

KLEIO

Voor docenten geschiedenis en staatsinrichting

Uitgave van de VGN
Jaargang 59 | DECEMBER 2018

Onderwijs aan prinsen van Oranje

- *Schoolplaat over het ontstaan van Holland*
- *1747: een nieuw rampjaar?*
- *De slimste mens in de klas*



Beste lezer,

Het jaar 2018 zal de boeken in gaan als het jaar waarin 'het perfide Albion' het vasteland van Europa de rug toekeerde. Welke langetermijngevolgen deze stap voor Europa zal hebben, moet nog blijken. In ieder geval is de Europese Unie geen eenheid gebleken en is het werk van voorstanders van een Verenigde Staten van Europa tot nu toe nutteloos gebleken. *Kleio* sluit het jaar in stijl af, dat wil zeggen, er is een palet aan historische onderwerpen dat u zal interesseren. Het openingsartikel handelt over de jaren waarin er een einde kwam aan het Tweede Stadhouderloze Tijdperk. Een onderwerp dat vergeleken bij 1672 lang onderbelicht is gebleven. Op welke (verschillende) wijzen stadhouder Willem II en Willem III (die van het rampjaar inderdaad) onderwijs hebben genoten, gaat het artikel van Matthijs Wieldraaijer.

'Kleio sluit het jaar in stijl af, dat wil zeggen, er is een palet aan historische onderwerpen dat u zal interesseren'

Cover:

In de zeventiende eeuw kregen de 'gewone' kinderen onderwijs in een dorpschool zoals hier afgebeeld. Vaak in de schuur of stal van de leraar. Jongens en meisjes van alle leeftijden zaten hier door elkaar. Schilderij van Jan Steen, ca. 1670. National Galleries Scotland.

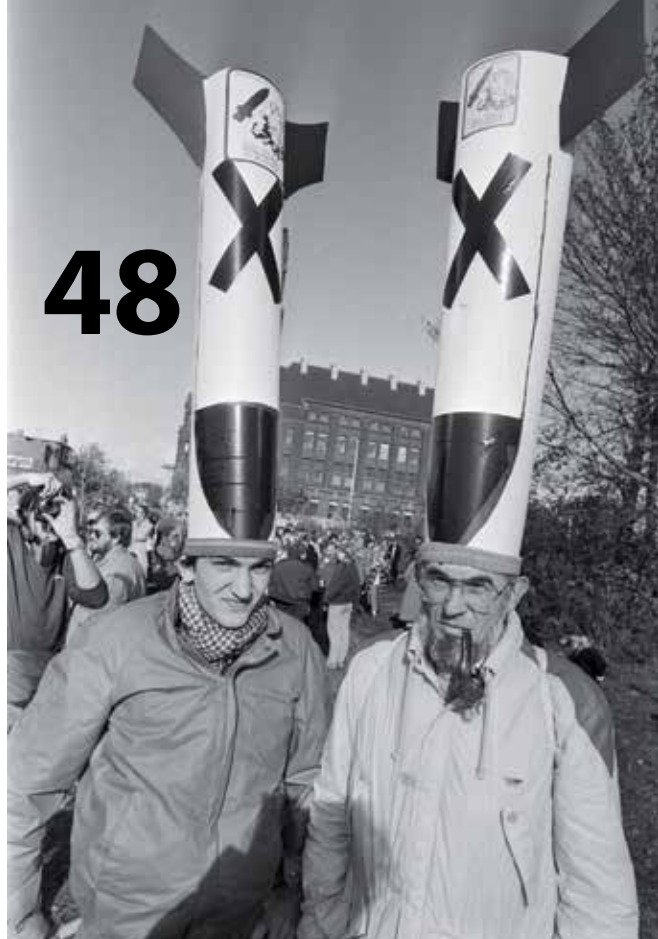
In de langlopende serie over de Verplichte Voorbeelden komen twee connaisseurs aan het woord die precies uit de doeken doen wat er speelde bij de Conferentie van Génève en welke gevolgen het NAVO-dubbelbesluit had voor Nederland. Traditiegetrouw kijken we terug op de examens: in een eerdere *Kleio* stonden we al stil bij de examens voor het vmbo, nu zijn de havo en het vwo aan de beurt.

Ten slotte wil ik u wijzen op een ander interessant artikel: tips en trucs om met de nieuwe AVG-wetgeving om te gaan binnen de geschiedenisles. Tim Huijgen presenteert een scala aan ICT-mogelijkheden. Voor de geschiedenisdocent die op de toekomst is voorbereid.

Rest mij u alleen nog te wijzen op de site: www.vgnkleio.nl. U kunt zich daar niet alleen opgeven voor het VGN-congres van 15 maart, maar u kunt via de website ook stemmen op het beste geschiedenisboek voor in de klas: de Kleio Klasseprijs 2019. De genomineerden staan in deze *Kleio*.

Ik wens u veel le(e)splezier en een gezond 2019.

Ben Vriesema is hoofdredacteur van *Kleio*.



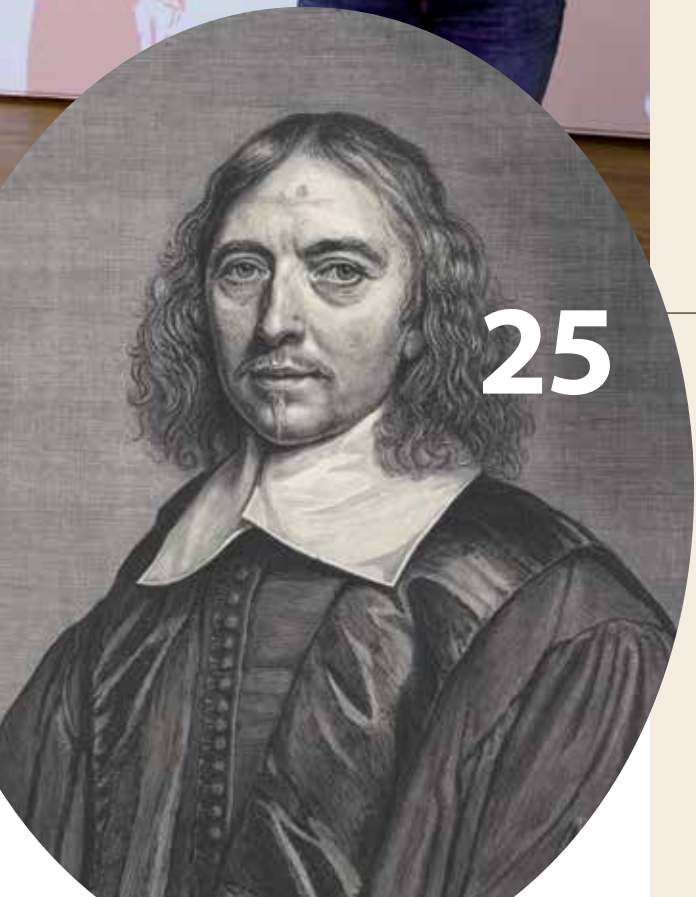
4



52



25



KLEIO

- 4** **Rebellie in Holland**
Uitingen van burgerlijk protest (1747-1748)
- 12** **AVG in de klas**
ICT binnen het geschiedenisonderwijs: tips en trucs
- 18** **De transformatie van religie**
Onderzoek naar het secularisatieproces in het curriculum
- 25** **Adviezen voor de stadhouder**
Het onderwijs van Willem II en Willem III
- 28** **Grootmachten overleggen over Vietnam**
Licht op Verplicht: De Akkoorden van Genève van 1954
- 32** **Schatten uit het archief**
Lise Koning ontsluit Haarlems archief voor het onderwijs
- 34** **Een tijdbalk van je leven**
Een methodiek voor historisch tijdsbesef in het basisonderwijs
- 37** **Schoolplaat over het ontstaan van Holland**
Holland 1000 jaar geleden
- 44** **Wat werkt als je samenwerkt?**
Samenwerking tussen gammavakken in theorie en praktijk
- 48** **Bang voor de bom**
Licht op Verplicht: Demonstratie tegen kernwapens (1981)
- 52** **'Geschiedenis doorbreekt zwart-witdenken'**
Jikkemien Kuypers is geschiedenisdocent van het jaar
- 56** **Een verwarrende verademing**
De havo- en vwo-geschiedenisexamens van 2018

- 10 **Gabri van Tussenbroek... en de geschiedenis**
- 14 **Kleioscoop: La Catedral del Mar**
- 17 **Boeken**
- 22 **Griekse mythen: Oorlogsgoden Pallas Athena en Ares**
- 42 **Kleio in de klas: Wie is De slimste leerling?**
- 54 **Edyssee: Iran**
- 59 **Column: Ton van der Schans**
- 60 **Museum: Multatuli Huis**
- 63 **Kleio Klasseprijs 2019**
- 64 **Recensies**
- 72 **Column: Jelte Posthumus | Colofon**
- 73 **Kleio krant**

Op schudding op de Dam tijdens het ophangen van twee deelnemers aan het pachtersoproer in Amsterdam. Tekening door Jan Schouten, 1748. Collectie Stadsarchief Amsterdam.

In april 1747 trok een klein Frans leger Staats-Vlaanderen binnen. De inval was slechts een waarschuwing aan de Staten-Generaal om zich niet te mengen in de Oostenrijkse Successieoorlog (1740-1748). Toch veroorzaakte deze actie grote paniek onder de Hollandse en Zeeuwse bevolking, omdat de gebeurtenis herinneringen oiep aan het jaar 1672 toen de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden van vier kanten werd aangevallen. Was het volk nu opnieuw redeloos, de regering radeloos en het land reddeloos?



