's in het voortgezet onderwijs, dan zullen we ons daarvoor moeten inspannen.

Daarnaast is er landelijk een ontwikkeling in gang gezet waarbij een gedeelte van de opleiding plaatsvindt op de werkplek, georganiseerd binnen de Academische Opleidingsscholen (AOS). Het uiteindelijke doel van deze vorm van samenwerking is dat de theorie van de opleiding en de praktijk van de werkplek worden geïntegreerd. In de praktijk zou dat bijvoorbeeld kunnen betekenen dat de opleiding samen met de collega's in het werkveld leerwerktaken voor vakdidactische onderdelen gaan ontwikkelen. ▶

**Jos Niewold** is docent geschiedenis en lerarenopleider op Fontys Lerarenopleiding Tilburg en bestuurslid van de VGN. **Aron Borger** is docent geschiedenis en lerarenopleider op Fontys Lerarenopleiding Tilburg en daarnaast docent geschiedenis op De Amsterdamse Mavo.

<sup>1</sup> Tynjälä, P. (2013), 'Toward a 3-P Model of Workplace Learning: a Literature Review', in: *Vocations and Learning* (6), 11-36.

<sup>2</sup> Krause U., e.a. (2016), 'Het mes snijdt aan vele kanten - maar het moet wel geslepen worden', in: *Velon Themanummer 2015*, 113-122.

<sup>3</sup> Wahl, D. (2013), *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

### Ander doel

Hoewel dit zeker waardevol kan zijn, hadden wij in eerste instantie een ander doel. Voor ons stond het contact met 'het veld' voorop. Wij wilden graag weten wat er in de klaslokalen gebeurde om zo eventueel ons programma daarop aan te passen. Het is de taak van de opleiding om docenten te scholen, maar de vraag is of het opleiden stopt met het behalen van de bevoegdheid. En als dat niet het geval is: op welke wijze geven we dat dan vorm? Nascholingsdagen zijn er genoeg, dus in welke behoefte wilden we voorzien als we voor deze vorm zouden kiezen? Wij wilden docenten een mogelijkheid bieden om met elkaar en met ons in gesprek te gaan over geschiedenisonderwijs in een wat informelere setting. Een nascholingsdag is daarvoor weinig geschikt.

De wens om een vakdidactisch netwerk te starten was aanwezig, maar hoe nu verder? We hebben in eerste instantie contact gezocht met zes collega's waarvan we wisten dat zij wilden participeren in een netwerk. Na hun positieve reactie hebben we een grotere groep aangeschreven. Tijdens de eerste bijeenkomst eind oktober 2017 waren vijftien collega's aanwezig. Op basis van de inzichten uit de literatuur hebben we met de deelnemers besloten dat een bijeenkomst zal bestaan uit een aantal vaste onderdelen.<sup>4</sup> Op de eerste plaats een introductie, waarin we de laatste ontwikkelingen rondom het vak met elkaar bespreken. Vervolgens het hoofdonderwerp dat in de vorige bijeenkomst is bepaald. Zo'n topic kan ontstaan uit nieuwsgierigheid naar hoe men op een andere school bijvoorbeeld vakoverstijgend onderwijs aanpakt, maar het kan ook een vakdidactisch

probleem zijn, waarover de deelnemers informatie uitwisselen of waarop een van de deelnemers zijn zienswijze presenteert.

De deelnemers aan het vakdidactisch netwerk komen één keer per tien weken bij elkaar. Hiermee volgens we enigszins het ritme van de opleiding. De opleiding zorgt voor de facilitering: een ruimte, koffie en broodjes. Het lijkt van ondergeschikt belang, maar op deze wijze spreken we onze waardering uit voor het feit dat men in de vrije tijd tussen de drukke werkzaamheden door naar Tilburg wil komen. Op termijn zullen we onderzoeken of het mogelijk is om deelname te laten registreren voor het verplichte lerarenregister. Het is van belang dat – alhoewel deelname op vrijwillige basis plaatsvindt – de deelnemers zich voor langere termijn aan het netwerk verbinden.

*'Hoewel deelname op vrijwillige basis plaatsvindt, is het van belang dat de deelnemers zich voor langere tijd aan het netwerk verbinden'*

Zo leert men elkaar beter kennen, verlopen de gesprekken gemakkelijker en wordt indirect de betrokkenheid bij het netwerk vergroot. Tijdens een van de bijeenkomsten werd de wens door de deelnemers uitgesproken dat deelname ook op een andere wijze ergens toe moet leiden. Met andere woorden: we moeten voor de lange termijn een groter doel gaan formuleren, want als kennisdeling het doel van ons netwerk is, dan moeten we als netwerk onze opgedane kennis ook delen, bijvoorbeeld door zelf een studiedag te organiseren.

Wil je zelf zo'n netwerk beginnen, dan is ons eerste advies om te onderzoeken of er een bestaand netwerk is in de regio. Een goede manier is om contact te zoeken met de lerarenopleiding van een hogeschool. Vraag dan naar de manier waarop het netwerk georganiseerd is en maak de afweging of je je hierbij wilt aansluiten of niet. Zoek je wat lossere vakdidactische netwerken, dan is het aan te raden om conferenties en congressen van de VGN te bezoeken, zoals de didactiekconferentie in Vught die ieder jaar in november wordt georganiseerd. Een derde optie is natuurlijk het opzetten van een eigen netwerk. De overheid erkent de meerwaarde van zelfontwikkelde teams op en vanuit scholen en maakt er geld voor vrij met bijvoorbeeld het LerarenOntwikkelFonds (LOF). Het is als school de moeite waard om aan te sluiten bij bestaande vakdidactische netwerken die georganiseerd worden vanuit scholen. Probeer in de gaten te houden of de organisatie van een dergelijk netwerk naar wens is, en of er sprake is van gelijkwaardigheid. ■



### Ondersteuning

Lerarenontwikkelfonds.onderwijscooperatie.nl.

# Ervaar zelf de industriële revolutie

## *Klein maar fijn museum in Helmond*

De veranderingen die door de industriële revolutie in Nederland plaatsvonden, zijn niet op veel plekken zichtbaar. Maar een klein museum in Helmond biedt leerlingen de kans om de industrialisatie zelf te ervaren.

**A**an de Zuid-Willemsvaart gelegen – meteen een verwijzing naar de infrastructuur van de Brabantse industrialisatie – beschikt Het Industrieel Atrium over een compact overzicht van de veranderingen die door de industriële ontwikkelingen in Engeland en later in Nederland hun beslag kregen. Was Helmond eerst een textielstad waar de bloesjes voor de slaven in Suriname werden gemaakt en het tafellaken dat de hogere heren gebruikten voor de bekleding van hun rijkgevlude tafels, door de aanleg van het kanaal vanaf 1826 kwam er een gestage aanwas van arbeiders naar de stad. In Het Industrieel Atrium wordt niet alleen de bewerking van het voor de industriële revolutie zo broodnodige metaal getoond, maar ook de werking van energie (voor de gasfabrieken), textielbewerking en papier- en boekdruk worden toegelicht. Met demonstraties op nog werkende

machines, op beeldschermen, aan de hand van boeken, maar ook via films wordt het verhaal verteld van de ontwikkeling van de oude industrie, hoe het toen ging, maar ook hoe het nu gaat. ‘Connecting Industrial History’ noemt Het Industrieel Atrium dit bijzondere museale concept.

### Stadskasteel

Een bijzonder object is een kleine replica van een prachtig stadskasteel. Het verhaal dat erbij hoort is nog bijzonderder: een rijke industrieel besluit beneden zijn stand te trouwen, laat midden in een park in Helmond een gigantisch paleis neer zetten, maar wordt door de gemeente, de familie en andere ingezetenen van Helmond de stad uit gebonjourd wanneer zijn bedrijf failliet gaat. Het hele paleis wordt met de grond gelijk gemaakt, alleen de fundamenten zijn nog zichtbaar.

Het standsverschil tussen de directie en het gewone arbeidersvolk wordt zichtbaar gemaakt in de stijlvolle directiekamer, volledig ingericht zoals de directeur in de negentiende eeuw erbij zat. De sigarenrook van de zich boven het plebs verheven voelende heren is bijna nog zichtbaar.

Een leuke bezigheid voor de leerlingen is om zelf aan de slag te gaan met het zetten van woorden en teksten en deze vervolgens te drukken op een ouderwetse zetmachine. Het verschil met een digitale printer is voor de leerlingen ineens heel duidelijk.

Al deze veranderingen vonden in zeer korte tijd plaats. Het leven van de arbeiders wordt via databanken en films in Het Industrieel



### Op bezoek met een klas

Het Industrieel Atrium verzorgt voor klassen van maximaal dertig leerlingen een rondleiding met demonstraties, films, enz. De rondleiding duurt ongeveer 2,5 uur en moet van tevoren worden gereserveerd. De sessie kan naar wens van de docent aangepast worden. De leerlingen krijgen een door henzelf ter plekke gemaakt industrieel voorwerp ter herinnering mee. Kosten: € 2,50 per leerling/docent. Zie [industrieel-atrium.nl](http://industrieel-atrium.nl).

Atrium zichtbaar, maar de leerlingen kunnen het ook ervaren door middel van een wandeling onder begeleiding door de stad Helmond. Er is een filmzaal die ruimte biedt aan veertig man om zich in te leven in de negentiende eeuw.

Het Industrieel Atrium is geen groot museum, maar het biedt de unieke mogelijkheid om in een kort tijdsbestek aan leerlingen te laten zien welke veranderingen de industriële revolutie teweeg heeft gebracht. Duidelijker en vooral voelbaarder wordt het voor leerlingen niet. Onze gewaardeerde recensent – en schrijver van menig artikel voor *Kleio* – Ger Jan Onrust bezoekt elk jaar met zijn leerlingen het Atrium en heeft ter voorbereiding een lessenserie ontwikkeld. Deze kunt u vinden op de site van *Kleio*. ■

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



**Boven:** De directiekamer.  
**Links:** Een replica van het gesloopte stadskasteel.  
**Foto's:** Jeroen Levoleger.

# Protestanten op alle continenten

## De geschiedenis van een religie in een omvangrijk boek

Met de radicale ideeën van Luther werd de basis gelegd voor het protestantisme. De religie waaierde vervolgens uit over de hele wereld, tot in Afrika en Azië. In een veelomvattend boek schrijft Alec Ryrie, hoogleraar kerkgeschiedenis aan de Universiteit van Durham, over de geschiedenis van dit geloof.

**Gert Moleman** is oud-docent Nederlands en amateurhistoricus.

**A**lec Ryrie beschouwt 1519 als het geboortjaar van het protestantisme. Dat jaar werd Maarten Luther (1483/84-1546) in een academisch dispuut in Leipzig, nadat zijn tegenstander Johannes Eck hem niet op andere gedachten had kunnen brengen, voor het eerst gebrandmerkt als een 'zuivere ketter'. Het was twee jaar nadat hij zijn befaamde pamflet met de 95 stellingen op de deur van de Slotkerk in Wittenberg had gespijkerd (dat laatste wordt overigens betwijfeld) en een kopie naar de aartsbisschop van Mainz had gestuurd. Die spon namelijk het meest garen bij de aflaathandel, waar het in wezen om ging. Van kerkelijke zijde werd fel gereageerd, maar Luther weigerde de aantijgingen af te zwakken. Waar het hem vooral om te doen was geweest, volgde: een aantal wetenschappelijke debatten. Ook

daarin slaagde niemand erin hem op andere gedachten te brengen. Met een recordhoeveelheid hekelende geschriften gooide hij bovendien extra olie op het vuur. 'Het regent dagelijks Lutherboeken, niets anders verkoopt!', schreef een kerkfunctionaris misprijzend.

### Bijval en navolging

Het was dan ook niet verwonderlijk dat Luther zich in 1521 op de Rijksdag in Worms moest verantwoorden. Drie jaar eerder al was hij vanwege zijn radicale denkbeelden naar Rome ontboden, maar hij had de reis toen niet aangedurfd. Ook nu was hij er niet gerust op dat hij niet zou worden opgepakt en veroordeeld. Een eeuw eerder was zijn grote voorbeeld Johannes Hus in een vergelijkbare situatie op de brandstapel beland ondanks de schone belofte.

Wie kent het verhaal verder niet? De vrijgeleide. Het enthousiaste publiek, dat Luther opwachtte. ('De straten waren zo bomvol dat er geen doorkomen aan was.') De bedenktijd van een etmaal. Weer de woordenwisseling met aanval en verdediging (een andere Johannes Eck noemde hem 'volledig gestoord') en de gewetensvraag of hij afstand wilde nemen van zijn ketterijen. 'Hier sta ik, ik kan niet anders.' De vogelvrijverklaring! De voorsprong, die hij kreeg om te verdwijnen. De in scène gezette kidnapping. Kasteel Wartburg bij Eisenach, waar hij een jaar ondergedoken zat en het Nieuwe Testament in het Duits vertaalde. De terugkeer

naar Wittenberg 'in monnikspij, geschoren en met tonsuur'. Een prachtig verhaal waar leerlingen ook vandaag de dag van zullen smullen. Dat Maarten Luther niet gevangen was gezet voordat hij werd geëxcommuniceerd, had hij volgens de auteur in het bijzonder te danken aan de politieke situatie in Europa. Maximiliaan I leed aan een ziekte en de algemene verwachting was dat hij spoedig het loodje zou leggen. (Het verhaal wil dat hij vanaf 1514 op al zijn reizen zijn doodskist meenam.) Omdat zijn opvolging niet erfelijk was geregeld (zeven vooraanstaande Duitse prinses en bisschoppen zouden de nieuwe keizer van het Heilige Roomse Rijk kiezen) kwamen in beginsel vele vorsten voor de keizerskroon in aanmerking. En wie begeerde die niet? Maar ook om een andere reden maakten de autoriteiten zich amper druk. Wel vaker waren er in het verleden dolende gelovigen geweest en vrijwel altijd konden zij goedschiks of kwaadschiks van hun dwaling worden afgebracht. Maar met Luther lag het duidelijk anders. Hij geloofde heilig in zijn strijd, die hij gepassioneerd voerde vanuit twee kernprincipes: *sola fide* (het geloof alleen) en *sola scriptura* (de Schrift alleen). Voor hem was het individuele geweten soeverein en niet de kerk met haar decreten. Bovendien kreeg zijn leer overal steeds meer bijval en navolging. Zozeer zelfs dat er in Duitsland niet meer kon worden gesproken van 'een brandhaard', die gemakkelijk te blussen viel, maar van 'een reeks steeds groter

Deur van de Slotkerk in Wittenberg in Duitsland, met daarop ter herinnering de tekst van de 95 stellingen van Luther. Foto: A. Savin.





Scène in de slaapkamer van Marguerite de Valois tijdens de Bartholomeusnacht in 1572. Schilderij uit 1836 door Alexandre-Évariste Fragonard. Louvre Museum. Foto: Sammyday.

wordende oncontroleerbare vuurhaarden', die 'een flink aantal structuren en bolwerken van de katholieke kerk vernietigden'.