Rebellie in Holland

Uitingen van burgerlijk protest (1747-1748)

Na het kinderloos overlijden van stadhouder Willem III in 1702 hadden de regenten de macht naar zich toegetrokken om vooral hun eigen belangen te behartigen. De consequenties van hun beleid werden in april 1747 pijnlijk zichtbaar. In reactie op de Franse inval eisten burgers, net als in het Rampjaar, het herstel van het stadhouderschap. De verheffing van prins Willem Karel Hendrik Friso van Oranje tot stadhouder was voor burgers uit Amsterdam, Leiden en Brielle een belangrijke reden om de gebeurtenissen op te schrijven, want er stond iets ingrijpends te gebeuren. De Amsterdamse kantoorklerk Jan de Boer verwoordde dit gevoel in de voorrede van zijn *Chronologische Historie* als volgt:

‘Alzo ik in de beschrijvingen van ons vaderland, meermalen gelezen hebbe; dat, als wanneer den prince van Oranje Willem de 3de tot stadhouder van deze provincie wierd verkoren, veele wonderlijke zaken in ons vaderland zijn voorgevallen en ziende in de couranten: als dat men in de stadt ter Veer; den tegenwoordigen prins van Oranje Willem Karel Hendrik Friso, tot stadhouder verkoren hebben; zo verbeelde ik mij terstond, dat (...) wij in Holland ook wel haast wonderen zouden zien.’¹

Frank de Hoog werkt bij het Haags Historisch Museum en Museum De Lakenhal in Leiden.

Dit artikel is een vrije bewerking van zijn masterthese ‘Openbaare vijanden’. *Het beslechten van oproeren en een burgerlijk conflict in Holland, 1747-1751* (Leiden 2016).

1 Jan de Boer, *Chronologische Historie* [...] (1747-1758), voorreden. Koninklijke Bibliotheek, KW 71 A 8-12.





2 J.A.F. de Jongste, 'Dageraad der democratie? De politieke dimensie van de burgerlijke oproerigheid tijdens stadhouder Willem IV (1747-1751)', *Groniek. Onafhankelijk Gronings historisch studentenblad* 27 (afl. 124) (1994), pp. 45-57.

Ondanks de overlevering van tientallen kronieken, dagverhalen en memoires uit Holland, Zeeland, Groningen en Friesland is in de recente historiografie weinig interesse voor deze politieke crisis. De studie naar deze periode werd overschaduwed door vernieuwende inzichten over de politieke deelname van burgers aan oproeren in 1672 en 1780-1787. Zo is in recent onderzoek naar het Rampjaar veel aandacht voor het burgerschap en het politiek bewustzijn van burgers, terwijl in het onderzoek naar de wortel van de moderne natie en de patriottentijd de gedachte is ontstaan dat de vernieuwende elementen in de politiek, zoals een nieuw 'natiebesef', zich pas vanaf 1750 gingen aftekenen. De studie naar 1747-1748 viel zodoende tussen wal en schip. Bovendien is deze periode nooit op zichzelf bestudeerd maar altijd in verhouding tot eerdere of latere gebeurtenissen. Het artikel van J.A.F. de Jongste over het herstel van het stadhouderlijk re-

gime in 1747 illustreert dit goed. De Jongste stelt hierin de vraag of de revolutie uit het midden van de achttiende eeuw slechts een herhaling van het glorieuze herstel van het orangistische bewind van 1672 of de opmaat naar de revolutie van 1787 was.² Deze benadering heeft tot nadeel dat er weinig aandacht is voor de crisis van 1747-1748, terwijl het verloop van deze gebeurtenissen ons meer kan leren over de wijze waarop burgers in de achttiende eeuw in verzet kwamen.³

Antikatholieke rellen

Naast de roep om het herstel van het stadhouder- schap uitten burgers hun onvrede over het beleid door openlijk het gedrag van de regenten te be- kritiseren. Deze lasterpraatjes namen sterk toe na het nieuws dat Bergen op Zoom op 24 juli door de Fransen omsingeld was. Hoewel de laatste berichten uit de stad redelijk optimistisch waren geweest, viel de vestingstad twee maanden later in Franse handen. Ongeloof en woede overheers- ten. Zo'n plotselinge doorbraak moest wel het gevolg van verraad zijn. In Amsterdam raakten burgers ervan overtuigd dat rooms-katholieken zeer verheugd waren over de vorderingen die de Franse koning op het grondgebied van de Republiek had geboekt. Huizen en winkels van rooms-katholieken en andere personen die zich positief over de val van Bergen op Zoom hadden uitgelaten, werden geplunderd.

Vanwege het gemeenschappelijk geloof met de Fransen en de herinneringen aan 1672 waren rooms-katholieken ideale zondebokken voor de bevolking om haar onvrede over de erbarmelijke toestand van het land op af te reageren. Deze uitbarstingen tegen roomsgezinde burgers in Amsterdam stonden niet op zichzelf. Volgens his- toricus Joris Oddens vormde het antikatholieke geweld in september 1747 het hoogtepunt van een langere periode van religieuze spanningen. Sinds de Nederlandse Opstand waren rooms- katholieken tweederangsburgers geworden wier aanwezigheid in de samenleving vooral uit pragmatische overwegingen geaccepteerd werd.

'De rooms-katholieken waren ideale zondebokken voor de bevolking om haar onvrede op af te reageren'

Deze negatieve vorm van verdraagzaamheid ging gepaard met een diepgeworteld wantrouwen, waardoor de stemming binnen de samenleving in crisistijd gemakkelijk kon omslaan in openlijke onverdraagzaamheid. De toenemende Franse dreiging aan de grenzen van de Republiek brach- ten zo de sluimerende antikatholieke sentimenten weer naar boven.

Pachtersoproeren

Een jaar later werden de regenten wederom in hun machtspositie aangetast, maar nu dreigden de stadsbesturen hun grip op de situatie te verliezen. Vanuit Groningen en Friesland sloeg in juni een hevige opstand tegen belastingpachters over naar Holland. Uit onvrede over de zwaarte van de belastingen en de wijze van inning begon de bevolking in Haarlem de huizen van belastingpachters te plunderen. Nog voor het uitbreken van deze pachtersoproeren hadden de Gecommitteerde Raden een publicatie uitgevaardigd waarin zij de werking van het pachtsysteem aan de bevolking uitlegden en het belang van de belastinginkomsten voor de Republiek beklemtoonden. Aan het eind van deze waarschuwing deed het dagelijks bestuur van het gewest nog een beroep op de betere gevoelens van de bevolking, want het kon niet geloven dat goede en getrouwe lieden hun plicht van gehoorzaamheid zouden verzaken door in beweging te komen met als doel de pachters en de verpachte middelen af te schaffen.

Deze vroegmoderne publiciteitscampagne voor het behoud van het pachtsysteem had weinig effect. Na opschorting van de belastinginning in Haarlem begonnen burgers in andere Hollandse steden te plunderen. Volgens de Brielse belastingpachter Jan Kluit waren deze oproeren een logisch gevolg van eerdere gebeurtenissen, omdat de plunderende bevolking tot de conclusie was gekomen dat de veranderingen uit 1747 niet het gewenste resultaat hadden opgeleverd. Ook de Leidse kunstenaar Frans van Mieris zag een relatie met de onrust in 1747. De rellen in Leiden konden volgens hem slechts ontstaan, omdat het

stadsbestuur de plundering van rooms-katholieke huizen en winkels in september 1747 niet hard had veroordeeld. Door haar zachte en toegevoegde optreden tegen de mishandelaars van de roomsgezinde burgers had de lokale overheid het volk het idee gegeven dat deze vorm van verzet acceptabel was.

Met de pachtersoproeren brak een nieuwe fase aan in het stedelijk verzet tegen de overheid. De plunderingen waren geen ondoordachte acties meer die uit primitieve emoties voortkwamen. In zijn artikel over de Leidse pachtersoproeren betoogt D.J. Noordam terecht dat deze rellen goed georganiseerd en ordelijk verliepen. Onder leiding van 'kapiteins' uitte de bevolking haar woede niet tegen personen maar tegen het bezit van de pachters en hun bedienden die van het gehate pachtsysteem geprofiteerd hadden. De pachters werden niet omwille van hun persoon maar vanwege hun functie gehaat.

Niet ingrijpen

Zolang het geweld gericht was tegen het systeem van de verpachting, was een groot deel van de schutterij, de lokale burgerwacht, niet bereid om in te grijpen. Hiermee verloor het stadsbestuur zijn belangrijkste machtsmiddel om de orde te handhaven. Uiteindelijk werden de Staten van Holland door de toenemende wanorde in de steden en het advies van de stadhouder gedwongen de pachten op 26 juni af te schaffen. In principe hadden de Staten hier geen bezwaar tegen, mits er een ander belastingstelsel was uitgedacht en in werking was gesteld. Dit blijkt uit een eerder uitgegeven besluit van 19 juni. Hierin werden ►

Linkerpagina: Allegorie op de verheffing van prins Willem Karel Hendrik Friso tot stadhouder Willem IV in 1747. Ets door onbekende maker, 1747. Collectie Rijksmuseum, Amsterdam. Onder: Gezicht op de inname en plundering van Bergen op Zoom door de Fransen in 1747. Ingekleurde ets door onbekende maker, 1747-1749. Collectie Rijksmuseum, Amsterdam.





Plundering van het huis De Drie Haringen tijdens de pachtersoproer in Leiden. Schilderij door Pieter Cattel, 1748. Collectie Museum De Lakenhal, Leiden.

burgers opgeroepen om hun klachten op papier te stellen en om aan hun rekest ook voorstellen ter vervanging van het pachtsysteem toe te voegen. Met dit besluit erkenden de Staten niet alleen het gewoonterecht van burgers om door middel van petitie invloed uit te oefenen op het bestuur, maar zij spoorden ingezetenen ook aan expliciet deel te nemen aan de politieke zaak. Actieve politieke betrokkenheid van burgers was prima, mits deze op de gebruikelijke manier, via rekest, verliep.

Blijvende onvrede

Met de afschaffing van het gehate pachtsysteem kwam een einde aan de plunderingen, maar de onvrede over de regenten bleef bestaan. In Amsterdam en Leiden kwamen burgers uit de brede middenklasse na de pachtersoproeren bijeen in herbergen, koffiehuisen en schuttersdoelen om over een politiek programma van eisen te discussiëren. Voor deze nieuwe protestacties tegen de overheid slaagden burgers erin zich beter te organiseren door gebruik te maken van de opbouw van de schutterij in compagnieën, ontleend aan de wijkindeling van de stad, en de beschikbaarheid van eigen loopplaatsen, wachthuizen en doelengebouwen. In crisistijd was het vanzelfsprekend dat burgers zich bedienden van de bestaande organisatievormen uit het stadsleven, omdat deze kaders boden waarbinnen het verzet gemobiliseerd kon worden.

In iedere schutterswijk werd een vergadering belegd, zodat schutters uit hun midden iemand konden kiezen die hun belangen zou vertegenwoordigen. Al deze 'sprekers' of 'gedeputeerden' kwamen vervolgens bijeen om uit alle ingediende klachten een eisenpakket te formuleren. De uitkomst presenteerden zij in de zomer en de herfst van 1748 per rekest aan hun stadsregering. Ook legden de leiders van de burgerbeweging het

verzoekschrift ter ondertekening voor aan hun achterban om zich van de steun van de hele burgerij te verzekeren. Het rekest, dat in het politieke leven een belangrijk instrument voor burgers was om invloed op het beleid uit te oefenen, werd op deze manier voor een hoger doel gebruikt.

De Amsterdamse Doelisten, vernoemd naar de Kloverniersdoelen waar zij bijeenkwamen, en de Leidse sprekers verschilden in hun eisen nauwelijks van elkaar, want beide burgerbewegingen wilden met hun politieke programma vooral meer grip krijgen op het doen en laten van het stadsbestuur. Zo eisten de burgers inspraak bij de invulling van verschillende stedelijke ambten, publieke controle op het financiële beheer en een verzelfstandiging van de schutterskrijgsraad om hun belangen tegenover de regenten te kunnen behartigen. Ook wensten zij meer openbaarheid van bestuur door het openbaar maken van privileges en keuren. In 1672 had stadhouder Willem III al bepaald dat privileges gepubliceerd moesten worden, maar dat was nog altijd niet gebeurd.

Stadhouder

Begin september 1748 leek de Amsterdamse burgerbeweging succes te boeken toen de stadhouder de zittende bestuurders ontsloeg en de schutters beloofde hen bij de verkiezing van hun officieren te betrekken. Toch bleek Willem IV uiteindelijk niet welwillend om de geëiste hervormingen door te voeren. Op de dag van zijn vertrek uit Amsterdam maakte hij zijn toezegging voor een vrije krijgsraad ongedaan. In Leiden gaf de stadhouder weliswaar gehoor aan het verzoek om het stadsbestuur in oktober te vervangen, maar hij was geenszins bereid om aan alle eisen van de opstandelingen te voldoen. De stadhouder realiseerde zich maar al te goed dat de steun van de regenten, eerder dan die van opstandige burgers, onmisbaar was voor zijn toekomstige beleid en positie.

'De stadsbesturen waren verstoken geraakt van hun pressiemiddelen en konden niet meer ingrijpen'

De onwelwillendheid van de stadhouder om het politieke bestel fundamenteel te wijzigen wordt in de historiografie genoemd als de oorzaak voor het mislukken van het stedelijk verzet. Toch werd het einde van het oproer ook bepaald door factoren van binnenuit. In hun onderzoek naar de burgerbeweging van 1672 betogen A.F. Salomons en Paul Knevel eerder dat de laatste fase van dat stedelijk oproer ook door interne onenigheid op niets uitliep.⁴ In 1748 was dit ook het geval. Behalve voor- en tegenstanders van de burgerbewegingen kwamen aanhangers onderling tegenover elkaar te staan. Zij konden het niet eens worden

³ A.F. Salomons, 'De rol van de Amsterdamse burgerbeweging in de wetsverzetting van 1672', *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* 106 (1991), 198-219; Paul Knevel, *Burgers in het geweer. De schutterijen in Holland, 1550-1700* (Hilversum: Uitgeverij Verloren, 1994), 366.

over de te volgen lijn of verschilden van inzicht over het wel of niet afleggen van verantwoording door de leiders aan hun achterban. Toch kon dit burgerlijk conflict alleen ontstaan als gevolg van het machtsvacuüm dat was gecreëerd door de oproeren uit de jaren 1747-1748. Geleidelijk waren de stadsbesturen verstoken geraakt van hun pressiemiddelen, waardoor zij in het najaar van 1748 niet meer konden ingrijpen in de conflicten die tussen burgers bestonden.

Een relatief onbeduidende gebeurtenis op internationaal niveau had in het voorjaar van 1747 grote gevolgen voor de binnenlandse politiek van de Republiek. In Holland kwamen burgers in de maanden na de Franse inval geregeld in verzet tegen de overheid. Aanvankelijk konden de stadsbesturen met steun van de schutterij de onlusten neerslaan, maar vanaf juni 1748 weigerde de lokale burgerwacht de bezittingen van pachters en hun bedienden te beschermen tegen de plunders. Tijdens deze pachtersoproeren werd de lokale overheid op een cruciaal moment gedwongen een ingrijpende concessie aan de oproerlingen te doen, omdat zij niet meer kon rekenen op de burgerwacht als betrouwbaar instrument voor de ordehandhaving. De radeloosheid van de stadsregering was compleet toen de schutterij in de zomer en het najaar van 1748 de motor van het burgerlijk verzet vormde. Sindsdien waren de lokale bestuurders in Amsterdam en Leiden verstoken van adequate pressiemiddelen om hun macht uit te oefenen.

De oproeren vormden steeds een reactie op het weinig daadkrachtige optreden van de regenten tijdens een eerdere opstand. De stadsbestuurders

slaagden er bij het herstel van de orde niet in de al langer bestaande onvrede over hun beleid weg te nemen. Eerder hebben historici al gewezen op deze fasering van het conflict van 1747-1748 door naar de organisatiegraad van het verzet te kijken. Daarnaast is uit dagboeken gebleken dat omstanders van de gebeurtenissen het conflict op eenzelfde manier hebben beleefd, maar zij gingen in hun verslaglegging een stap verder. In het najaar van 1748 onderscheidde zij een nieuwe fase in het oproer waarin burgers lijnrecht tegenover elkaar kwamen te staan. Naast de terughoudendheid van de stadhouder was deze interne onenigheid de oorzaak dat de burgerbewegingen er niet in slaagden het politieke bestel in 1748 grondig te wijzigen. ■

Bijeenkomst van de Doelisten in de Doelenzaal in Amsterdam. Gravure door onbekende maker, 1748. Collectie Rijksmuseum, Amsterdam.

Literatuur

Maarten Hell, 'Revolte, rust en revolutie 1747-1795', in: Willem Frijhoff en Maarten Prak (red.), *Geschiedenis van Amsterdam*. II-b: *Zelfbewuste stadstaat 1650-1813* (Amsterdam: Sun Uitgeverij, 2005), pp. 309-375.

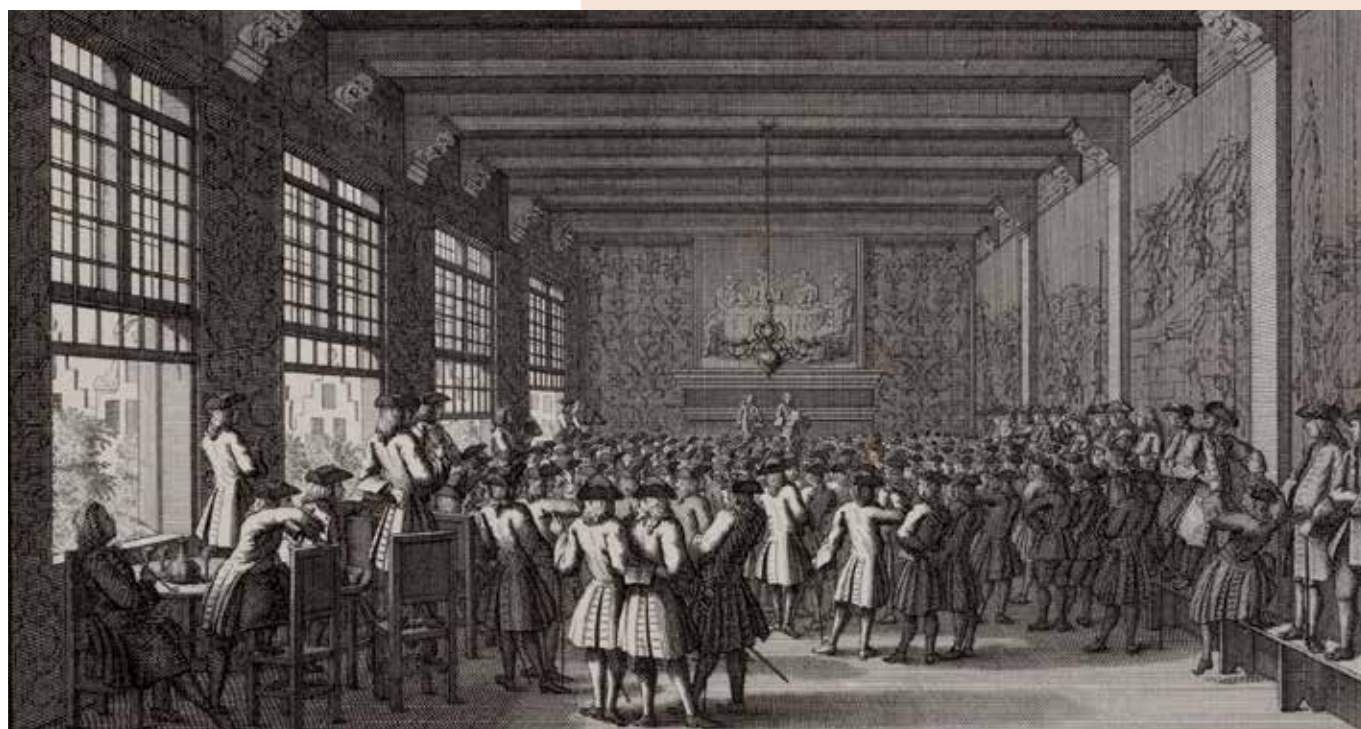
Jonathan I. Israel, *De Republiek 1477-1806* (Franeker: Uitgeverij Van Wijnen, 2012).

Henk van Nierop, 'Popular participation in politics in the Dutch Republic', in: Peter Blickle (red.), *Resistance, representation and community*. The origins of the modern state in Europe, 13th to 18th centuries, theme E (Oxford: Clarendon Press, 1997), pp. 272-290.

D.J. Noordam, 'Het Leidse pachtersoproer van 1748', *Leids jaarboekje* 72 (1980), pp. 87-98.

Joris Oddens, 'Roomsch rot' of goed patriot. Het antikatholieke geweld van september 1747', *Skript. Historisch tijdschrift* 29.1 (2007), 5-19.