### Boeren in opstand

Hoe het ook zij, na zijn terugkeer aan de universiteit in Wittenberg riep Luther de vorsten op eigenmachtig de godsdiensthervormingen door te zetten. Zij zaten daar echter niet op te wachten. Ook nu hielden urgentere zaken de gemoederen bezig. In het zuiden waren de boeren in opstand gekomen. Zij verwierpen het lijfeigenschap, dat, meenden zij, vanuit de Bijbel 'onverenigbaar met de christelijke vrijheid' was. In 1524 leidde hun onvrede tot een bloedige oorlog, de Duitse Boerenoorlog, die twee jaar duurde. Maar liefst tachtigduizend boeren verloren het leven, van wie de meesten in de Slag bij Frankenhausen in Thüringen, waar het voor het Saksisch-Hessisch huurleger prijsschieten was. Voor de massale slachting had de pastoor van Zwickau, Thomas Müntzer, een preek gehouden en naar de regenboog gewezen als 'voortekenen van de overwinning'. Ook had hij de agrariërs 'beloofd dat kogels hen niet konden verwonden'. Eveneens voor spanning

en stress zorgde een 'angstaanjagend' Turks leger, dat bijna geheel Hongarije had veroverd en op het punt stond Wenen in te nemen. Vandaar dat de vorsten op de Rijksdag in Speyer (1526) de Reformatie op de lange baan schoven en besloten voorlopig naar eigen goeddunken te handelen. 'Zoals hij hoopt en vertrouwt dat hij kan verantwoorden ten opzichte van God en zijne keizerlijke majesteit.' De opschorting kwam Luther 'bijna bij toeval' goed van pas. Nadat hij in Sachsen al het voorbeeld had gegeven, scheidden ook de overige regio's en steden zich van 'de universele kerk' af. Vier jaar later, opnieuw in Speyer, werd de 'impliciet gegeven goedkeuring' echter weer teruggedraaid. Maar niet alle vorsten gingen hiermee akkoord. Vijf van hen tekenden formeel een 'protest' aan en staan sindsdien bekend als 'protestanten', wat de verzamelnaam zou worden voor tal van christelijke groeperingen over de gehele wereld. Mocht Luther aanvankelijk nog de illusie hebben gekoesterd dat hij de katholieke kerk van binnenuit kon veranderen, de 'vuurzee' die door zijn strijd was ontstaan, waaide naar tal van Europese landen over.

### In Europa

In zijn lijvige werk (700 bladzijden) weidt Alec Ryrie verder uit over de ontwikkeling van het protestantisme elders in Europa. In Engeland moest de grillige en onberekenbare Hendrik VIII (1491-1547) hebben gedacht: wat Luther kan, dat kan ik ook. In 1534 promoveerde hij zichzelf tot 'soeverein leider van de Kerk van Engeland'. Aanleiding was een conflict met de paus, die weigerde zijn jarenlange huwelijk met Catharina van Aragon te ontbinden. Zij had hem wel dochters, maar geen zoon bezorgd. Omwille van een mannelijke nazaat had hij nu zijn zinnen gezet op de tien jaar jongere Anne Boleyn. Hij moet evenwel snel op haar zijn uitgekeken, want twee jaar na de echtverbintenis liet hij haar onthoofden, eenzelfde lot dat Thomas More en vele anderen tijdens zijn bewind waren beschoren. Met de 'coup' en de confiscatie van al het roerende en onroerende katholieke goed (een derde van het Engelse grondgebied!) was de godsdienststrijd echter nog lang niet gestreden. Mede doordat na

*“Het regent dagelijks Lutherboeken, niets anders verkoopt!”, schreef een kerkfunctionaris misprijzend*

de dood van 'de Verdediger van het Geloof' (die titel had Hendrik ooit van de paus gekregen, na het schrijven van een anti-Lutherboek) nu eens een protestant en dan weer een katholiek de troon betrad, laaiden de godsdienstige geschillen telkens weer op. Absolute dieptepunten waren de drie burgeroorlogen midden zeventiende eeuw. Ook in Frankrijk, waar medio jaren dertig Johannes Calvijn (1509-1564) het voortouw had genomen, verliep de kerkhervorming niet zonder slag of stoot. Nadat de 'repressieve' Hendrik II ('de hamer van de ketters') in 1559 zijn deelname aan een steekspel met de dood had moeten bekopen, ►

nam de rancune en haat tussen protestanten en katholieken in alle hevigheid toe en ontstond er 'een periode van onstuimige godsdienstige anarchie'. Het land raakte zo goed als onbestuurbaar, toen drie jaar later in Vassy in het noordoosten tientallen calvinisten levend werden verbrand in een schuur, waar zij illegaal een kerkdienst hielden. Er brak een reeks burgeroorlogen uit, die tot het einde van de eeuw duurden. Het meest bepalend was verder de Bartholomeusnacht in 1572 en het vervolg van het bloedbad in tal van andere Franse steden. Duizenden hugenoten werden over de kling gejaagd. Ook namen

### *'Regelmatig leidde geruzie over de doop, predestinatie of drie-eenheid tot een zoveelste sekte of congregatie'*

velen de wijk naar het buitenland. Wat met rechtbankprocessen en terechtstellingen niet was bereikt, lukte nu wel: in vele delen van Frankrijk verdween het protestantisme.

Meer succes had de Reformatie in Zwitserland. Daar maakte Huldrych Zwingli (1484-1531), die vermoedelijk 'bewust of onbewust was beïnvloed door zijn noordelijke tegenhanger', furore. Ook in de Baltische staten, Zweden en Denemarken (waartoe toen ook Noorwegen behoorde) en Nederland kwam het protestantisme op. In ons land ging dat gepaard met een langdurige oorlog. Uiteindelijk slaagde Philips II er niet in de nieuwe beweging de kop in te drukken, zoals hij dat in eigen land met 'een meedogenloze inquisitie' wel voor elkaar had gekregen.

#### **Pilgrim Fathers**

In de eeuwen die volgden verspreidde het protestantisme zich over de hele wereld. Tot de eerste protestanten in de Verenigde Staten behoorden de Pilgrim Fathers. Deze puriteinse gelovigen waren Engeland ontvlucht

(een deel had zich al eerder in Leiden gesetteld) en na een barre boottocht van twee maanden in Massachusetts aan land gegaan. Geschat wordt dat er in de zestiende en zeventiende eeuw (met een piek na de afschaffing van het Edict van Nantes in 1685) nog ruim een miljoen protestantse ballingen en vluchtelingen voet aan wal zetten. Naast de vestiging van reguliere protestantse kerken als de Gereformeerde Kerk, de Lutherse Kerk en de Anglicaanse Kerk ontsproten er in de Nieuwe Wereld een schier oneindige hoeveelheid afsplitsingen en vertakkingen. Algemene bekendheid genieten nog altijd religies als Jehova's getuigen, mormonen, quakers, pinksterbeweging en zevendedagsadventisten. Minder bekend zijn geloofsrichtingen als arminianisme, congregationalisme, dispensationalisme, fundamentalisme, millerisme, shakerisme, unitarianisme of hoe ze ook allemaal mogen heten. Regelmatig leidde geruzie over de doop, de predestinatie, de drie-eenheid, de wederkomst van Christus of de Heilige Geest tot een zoveelste sekte of congregatie. Ook een persoonlijke openbaring of een 'goddelijke' verschijning was meer dan eens het zaadje waaruit een extatische beweging of denominatie groeide.

In Afrika ten zuiden van de Sahara hebben vooral de kolonisatie en het zendingswerk voor miljoenen bekeerlingen gezorgd. Niet goed

te verklaren is hoe het kon dat de jaren vijftig en zestig van de twintigste eeuw, toen vele staten onafhankelijk werden, een 'spectaculaire groei' lieten zien in plaats van een krimp. Een apart verhaal werd Zuid-Afrika. Toen Jan van Riebeeck in 1652 de Kaapkolonie stichtte, wilde de zendingsarbeid aanvankelijk niet vlotten. De Khoikhoi, de oorspronkelijke bewoners, beter bekend als Hottentotten, hadden weinig oren naar het christendom. Daar kwam bij dat zij als inferieur werden beschouwd. 'De primitiefste, domste en smerigste heidenen die ik ooit heb ontmoet,' aldus een protestantse dominee. Hij en zijn confraters deden dan ook nauwelijks moeite om hen te bekeren. Evenmin spanden zij zich in om de slaven uit India, Oost-Indië en Afrika, die het zware werk uitvoerden, met hun hemel en hel te confronteren. Dat had vooral een financiële reden: een gedoopte slaaf mocht van de Nederduitse Gereformeerde Kerk niet meer worden verkocht. Meer succes kwam er pas begin negentiende eeuw, toen zendingen hun heil buiten de grenzen van de Kaapkolonie zochten. Of er ook echt gelovigen bijkwamen, was nog maar de vraag. Vaak gebeurde het dat inlanders zich enkel lieten bekeren om gemakkelijk aan Europese wapens te komen. Pas nadat de Engelsen het bestuur hadden overgenomen en de oorspronkelijke kolonisten,



De Pilgrim Fathers komen aan wal in Amerika in 1610. Op de achtergrond is het schip de *Mayflower* te zien. Schilderij uit 1883 van Antonio Gisbert, Senaat van Spanje.



de Afrikaners, vaak op brute wijze (in de Slag bij Bloedrivier werden 3.000 Zoeloes gedood) hun eigen republieken hadden opgericht, nam het aantal bekeerlingen gestaag toe. In de vorige eeuw is het met het protestantisme ondanks de Boerenoorlogen, de apartheidspolitiek, de repressie en het vele geweld alleen nog maar crescendo gegaan.

### Koreaanse zendelingen

Korea en China zijn de twee opvallendste landen waar het protestantisme wortel heeft geschoten, te meer daar het in geen enkel ander Aziatisch land een vruchtbare voedingsbodem vond. De eerste Koreaan liet zich in 1879 dopen. Een eeuw later hadden ongeveer tien miljoen landgenoten hetzelfde ritueel ondergaan. Ruim twintig procent van de bevolking! Ook opmerkelijk is dat Zuid-Korea twintigduizend zendelingen heeft. Alleen de VS tellen er meer. In China kwam de protestantse zending na eeuwenlange mislukkingen in de tweede helft van de negentiende eeuw mondjesmaat op gang. Veranderingen leken in zicht toen het land in 1912 een republiek werd en er een volledige godsdienstvrijheid was beloofd. Pech was toen dat ook het communisme aan populariteit won en de degens kruiste met het christendom, dat als 'een instrument van het impe-

rialisme' werd beschouwd. Vooral het regime van Mao Zedong heeft alles wat met geloof had te maken onderdrukt. Desondanks of wellicht daardoor kent China nu een van de snelst groeiende protestantse gemeenschappen in de wereld. In 2014 werden er 23 miljoen protestanten geteld. Alec Ryrie heeft het protestantisme, dat naar alle continenten is uitgewaaierd, zeer gedetailleerd in kaart gebracht. Naast het memoreren en beschrijven van een grote hoeveelheid feiten en gebeurtenissen, voert hij tal van personen op die van betekenis zijn geweest bij de totstandkoming en ontwikkeling van het geloof overal op de wereld. Uiteraard beschouwt hij ook een aantal zaken en kwesties met een kritische blik, want het was niet altijd hosanna en halleluja wanneer het protestantisme ergens bij betrokken was. De slavenhandel bijvoorbeeld was voor vele protestanten een paar eeuwen lang een belangrijke bron van inkomsten, terwijl de kerken heel lang hebben gezwegen. De apartheidspolitiek in Zuid-Afrika werd zelfs aangemoedigd door de belangrijkste protestantse kerken in het land. Ook de gewelddadige en moordzuchtige Ku Klux Klan in de Verenigde Staten werd in haar streven naar een superieure blanke bevolking door een conservatieve protes-

tantse beweging aangestuurd. Evenmin onbesproken laat de auteur het lonken van de protestantse Deutsche Christen naar de nazistische rassenleer tijdens de Tweede Wereldoorlog. Voor de nationaalsocialisten was Luther een volksheld. Niet in de laatste plaats vanwege diens antisemitische traktaat *Over de Joden en hun leugens*, waar de honden geen brood van lusten. *Protestanten* is rijk gevuld met geschiedkundige wetenswaardigheden en zonder meer een aanrader voor historici, met of zonder een protestantse achtergrond. ■

**Mormoonse pioniers steken de Mississippi over.** Schilderij uit ca. 1878 door C.C.A. Christensen, Brigham Young University Museum of Art.



**Protestanten.** Het geloof dat de moderne wereld vormgaf. Alec Ryrie (Hollands Diep, Amsterdam 2017), 702 blz., € 29,90

# Causaal redeneren bij de kop

## Lessen maken met rubric en ontwerpprincipes

Hoe kun je inzichten over causaal redeneren gebruiken voor het maken van een les? Een concreet voorbeeld over de ondergang van de Weimarrepubliek toont hoe je dat kunt doen. Leerlingen blijken er veel plezier in te hebben.

Dit is deel 2 van een tweeluik over causaal redeneren. In dit artikel leest u aan de hand van een concreet voorbeeld hoe inzichten over causaal redeneren zijn gebruikt om lessen te ontwerpen, gericht op het verklaren van historische gebeurtenissen. Deel 1, 'De feiten voorbij', is te vinden in *Kleio* 1, 2018.

**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 Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

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

**2** Alle lesplannen, opdrachten en lesmaterialen kunt u vinden op: [www.expertisecentrum-geschiedenis.nl/de-feiten-voorbij/](http://www.expertisecentrum-geschiedenis.nl/de-feiten-voorbij/).

Een groep van dertien geschiedenisdocenten en twee vakdidactische onderzoekers heeft het afgelopen schooljaar zestien lessen ontwikkeld, waarbij oefenen met onderdelen van causaal redeneren een belangrijk lesdoel was. Deze lessen waren gebaseerd op de rubric 'causaal redeneren', die ontworpen is in het kader van het NRO-project 'De feiten voorbij. Analyse van causaal redeneren van havoleerlingen als basis voor lessen op maat'.<sup>1</sup> Deze rubric helpt geschiedenisdocenten bij het formuleren van lesdoelen gericht op causaal historisch redeneren. Daarnaast helpt de rubric om een opbouw in de vaardigheid aan te brengen – ook door de jaren heen – en leerlingen gericht feedback te geven. De lessen, die in het kader van dit project zijn ontworpen, gaan uit van een zestal ontwerpprincipes (zie kader), waarvan we verwachten dat ze houvast kunnen geven bij de ontwikkeling van lessen gericht op (causaal) historisch redeneren. De principes komen voort uit het onderzoek van Stoel et al. (2015) en uit het 'hele-taak-eerst'-concept (Janssen et al., 2016). In dit artikel worden deze ontwerpprincipes toegelicht aan de hand van één

les over de ondergang van de Republiek van Weimar aan een havo 5-klas. In totaal zijn er in het project zestien lessen (series) ontwikkeld en beproefd.<sup>2</sup>

### Citaat op het bord

'Wat zich op de avond van 30 januari in Berlijn, in het hele rijk en overal waar Duits gesproken wordt, afspeelde, kan men niet met woorden beschrijven. Het staat diep en onuitwisbaar gegrift in de harten van allen, die deze jubelende verlossing van de vijftienjarige beklemming gevoeld en meegemaakt hebben. Hitlers geloof heeft bergen verzet.'