Maarten Prak, 'Burgers in beweging. Ideaal en werkelijkheid van de onlusten te Leiden in 1748', *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* 106 (1991), 365-393.



Gabri van Tussenbroek

Gabri van Tussenbroek is hoogleraar stedelijke identiteit en monumenten, in het bijzonder van de stad Amsterdam. Zijn boek *De toren van de Gouden Eeuw* werd genomineerd voor de Libris Geschiedenis Prijs. *Amsterdam en de Nachtwacht*, dat onlangs verscheen, maakt kans op de Kleio Klasseprijs 2019.



Ben Vriesema is hoofdredacteur van Kleio.

Welk nut heeft geschiedenis volgens u?

Weten waar je vandaan komt, begrijpen waarom bepaalde dingen zijn zoals ze zijn, waarderen van de wereld om je heen. Daar is kennis van de geschiedenis voor nodig. Kennis van het verleden en interesse daarin zorgt dat mensen betrokken zijn. Wie geen historisch besef heeft, loopt maar al te makkelijk als een olifant door de porseleinkast.

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

Op de middelbare school had ik een geweldige geschiedenisleraar, meneer Kusters. Die gaf geen les, maar die gaf college. Beeldend, be-

trokken, dat was echt een talent. De Conferentie van Jalta, of je er zelf bij was! In een uitgewoond noodlokaal van de RSG in Zaltbommel, prachtig vond ik dat.

Wat is volgens u het belangrijkste in het geschiedenisonderwijs?

Nuance. Vertel de nieuwe generatie verhalen, maar maak duidelijk dat geschiedenis nooit eendimensionaal is. Leer kinderen kritisch te zijn, maar wees dat zelf ook. De zeventiende eeuw van vijftig jaar geleden is een andere dan die van vandaag. Wij hebben andere aandachtsgedebieden, kijken anders naar zaken als kolonialisme, de positie van de vrouw, of het verschil tussen arm en rijk.

Welke historische periode spreekt u het meest aan?

De geschiedenis begint gisteren. Toen ik in Berlijn woonde, heb ik onderzoek gedaan naar de bouw van de Berlijnse Muur. Maar ik heb me ook beziggehouden met middeleeuwse kerken en met de Gouden Eeuw. Zodra je je erin verdiept, heeft elke periode zijn charme.

Kent u een historische persoon die – op onderdelen – op u lijkt of waar u uzelf mee zou durven vergelijken?

Haha, dan moeten we op zoek naar iemand die het liefst in zijn studeerkamer met zijn neus in de boeken zat, oude gebouwen onderzocht en daarover schreef. F.N. Eyck van Zuylichem bijvoorbeeld, een van de eerste architectuurhistorici van Nederland. Maar ja, die was ook nog burgemeester van Maartensdijk...

Welke historische studie maakte de meeste indruk op u?

Een historische studie waar ik als beginnend bouwhistoricus veel aan heb gehad was Bouwers en bouwen in het verleden, van Herman Janse uit 1965. Inmiddels wat verouderd, maar voor mij indertijd een goede inleiding in de bouwhistorie.

‘Wie geen historisch besef heeft, loopt maar al te makkelijk als een olifant door de porseleinkast’

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

Ik bezit een prachtige lithografie uit 1935, die mijn grootvader heeft gekregen voor het redden van twee kleine kinderen uit de Maas; een oorkonde voor menslievend hulpbetoon. Prachtig vormgegeven en met goudverf ingekleurd, maar ook een dierbaar persoonlijk bezit.

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

Ik kreeg van een oude vriend laatst een klinknagel van de oude brug van Zaltbommel. Ik heb daar jarenlang gewoond. Die brug is in 1994 vervangen door de huidige Martinus Nijhoffbrug en uiteindelijk gesloopt. Die ene klinknagel, met die typisch blauwe kleur die ik me nog zo goed kan herinneren, tovert dat hele bouwwerk in één keer tevoorschijn. Heel bijzonder vind ik dat.

Tempel van Bacchus in de oude stad Baalbek in Libanon.

Als u morgen een historische documentaire zou mogen maken, waarover zou die dan gaan?

Over de bouw van het tempelcomplex in Baalbek, in Libanon. Dat stamt grotendeels uit de eerste eeuwen van onze jaartelling. Je vindt daar door mensen bewerkte – en verplaatste! – stenen van vierhonderd ton en meer. De zwaarste wegen zelfs meer dan duizend ton, meer dan een miljoen kilo! Hoe die Romeinen dat voor elkaar hebben gekregen, daar zou ik graag een documentaire over maken.



Welke historische film heeft de meeste indruk op u gemaakt?

Net zoals met romans vind ik films als historische tijdsdocumenten fascinerender dan wanneer het om geësceneerde geschiedenis gaat. 2001: A Space Odyssey van Stanley Kubrick gaat op een geweldige manier om met het verschijnsel tijd. Het begint in de prehistorie, gaat over in een verre toekomst, maar lijkt dan weer te eindigen in de achttiende eeuw.



Welke historische persoon spreekt u het meest aan?

Bertrand Russell, de Britse filosoof. Iemand met grote intellectuele capaciteiten, en ook een morele autoriteit. Hij streed onvermoeibaar voor gelijke rechten, tegen oorlog en kernwapens, en ging daar zelfs op zeer hoge leeftijd nog voor de gevangenis in. En hij is natuurlijk de bedenker van de 'bovennatuurlijke theepot'.

Stel dat u de 'macht' zou krijgen in Amsterdam, welk gebouw zou u uit het straatbeeld willen laten verdwijnen en welk gebouw zou u – wanneer u de mogelijkheid zou hebben – weer terugplaatsen?

Geen enkel! Ik zet mij in voor het behoud van historisch waardevolle gebouwen. Alleen door goed voor die gebouwen te zorgen kan ook over honderd jaar weer worden gekeken naar het verleden. Het zogenaamd herstellen van fouten uit het verleden loopt meestal uit op een teleurstelling. Marten Toonder heeft daar in 1957 een prachtig verhaal over geschreven: Het overdoen. Conclusie: probeer in het heden zo verstandig mogelijk met de dingen om te gaan.

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

Jazeker, net zoals de indeling van de bouwkunst in bouwstijlen of de indeling van de literatuur in stromingen. Historisch besef is niet vanzelfsprekend en het bewustzijn of iets honderd of vierhonderd jaar geleden is gebeurd, kun je niet van de ene op de andere dag ontwikkelen. De canon is daarbij een goede hulp, even afgezien van de tijdsgebonden discussie over welke onderdelen daar dan wel of niet in thuishoren.

Links: Poster van de film 2001: A Space Odyssey van Stanley Kubrick.

Wat is voor u een belangrijke lieu de mémoire?

Het Frederiksplein in Amsterdam. Dat is de plaats waar van 1864 tot 1929 het Paleis voor Volksvlijt heeft gestaan. Een fascinerend gebouw van ijzer en glas, bedoeld om grote industrietoonstellingen te houden, de voorloper van de RAI. Dat gebouw was de uitdrukking van de droom van Samuel Sarphati. Hij wilde in de negentiende eeuw het ingeslapen Nederland weer op de kaart zetten en een einde maken aan de armoede en de erbarmelijke hygiënische toestanden in Amsterdam. Na een brand heeft het bijna veertig jaar geduurd voordat het gebouw van De Nederlandsche Bank er stond. Veel mensen mijmeren nog altijd over dat verdwenen glaspaleis. Ook nu zijn vervuiling en armoede weer een thema. De geest van Sarphati waart nog steeds over het Frederiksplein. ■

Het Paleis voor Volksvlijt in 1892. Foto gemaakt door Jacob Olie. Bron: Stadsarchief Amsterdam.



AVG in de klas

ICT binnen het geschiedenisonderwijs: tips en trucs

De Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG) heeft consequenties voor in de klas. Waar moet je op letten? Daarnaast ook een aantal handige ICT-tips. Van het maken van betere presentaties in PowerPoint tot het creëren van geanimeerde videopresentaties.

Stefan van der Weide is docent geschiedenis op het Stad & Esch in Meppel.

Tim Huijgen is vakdidacticus geschiedenis en onderzoeker bij de Rijksuniversiteit Groningen en docent geschiedenis op het Stadslyceum in Groningen.

Onlangs trad de AVG in werking. Die heeft consequenties voor het gebruik van digitale tools binnen een school. Het is bijvoorbeeld niet langer toegestaan allerlei leerlinggegevens zomaar op te vragen en op te slaan. De Autoriteit Persoonsgegevens (AP) geeft enkele handige richtlijnen voor het gebruik van digitale tools op school.¹ Als basisregel geldt: 'Wat in het klaslokaal gebeurt, moet in het klaslokaal blijven.' Verder dien je als school met externe partijen die persoonsgegevens verwerken – bijvoorbeeld websites waarop leerlingen een profiel aanmaken – een verwerkerovereenkomst te hebben. Dit is een regeling waarin onder andere staat waar de persoonsgegevens voor worden gebruikt, welke veiligheidsmaatregelen zijn getroffen en waar de persoonsgegevens zijn opgeslagen. Een handige optie kan zijn, volgens de AP, om een persoonsgebonden nummer van een leerling te gebruiken. Met dit pseudoniem krijgt de leerling dan toegang tot digitale leermiddelen en toetsen. Gelukkig zijn er een aantal tools waarbij leerlingen anoniem kunnen inloggen (en dus geen profiel hoeven aan te maken), zoals *Mentimeter*, *Socrative*, *Padlet*, *Tricider* en *Nearpod*.² Deze tools kunnen docenten gewoon gebruiken, maar het is goed om je te verdiepen in de nieuwe wetgeving en in hoe je de privacy van leerlingen kunt waarborgen. Op de website van *Leerling2020* staat ook een handig overzicht dat je kunt gebruiken om te checken welke tools je mag gebruiken volgens de AVG.³

Methodes

Uitgeverijen digitaliseren de laatste jaren steeds meer. De digitale leeromgevingen worden uitgebreider en zijn vaak voorzien van leerlingvolgsystemen. Kortom: er valt veel te kiezen voor docenten. De methode *Saga* is bijvoorbeeld volledig ontwikkeld als digitaal product. Maar ook methodes als *Geschiedeniswerkplaats*, *Memo* en *Feniks* bieden steeds meer digitale mogelijkheden. Het lesmateriaal wordt interactiever en er geldt minder vaak het 'boek achter glas'-principe. Slimme leerlingvolgsystemen maken het tevens mogelijk voor de docent om binnen het materiaal van de methode te differentiëren. Meestal is het mogelijk met een paar drukken op de knop

leerlingen meer uitdagende opdrachten voor te schotelen of om persoonlijke leerroutes voor leerlingen te maken. Met betrekking tot de AVG mag je ervan uitgaan dat jouw school een verwerkerovereenkomst heeft met de betreffende uitgeverij, maar het is goed om dit te checken.