Deze woorden die de perschef van de NSDAP op 30 januari 1933 opschreef stonden op het bord toen de leerlingen uit havo 5 het lokaal binnenkwamen. Dit prikkelde hun nieuwsgierigheid. Ze hadden in vorige lessen geleerd over de ondergang van het Duitse keizerrijk en het ontstaan van de Republiek van Weimar, in bovenstaand citaat omschreven als 'een vijftienjarige beklemming'. In deze les stond onderzoek doen naar de ondergang van de Republiek van Weimar centraal. De open – en complexe – vraag 'wat is de belangrijkste oorzaak van de ondergang van de Republiek van Weimar?' daagde de leerlingen uit om zelf op onderzoek uit te gaan. Door het stellen van zo'n centrale vraag biedt een docent leerlingen ruimte om zelf te gaan redeneren en met elkaar te discussiëren. Ook biedt het samenhang aan de verschillende fases in de les. Kenmerkend voor dergelijke

vragen is dat er niet per se één goed antwoord is; alles draait om argumentatie (zie ook: Roos & Logtenberg, 2014). Belangrijk onderdeel van het project 'De feiten voorbij' was het formuleren van lesdoelen met betrekking tot causaal redeneren aan de hand van de rubric. Doordat hierin de causale redeneervaardigheid opgedeeld is in meerdere categorieën, kun je als docent specifieke doelen formuleren en leerlingen gericht laten oefenen met een onderdeel van deze vaardigheid. In de les over de ondergang van de Republiek van Weimar sloten de lesdoelen vooral aan bij de categorieën 'Het gebruik van historische begrippen' en 'Het onderbouwen van redematies met bewijs'. ►

### De ontwerpprincipes:

1. Lessen zijn gebaseerd op diagnose van causaal redeneervaardigheden van leerlingen.
2. Leerdoelen zijn mede gericht op onderdelen van causaal redeneren.
3. Een complexe verklarende vraag staat centraal.
4. Expliciete uitleg over causaal redeneren hetzij voorafgaand aan of na afloop van de werkingsfase (bespreking van opdrachten in een onderwijsleergesprek).
5. Werkvormen zijn ondersteunend voor het beantwoorden van de centrale vraag, zijn open, activerend en gericht op interactie tussen leerlingen.
6. Aanbieden van verschillende leerroutes.

## CAUSAAL HISTORISCH REDENEREN – EEN NIVEAUBESCHRIJVING

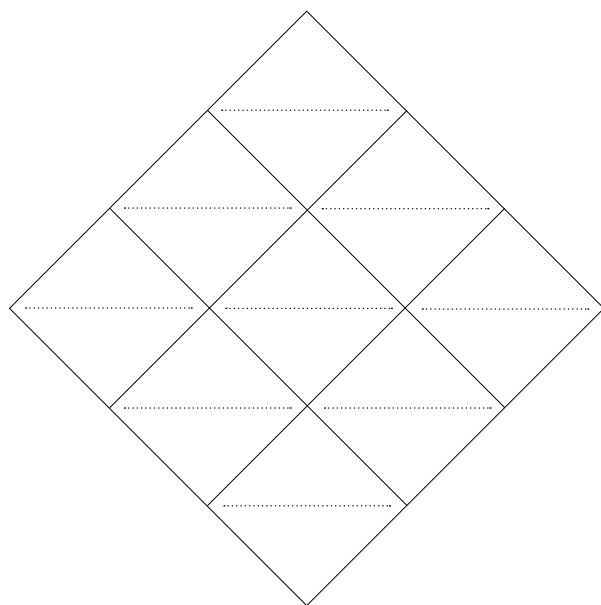
Categorie	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Het redeneren met meerdere (soorten) oorzaken	Leerling noemt geen of één oorzaak voor een historische gebeurtenis.	Leerling noemt meerdere oorzaken voor een historische gebeurtenis.	Leerling noemt meerdere oorzaken voor een gebeurtenis en maakt daarbij onderscheid tussen concrete gebeurtenissen en abstracte verschijnselen.	Leerling noemt meerdere oorzaken voor een gebeurtenis, maakt daarbij onderscheid tussen concrete gebeurtenissen en abstracte verschijnselen, en onderscheidt hierin expliciet sociaaleconomische, politieke en/of culturele dimensies.
Het leggen (en benoemen) van verbanden	Leerling noemt geen verbanden tussen oorzaken.	Leerling geeft aan hoe oorzaken met elkaar in verband staan en doet dit vooral op lineaire wijze (omdat, doordat, het gevolg was, enz.).	Leerling geeft aan hoe oorzaken met elkaar in verband staan en maakt onderscheid tussen verschillende soorten oorzaken (direct, indirect, aanleiding (meest directe oorzaak), gevolgen op de lange en korte termijn).	Leerling geeft aan hoe oorzaken met elkaar in verband staan en gebruikt genuanceerde taal om aan te geven welke rol verschillende oorzaken spelen, zoals: triggers, katalysators en achtergrond-oorzaken. Leerling redeneert met bedoelde en onbedoelde gevolgen.
Het gebruik van historische begrippen	Leerling gebruikt geen historische, of historische onjuiste, historische begrippen.	Leerling gebruikt historische begrippen op correcte wijze.	Leerling gebruikt historische begrippen op correcte wijze en verheldert deze begrippen in de redentie.	Leerling gebruikt historische begrippen op correcte wijze en verheldert deze begrippen in de redentie. Abstracte begrippen (verschijnselen of ontwikkelingen) worden bovendien verbonden met concrete historische gebeurtenissen en personen.
Het trekken van conclusies	Leerling geeft geen conclusie.	Leerling geeft een conclusie door een samenvatting te geven van eerder genoemde oorzaken.	Leerling vat in de conclusie het belang van oorzaken samen (opsomming), maar maakt wel onderscheid in gewicht (gebruik van woorden als "de belangrijkste"). Leerling onderbouwt dit belang echter nog niet.	Leerling weegt in de conclusie het belang van verschillende oorzaken tegen elkaar af en beargumenteert zijn of haar keuze (bijvoorbeeld op basis van schaal, intensiteit, of duur). De conclusie heeft vaak de vorm: enerzijds, anderzijds.
Het onderbouwen van redenties met bewijs	Leerling onderbouwt zijn beweringen niet.	Leerling onderbouwt zijn beweringen vooral op basis van algemene kenmerken ("keizers willen macht").	Leerling onderbouwt zijn beweringen met oog voor historische context.	Leerling onderbouwt zijn beweringen met oog voor historische context en verwijst (op kritische wijze) naar historisch bewijs.
Het begrijpen van meerdere verklaringen	Leerling begrijpt dat slechts één verklaring de juiste kan zijn.	Leerling begrijpt dat er meerdere verklaringen kunnen worden geschreven. Beargumenteert dit vooral vanuit verschillende meningen (bias) van historici.	Leerling begrijpt dat er meerdere verklaringen kunnen worden geschreven. Beargumenteert dit vooral vanuit de onvolledigheid en/of partijdigheid van bronnen.	Leerling begrijpt dat er meerdere verklaringen gegeven kunnen worden en dat deze afhangen van de vragen die we stellen en ons tijd- en plaatsgebonden perspectief. Tegelijkertijd begrijpt de leerling dat er criteria zijn (bewijs, argumentatie) om de kwaliteit van een verklaring te toetsen.

Leerlingen moesten in deze les namelijk, uit een lijst van negen, de oorzaken selecteren die in hun ogen de belangrijkste rol hadden gespeeld. Het was daarbij nodig om historische begrippen als de Dolkstootlegende, de Spartakusopstand en de Machtigingswet te verhelderen en in hun redentie te verwerken. Daarnaast moesten de leerlingen hun beweringen onderbouwen met oog voor de historische context, zoals de politiek-economische situatie in Duitsland in de jaren twintig. Tot slot leerden leerlingen ook nadenken over de criteria die je kunt hanteren om bepaalde oorzaken een groter belang toe te kennen (zie ook: Van Drie, 2013).

### Aansluiten bij voorkennis

Een formatieve ‘diagnose’ van wat leerlingen al kennen en kunnen was een belangrijk uit-

Model van de werkvorm diamant.



1. Verdrag van Versailles
2. Rijksdagbrand
3. Redenaarstalant
4. Machtigingswet
5. Economische crisis van 1923
6. Spartakusopstand
7. Dolkstootlegende
8. Militair machtsvertoon NSDAP
9. Economische crisis van 1929

gangspunt in de ontworpen lessen. Vaak brengen we in de les wel in kaart welke inhoudelijke kennis leerlingen al hebben over een bepaald onderwerp en daar sluiten we dan in de uitleg bij aan. In deze lessen hebben we echter vooral gekeken naar de voorkennis van leerlingen op het gebied van causaal historisch redeneren. Zo hebben deze havo 5-leerlingen in een voorafgaande les opgeschreven wat in hun ogen het verschil is tussen oorzaak en aanleiding. Omdat leerlingen de negen oorzaken ook moesten indelen in de categorieën politiek, sociaal-economisch en cultureel is hun vooraf ook gevraagd om deze termen te definiëren. Uit de diagnose bleek vooral het verschil tussen oorzaak en aanleiding voor sommige leerlingen nog lastig te zijn, daarom hebben we daar tijdens de les extra aandacht aan besteed. Het zicht op de aanwezige voorkennis zorgt er dus voor dat de lessen beter aansluiten bij het niveau van de leerlingen en daarmee meer op maat zijn. Door regelmatig dergelijke kleine opdrachtjes te geven waarin leerlingen zelf iets moeten verklaren of onderbouwen, een gegeven verklaring moeten evalueren, of (tweede-orde) concepten moeten uitlegen of toepassen (begrippen als: ‘(on)bedoeld’, ‘(in)direct’, ‘achtergrondoorzaak’ etc.) krijg je als docent meer zicht op de vaardigheid zelf, maar vooral ook op ‘passende’ leerdoelen voor jouw eigen leerlingen en leerjaar.

Om leerlingen na te laten denken over het belang van de verschillende oorzaken met betrekking tot de ondergang van de Republiek van Weimar is gebruikgemaakt van de werkvorm ‘diamant’ (zie afbeelding, en ook: Chapman, 2003). De leerlingen kregen negen oorzaken van de ondergang van de Republiek. Zij noteerden deze op kleine post-its en plakten deze in de diamantvorm, waarbij de minst belangrijke oorzaak

onderaan geplaatst werd en de belangrijkste bovenaan. Er is voor deze werkvorm gekozen, omdat er bij deze opdracht meerdere antwoorden mogelijk zijn, afhankelijk van de redentie die leerlingen gebruiken. Daardoor lokt deze werkvorm interactie tussen leerlingen uit: door met elkaar te discussiëren over de rol van elk van de oorzaken komen ze tot hun keuze. Dergelijke open opdrachten zijn een belangrijk instrument om leerlingen te ondersteunen bij het ontwikkelen van historische vaardigheden. Bovendien maakt een dergelijke opdracht het denken van leerlingen goed zichtbaar, waardoor je als docent gerichte feedback en ondersteuning kunt geven.

### Verschillen tussen leerlingen

Alle leerlingen hebben dezelfde werkvorm uitgevoerd, namelijk het beargumenteerd invullen van de diamant, maar de manier waarop ze dat deden verschilde. Om recht te doen aan verschillen tussen leerlingen, hebben we er namelijk voor gekozen om drie routes uit te zetten in deze les. Leerlingen die goed in de stof zaten, konden ervoor kiezen om direct aan de slag te gaan met het bespreken en invullen van de diamant. Leerlingen die aangaven de stof lastig te vinden, kregen eerst een uitleg van de docent over de negen oorzaken van de ondergang van de Republiek van Weimar. Een derde groep koos voor een middenweg: wel direct zelfstandig aan de slag, maar voordat ze de diamant gingen invullen, noteerden ze eerst voor zichzelf een korte omschrijving van elk van de oorzaken met behulp van hun tekstboek. In de praktijk bleek het goed haalbaar om een les voor te bereiden met verschillende ‘leerroutes’ en ook in de klas functioneerde het prima. Leerlingen waardeerden de keuzevrijheid en de uitleg was effectiever doordat deze slechts aan een kleine groep gegeven



werd. Een succesfactor was wel dat alle leerlingen uiteindelijk aan dezelfde opdracht werkten en deze klassikaal werd nabesproken. Dit zorgde ervoor dat de leerdoelen voor alle leerlingen zichtbaar werden. Tijdens de les kregen alle duo's al individuele feedback op hun werkwijze en antwoorden. De diagnose kwam ook hierbij weer van pas, omdat je daarvoor als docent al meer zicht hebt op wat leerlingen moeilijk vinden. Aan het einde van de les hebben we de opdracht klassikaal nabesproken. Doordat de meeste leerlingen ofwel hadden gekozen voor de Vrede van Versailles (een soort causaal beginpunt) als belangrijkste oorzaak, ofwel voor de Machtigingswet (eigenlijk de aanleiding) leverde dit een interessant gesprek met de klas op. Daarbij kwamen vragen aan bod als: tot hoever je mag teruggaan in de tijd bij een verklaring? En: hoe belangrijk is de laatste stap in een proces nu precies? Ook hebben we besproken welke criteria leerlingen hebben gebruikt om tot hun keuze te komen, waarbij we ook keken naar de vraag of er vaste criteria zijn die je altijd kunt toepassen wanneer je de significantie van een oorzaak wilt beargumenteren.

### Goed houvast

En hoe is dat nu bevallen, werken vanuit de rubric en vanuit de zes ontwerpprincipes? De docenten in het project gaven aan dat beide elementen een goed houvast boden bij het ontwerpen van de les. Eén docent uit de ontwerpgroep gaf aan het causaal redeneren eigenlijk altijd een beetje als 'brij' te hebben gezien, maar dat de rubric haar in staat stelt om meer zicht te krijgen op onderdelen van de vaardigheid, waardoor ze gerichtere keuzes kan maken en einddoelen kan bepalen. De rubric maakt zichtbaar op welke aspecten je je les kunt richten en geeft handvatten bij het scherper stellen van (deel)doelen. Ook het werken vanuit de zes ontwerpprincipes werd door de deelnemende docenten gewaardeerd. Een van hen zei: 'Dat dat ook in groepswork motiverend werkt voor leerlingen, dat had ik van tevoren niet zo zien aankomen. Dat vinden ze eigenlijk toch wel behoorlijk leuk om te doen. Ze vinden puzzelen leuk, ze vinden in een groepje werken leuk, ze willen iets tot stand brengen. [...] De succesfactor is hier denk ik dat de kinderen het idee hebben dat zij vrij mogen nadenken over iets waarvan ze nog niet het idee hebben dat ze het [al] moeten weten'. Uit de evaluatie van het project bleek dat de deelnemende docenten meer zelfvertrouwen hadden gekregen in het onderwijzen van (causaal) historisch redeneren en het aansluiten bij verschillen tussen leerlingen. De wijze waarop differentiatie in de lessen werd ingevuld verschilde per persoon. Maar, hoewel het ontwerpen van meerdere leerroutes 'slechts' in vier lessen werd gerealiseerd, gaven alle docenten in het project aan dat de diagnose van voorkennis, de specifieke vaardigheidsdoelen, het begeleiden van de open opdrachten en het voeren van een afsluitend onderwijsleergesprek hun les meer 'op maat' had gemaakt.