Digitale presentatie

Er zullen weinig docenten zijn die nooit gebruikmaken van presentatiesoftware. Hiervoor kan het bekende programma *PowerPoint* van Microsoft of een online variant als *Prezi* of *Google Slides* worden gebruikt. Halen docenten echter alles uit hun presentatie? Wat veel docenten bijvoorbeeld niet weten is dat je binnen *PowerPoint 2016* ook een poll kunt aanmaken waarbij leerlingen 'live' kunnen stemmen. Maak hiervoor eerst een account aan bij een programma zoals *PollEverywhere.com*. Download de add-in (soort toevoeging voor *PowerPoint*) en maak de poll.

Een erg leuk blog met veel goede tips voor het maken en geven van goede presentaties is *Presentationen.com* van Garr Rynolds. Wil je een keer heel iets anders? Met de app *Tellagami* kun je een geanimeerde videopresentatie voor leerlingen maken. *Powtoon* is een soortgelijk programma. Beide programma's zijn gratis, maar je dient te betalen voor meer opties of wanneer je geen reclame wilt.

Een andere optie voor het maken van presentaties is *LessonUp*.⁴ Dit platform is gratis te gebruiken, maar voor uitgebreidere opties dient betaald te worden. Of dit het waard is, blijft een persoonlijke afweging. Een betaalde licentie biedt bijvoorbeeld de mogelijkheid te differentiëren



binnen lessen, toetsen af te nemen en je kunt rapportages inzien met betrekking tot de voortgang van leerlingen. De tool is klaar voor de AVG, want leerlingen kunnen zich aanmelden zonder het aanmaken van een profiel. *LessonUp* maakt gebruik van een dia-structuur, zodat je oude PowerPoints snel kunt importeren en bewerken. Het programma is erg interactief; leerlingen voeren een actie uit en je kunt op het digibord de reacties bekijken, zelfs per stuk. Naast bekende elementen als video, geluid en afbeeldingen kun je de leerlingen een website, Google Map, quizvraag, woordweb, open vraag, fotovraag of sleepvraag laten maken. Zo kun je leerlingen bijvoorbeeld de namen van de landen van de Geallieerden en Centralen in een blanco kaart van 1918 laten slepen.

Handige digitale tools

Ten slotte een aantal handige tools die docenten gemakkelijk kunnen inzetten in hun lessen.



Linoit.com

In lessen is het prettig dat leerlingen kunnen profiteren van vragen die door anderen worden gesteld. Een handige manier om dit te organiseren is via *Linoit.com*. Met deze gratis online tool kun je zelf een digitaal bord voor post-its aanmaken. Zo kun je leerlingen inzetten om klasgenoten te helpen. Wanneer bijvoorbeeld een leerling het lastig vindt het verband tussen de Reformatie en de Contrareformatie uit te leggen, dan kan de leerling een vraag op het bord plaatsen. Andere leerlingen kunnen dan reacties geven. Handig is om één bord aan te maken en de verschillende vragen te sorteren naar tijdvak of onderwerp met behulp van een aparte kleur. Je kunt naast post-its ook afbeeldingen, video's en bestanden toevoegen. Een andere handige toepassing is om *Linoit.com* te gebruiken als een logboek bij praktische opdrachten. Je kunt dan als docent direct feedback geven wanneer leerlingen bijvoorbeeld een koppeling naar een internetbron of tekst plaatsen. Als docent deel je een bord met leerlingen door middel van een link, een account is voor hen niet nodig. Daarmee voldoe je met deze app – tenzij leerlingen zelf een bord willen maken – aan de AVG.



Storybird.com

Geschiedenis is meer dan alleen feitelijke kennis. Leerlingen moeten leren om historisch te denken en te redeneren. Voor leerlingen in de brugklas is het hiervoor zinvol om eerst met de basisbegrippen en vaardigheden te oefenen. Een bruikbare webtool hierbij is *Storybird.com*. Met deze website kunnen leerlingen zelf verhalen maken door een grote database met tekeningen te gebruiken. De aard van de tekeningen is veelal niet historisch, maar het leent zich uitstekend om leerlingen in verhaalvorm bijvoorbeeld causaal redeneren en verandering en continuïteit te leren. Je kunt dan bijvoorbeeld tekeningen gebruiken die gaan over de veranderde positie van vrouwen in de geschiedenis. De tool vereist wel een account, maar biedt tegelijkertijd standaardbrieven voor ouders, zodat je toestemming kunt vragen.



Digitale kaarten

Kaarten worden volop gebruikt in de geschiedenisles. Via de *Mapmaker* van National Geographic (mapmaker.nationalgeographic.org) of via Google's *MyMaps* kunnen leerlingen zelf kaarten maken. Bij het eerste programma hoeven leerlingen geen account aan te maken en kunnen ze direct aan de slag. In het tweede geval wordt gebruikgemaakt van een Google-account waardoor leerlingen onder het privacybeleid van Google vallen. Een derde optie is *Historicalmapchart.net* waarmee leerlingen ook historische kaarten kunnen maken. Alhoewel het aantal basiskaarten bij dit programma beperkt is, kunnen leerlingen op deze manier allerlei kaarten maken. Denk bijvoorbeeld aan het Congres van Wenen, waarbij leerlingen zelf op een kaart de veranderingen in de ene kleur en continuïteit in de andere kleur moeten aangeven. Deze tool vereist geen inlog en is dus AVG-proof. ■

- 1 Meer informatie is te vinden op: autoriteitpersoonsgegevens.nl/nl/onderwerpen/onderwijs/scholen-de-avg.
- 2 Weet je niet hoe deze tools werken? Zie: leerling2020.nl/kickstarters-digitale-tools-voor-docenten.
- 3 Zie hiervoor: leerling2020.nl/flowchart-avg-welke-tools-mag-ik-gebruiken-in-de-klas.
- 4 Het programma is te vinden via *LessonUp*.

Venster op de middeleeuwen

La Catedral del Mar toont de kleuren van de veertiende eeuw

De stad Barcelona heeft altijd al een enorme aantrekkingskracht gehad. Zo ook in de veertiende eeuw. Het was toen een vrijhaven voor internationale handelaren, Catalaanse ambachtslieden, avonturiers uit de omgeving en gelukszoekers van het platteland. De serie *La Catedral del Mar* vertelt het verhaal van een vader en zoon die hun toevlucht zoeken tot Barcelona op zoek naar vrijheid. Tegelijkertijd gunt het de kijker een blik op de Catalaanse middeleeuwen.

Daan van Leeuwen is redacteur van Kleio.

Barcelona in de veertiende eeuw is een kakofonie van geuren, kleuren en geluiden. De Catalaanse stad is een mierennest van handelslieden die geld verdienen aan schepen, wijn en olijfolie. Maar ook een stad van *Bastaixos*, rotsvaste steendragers die zware keien vanaf de steengroeve Montjuïc naar de bouwplaats van de kathedraal in de visserswijk dragen, geestelijken die in zichzelf gekeerd prevelend het Onze Vader uitspreken op de kasseien van de smalle straatjes en visverkopers die op de markt al zwaaiend de vliegen boven hun vers gevangen handelswaar proberen te verjagen. 'Stadslucht maakt vrij', moet Bernat denken als hij als opstandige horige met zijn babyzoon door berg en dal vlucht naar Barcelona. Eenmaal in de stad schiet de jonge vader met zijn baby op zijn arm schichtig door de straten en over het marktplein, op zoek naar een vrijhaven.

Ribera die gebouwd wordt met het geld en handen van de gildes. Deze kerk speelt een belangrijke rol in het leven van Arnau als vrijplaats, onderdak, werkplaats en rustpunt voor contemplatie.

Zoektocht naar vrijheid

In de eerste aflevering zien we hoe de horige Bernat zich probeert te ontworstelen aan de sterke machts-greep van de lokale adel en als opstandeling vlucht naar de stad. In het florerende Barcelona ervaart hij dat er andere wetten gelden binnen de stadsmuren dan daarbuiten, waardoor zijn zoon Arnau in relatieve veiligheid kan opgroeien. De scepter wordt hier gezwaaid door de Raad van Honderd, die bestaat uit gildemeesters en handelaren. Hij groeit op onder het dak van zo'n gildemeester en wordt lid van de *Bastaixos*. Als zijn vader Bernat wordt verraden en de doodstraf krijgt, en hij moet gehoorzamen aan de meester waarvan hij jaren onderdak heeft gekregen, overdenkt Arnau wat vrijheid inhoudt.

'Het gunt de kijker een blik op wat Barbera Tuchman de "waan-zinnige veertiende eeuw" zou noemen; kleurrijk, vitaal, maar ook wreed en donker'

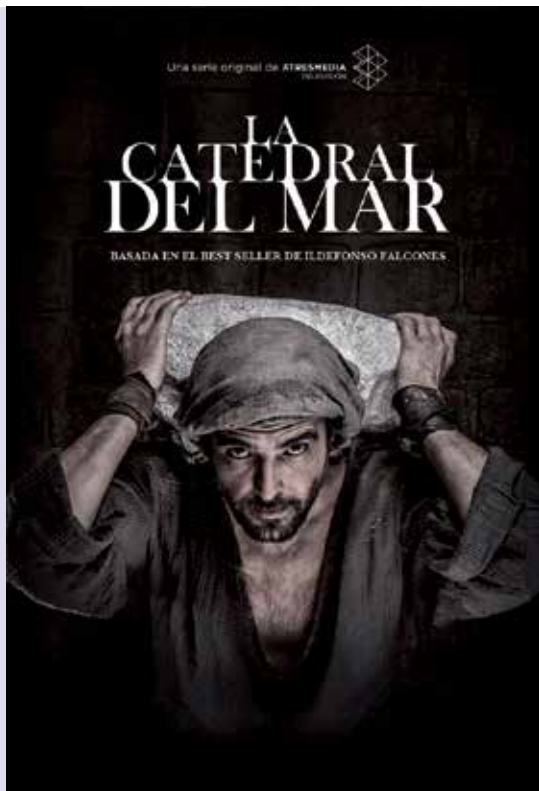
De kenmerken van het leven in de middeleeuwse stad worden prachtig in beeld gebracht in de eerst drie afleveringen; de stadsrechten die Bernat en Arnau vrijheid kunnen bieden boven het zware leven op het platteland, de drukke werkplaatsen van de gildes, de levendige marktplaats in het centrum van de stad en de mogelijkheden om carrière te maken door de absentie van het juk van de standensamenleving. Middeleeuws Barcelona floreert in de eerste helft van de veertiende eeuw.