En de leerlingen? Wat opviel in de lessen was dat ze over het algemeen erg taakgericht aan het werk waren. Uit evaluaties bleek dat leerlingen de voor het project ontworpen lessen over het algemeen interessanter vonden dan de gewone geschiedenislessen. Zo schreef een leerling uit havo 5 in de evaluatie: 'Doordat we nu gingen kijken naar hoe een gebeurtenis leidde tot een andere gebeurtenis kon ik begrippen makkelijker plaatsen. Dat vereiste wel extra inzet en dus vond ik dat uitdagender.' Ook geeft een

Hitler en Von Hindenburg op een verkiezingsposter uit 1933. De NSDAP werd de grootste partij. Collectie Bundesarchiv.

### 'Een groot deel van de leerlingen geeft aan harder gewerkt te hebben dan in gewone lessen'

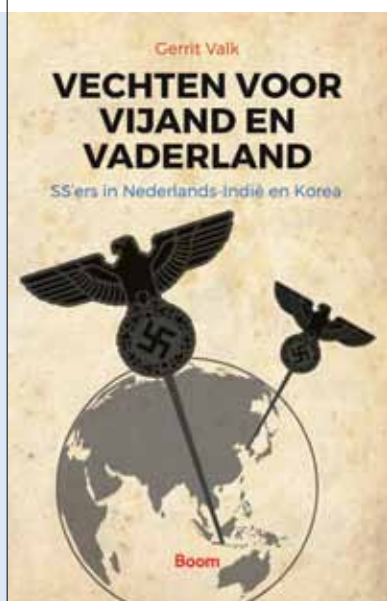
groot deel van de leerlingen aan harder gewerkt te hebben dan in gewone lessen. Met name de (open) opdrachten en het bijbehorende samenwerken en de zelfstandigheid werden door de leerlingen hiervoor als reden genoemd. Tot slot waardeerden leerlingen het focussen op de historische denkvaardigheid, zo schreef een havo 3-leerling over de lessen: 'Je moet echt zelf doordenken over oorzaken en gevolgen.' ■

### Verder lezen

- Chapman, A.** (2003). Camels, diamonds and counterfactuals: a model for teaching causal reasoning. *Teaching History*, (112), 46-53.
- Janssen, F. J. J. M., Hulshof, H., & Van Veen, K.** (2016). *Uitdagend gedifferentieerd vakonderwijs*. Leiden/Groningen. Retrieved from <http://www.universiteit-leiden.nl/onderzoek/onderzoeksoutput/iclon/uitdagend-gedifferentieerd-vakonderwijs>.
- Roos, A., & Logtenberg, A.** (2014). Weg met de stap voor stap-uitleg. *Uitdagend geschiedenisonderwijs door 'hele taak eerst'*. *Kleio*, (1), 38-43.
- Stoel, G. L., van Drie, J. P., & van Bortel, C. A. M.** (2015). Teaching towards historical expertise. Developing a pedagogy for fostering causal reasoning in history. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), 49-76.
- Van Drie** (2013). Hoe bepalen we wat belangrijk is om te leren? Historische significantie in de klas. *Kleio*, (5), 38-41.

## Een tweede kans in het Verre Oosten

**V**an de nood een deugd maken. Dat gold na de Tweede Wereldoorlog zeker voor het Nederlandse leger in de dekolonisatiestrijd in het voormalige Nederlands-Indië en de oorlog in Korea. Het maakte (misschien niet altijd van harte) graag gebruik van landgenoten die bij de Waffen-SS en de Kriegsmarine hadden gediend. In de meeste gevallen hadden zij een gedegen militaire opleiding gevolgd en vaak ook de nodige frontervaring opgedaan. In het algemeen kon dat niet worden gezegd van de vele oorlogsvrijwilligers en dienstplichtigen die werden uitgezonden. Ook zélf konden zij nu een positieve draai aan hun leven geven, want in eigen land werden zij als een paria behandeld. Beter ver weg de wapens weer in de hand, dan een uitzichtloos bestaan in eigen land, had hun slogan kunnen zijn. Eveneens een belangrijke reden was het zich rehabiliteren en het vereffenen van een morele schuld. Ook liefde voor het vaderland werd een enkele keer bij de rekrutering genoemd.



### Vechten voor vijand en vaderland.

SS'ers in Nederlands-Indië en Korea. *Gerrit Valk* (Boom, Amsterdam 2017), 216 blz., € 20,00

Hoeveel Nederlandse oud-SS'ers hebben meegevochten is niet exact vast te stellen. Daarvoor ontbreken in archieven de gegevens. Blijkbaar durfde men er vlak na de oorlog niet mee voor de dag te komen. Het kon onmogelijk het aantal van 15 à 30.000 zijn geweest, dat Geert Mak in zijn eerste uitgave van *De eeuw van mijn vader* had ingeschat en dat hij daarna fors naar beneden moest bijstellen. Volgens Valk zou dat hebben betekend, dat ongeveer alle SS'ers met een Nederlandse nationaliteit zich voor Azië hadden ingescheept. Zelf komt hij op een aantal van zeshonderd tot duizend in Indië en veertig tot zeventig in Korea.

Dat het er geen duizenden maar eerder honderden zijn geweest, lag vooral aan het regeringsbeleid na de oorlog. Dat was erop gericht om mannen met een 'bruin' verleden uit het leger te weren. Daar werd aanvankelijk bij de werving van OVW'ers (oorlogsvrijwilligers) streng op toegezien. Dat veranderde toen ook het besluit was genomen tot uitzending van dienstplichtigen. In principe konden daardoor eveneens oud-SS-gedienden worden opgeroepen. In het bijzonder betrof het de jeugdgevallen. Die waren soms amper zestien geweest toen ze het Waffen-SS-uniform hadden aangegetrokken. Velen van hen vielen nog in de dienstplichtige leeftijd. En hadden zij zich niet schuldig gemaakt aan een oorlogsmisdaad of een ander ernstig delict, dan zat hun straf er al heel snel op. Bovendien wist een aantal mannen door de administratieve chaos die hier na de oorlog heerste de toetsing op hun verleden te ontlopen. En waren zij eenmaal in het epicentrum van de guerrillastrijd beland, dan werden zij bij ontdekking met uitzondering van een enkeling niet meer teruggestuurd. Bovendien gingen de militairen in den vreemde een stuk toleranter met hun foute

landgenoten om dan hier. Vaak werd de misstap hen vergeven of ontstond er zowaar enig begrip, daar zij meestal door problemen thuis, liefdesperikelen, NSB-indoctrinatie of communistenhaat tot hun keuze waren gekomen. Ook de drang naar avontuur had vaak een rol gespeeld. In de Koreaanse Oorlog begin jaren vijftig werd de collaborateurs helemaal geen strobreed meer in de weg gelegd. Eigenlijk was de Nederlandse staat blij dat ze met een volwaardig bataljon aan zijn VN-verplichting kon voldoen.

Gerrit Valk, historicus en oud-Tweede Kamerlid, publiceerde diverse boeken over de Tweede Wereldoorlog. Voor dit boek heeft hij naast zijn research in archieven en andere bronnen een aantal Nederlandse SS'ers die in de archipel hebben gevochten en nog leefden, geïnterviewd. Niet alleen uit hun relaas maar ook uit verslagen van derden kon hij optekenen dat zij dikwijls van meerwaarde zijn geweest. Enerzijds waren zij, zoals al geschreven, geroutineerd, wat in beide oorlogen in tal van situaties van pas kwam (sommigen werden dan ook na verloop van tijd bevorderd naar een hogere rang), anderzijds zochten zij vaak naar een gelegenheid om zich te revancheren. Meer dan eens gebeurde het dat een van hen zich vrijwillig aanbood om een gevaarlijke opdracht uit te voeren. Zo offerde in Korea iemand zich min of meer op om de positie te verkennen van een patrouille die in een dorp onder zwaar vuur kwam te liggen. Helaas voor hem kon hij zijn heldendaad niet meer navertellen. Wél werd hij bij Koninklijk Besluit postuum onderscheiden met een belangrijk militair kruis. Een saillant detail: zijn moeder moest uit de krant vernemen dat haar zoon was overleden. *Vechten voor vijand en vaderland* is een boeiend historisch werk, dat u beslist moet lezen!

*Gert Moleman*

## Geschiedenis voor iedereen

In haar boek *Historisch bewustzijn op de basisschool* laat Anja Sinnige zien dat het geven van geschiedenisonderwijs en het bijbrengen van historisch bewustzijn bij kinderen van alle leeftijden, mogelijk is voor iedere (aankomende) leerkracht in het basisonderwijs. Het boek zet aan tot kritisch nadenken over het eigen geschiedenisonderwijs door middel van pakkende hersenkrakers in ieder hoofdstuk. Daarnaast biedt het boek ongedwongen de mogelijkheid om een eigen visie te creëren op historisch bewustzijn in het onderwijs en de vormgeving daarvan.

Anders dan andere boeken stimuleert het boek van Sinnige om persoonlijk onderwijs te creëren waarin de behoeften, verhalen en emoties van iedereen aan bod kunnen komen. Alleen zo kan er een hoogtepunt bereikt worden in het historisch bewustzijn van leerkracht én kind.

Het boek beschrijft uitgebreid de drie belangrijkste bouwstenen voor het creëren van historisch bewustzijn bij kinderen: tijdsbesef, causaal redeneren en empathisch vermogen. Door middel van praktische voorbeelden, die meteen bruikbaar zijn in het eigen onderwijs, worden er didactische handvatten geboden voor het geven en ontwerpen van lessen. Daarnaast bevat het boek waardevolle tips voor het interactief maken van het onderwijs door middel van actieve werkvormen en mediagebruik. En het biedt basiskennis over de historische onderwerpen van de tijdvakken 1 tot en met 10 en verschillende wereldwijde feestdagen. De aanvullende lijst met prentenboeken per tijdvak zorgt ervoor dat het boek ook bruikbaar is in de onderbouw van het basisonderwijs.

Vanuit mijn eigen ervaring als pabostudent kan ik zeggen dat de didactische handvatten en praktische voorbeelden een werkelijke bijdrage leveren aan



**Historisch bewustzijn op de basisschool.** Geschiedenis voor groep 1 tot en met 8. *Anja Sinnige* (Koninklijke Van Gorcum, Assen 2018), 168 blz., € 29,95

het geven van de lessen geschiedenis en bijdragen aan historisch bewustzijn. Ik neem échte materialen mee de klas in die leerlingen kunnen voelen, ruiken, zien en proeven. Door alle zintuigen aan te spreken tijdens de lessen beleven de leerlingen de geschiedenis in brede zin. Dit vergroot de empathie en zorgt ook voor meer enthousiasme bij de leerlingen. Door de geschiedenis op deze manier tot leven te brengen in de klas wordt de nieuwsgierigheid nog meer gestimuleerd en gaan kinderen uit zichzelf op onder-

zoek uit binnen en buiten de klas. Na het lezen van dit boek zul je overtuigd zijn van de waarde van historisch bewustzijn in het basisonderwijs en ben je gemotiveerd om op een vernieuwde manier aan de slag te gaan met geschiedenisonderwijs in de klas. Want, dit boek laat zien: het geven van geschiedenisonderwijs en het creëren van historisch bewustzijn in de klas is mogelijk voor iedere (aankomende) leerkracht en in iedere klas.

*Anouk Bodenstaff* ▶

## 'Het' verleden bestaat niet

'**W**ie deze dagen de krant openslaat, kan zich niet aan de indruk onttrekken dat de geschiedenis van Nederland in het verdomhoekje zit.' Zo leidt emeritus hoogleraar Europese expansie en migratie Piet Emmer zijn boek in. Nederland zou vol staan met standbeelden van foute historische figuren en historische straatnamen moeten het ontgelden. 'Met feiten en cijfers hebben deze debatten weinig van doen, wel met emoties,' zo gaat de voormalige Leidse hoogleraar verder. Dat het regelmatig om zaken gaat waar Nederlanders voorheen juist trots op waren wordt 'doelbewust verdrongen', aldus Emmer.

Het zal niemand ontgaan zijn dat de auteur van het zowel gezaghebbende als geruchtmakende *De Nederlandse slavenhandel 1500-1850* sinds de publicatie van dit boek in 2000, keer op keer in het oog van de storm staat in discussies over Nederlands kolonialisme, de slavenhandel en slavernij. Direct na het uitkomen van het standaardwerk – wie zich met de Nederlandse slavenhandel bezighoudt kan niet om dit boek heen – werd het zowel geprezen als met bedenkingen ontvangen. Emmer ging en gaat tegen het politiek correcte denken in. 'De toegevoegde waarde die de slavenhandel en de slavernij genereerden viel in het niet bij de toegevoegde waarde die de gewone economie (...) opleverde' (p. 25-26) is een van de zaken die Emmer keer op keer vaststelt. Ook een zin als 'hun (slaven, GJO) huisvesting en inkomen in natura en geld staken helemaal niet slecht af tegen de woon- en leefomstandigheden van de migranten uit Europa in het noorden van de VS, laat staan tegen de situatie van de arbeiders in Europa en Afrika uit die tijd' (p. 61) brengt verontwaardiging teweeg.

In zijn conclusie wordt Emmer overholen sarcastisch wanneer

hij meldt dat 'verre nakomelingen van de slaven' alles wat maar fout kan gaan met de mens aan het slavernijverleden toeschrijven. 'Bovendien geldt de slavernij voor hen als zo uitzonderlijk en zo inhumaan dat alleen de koning daar excuses voor kan aanbieden. Ook ligt het voor de hand om herstelbetalingen te doen, want zonder slavernij was Nederland natuurlijk nooit zo welvarend geworden' (p. 138-139).