In aflevering 4 wordt Arnau plots geconfronteerd met de wrede kant van de levendige stad: de vatbaarheid van Barcelona voor de Zwarte Dood. Hij ziet de zwarte rookpluimen van de brandstapels die boven de stad hangen, witte kruizen op de huizen van besmette lijders, de dagelijkse dodenkar die



Waan-zinnige eeuw

De serie *La Catedral del Mar*, naar de bestseller van Ildefonso Falcones, vertelt het verhaal van Bernat en Arnau Estanyol in hun zoektocht naar vrijheid en geborgenheid. Het gunt de kijker een blik op wat Barbara Tuchman de 'waan-zinnige veertiende eeuw' zou noemen; kleurrijk, vitaal, maar ook wreed en donker. Het fictieve verhaal van Bernat en Arnau laat beide kanten van deze eeuw zien. Parallel aan de levens van de hoofdpersonen zien we de bouw van de Catalaanse-gotische kathedraal Santa María del Mar zich voltooien, een volkskerk in het visserskwartier La



La Catedral del Mar

Duur: acht afleveringen van circa 55 minuten

Regie: Jordi Frades

Acteurs: Aitor Luna (Arnau), Daniel Grao (Bernat), Josep Maria Pou (Sahat), Michelle Jenner (Mar), e.a.

Kijkwijzer: 16+

Zichtbaar op: Netflix

door de stad trekt om de lichamen te bergen en woedende overlevenden die het gemunt hebben op de Joden van de stad. Arnau redt een Joodse familie uit de handen van een woedende menigte en laat ze onderduiken in de kathedraal waaraan hij zelf heeft meegebouwd. De barmhartige samaritaan blijft nadat de pest is verdwenen in contact met de Joodse familie en leert van hen het lucratieve beroep van geldwisselaar.

Leven als edele

Als de handel van Arnau uiterst winstgevend blijkt te zijn en hij zelfs geld uitleent aan de Catalaanse koning, blijkt dat meer macht in de stad niet met meer vrijheid gepaard gaat. Hij wordt weliswaar consul van de koning in Barcelona, maar diezelfde koning arrangeert een huwelijk voor hem met vrouwe Elionore, protegee van het hof, waarbij Arnau ongewenst ook in de adelstand wordt verheven; de adel waar hij zo'n hekel aan heeft. Hij krijgt door dit huwelijk een liefdeloze relatie met een vrouw die hem vanwege zijn achtergrond als zoon van een horige boer niet wil, maar hij krijgt ook de voordelen, in de vorm van landerijen en huizen buiten de stad. Als baron Arnau de akkergronden gaat inspecteren en daarmee als zoon van een boer weer terugkeert naar het platteland, is de cirkel rond. Tegen alle verwachtingen van de lokale adel in gebruikt Arnau zijn machtspositie om de boeren te ontslaan van de plichten van het hofstelsel en geeft hun de vrijheidsrechten waarvoor hij jarenlang heeft gevochten.

De belofte van vrijheid voor de boeren van hun landerijen en Arnau's weigering om het huwelijk tussen hem en vrouwe Elionore te consumeren, schiet haar in het verkeerde keelgat. Ze verraadt haar ►



Bruikbare scènes

■ Aflevering 1: 29:15-37:28

De horige boer Bernat is in opstand gekomen en vlucht naar Barcelona om vrij te kunnen zijn. Als hij volgens het stadsrecht een jaar en een dag blijft, is hij een vrij burger van de stad. Hij krijgt onderdak bij zijn zwager die als gildemeester en handelaar carrière wil maken en probeert tot de Raad van Honderd toe te treden. Bernat ervaart vervolgens hoe zwaar het leven binnen het pottenbakkersgilde is. Een mooi detail is de hulp Habiba, die zich ontfermt over baby Arnau. Hierin is de invloed van de islam nog goed te zien, ondanks dat Barcelona door de reconquista alweer enige tijd christelijk is.

■ Aflevering 2: 10:21-16:51

De jonge Arnau en zijn vriend Joan gaan naar de bouwplaats van de Catedral del Mar waar ze leren over de bouw van de volkskathedraal, de *Bastaxos* en de maagd Maria.

■ Aflevering 4: 44:47-53:43

Als Arnau na een jarenlange veldtocht voor de koning terugkeert naar zijn huis, treft hij de stad in rouw aan. De Zwarte Dood heeft Barcelona getroffen en grote delen van de stad ontvolkt. Arnau ziet de verschrikkelijke uitwerkingen van de dood: de dodenstoet, zelfkastijdende boetelingen, de volkswoede en de brandstapels. Als Arnau zijn eigen vrouw opzoekt, vreest hij het ergste. (Let op: expliciete scène, 16 jaar en ouder.)

■ Aflevering 5: 16:55-20:56

Arnau wordt geldwisselaar en dat levert hem een lucratieve handel op. Zijn assistent Sahat legt aan hem uit hoe hij een handelsnetwerk met geldwisselaars kan opzetten en geld kan verdienen aan Frans, Spaans, Italiaans en moslim-geld. Het geeft een goed beeld van de terugkomst van de geldeconomie van Barcelona.

■ Aflevering 5: 37:00-39:19

Op het strand van de stad vertelt Arnau zijn adoptie dochter Mar over het verschil tussen de rijkdom van de gildemeesters en handelaren en die van de oude adel. Het laat goed zien hoe de machtsverhoudingen liggen binnen de stad en legt bloot hoe de adel steeds minder macht krijgt in de stad.

■ Aflevering 6: 31:00-38:20

Arnau is baron geworden door zijn relatie met de koning. Hij gebruikt deze titel om al de horige boeren van zijn domeinen vrij te spreken en alle feodale relaties te verbreken. De lokale adel krijgt hiermee minder macht over de akkergronden van baron Arnau. Het hofstelsel komt hiermee op losse schroeven te staan, een ontwikkeling die in de rest van Europa op dat moment ook te zien is.



man door hem aan te geven bij de Kerk. De inquisitie ontnemt zijn vrijheid door hem in te sluiten en onderwerpt hem aan een zwaar gerechtproces waarin hij zich moet verantwoorden voor zijn daden. Arnau lijkt zich kranig te verweren tegen het spervuur aan vragen van de kerkelijke rechtbank, maar ogenschijnlijk zonder succes. Wat zal dit betekenen voor de vrijheid van Arnau?

Apotheose

De oplettende kijker zal in het fictieve leven van Arnau Estanyol – geschapen door de auteur Ildefonso Falcones – enige overeenkomsten zien met verhalen uit het Nieuwe Testament. In elke aflevering zijn er verwijzingen naar het leven van Christus. Bijvoorbeeld in de eerste aflevering waarin Bernat moet vluchten met zijn pasgeboren zoon naar vreemde oorden om de autoriteiten te ontlopen. Of in aflevering 2, waarin Bernat het ongelijkheidsvraagstuk in de stad aan de kaak stelt. Ook de apotheose kent een bekende christelijke analogie: Arnau moet zich verantwoorden voor een rechter die uitspraak zal doen over vrijheid of straf. Hij kan door zijn rechtvaardigheidsgevoel alles zo goed onder woorden brengen dat 'zijn' Pontius Pilates alles uit de kast moet trekken om hem te veroordelen.

Het achtluik *La Catedral del Mar* kent door deze analogieën verschillende verhaallagen en deze nuance maakt het tot een kleurrijk historisch drama. Het maakt de Spaanse productie soms ook wat lastig te volgen; de snelle ontwikkelingen worden afgewisseld met langdradige scènes die het *binge-watches* wat bemoeilijken. Het is een prima serie om verspreid over de kerstvakantie te kijken, maar leent zich niet om als historisch project in zijn geheel in de (bovenbouw-)klas te kijken. Ook vanwege soms expliciete geweldscènes.

Door de prachtige vensters die de serie biedt op de verschillende aspecten van de hoge middeleeuwen kunt u verschillende scènes wel los laten zien. U kunt hierbij algemene kenmerken van de late middeleeuwen toelichten: hoe het hofstelsel op losse schroeven komt te staan, de middeleeuwse standensamenleving en het leven in de stad, gildes en ambachten, de Zwarte Dood, de toename van de zelfstandigheid van steden en de terugkeer van de geldeconomie. Voor dit doel is de serie uiterst geschikt. ■



De vrouwen van Rubens*Rosine de Dijn*

Peter Paul Rubens schilderde vrouwen vaak, veel en weelderig. In dit boek worden zijn twee echtgenotes beschreven (Rubens tweede vrouw, Hélène, is op veel van zijn werken te zien), maar ook zijn vrouwelijke opdrachtgevers (Maria de Medici en landvoogdes Isabella) komen aan bod.

Polis | € 24,99

**Het levensverhaal van Frederick Douglass. Autobiografie van de belangrijkste strijder tegen de slavernij***Frederick Douglass*

Een slaaf die via de *underground railroad* weet te ontsnappen en zich vervolgens in het Noorden van de Verenigde Staten opwerkt tot het boegbeeld van de abolitionisten. Een dun boekje dat u zo uit heeft, maar dat nog lang blijft nadreunen.