Dat slavenhandel en slavernij naar onze huidige maatstaven inhumaan zijn en dat er uitwassen zijn geweest, meldt Emmer regelmatig in de discussies die hij via kranten, in praatshows en in dit pamflet voert. Waar hij echter keer op keer terecht op wijst, is dat 'geschiedenis een veranderlijk proces is, net als de morele weging ervan' (p. 20). Emmer wijst – zonder het woord te noemen – op een kernbegrip van ons onderwijs, namelijk standplaatsgebondenheid. Wat wij onze leerlingen trachten te leren lijkt geen rol te spelen bij afstammelingen van slaven die zich benadeeld voelen. Zij 'vragen niet om een afgewogen historisch oordeel, maar om een moreel appel, gelardeerd met horrorverhalen' (p. 29). Het is niet meer dan logisch dat Emmer pleit voor handhaving van historische namen en standbeelden, eventueel voorzien van een genuanceerde tekst, 'dan pas kan immers duidelijk worden dat in het verleden heel andere normen en waarden golden. Dan wordt iedere passant geconfronteerd met het feit dat "het" verleden niet bestaat' (p. 29). Een conclusie die de historicus en geschiedenisdocent past. *Het zwart-witdenken voorbij* is een 'bijdrage aan de discussie over kolonialisme, slavernij en migratie', zoals de ondertitel van het boek luidt. Emmer reageert onder meer op Taco Dibbets (slavernij zit in 'onze vezels'), Alex van Stipriaan (slavernij is 'net zo belangrijk voor het onderwijs als de Holocaust')

## Het P.C. Emmer zwart-wit denken voorbij

*Een bijdrage aan  
de discussie over  
KOLONIALISME,  
SLAVERNIJ EN  
MIGRATIE*

WADAM

**Het zwart-witdenken voorbij.** Een bijdrage aan de discussie over kolonialisme, slavernij en migratie. P.C. Emmer (Nieuw Amsterdam, Amsterdam 2018), 158 blz., € 16,99

en natuurlijk op 'journalist' Ewald Vanvugt. Fijntjes wijst Emmer er op dat 'die steeds hetzelfde boek publiceert'. Dat *Roofstaat*, *Zwartboek* en *Roofgoed* hun waarde hebben – Vanvugt legt de vinger op een aantal koloniale schanddaden – erkent Emmer, maar uiteindelijk worden de publicaties als eenzijdig, getuigend van een gebrek aan inzicht en als fabulerend van de hand gewezen. Het is logisch dat *Het zwart-witdenken voorbij* geen harde wetenschappelijke weerlegging is van de rijp en groene reacties die Emmer de afgelopen jaren in de pers is tegengekomen. Impliciet lijkt de boodschap: 'Lees *De Nederlandse slavenhandel*.' Wonderlijk wordt het pamflet wanneer Emmer op twee plekken aan 'als-geschiedenis' doet. Wat bewijst het antwoord 'dat de wereld misschien minder ongelijk was geweest als de dekolonisatie later

was begonnen' (p. 43)? Waarom de vingeroefening wat als er een dikke tien miljoen Europeanen extra de Nieuwe Wereld hadden bevolkt? Welk bewijs is er voor het antwoord dat in Engeland de industriële revolutie hierdoor trager op gang is gekomen (p. 75-76)? *Het zwart-witdenken voorbij* is van alles, maar meer dan de flaptekst beloofd: zonder emoties, met weging van de feiten. Daarvoor

benoemd Emmer te vaak zijn eigen argumenten als 'politiek incorrect'. Wanneer Emmer 'een poging doet' de onverschilligheid van Europeanen over de slavenhandel en slavernij te verklaren, schrijft hij: 'Uiteraard op het gevaar af daar weer voor verketterd te worden als de onvermoeibare verdediger van "de witte onschuld".'

Zit de geschiedenis nu in 'een

verdomhoekje', zoals Emmer in de eerste regels van *Het zwart-witdenken voorbij* stelt? Ik denk dat het voorgaande bewijst dat dat allerminst het geval is. Waar geschiedschrijving 'omgaan met het verleden is', er nooit sprake kan zijn van 'de' geschiedenis, moet rumoer over geschiedschrijving alleen maar worden toegejuicht.

Ger Jan Onrust

### Heeft Kleio Emmer ontraden?

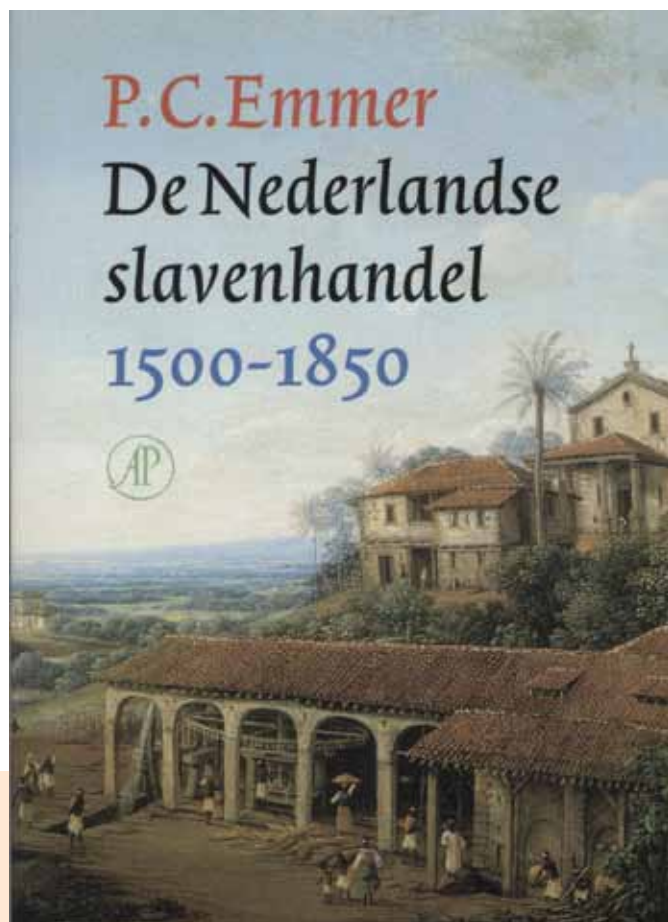
Het was maar een bijzin naar aanleiding van een opmerking van Rijksmuseumdirecteur Taco Dibbets over ons Nederlandse slavenijverleden, maar het kreeg toch aandacht. Het 'geschiedenislerenblad *Kleio*' had, volgens Volkskrantredacteur en -columnist (en historicus) Martin Sommer, afgeraden om *De Nederlandse slavenhandel* van Piet Emmer te lezen. Volgens Sommer was dat omdat dat boek 'niet bijdroeg aan de erkenning van het slavenijverleden'. Sommer meldde niet waar en wanneer *Kleio* deze mening had gehad. Dit moest uitgezocht worden.

De mededeling dat *Kleio* het boek van Emmer afraadde, komt uit een artikel uit het *Reformatorisch Dagblad* uit 2003. Dit betreft een bespreking van de tweede editie van *De Nederlandse slavenhandel*. Het ontraden van Emmer had dus moeten plaatsvinden tussen het uitkomen van dit boek in 2000 en de melding in 2003.

Wat schreef *Kleio* tussen deze twee jaartallen? Het was Hans Moors die in het oktober/novembernummer van 2000 *De Nederlandse slavenhandel* besprak. Hij was zowel complimenteus als kritisch. 'Voor een "essayist" toont Emmer weinig invoelingsvermogen. Uiteindelijk lijdt zijn boek daaronder. Dat is jammer, want als historicus slaagt Emmer er namelijk in om het Nederlandse aandeel in de trans-Atlantische handel in slaven bevattelijk, prikkelend en vooral informatief te presenteren, zonder in een louter relaas van feitelijkheden te blijven steken.' Moors noemt het 'knap en inspirerend' en dat kan je toch moeilijk als afraden beschouwen. Zelfs dat Moors 'onbalans' constateert en stelt dat dit 'wrevel oproept' waar Emmer er volgens hem niet in is geslaagd om historische kennis in het maatschappelijk debat te brengen, is toch moeilijk als anti-reclame te lezen.

Mede door de discussie rond *De Nederlandse slavenhandel* was het juli/augustusnummer van *Kleio* in 2001 een themanummer over slavernij. In dit nummer wordt vier keer naar Emmer verwezen. In een interview met de huidige KITLV-directeur Gert Oostindie wordt Emmers boek twee keer genoemd, de tweede keer als aanrader voor verdere verdieping. Antropoloog Guno Jones geeft in zijn literatuurlijst het volgende commentaar: 'Deze studie draagt, volgens veel Afro-Surinaamse en andere Nederlanders, niet bij aan de erkenning van het slavenijverleden', en verwijst daarna naar een bespreking van Ewald Vanvugt in *Vrij Nederland*. Gezien de bewoordingen is dit waarschijnlijk de bron waar Sommer zijn column op stoelt, maar 'afraden' staat er niet. Vóór 2004 wordt Emmer nog twee keer genoemd in *Kleio*. Het Scheepvaartmuseum had in 2002 een kleine maar fraaie expositie over slavenhalers. Ik mocht daar naartoe en noemde symposiumdeelnemer Piet Emmer 'een bigshot'. Toch was ik ook kritisch, want in de bespreking van het bij de expositie uitgebrachte *Slaven en schepen* noemde ik 'het boek van Emmer te polemisch' en raadde ik eerder de catalogus aan voor de schoolbibliotheek dan andere publicaties. Heeft *Kleio* Piet Emmers *De Nederlandse slavenhandel* ontraden? Dat niet, maar erg enthousiast waren wij niet.

Ger Jan Onrust



## Europese ambities

**H**oe is de verhouding tussen Frans Timmermans en Jeremy Corbyn? Zou de Britse oppositieleider in het diepste geheim toenadering zoeken tot de Nederlandse vicevoorzitter van de Europese Commissie nu de brexit steeds dichterbij komt? En vreest Timmermans voor een Duits-Franse dominantie binnen de EU? Zou hij de Engelse parlementariërs met een vlamme toepraak de juiste kant op kunnen manoeuvreren, zoals hij dat met de spelers van zijn geliefde Roda JC kan als die weer eens dreigen te degraderen?

De Griekse bankencrisis, de vluchtelingencrisis en de brexit: het zijn spannende tijden voor Europa waarin een nieuwe machtsverhouding tussen de lidstaten aan het ontstaan is. Lange tijd fungeerde Nederland in dit soort situaties als oliemannetje, maar onder de kiezers is Europa al een tijdje 'uit' en beloven politici de invloed van Brussel te verminderen.

In 1688 stonden de Europese machtsverhoudingen ook flink

onder druk. Lodewijk XIV bedreigde met zijn idee van natuurlijke grenzen langs Rijn en Maas het grondgebied van de Republiek. In 1672 leidde dit al tot een internationaal gecoördineerde aanval op de gewesten. Snel werd de zoon van de laatste stadhouder in het zadel gehesen en zowaar wist Willem III de Fransen achter de waterlinie te houden. De aanval was afgeslagen, maar Lodewijk XIV bleef aandringen. Willem III zag in dat hij een sterke bondgenoot tegen deze *voisin bruyant* nodig had en feitelijk kon dat niemand anders zijn dan de Engelse koning.

Nu was James II katholiek en bewonderaar van de regeerstijl van de Zonnekoning. Een alliantie met een protestant om tegenwicht aan Lodewijk te bieden, was daarom onwaarschijnlijk. Daarbij was Willem getrouwd met James' protestantse dochter, prinses Mary, en had hij rekening te houden met de familieverhoudingen. Desalniettemin speelde Willem al wat langer met de gedachte van een invasie in Engeland. Hij wist dat hij op het eiland de nodige steun kon verwachten, er bestond immers een zeer invloedrijke oppositie tegen de koning en die zocht toenadering tot de stadhouder.

Van der Deijl baseert haar boek op het *Journal van Constantijn Huygens* die in het gevolg van Willem de invasie meemaakte. Zodoende komen alle verblijf- en slaapplekken van de vorst aan bod. *Koning in Europa* is daarmee een reis- en geschiedenisboek ineen. Aan de ene kant laat de auteur haar enthousiasme voor het onderwerp duidelijk blijken. Zij reist Willem na en beschrijft bijvoorbeeld hoe zij probeert los te komen van een oud mannetje met een spookverhaal over *the Orange Room* als zij dicht bij een landhuis is waar Willem een doorwaakte nacht had. Dit soort anekdotes staan de politiek-historische inhoud niet in de weg. Van

der Deijl zet deze duidelijk en vlot geschreven uiteen. Zij verwijst daarbij naar het werk van onder anderen Jonathan Israël, Nicolas Japikse, Steve Pincus, Luc Panhuyzen en Wout Troost. De vele korte, treffende portretten van mensen als William Temple, John Churchill en James Monmouth brengen het zeventiende-eeuwse krachtenveld echt tot leven. Een grote meerwaarde zijn de Engelstalige bijlages waarin opgenomen het verzoek van de Engelse edellieden aan Willem en zijn pamflet waarmee hij de Engelsen wilde paaien. Zeer geschikt materiaal om te gebruiken als het gaat om het denken over de verhouding tussen vorst en onderdanen.

**'De Franse koning Lodewijk XIV bedreigde met zijn idee van natuurlijke grenzen langs Rijn en Maas het grondgebied van de Republiek'**

De combinatie van reis- en geschiedenisboek maken *Koning in Europa* voor bovenbouwleerlingen behapbaar. Er zijn veel kaartjes, zodat de route op de voet gevolgd kan worden. Docenten – of leerlingen! – die een beetje handig met gps zijn, kunnen een prachtige speuropdracht maken. *De Glorious Revolution* maakt geen deel uit van het curriculum. John Locke doet dat wel. *Koning in Europa* biedt de mogelijkheid om het gedachtegoed van Locke te verklaren. De politieke en religieuze lading van de kritiek op het absolutisme komen in het boek duidelijk aan de orde. Het vormt daarmee een handzame en prettig geschreven introductie op de historische context van de verlichting.

*Daan Schuijt*

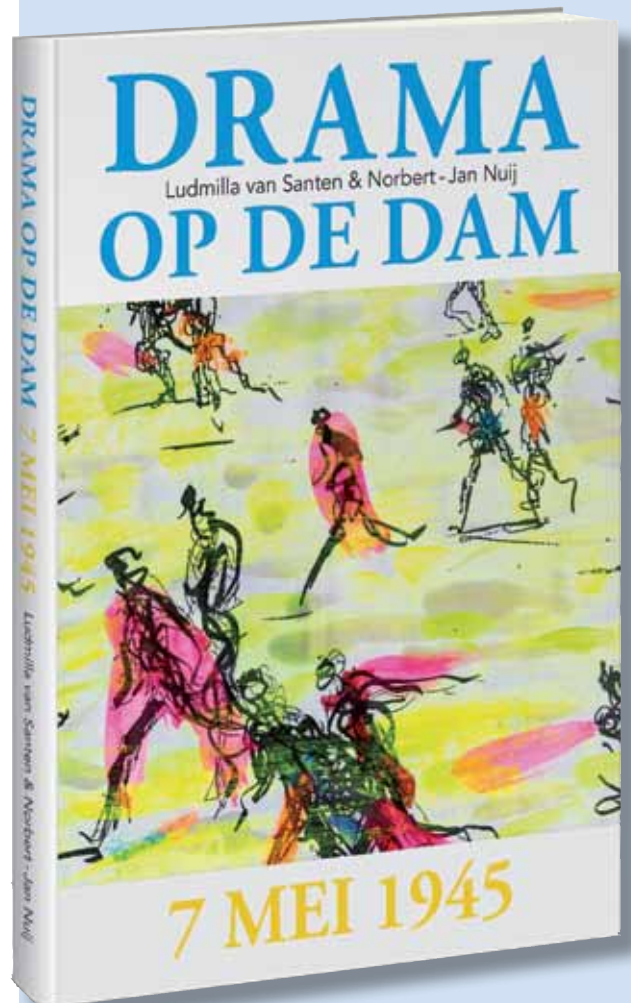


**Koning in Europa.** Oranje's gewaagde expeditie naar Londen in 1688. Yolande van der Deijl (Aspekt, Soesterberg 2017), 266 blz., € 24,95