Athenaeum | € 12,50

De klassieke wereld in 52 ontdekkingen*Leonard Rutgers*

52 verhalen over bekende en onbekende gebeurtenissen in de fascinerende geschiedenis van de antieke wereld. Van Romeins beton, de begraafplaats van Sinterklaas tot de vrouw met de houten teen.

Balans | € 21,99

Amsterdam en de Nachtwacht.**De mannen op het meesterwerk van Rembrandt***Gabri van Tussenbroek*

Genomineerd voor de Kleio Klasseprijs 2019. Het is een relatief dun boekje (152 pagina's) waarin kort en bondig wordt uitgelegd hoe Rembrandt tot zijn project kwam en welke rol de mannen die op het schilderij worden afgebeeld speelden in de stad Amsterdam tijdens de Gouden Eeuw.

Prometheus | € 18,99

De dochter van Stalin. Het veelbewogen leven van Svetlana Alliloejeva*Rosemary Sullivan*

Op het hoogtepunt van de Koude Oorlog – Vadertje Stalin is allang overleden – vlucht de vrouw die opgroeide binnen de muren van het Kremlin zonder haar kinderen naar het Westen. In de Verenigde Staten is haar gekwelde leven niet voorbij, want ook daar blijft ze de dochter van.

De Geus | € 20

De grafdelvers. De laatste winter van de Weimarrepubliek*Rüdiger Barth & Hauke Friederichs*

Mooie titel van een minutieus verslag van belangrijke dagen (en uiteraard gebeurtenissen) in de winter van 1932-1933, waarin langzaam duidelijk wordt dat de NSDAP onder leiding van Hitler naar het centrum van de macht toe kruipt. Was het voor de Duitsers destijds zichtbaar? Aan de hand van krantenkoppen die elk hoofdstuk openen wordt duidelijk hoe de stemming in Duitsland omsloeg.

Hollands Diep | € 24,99

Erebus.**Het verhaal van een schip***Michael Palin*

U kent de schrijver ongetwijfeld van *Monty Python* of van zijn reisdocumentaires. In dit boek volgt hij het schip de Erebus (verdwenen in 1982 en pas in 2014 teruggevonden) dat te water werd gelaten in 1982. Het ontdekkingschip voer naar Antarctica,

maar heeft ook op de noordelijke ijszeeën gevaren. Uiteraard komen er prachtige anekdotes naar voren, over de bemanning en zijn ontberingen.

Spectrum | € 24,99

Superrijk in de lage landen.**Met 500 rijksten aller tijden***Jos van Hezewijk*

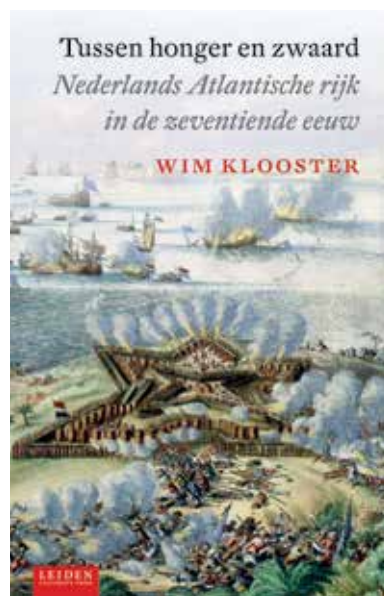
Leuk boek over rijke Nederlanders door de eeuwen heen. Onderzocht wordt hoe ze aan hun geld (en invloed) zijn gekomen. Van de Oranjes tot de Heijns.

Prometheus | € 24,99

Wereldgeschiedenis van Vlaanderen*Marnix Beyen, Bruno De Wever e.a.*

Dik boek over de rol die Vlaanderen in de wereld heeft gespeeld. Aan de hand van belangrijke jaartallen wordt uit de doeken gedaan wat door Vlaanderen en Vlamingen in de wereld is veranderd.

Polis | € 34,99

**Tussen honger en zwaard.****Nederlands Atlantische rijk in de zeventiende eeuw***Wim Klooster*

De opbouw van het Nederlandse koloniale rijk rond de Atlantische Oceaan wordt gedegen beschreven. Parel in de kroon van ons westelijk imperium was Brazilië. Deze kolonie (waar de Joden vrijelijk hun geloof mochten belijden) ging verloren doordat soldaten weigerden te vechten. Hoe dat kwam? Lees dit boek!

Leiden University Press | € 39,50 ■

Onder redactie van Ben Vriesema.

De transformatie van religie

Onderzoek naar het secularisatieproces in het curriculum

Biedt het huidige schoolcurriculum leerlingen wel voldoende handvatten om te kunnen functioneren in een steeds sneller veranderende wereld? Verschillende projectgroepen van Curriculum.nu verkennen op dit moment deze vraag. De concrete gevolgen daarvan zijn vooralsnog onzeker. Toch is het goed om ons nu al af te vragen in hoeverre het huidige curriculum geschiedenis onze leerlingen inhoudelijk voorbereidt op hun rol als wereldburger.

Gijs van Gaans is leraaropleider aan de eerste- en tweedegraads lerarenopleiding van de Fontys Hogeschool te Tilburg.

Om de vraag anders te verwoorden: biedt het huidige curriculum de beste wetenschappelijke kennis, kennis die leerlingen in staat stelt op basis van nieuwe ervaringen, hun eigen kennis uit te breiden?¹ De afgelopen jaren bogen masterstudenten van de Fontys Lerarenopleiding Tilburg (FLOT) zich tijdens de cursus cultureel-mentale geschiedenis over deze vraag. In hoeverre klopt het narratief van het secularisatieproces, een proces dat in het curriculum nergens expliciet, doch zeker impliciet verteld wordt? Ik stel hier niet dat dit narratief bewust is verwerkt, maar slechts dat het gemakkelijk in de kenmerkende aspecten herkend kan worden. Naar mijn mening vertellen deze aspecten het volgende verhaal: religie vormde weliswaar een belangrijk verklaringmodel voor pre-industriële samenlevingen, maar verloor invloed naarmate de wereld wetenschappelijker kon worden verklaard (de zogenaamde onttoveringstheorie van Max Weber (Weber 1919)). Deze onttovering wordt geduid als een vooruitgang, aangezien godsdiensten vaak ook tot conflicten leidden en dus een negatief effect hadden op de samenleving.

Ridders van de Orde van de Heilige Geest van Montpelier schepen zich in voor een kruistocht. Illustratie naar een miniatuur uit een veertiende-eeuws Frans manuscript.

Een impliciet narratief

Godsdienst speelt binnen de kenmerkende aspecten slechts tot aan tijdvak 8 een rol als religieus fenomeen. Na 1800 wordt godsdienst vooral behandeld als een politiek of sociologisch verschijnsel. Zo worden ontkerkelijkheid en ontzuijing doorgaans besproken bij de sociaal-culturele veranderingsprocessen vanaf de jaren zestig, maar wordt er weinig aandacht besteed aan ontwikkeling van nieuwe vormen van religiositeit en spiritualiteit, zoals de opkomst van new age of meer vrije vormen van spiritualiteit.

In eerdere tijdvakken wordt godsdienst tegenover wetenschap geplaatst, waarbij wetenschap – zeker impliciet – als de modernere van de twee wordt weggezet. In tijdvak 1 wordt de ontwikkeling van het rationele denken bij de Grieken afgezet tegen het meer godsdienstige denken van de culturen uit het Midden-Oosten. In tijdvak 7 wordt de verlichting expliciet in verband gebracht met religie.²

Hetzelfde tijdvakkenkader plaatst religie vaak expliciet in de context van conflictsituaties, bijvoorbeeld in de verspreiding van de islam, de





Gebrandschilderd raam in de gereformeerde kerk van Parpan, Zwitserland met Maarten Luther en Johannes Calvijn. Foto: Xenos, Wikimedia Commons.

godsdienst en omschreven als onze zingevende en fundamentele ideeën van hoe het bestaan in elkaar steekt, waarbij die ideeën zowel een aura van feitelijkheid krijgen als een bron van onze diepste waarden vormen (Geertz 1966). Een geloof in meta-cognitieve wezens, een kenmerk van godsdienst, wordt steeds minder een essentieel kenmerk van religie geacht. Daarmee kan godsdienst worden verstaan als een vorm van religie, niet als synoniem. Tevens wordt religie een belangrijk onderdeel van ieder menselijk leven. Zo beschrijft Gabriël van den Brink bijvoorbeeld hoe veel moderne Nederlanders een religieuze zingeving kunnen vinden in hun werk; werk is namelijk een belangrijke bron van zelfverwezenlijking en zingeving, iets wat hoort bij dit leven en waarin we onze waarden en normen concreet gestalte geven.

investituurstrijd, de expansie in de vorm van de kruistochten en de Reformatie. Het belang van religies als moderne bron van zingeving, bijvoorbeeld door de boeiende ontwikkeling van de Mariaverering tijdens de periode van de industrialisatie, wordt nauwelijks benadrukt.

Geen synoniemen

De onttoveringsthese wordt echter al langer betwijfeld, zeker in internationaal perspectief (Taylor 2007; Berger 1969). In plaats van over een seculiere tijd, spreekt men vaker van een post-seculier tijdperk. Deels komt dit nieuwe perspectief voort uit een andere definitie van religie, een definitie die zorgt voor een onderscheid tussen de termen 'religie', 'godsdienst' en 'geloof'. Onterecht beschouwen velen deze termen als synoniemen. Deze terminologische slordigheid is mogelijk het gevolg van de confessionalisering van het westerse christendom, hetgeen weer een gevolg van de Reformatie is. Kerkelijke autoriteiten in alle westerse christelijke tradities beschouwden vanaf de zestiende eeuw het aanhangen van hun versie van de juiste leer en niet zozeer het behouden van de juiste praxis als het criterium van de ware christen. In het Westen werden geloof en godsdienst daarom steeds meer als een geheel gezien. Studies van ideeën en praktijken onder brede lagen van de bevolking, zowel in het verleden als in het heden, doen ons echter beseffen dat voor veel gelovigen de toepassing van hun religie in het dagelijks leven belangrijker is dan een begrip van de theologie van hun denominatie. Daarom benadrukken tegenwoordig veel religiewetenschappers het belang van 'geleefde religie', de religie zoals deze in dat dagelijkse leven wordt geleefd (McGuire 2008; Orsi 2002). Religie wordt dan duidelijker onderscheiden van

'Er lijkt sprake van differentiatie; religie neemt veel andere vormen aan, van fundamentalisme tot "ietsisme", van new age tot fervent atheïsme'

Vanuit dit perspectief lijkt religie niet zozeer te verdwijnen, maar eerder te transformeren. De godsdienstige vorm van religie lijkt inderdaad aan belang te verliezen, zeker in de openbare ruimte of binnen de politieke instituties. Maar ze verdwijnt niet volledig. Eerder lijkt er sprake te zijn van een beweging van differentiatie; religie neemt veel andere vormen aan, van fundamentalisme tot aan 'ietsisme', van new age tot aan een fervent atheïsme.³ Terecht kan men zich afvragen in hoeverre het curriculum geschiedenis in dit opzicht wel de meest krachtige kennis aanreikt.