## Slachtoffer na 5 mei

**B**lijkbaar was de oorlog voor enkele leden van de Duitse Kriegsmarine op 7 mei 1945 nog niet afgelopen. Twee dagen na de capitulatie namelijk, toen een feestvierende menigte zich in onze hoofdstad op de Dam had verzameld in afwachting van de Canadese bevrijders, begonnen zij plotseling op de mensenmassa te schieten met vele doden en gewonden als triest gevolg. Vandaag de dag zou overal op de wereld het bloedbad als terroristische aanslag *breaking news* zijn geweest en zou het voorval vervolgens uitentreuren zijn geanalyseerd en tot op de bodem uitgezocht. Maar vlak na de oorlog gebeurde dat niet. Vandaar dat we nog steeds niet goed weten wat de directe aanleiding van de schietpartij is geweest. Legden de Duitsers uit frustratie en wraak hun mitrailleurs aan op de mensenmassa vanuit de Groote Club op de hoek van de Dam en Kalverstraat? Of deden zij dat nadat manschappen van de Binnenlandse Strijdkrachten hen met de arrestatie van twee marinesoldaten hadden geprovoceerd? Geen twijfel bestaat er over het aantal van 32 dodelijke slachtoffers, dankzij oproepen op sociale media en het grondige archiefonderzoek door de Stichting Memorial voor Damslachtoffers 7 mei 1945. Ook kon worden achterhaald dat er na de bevrijding vooral in en rond Amsterdam en rond Utrecht nog veel meer mensen dodelijk waren getroffen door sluipschutters of bij confrontaties van de Binnenlandse Strijdkrachten met Duitse soldaten. Het moeten er minimaal 156 zijn geweest! Naar het aantal gewonden blijft het gissen, maar dat het er ook heel veel waren is zeker. *Drama op de Dam*, geschreven en samengesteld door Lidmilla van Santen en Norbert-Jan Nuij, is na de onthulling van het namenmonument op de Dam in 2016

een tweede eerbetoon aan al die mannen, vrouwen, jongens en meisjes, die zo kort na de bevrijding op noodlottige wijze het leven hebben gelaten. Een groot gedeelte van het werk vertelt, voor zover het op te sporen was, hun tragische geschiedenis, het intense verdriet bij de nabestaanden en de impact op hun verdere leven. Extra schrijnend maakte het dat sommige gezinnen in bittere armoede vervielen. De Nederlandse staat weigerde financiële bijstand te verlenen, daar zij de damslachtoffers niet als oorlogsslachtoffer beschouwde. De vrede was immers al getekend. Pas in de jaren tachtig van de vorige eeuw kwam zij met een erkenning en tegemoetkoming. Voor de meesten helaas te laat. Een andere omissie was dat vele graven van de getroffen, zoals in de meeste verhalen expliciet staat vermeld, inmiddels zijn geruimd. Hoe anders met de graven van 'officiële' oorlogsslachtoffers, die niet verloren zijn gegaan, maar nog zo veel mogelijk worden onderhouden. Ontroerend is verder het verhaal van Else Flim over verzetsman Aad Oosterbeek, die het inferno als ooggetuige heeft meegemaakt en daarover in een documentaire vertelt. 'We waren nog maar net op de Dam aangekomen. Het was hier volgestroomd met mensen en het zag er allemaal even mooi en leuk uit totdat opeens rond drie uur, pang, mitrailleurs ratelden en de mensen getroffen werden. (...) Daar lagen ze. Iedereen vluchtte weg. Alles spatte uiteen.' Behalve de reeds genoemde verhalen bevat het werk onder meer een voorwoord van burgemeester Van der Laan, een beschouwing over de Binnenlandse Strijdkrachten en Operatie *Three Castles* (de codenaam om na de oorlog belangrijke en strategische gebouwen in de hoofdstad voor vernielingen te behoeden), het artikel *Sneuelen na de oorlog* door



**Drama op de Dam.** 7 mei 1945.  
Ludmilla van Santen & Norbert-Jan Nuij  
(Stichting Memorial voor Damslachtoffers  
7 Mei 1945, Alkmaar 2017), 216 blz., € 24,95

Ad van Liempt en de belevenissen van de verzetszusters Thea en Else Exalto. Blikvanger op de cover is een aquarelverf met pen van Aat Veldhoen, die als jongen van tien bij de schietpartij aanwezig was. Zijn traumatische ervaring heeft hij als het ware in het kunstwerk gesublimeerd. Met verder de vele zwart-witfoto's, die voor en na de rampzalige gebeurtenis zijn genomen, is *Drama op de Dam, 7 mei 1945* een prachtig en stijlvol document geworden.

Gert Moleman

## Boeren in jasje

**W**at zal het een bevredigend gevoel geven: achter jouw dijk slijbt grond aan. Als jij doet wat nodig is, dan kan je dat land binnendijken. En dan is het van jou. Omdat het zeeklei is, weet je dat de grond ook een goede opbrengst zal hebben. Jouw welvaart zal alleen maar groter worden. Zo deed jouw vader het. Zo zal jouw zoon het ook doen. Dat recht heb je. Totdat de overheid anders beslist. Je kunt gerust zeggen dat Hornhuizen in een uithoek van Nederland ligt. Het gaat om Noordwest-Groningen, lag ooit aan de kust, maar door verschillende indijkingen dus al twee eeuwen niet meer. 'Noordelijke zeekleipolders,' zegt de Polderatlas. Het gebied waar ook *De graanrepubliek* van Frank Westerman zich afspeelt. Een kleine 200 inwoners, met tegenwoordig voornamelijk koeienboeren. Wie stilte zoekt, kan het hier vinden.

Dat is ooit weleens anders geweest, en over dat transitieproces gaat *Schaduwkust*. Hoofdredacteur van *Noorderbreedte* (tijdschrift over Noord-Nederland) en landschapshistorica Ineke Noordhoff beschrijft het verhaal van vier generaties Sijpkens. Stugge, ambitieuze herenboeren. Stille mannen met hun gezinnen die met een goed jaarlijks bouwplan vrijwel altijd goede omzetten hadden. Die altijd over de verste dijk heen keken of er niet meer land te winnen viel. Zo kwamen de Negenboerenpolder (1872), Westpolder (1875) en Julianapolder (1924) er dus bij.

'Ljeaver dead als slav' is een familiespreuk die qua duidelijkheid weinig te wensen over laat. Zorg dat het land dat je bewerkt van jou is. Wees niet afhankelijk van anderen. Midden jaren zeventig van de negentiende eeuw is Sijpko Sijpkens dat zeker niet. Het zijn de champagnejaren voor de Groninger boeren: goede opbrengsten van het land en in-

dustrialiserend Nederland kan dat voedsel goed gebruiken. Zelfs een te dure investering in de bedijking van de Westpolder – de dijk slaat weg – is uiteindelijk rendabel. Er is vee, er staat vlas, gerst, maanzaad en koren op het land, en er zijn tientallen handen nodig voor de dagelijkse bezigheden, vooral in de oogsttijd. Op Bromo en Nieuw-Bromo is werk te doen, al brengen de eerste machines verlichting. Met een erfelijke hartkwaal in de familie moeten jonge mannen soms te vroeg aan het roer. Toch gebeurt dit. Hun bestaan is dienstbaar aan de boerderij, het personeel, het land en de streek. Dat wordt met de paplepel ingegoten en zo leeft men ook. Het is de boer die bepaalt wat er gezaaid wordt, of de stier bij de koe moet of de ram bij de kudde schapen op de dijk. De boer beslist, de anderen doen het werk. Hij komt wel op het land, maar niet om zelf de handen uit de mouwen te steken. Hij draagt geen overall, maar een jasje. Het is de Marshallhulp die echt zorgt voor verandering. De modernisering raakt op dreef door de toepassing van hydrauliek. Ploeg en andere werktuigen kunnen met kracht de bodem ingedrukt worden. Schoffelen, dorsen en oogsten wordt vanaf dan machinaal gedaan, wat de bedoeling van de overheid is, want de mensen zijn nodig in de industrie. Kunstmest zorgt voor snelle groei van de gewassen en de koeien worden door het eiwitrijkere voedsel te groot voor de stal. Een ruilverkaveling zorgt voor beter aan elkaar passende percelen. Waar eind negentiende eeuw 25 man een dag nodig hadden om een ton graan van het land te halen, is driekwart eeuw later één man daar zes minuten mee bezig. Tegenwoordig liggen Bromo en Nieuw-Bromo in het aardbevingsgebied. De familie Sijpkens heeft zich teruggetrokken. Het toerisme, mede door de verkla-



**Schaduwkust.** Vier generaties hertekenen de rand van de Waddenzee. *Ineke Noordhoff* (Atlas Contact, Amsterdam 2018), 240 blz., € 19,99

ring tot werelderfgoed van het Waddengebied, komt op gang. Als het aan Ineke Noordhoff ligt, dan zou daar meer te winnen zijn. *Schaduwkust* is weer een voorbeeld van een journalistiek-historisch project waarin aan de hand van enkele generaties verwanten een opmerkelijk verhaal wordt verteld. Het zou prettig zijn geweest als er foto's van personen, werkzaamheden, gebouwen en vergezichten waren opgenomen in het boek. *Schaduwkust* laat zien dat er waarschijnlijk veel plekken en families zijn waar opmerkelijke verhalen tot een boek te maken zijn. Van die verhalen leven wij.

Ger Jan Onrust ■

# Vakmanschap is meesterschap

**H**et vak geschiedenis is er niet altijd geweest. Zelfs een van het vak bezetene als ondergetekende moet dat toegeven. De vakken in het onderwijs zoals wij die nu kennen, zijn historisch gegroeid. Door de Industriële Revolutie ontstond in de negentiende eeuw arbeidsspecialisatie en differentiatie, waardoor het onderwijs anders ingericht werd. In Nederland werd geschiedenis in 1857 een verplicht vak. Van de middeleeuwen tot de nieuwe tijd maakte geschiedenis als wetenschap deel uit van een groter geheel. Van de *artes liberales* op de kloosterschool tot filosofie op de universiteit.

In wat we nu het primair en het voortgezet onderwijs noemen, bestond het vak geschiedenis lange tijd niet. Het oudste geschiedenisboekje op volksscholen is de *Spiegel der Jeught, ofte een kort verhael der voornaemste Tyrannyen*. Het is een leesboekje dat in 1615 verschijnt.

Nu heeft onderwijs in de eerste plaats een pedagogische taak. Het beoogt leerlingen als persoon te vormen en in de wereld, de werkelijkheid, in te leiden. Het vak geschiedenis representeert een belangrijk deel van de wereld of de werkelijkheid. Het gaat in het onderwijs wel om de hele werkelijkheid. Daarom is de poging van curriculum.nu om zo veel mogelijk samenhang na te streven in het onderwijs terecht.

Wat mij minder bevalt in de gepresenteerde conceptversie op het leergebied mens & maatschappij van het ontwikkelteam van Curriculum.nu, is dat er gepleit wordt voor één vak in plaats van de huidige vijf mens- en maatschappijvakken in het po en in de onderbouw van het vo. Het is natuurlijk prima om scholen de vrijheid te gunnen vanuit een eigen onderwijsvisie het onderwijs binnen de wettelijke kaders (kerndoelen en eindtermen)

## *‘Heeft Curriculum.nu de unieke bijdrage van het vak geschiedenis voldoende in het vizier?’*

zelf vorm te geven. Geschiedenis moet bijdragen aan het generieke doel van het onderwijs. Maar heeft Curriculum.nu de unieke bijdrage van het vak geschiedenis voldoende in het vizier? Ik doel hier op historisch besef dat blijkt uit historisch denken en redeneren.

Soms krijg je als geschiedenisleraar onverwachte bijval. Ivar Gierveld, docent Nederlands op scholengemeenschap Marianum in het Gelderse Groenlo gaf in november vorig jaar aan zijn 5-vwo leerlingen een pracht van een opdracht. Uit tien mogelijke onderwerpen moeten de leerlingen een thema kiezen en daar een be-

schouwing over schrijven. De docent kijkt daarbij vooral naar de wijze van argumenteren door de leerlingen. Eén van de onderwerpen waaruit de leerlingen konden kiezen, was – zoals de school het omschrijft, ‘alternatief rechts’.

Deze opdracht ging over Thierry Baudet. Volgens Ivar zouden we, als het aan Baudet ligt, naar een Nederland moeten waarin slechts enkele witte mannen de macht hebben. Ook wordt gezegd dat in Baudets wereldbeeld klimaatverandering een verzinsel is en dat Nederlanders aan oikofobie (afkeer van het eigene) lijden. Baudet was woedend om de opdracht omdat hij zich geen recht gedaan voelde, maar dat was misschien een spel om meer aandacht te krijgen. In ieder geval is de vraag die de leerlingen moesten beantwoorden voluit historisch, namelijk: Is Baudet een tijdsverschijnsel dat snel weer uitsterft of hebben zijn ideeën bestaansrecht voor langere tijd?

Van dit soort vragen lusten geschiedenisleraren wel pap. Ze doen niet anders dan met dit soort vragen een relatie leggen tussen verleden, heden en toekomst. Daarbij vragen ze wel van hun leerlingen – en hierin onderscheiden ze zich – dat deze hun beelden van historische kwesties op historisch bewijs baseren. Bij Grolsch wisten ze het al: ‘Vakmanschap is meesterschap’. ■



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

# Zoek de 11 verschillen

## *De opvoeding van de kinderen van Clovis (1861)*

**Bart den Uyl** is redacteur van Kleio.  
**Niels Voogt** is grafisch ontwerper.



1 Sir Lawrence Alma-Tadema. *Education of the Children of Clovis*. Sotheby's Online Catalogue: <http://www.sothebys.com/en/auctions/ecatalogue/2011/19th-century-european-art-n08783/lot.64.html>.  
2 Wim Blockmans en Peter Hoppenbrouwer. *Eeuwen des onderscheids. Een geschiedenis van middeleeuws Europa* (Amsterdam 2004) p. 53.

De Friese schilder Lourens Alma-Tadema (1836-1912) maakte tal van schilderijen met een historisch thema. Hij zou er wereldberoemd en miljonair mee worden. Alma-Tadema studeerde in Antwerpen. *De opvoeding van de kinderen van Clovis* was zijn eerste grote werk en gaf de vijfentwintigjarige schilder internationale bekendheid.<sup>1</sup>

Centraal op het schilderij zien we koningin Clothilde (ca. 480-545) de vrouw van de beroemde Merovingische vorst Clovis (ca. 466-511). Gezeten op een troonachtige zetel bekijkt ze haar kinderen die oefenen met bijwerpen. Wie goed kijkt, ziet op de muur achter Clothilde een kruis getekend. Dat is niet toevallig. Volgens de bisschop Gregorius van Tours (ca. 538-594) zou het Clothilde zijn geweest die Clovis had overgehaald zich te bekeren tot het christendom. Haar leven was daarmee zo vroom dat ze na haar dood heilig werd verklaard.

Vooraan zien we de oudste zoon van de koningin, Chlodomer. Zijn eerste bijworp raakte het hout net buiten de roos. In volle concentratie mikt hij zijn tweede. Het bijgooien was geen kinderspel. De koningin had haar kinderen bevolen wraak te nemen op Gundobad, de koning van Bourgondië, die haar ouders had vermoord. De soldaten achter Chlodomer taxeren de prestaties van de jonge bijwerper. De voorste krijger, met zijn arm leunend op een rond schild, kantelt zijn hoofd. Zijn blik volgt de baan van de aanstaande worp. De jongere zoon Childebert kijkt ondertussen toe. De werpbijl in zijn handen suggereert dat hij straks een poging moet wagen. Naast de koningin zien we een derde zoon, Clotarius, toekijken. Hij is duidelijk nog te jong. Zijn moeder heeft een beschermende arm om hem heen geslagen.

De kinderen op het schilderij zijn nog jong, maar op latere leeftijd zouden ze het inderdaad opnemen tegen de Bourgondiërs. Met het ombrengen van de zoon van Gundobad kregen ze de door hun moeder gewenste wraak. Nog weer later zouden ze ook de wapens tegen elkaar opnemen. Chlotarius, de jongste, zou daarbij aan het langste eind trekken en over het gehele Frankische Rijk heersen. Koning Clovis, de vader van de jongens, staat niet op het schilderij. Het was Clovis die in 486 de laatste Romeinse generaal in Gallië versloeg. Het Romeinse gezag in Gallië was daarmee definitief verdreven. Toch presenteert Alma-Tadema het hof van de Merovingers niet als de barbaren waar sommigen hen voor houden. De Merovingers zijn juist goed gekleed en beschaafd uitgebeeld. Het gezelschap zien we tussen de Korinthische zuilen, waarmee ze in een eeuwenoude Romaanse traditie worden geplaatst. Zo zagen de Merovingers dat vermoedelijk ook graag, ze probeerden in allerlei opzichte de Romeinen te imiteren.<sup>2</sup>

De bekering tot het christendom werd Clovis' belangrijkste nalatenschap. De vorsten in deze streken bleven christelijk. Aangemoedigd door de macht en de rijkdom van de kerk. In zekere zin was de Belgische koning Leopold, die het schilderij won in een loterij, daarom ook schatplichtig aan Clovis en Clothilde en hun kinderen. Net als die andere machtige koningin, Victoria van Engeland, die Alma-Tadema op het hoogtepunt van zijn roem tot ridder sloeg. ■

Bij deze afbeelding en tekst is extra lesmateriaal gemaakt. Bekijk het op [vgnkleio.nl/lesmateriaal](http://vgnkleio.nl/lesmateriaal). Op de website staat ook de oplossing.

## Histocrypto

Deze afbeeldingen zijn cryptische aanwijzingen. Welke historische persoon zoeken we? Stuur het antwoord vóór 6 juni naar [redactie@vgnkleio.nl](mailto:redactie@vgnkleio.nl). Vergeet niet uw adres erbij te vermelden! Meedoen kan ook via de website [www.vgnkleio.nl](http://www.vgnkleio.nl).



Het antwoord op de histocrypto van *Kleio 2* was: het zijn allemaal gevangenis (Tower of London, Colditz, Robbeneiland, Alcatraz). De winnaars zijn Frank Groeliken en Kirsten Nijhof uit Utrecht. Zij winnen de boekenbon van 20 euro. Gefeliciteerd!

**VERGETEN ZOON**

**TAFEL VAN VIJF** MUZIEKTHEATER

**TAFEL VAN VIJF BRENGT GESCHIEDENIS, IN EEN NIEUWE VOORSTELLING!**

**ROCK OPERA IN HET THEATER OVER WILLEM DE ZWIJGER EN ZIJN ZOON**

**OVER DE DROOM VAN DE VRIJHEID EN HET WREDE FUNDAMENTALISME**

**IN COMBINATIE MET EEN SPECIALE RONDLEIDING IN HET RIJKSMUSEUM**

**IN 2018 | 2019**  
ZIE ONZE WEBSITE VOOR DE SPEELDATA

**BOEK NU**  
[WWW.TAFELVANVIJF.NL](http://WWW.TAFELVANVIJF.NL)

**DE VERGETEN ZOON** THEATER MUSEUM **IN ÉÉN**  
VAN WILLEM VAN ORANJE

**U KUNT GEBRUIK MAKEN VAN DE CULTUURKAART**  
GESCHIKT VOOR LEERLINGEN **VANAF VO 1** \*

## DAG VAN DE UITDAGENDE GESCHIEDENIS

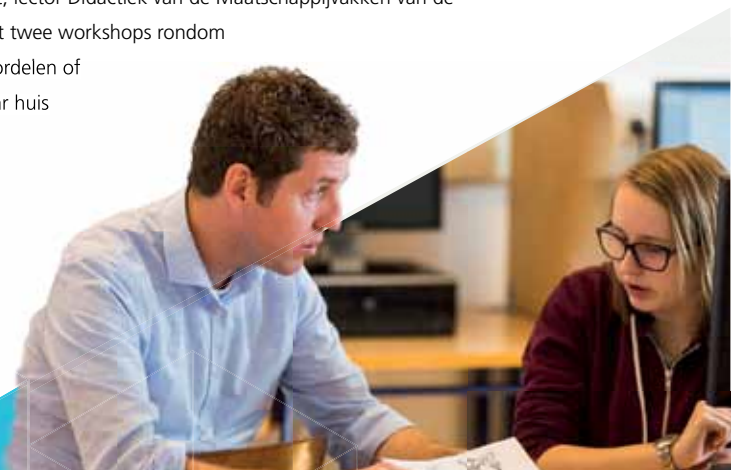
DONDERDAG 14 JUNI 2018

GOED GESCHIEDENIS GEVEN IS SOWIESO AL EEN KUNST. ALS DAARBIJ OOK NOG EENS DE EIS WORDT GESTELD DAT JE ONDERWIJS TOEGANKELIJK MOET ZIJN VOOR IEDEREEN, ONGEACHT ZIJN OF HAAR SPECIEKE ACHTERGROND, LEERPROBLEMEN OF FYSIEKE BEPERKINGEN, DAN WORDT HET EEN UITDAGING.

Wij nodigen geschiedenisdocenten in Nederland van harte uit deel te nemen aan de Dag van de Uitdagende Geschiedenis. Een dag waarop zeven 'leermoeilijkheden' worden besproken in keynotes van Jayne Pletser-Dent, curriculum manager voor inclusief onderwijs van het IB Global Centre in Den Haag en Arie Wilschut, lector Didactiek van de Maatschappijvakken van de Hogeschool van Amsterdam. Naast de keynotes kunt u kiezen uit twee workshops rondom thema's als kritisch denken over feiten en fictie, vergelijken en oordelen of onbevooroordeeld denken. Aan het einde van de dag gaat u naar huis met kant-en-klaar lesmateriaal en handleidingen.

Er zijn geen kosten verbonden aan deze dag. Meld u dus vandaag nog aan via [hva.nl/uitdagendegeschiedenis](http://hva.nl/uitdagendegeschiedenis)

CREATING TOMORROW





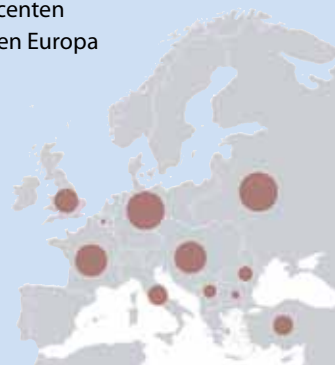
## Hoorcollege over vrijmetselarij

Weinig genootschappen spreken zo tot de verbeelding als de vrijmetselarij. Voor sommigen is het een essentieel onderdeel van hun bestaan, voor anderen een achterhaald fenomeen. Vele meningen worden erover verspreid, vanuit de archieven tot op Twitter, maar wat is nu waarheid? In drie hoorcolleges maakt de luisteraar kennis met de vrijmetselarij, die officieel al driehonderd jaar lang een ontmoetingsplek is voor mannen (en vrouwen) en hun vrije gedachten. Historicus Jimmy Koppen neemt de luisteraar mee op een reis door het verleden, heden en toekomst van de Loge. Het hoorcollege is te vinden op de website van Home Academy en kost 25 euro. Zie [www.home-academy.nl](http://www.home-academy.nl).

## Historische kaarten

Maptanker biedt (kosteloos) thematische kaarten en statistiek aan voor docenten in het middelbaar onderwijs. Het zijn vooral kaarten op het gebied van aardrijkskunde, maatschappijleer en economie.

Onlangs zijn er kaarten toegevoegd die voor docenten geschiedenis interessant zijn: 'Bevolkingsaantallen Europa 1914' en gegevens over de aantallen gesneuvelde soldaten in de Eerste Wereldoorlog. Deze statistieken zijn gevisualiseerd op een dynamische kaart van Europa 1914, met historische grenzen. Maptanker staat open voor suggesties van geschiedenisdocenten voor andere historische kaarten, neem daarvoor contact op via [desmond@mappingworlds.com](mailto:desmond@mappingworlds.com).



## Sporen van WWII

Op 9 juni is het Nationale Bunkerdag. Je kunt dan met leerlingen een bezoek brengen aan een van de overgebleven bunkers uit de Tweede Wereldoorlog. De gratis webquest *Sporen van WWII* sluit aan op zo'n excursie. Op [www.sporenww2.nl](http://www.sporenww2.nl) kunnen leerlingen uit vmbo 2 en havo/vwo 3 helpen bij het vastleggen van de oorlogsgeschiedenis. Er wordt ingezoomd op wat er is gebeurd tijdens de Tweede Wereldoorlog in Zeeland, Zuid-Holland, Noord-Holland en Friesland. In deze provincies zijn de restanten te vinden van de indrukwekkende Atlantikwall: een 2.685 kilometer lang verdedigingswerk langs de kust, beginnend in het Hoge Noorden bij Noorwegen tot aan de Golf van Biskaje. De Atlantikwall werd door de Duitse bezetter gebouwd als verdedigingslinie tegen de inval door de geallieerden. Met *Sporen van WWII* doen de leerlingen onderzoek naar een zelfgekozen locatie en verwerken de resultaten in een filmpje, verslag, powerpoint, collage, infographic of brief. Zo blijven de verhalen over de oorlog ook voor toekomstige generaties bewaard.



## VGN KLEIO

**Hoofredactie:** Ben Vriesema |  
hoofredactie@vgnkleio.nl  
**Eindredactie:** Patsboom! 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  
**Kleiokrant:** 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.

# Misschien is het prachtig

Ik las het Boekenweekessay van Jan Terlouw. Daarin zegt hij dat onze emoties nauwelijks verschillen van die van mensen duizenden jaren geleden. We zijn nog 'even moedig en laf, even genereus en hebzuchtig'. Historische figuren, tja, het zijn nét mensen. Terlouw constateert bovendien dat, terwijl onze emoties nog dezelfde zijn, de technologie ons voorbij is geraasd. Onze 'ouderwetse' emotionele gereedschapskist is niet toereikend in de wereld van nieuwerwetse technologie.

## 'Jack Ma zegt dat we dát moeten leren en onderwijzen wat machines nooit zullen kunnen'

Misschien bedoelt Terlouw dat de mens uit is op directe behoeftebevrediging en lak heeft aan de uitputting van de aarde. De wereld was tientallen duizenden jaren min of meer statisch, maar technologische innovatie bracht ons in anderhalve eeuw de fabriek, de auto, de atoombom, de televisie, het internet en de smartphone – maar wat vraagt dat van ons? Hoe moeten wij ons verhouden tot technologie?

Jack Ma, de oprichter van het Chinese miljardenbedrijf Alibaba, biedt een inzicht. Hij zegt dat we dát moeten leren en onderwijzen wat machines nooit zullen kunnen. Hij noemt onafhankelijk denken, sporten, schilderen, musiceren en het leren van waarden als voorbeeld. We moeten, kortom, de technologie voorblijven op die vlakken waarop we ons als mens altijd zullen onderscheiden. Prima, maar machines musiceren, sporten en schilderen toch al? En bovendien, ze lijken juist steeds meer onafhankelijk te kunnen denken. Kunstmatige intelligentie behoort tot de meest opzienbarende ontwikkelingen van de afgelopen decennia. In 1997 versloeg *Deep Blue* de wereldkampioen schaken, Gary Kasparov. Daarna richtten de technologen zich op Go, een Aziatisch spel dat, vanwege de variaties, 'schaken in het kwadraat'

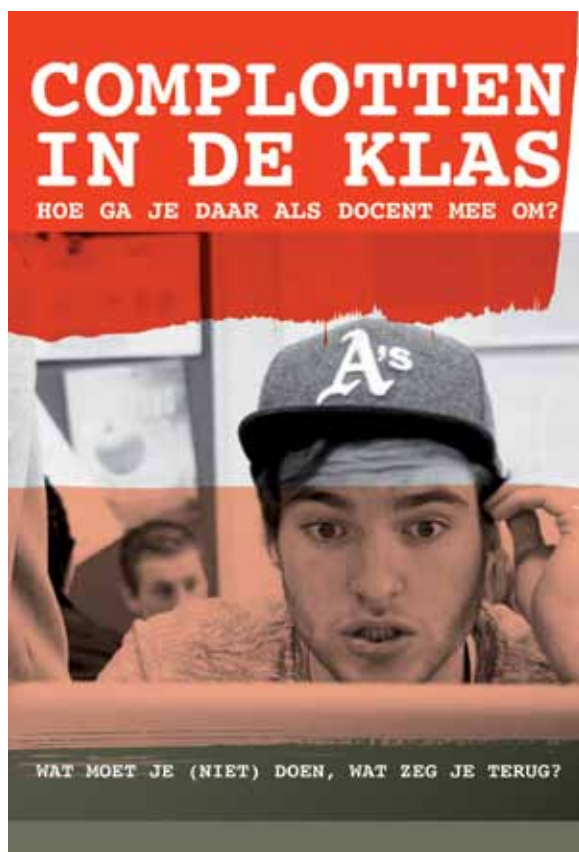
genoemd mag worden. In 2015 nam *AlphaGo* het op tegen Lee Sedol, op dat moment de beste Go-speler op aarde. Ik zal de uitslag niet weggeven, maar raad bij deze de prachtige documentaire *AlphaGo* aan, waarin de tweekamp wordt getoond.

Het verhaal bevestigt wat Jack Ma zei: we willen de technologie voorblijven. De honderden miljoenen kijkers wilden niets liever dan dat Lee Sedol zou winnen. De mens mocht en zou niet het onderspit delven tegen de machine. Ook liet de documentaire zien dat we het geen probleem vinden als de kunstmatige intelligentie ons iets leert. De buitengewone zetten waar *AlphaGo* mee op de proppen kwam, verbaasden iedereen, maar boden prachtige inzichten in het spel.

En dat is wat we mogen hopen. Dat is wat Terlouw mag hopen. Dat technologie ons inzichten gaat bieden en schoonheid gaat brengen. De documentaire sluit af met de woorden: 'Misschien ontdekt het wat wij niet konden. En misschien is het prachtig.' ■



**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.



## Omgaan met complotten in de klas

Hoe ga je als docent om met een leerling die in complotten gelooft? Wat moet je (niet) doen, wat zeg je terug? De Anne Frank Stichting en Stichting School & Veiligheid hebben gezamenlijk een brochure gemaakt voor docenten voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs met praktische tips en suggesties rond het thema complotdenken. De brochure annex toolkit *Complotten in de klas* is te downloaden via [www.annefrank.org/educatie](http://www.annefrank.org/educatie) en [www.schoolenveiligheid.nl](http://www.schoolenveiligheid.nl).

## Korting op didactiekconferentie

Wil je ook graag inspiratie opdoen voor je lessen? Netwerken met bevlogen collega's? Geïnteresseerd in educatief materiaal? Dan is de didactiekconferentie iets voor jou. Op 23 en 24 november vindt deze weer plaats in het prachtige Huize Bergen in Vught. Er zijn sprekers zoals Jan-Wolter Smit en de organisatie Veteranen in de klas. De komende tijd volgt informatie over de rest van het programma. Deelnemers die zich voor 1 juni inschrijven, krijgen een korting van 50 euro op de normale prijs. Dit jaar is er ook een speciaal traject voor beginnende docenten en lio's. Voor informatie kun je mailen naar [vgndidactiek@gmail.com](mailto:vgndidactiek@gmail.com).



inspiratiedag / doorscholing Universiteit van Amsterdam

### Restauratie en constructie

vrijdag 29 juni 2018

- Lezing **Ad van Liempt** over **beeldvorming** in geschiedenis
- Lezing **Matthijs Lok** over de Restauratietijd (1814-48)
- **Inspiratietafels** met **best practices** docenten & studenten
- Diverse **workshops** door vakdidactici UvA+HvA, RUG en Leiden



**RESTAURATIE?** | De halve eeuw na 1815 staat bekend als periode van restauratie, maar ook als periode van opkomst van de -ismen die voortkomen uit Verlichting en democratische revoluties. Hoe verhouden oud en nieuw zich nu precies in dit – in schoolboeken vaak wat plichtmatig behandelde – tijdsgewricht? In hoeverre werden in deze jaren de grondslagen gelegd voor het moderne parlementaire democratische bestel? Vakspecialist Matthijs Lok (UvA) stelt in zijn antwoorden op deze vragen Nederland centraal, maar steeds vanuit een vergelijkende Europese en globale invalshoek.

**CONSTRUCTIE!** | Sinds 2000 kent de Nederlandse televisie het wekelijkse geschiedenisprogramma *Andere Tijden*. Mede-oprichter en eerste eindredacteur Ad van Liempt vertelt over de gedachten achter het programma en de werkwijze van de redactie en bespreekt een aantal mogelijkheden om *Andere Tijden* in de klas te gebruiken. Dat doet hij aan de hand van voorbeelden uit de 18 seizoenen die het programma nu bestaat.

**WORKSHOPS** | ■ **Causaal redeneren voor lessen op maat** Over hoe je leerlingen stap voor stap iets verder brengt in het redeneren met oorzaak en gevolg. *Praktisch!* (Gerhard Stoel, UvA) ■ **Bias in schoolboekteksten** Schoolboeken zo neutraal als wat? Niet helemaal. Over de rol die het perspectief van de makers speelt – en wat je daar in de klas mee kunt doen. *Prikkelend!* (Marc Kropman, UvA) ■ **Controverse in de klas** Hoe kun je in de klas thema's die controversie oproepen (Midden-Oosten, vluchtelingen, Zwarte Piet) omzetten in goede gesprekken? (Lies Schippers, Anne Frank Stichting). *Bruikbaar!* ■ **Dansen met de vijand** De morele dilemma's en existentiële keuzes die mensen moesten maken in en na WOII. Omgezet in compact project met onderzoeklessen. *Meeslepend!* (Paul Holthuis, RUG) ■ **Perspectievenweb** Een doe-kaart dat alle belangrijke onderdelen van historisch denken. Bruikbaar als leidraad voor het ontwerpen van lessen die schakelen van abstract naar concreet (kenmerkende aspecten!). *Uitdagend!* (Albert Logtenberg, Universiteit Leiden) ■ **Geschiedenis relevant maken** Veel leerlingen zien het nut van (het vak) geschiedenis niet – en veel leraren vinden het moeilijk hen van het tegendeel te overtuigen. Dick van Straaten onderzocht wat helpt en wat niet. *Relevant!* (Dick van Straaten, Lerarenopleiding Hogeschool van Amsterdam)

**Lokatie** Roeterseilandcampus, Amsterdam. **Tijd** 09.30-17.00 uur. **Kosten** Inschrijven tot 31/5: €100. Inschrijven na 31/5: €120. Incl. lunch en usb-stick vol met materialen. **Aanmelden:** via [www.ivgd.nl](http://www.ivgd.nl)



## Geschiedenis door games

Docent Jeroen Van Kersavont wil graag aansluiten bij de belevingswereld van zijn leerlingen, die veel games spelen. Vaak zijn dit spelwerelden vol historisch correct beeldmateriaal. Games als *Assassin's Creed Origins*, *Far Cry Primal*, *Call of Duty: WWII* en *Kingdom Come: Deliverance* worden gemaakt met budgetten die hoger liggen dan die in de filmindustrie en de ontwikkelaars werken vaak samen met historici en experts. Van Kersavont is daarom een YouTube-kanaal begonnen met fragmenten uit deze games die je kunt gebruiken in je geschiedenisles. Zo kun je bijvoorbeeld de piramides van Gizeh laten zien, of een jacht in de prehistorie. *Games@School* is te vinden op YouTube: [www.youtube.com/GamesAtSchool](http://www.youtube.com/GamesAtSchool) en heeft ook een groep op Facebook: [www.facebook.com/GamesAtSchool/](http://www.facebook.com/GamesAtSchool/).



## Adellijke accessoires

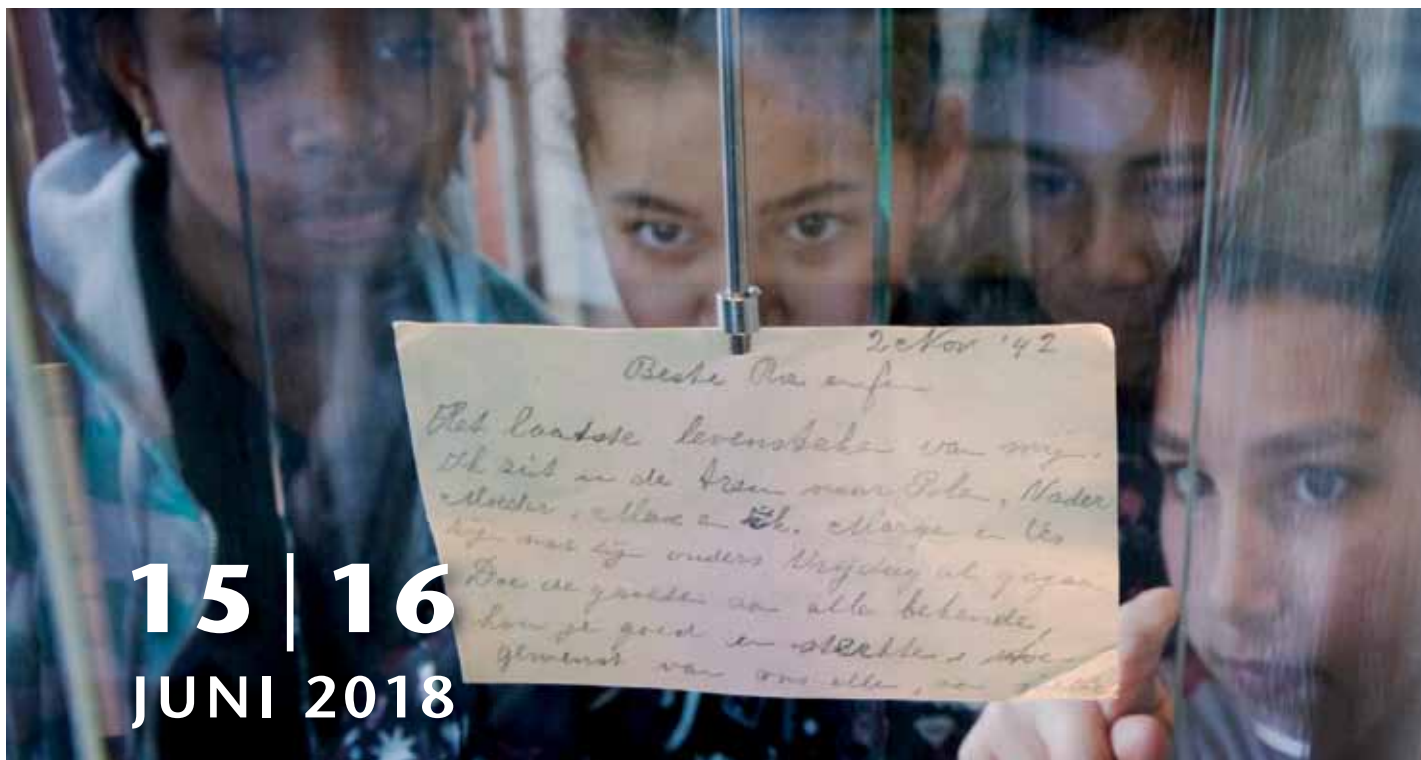
Vanaf 19 mei is er in Kasteelmuseum Slot Zuylen een themarondleiding *Adel & Accessoires. Kleine voorwerpen, grote verhalen*. Van kanten kapjes en rouwjuwelen tot kinderschoentjes en Chinese visitekaarhouders. Veel voorwerpen liggen normaal in het depot en komen er speciaal voor deze tentoonstelling uit. Ze vertellen boeiende verhalen over het dagelijks leven op het kasteel en de adellijke levensstijl van de voormalige bewoners. Gidsen delen bijzondere details, leuke weetjes en culturele achtergronden, of gaan in op het gebruik van die accessoires door voormalige bewoners en personeel. *Adel & Accessoires. Kleine voorwerpen, grote verhalen* is te zien van 19 mei tot en met 16 september 2018.

## Moderne meesters naast eeuwenoude kunst

Het klooster van Museum Catharijneconvent bestaat deze zomer 550 jaar en dat wordt gevierd met de tentoonstelling *Shelter*. Een selectie van een aantal hedendaagse topstukken uit het Centraal Museum wordt tussen de kunstschaten van Museum Catharijneconvent geplaatst. Bij de tentoonstelling komt een uitgebreid activiteitenprogramma met concerten, instapronduidingen, lezingen over kunst en de geschiedenis van het klooster en wandelingen in het middeleeuwse hart van Utrecht. Op 8 en 9 september 2018 wordt de 550ste verjaardag van het gebouw gevierd met een kloosterweekend. *Shelter* is te zien vanaf 1 juli tot en met 9 september 2018.



*Het volgende nummer van Kleio verschijnt 27 juni*



**15 | 16**  
**JUNI 2018**

## STUDIEDAGEN

# Holocausteducatie

Herinneringscentrum Kamp Westerbork, Landelijk Steunpunt Gast sprekers WOII-Heden en de Commissie Didactiek en Activiteiten van de Vereniging van Docenten Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland nodigen u uit voor de studiedagen Holocausteducatie 2018 op:

**VRIJDAG 15 EN ZATERDAG 16 JUNI 2018**  
– HERINNERINGSCENTRUM KAMP WESTERBORK

*Bij inschrijving kunt u aangeven of u op één of beide dagen aanwezig wilt zijn.*

*Bij een tweedaagse deelname maken diner, avondactiviteit en overnachting deel uit van het programma.*

*Inschrijven is mogelijk via [www.vgnkleio.nl](http://www.vgnkleio.nl)*

**Meer informatie over programma en kosten voor deelname vindt u op [www.kampwesterbork.nl](http://www.kampwesterbork.nl)**



### VRIJDAG 15 JUNI –

hoort u over actuele ontwikkelingen en gaat u actief aan de slag in praktijkgerichte workshops

- > Presentaties en workshops over do's en don'ts van Holocausteducatie
- > Visible Thinking als hulpmiddel bij het gebruik van foto's en filmbeelden in de klas
- > Holocaustrepresentaties in Nederlandse lesmethoden
- > Familieverhalen van ooggetuigen in de klas
- > 16-19 mei 1944: De vervolging van Sinti en Roma in Nederland
- > Herinneringseducatie als vorm van burgerschapsonderwijs
- > Persoonlijke verhalen en onderwijs in de eigen omgeving
- > Empathie en betrokkenheid in Holocausteducatie

### ZATERDAG 16 JUNI –

kijkje achter de schermen

- > Bijzondere objecten uit de collectie van het Herinneringscentrum verlaten voor u het depot
- > Kamp Westerbork ondergronds, welk verhaal vertelt archeologie van de oorlog?
- > Biograaf Ad van Liempt over zijn onderzoek naar kampcommandant Albert Gemmeke
- > De gelaagde geschiedenis van kamp Westerbork – een 'pop-up' rondleiding met ooggetuigen van kamp Westerbork (1939-1971)
- > De sluijer opgelicht: het nieuwe museum van kamp Westerbork (opening voorjaar 2020)



[www.kampwesterbork.nl](http://www.kampwesterbork.nl)



Commissie Didactiek en Activiteiten van de Vereniging van Docenten Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland

[www.vgnkleio.nl](http://www.vgnkleio.nl)



LANDELIJK STEUNPUNT  
GASTSPREKERS WOII-HEDEN

[www.steunpuntgastprekers.nl](http://www.steunpuntgastprekers.nl)

# GS COMPACT

De nieuwe geschiedenismethode speciaal voor de havo-leerling

## STRUCTUUR VAN GS COMPACT

De opzet is als volgt: een pagina lesstof, met daarnaast een opdrachtenpagina. Die bestaat uit drie delen:

- 1 De kernbegrippen nogmaals uitgelegd die in het kenmerkende aspect aan bod komen;
- 2 Verwerkingsvragen, waarmee de leerling de tekst op gerichte wijze leert doornemen en samenvatten;
- 3 Toepassings- en inzichtsvragen naar aanleiding van bronnen of afbeeldingen, waarmee de leerling oefent met structuurbegrippen.

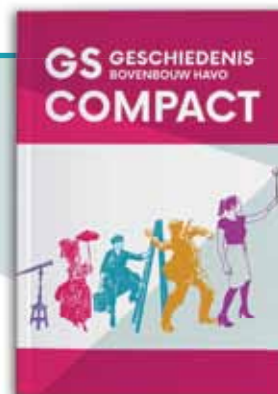
Bij *GS Compact, Historische contexten* is bovendien een katern met eindexamentraining toegevoegd. Hier leert de leerling eindexamenvragen tactisch door te nemen en te beantwoorden.

## MEER INFORMATIE?

Ga naar [www.lambo.nl/gs-compact](http://www.lambo.nl/gs-compact) en bestel een inzage-exemplaar!

## KERNPUNTEN VAN GS COMPACT

- + Leerboek en werkboek in één, met TI-vragen direct naast de tekst;
- + Sluit aan op het centraal eindexamen;
- + Overzichtelijk en helder gestructureerd, met korte alinea's;
- + Gericht op zelfstandige verwerking van KA's en HC's.
- + Speciaal voor de havo-leerling.



**GS COMPACT,  
KENMERKENDE ASPECTEN**  
ISBN 978.94.6062.125.3  
€ 32,50



**GS COMPACT,  
HISTORISCHE CONTEXTEN**  
ISBN 978.94.6062.131.4  
€ 27,50