Christelijk leven

De cursus cultureel-mentale geschiedenis stelde de volgende concrete vraag: 'In hoeverre biedt de transformatie- en differentiatietheese handvatten om de sociaal-culturele ontwikkelingen vanaf de late middeleeuwen te duiden?' Er zijn een tweetal redenen om dit proces te bestuderen vanaf de middeleeuwen. Allereerst was er al vanaf op zijn vroegst de veertiende eeuw sprake van een diversificatie van de religieuze vormen in Europa. Meerdere personen en bewegingen probeerden op eigen wijze vorm te geven aan het christelijke leven, een vorm die meer aansloot bij een letterlijke lezing van de Bijbel en bijgevolg meer nadruk legde op de apostolische armoede en het zelf volgen van Christus. Sommige pogingen, zoals die van de katharen en de waldenzen, maar ook van Wyclif en Hus, werden als 'ketterse' actief tegengewerkt en vaak ook gestopt door de kerkelijke autoriteiten. Anderen verschilden qua opvattingen niet zoveel van deze 'ketterse', maar bleven dicht genoeg bij de kerkelijke traditie om ►

1 Dit noem ik – naar de Engelse onderwijskundige Michael Young – 'krachtige kennis'. Dat is kennis die niet alleen gebaseerd is op de laatste wetenschappelijke inzichten, maar die ook zo georganiseerd is dat deze leerlingen in staat stelt om met die kennis zelf verder te werken. Krachtige kennis is daarmee een middel en geen doel op zich. Naar mijn mening omvat deze kennis zowel een kennisraamwerk als vakspecifieke vaardigheden of benaderingswijzen (Beneker & van Gaans 2018).

2 Kenmerkend aspect 27 luidt immers: 'Rationeel optimisme en "verlicht denken" werd toegepast op alle terreinen van de samenleving: godsdienst, politiek, economie en sociale verhoudingen.'

3 Voor enkelen gaat het mogelijk wat ver om atheïsme als religie te duiden. Toch durf ik dat vanuit een fenomenologische benadering best aan. Ook atheïsten als Richard Dawkins hebben een duidelijk wereldbeeld, dat voor hen feitelijk is, dat gekoppeld is aan hun normen en waarden en wat hen in staat stelt deze om te zetten in handelingen.

4 De humanistische canon plaatst Darwin wel onder de atheïsten: humanistischecanon.nl.

5 Verschillende vormen van christendom in Zuid-Amerika, Afrika en Azië wijzen seculiere ideeën sterker af dan westerse vormen van dat geloof. Vanwege de natuurlijke bevolkingsgroei op die continenten zijn deze vormen numeriek sterk in opkomst. Daardoor krijgen deze christenen ook steeds meer invloed op de wereldpolitiek (Jenkins 2011). De wereldpolitiek van de toekomst kan dus aanzienlijk religieuzer gekleurd zijn dan het geschiedeniscurriculum doet vermoeden.

De Waldenzen (of armen van Lyon) waren aanhangers van de christelijke armoedebeweging, waarvoor ze als kettere vervolgd werden door de Katholieke Kerk. 244 Waldenzen bij Toulouse verbrand, prent van Jan Luyken, 1685. Rijksmuseum Amsterdam.

geaccepteerd te worden. Belangrijke voorbeelden van die laatsten waren de franciscanen en de Moderne Devotie. Soms was een poging tot diversificatie wel degelijk succesvol. Carlos M.N. Eire spreekt mede daardoor liever van een langere periode van reformaties dan van 'de Reformatie' (Eire 2016).

Ten tweede kunnen religie, wetenschap en magie in deze periode moeilijk van elkaar worden onderscheiden. Feitelijk verwijzen deze drie begrippen voor een groot deel van de Europese bevolking naar hetzelfde: beelden van hoe de wereld in elkaar steekt en hoe men die wereld kon beïnvloeden. Kerkelijke leiders benadrukten weliswaar het verschil tussen zeker religie en magie, maar in verschillende niet-kerkelijke bronnen worden ze lang vrij gemakkelijk gecombineerd (Kieckhefer 2014). Brede bevolkingslagen lijken pas als gevolg van de reformaties dat onderscheid geaccepteerd te hebben.

Het onderscheid tussen religie en wetenschap lijkt zich eerder ontwikkeld te hebben, als gevolg van de opkomst van de natuurlijke filosofie aan de Europese universiteiten. Deze opkomst lijkt weer sterk gestimuleerd te zijn door de groeiende beschikbaarheid van de werken van Aristoteles. Aanvankelijk werd deze filosofie niet gezien als strijdig met de theologie, maar dat veranderde in de veertiende eeuw, wanneer vanuit de kerkelijke hoek het onderwijs in deze wetenschappen sterk werd tegengewerkt. Overigens zonder veel succes (Grant 2004). De grens tussen wetenschap en magie werd overigens weer later getrokken, pas in de loop van de zestiende eeuw. Mensen als Isaac Newton bestudeerden bijvoorbeeld ook de

alchemie. A.C. Grayling betoogt overtuigend dat de verzelfstandiging van de wetenschap mogelijk werd gemaakt door de politiek-sociale onrust van de Europese godsdienstoorlogen (Grayling 2016).

Hek van de dam

Wat als de huidige ontwikkelingen van diversificatie en transformatie binnen de West-Europese religie inderdaad begonnen in die late middeleeuwen? Die ene kerk vertoont vanaf die periode immers al een duidelijk proces van diversificatie. Dat proces verandert niet van richting met Luther, want al eerder zijn pogingen gedaan om ook buiten het instituut van die ene kerk te diversifiëren. Het enige wat wel lijkt te veranderen is de politiek-culturele realiteit; er zijn nu meerdere christelijke instituties die ook een zekere politieke machtspositie verwerven. De religieuze impact van Luthers optreden was mogelijk minder significant dan vaak wordt aangenomen. Het proces veranderde wel van tempo; na Luther was het spreekwoordelijke hek van de dam, zeker in de politiek veilige omgeving van de Amerikaanse kolonies. Het aantal verschillende christelijke kerken nam toe. Maar ook binnen de zich herstellende Katholieke Kerk was er sprake van diversificatie, al was het maar in de toename van het aantal religieuze ordes, ieder met een eigen benadering van de katholieke spiritualiteit. In al deze vormen stond een veel persoonlijker, directere invulling van het christelijke leven dan voorheen centraal. Vanuit deze diversificatie is verder een plausibele lijn te trekken naar de ontwikkeling van de verschillende christelijke stromingen van de negentiende eeuw, maar ook de moderne



vormen van spiritualiteit die juist draaien om die persoonlijke invulling van het religieuze leven. Maar die ene kerk transformeerde ook, tot op het punt dat de nieuwe vormen niet meer als kerkelijk te typeren zijn. Het meest voor de hand liggende voorbeeld is de wetenschap. Ook wetenschap en filosofie komen immers voort uit de traditie van die ene kerk. De meeste wetenschappers en filosofen tot ver in de achttiende eeuw zagen hun werk als praktische invulling van dat christelijke leven. Uiteindelijk maakte een deel van hen zich los van die christelijke identiteit, maar het aandeel atheïsten blijft lang beperkt. Zelfs voor Darwin lijkt zijn werk aan de evolutietheorie niet fundamenteel in tegenspraak met zijn christelijk geloof.⁴ In de moderne tijd verloor de wetenschap relatief snel zijn kerkelijke basis, zeker met betrekking tot de acceptatie van geloofsovertuigingen.

In de twintigste eeuw werd in het Westen het rationele, wetenschappelijke wereldbeeld steeds gangbaarder. Onderzoeken geven aan dat steeds minder mensen zichzelf verbinden aan een godsdienstige traditie. Toch is het te simpel om te stellen dat zij daarmee ook minder religieus zijn. Veel van de seculiere waarden en normen komen niet alleen voort uit de godsdienstige tradities, ze zijn ook nauw verbonden met een bepaald wereldbeeld én krijgen vorm in het dagelijkse handelen en rituelen (zoals huwelijken, maar ook diploma-uitreikingen en bijvoorbeeld dodenherdenking). De post-seculiere samenleving is dan misschien wel minder godsdienstig, tot op zekere hoogte is ze nog wel religieus.⁵

Weinig kritisch curriculum

Biedt het curriculum in het voortgezet onderwijs voldoende mogelijkheden om leerlingen bewust te maken van dit proces van transformatie en diversificatie? Uit de gezamenlijke studie naar deze vraag bleek de afgelopen jaren dat het curriculum en de verschillende methodes de onttoveringstheze weinig kritisch benaderen. Ook sommige masterstudenten waren zich niet bewust van andere visies op de cultureel-mentale ontwikkelingen in de Europese geschiedenis van de afgelopen negenhonderd jaar. De kenmerkende aspecten zijn echter zo open geformuleerd dat zij voldoende mogelijkheden bieden om deze inzichten wel in de eigen lespraktijk te verwerken. Om dat te verkennen deden studenten uiteindelijk ook een kort literatuuronderzoek naar een bekende denker uit de periode 1200-heden, bijvoorbeeld Thomas van Aquino en Marx. Daarbij werd niet alleen bekeken hoe deze denkers te plaatsen waren in het proces van transformatie en diversificatie, maar ook hoe hun ideeën aan de hand van primaire bronnen ingezet konden worden in de eigen lessen voor de bovenbouw. ■



De anatomische les van Dr. Nicolaes Tulp, schilderij van Rembrandt van Rijn, 1632. Collectie Mauritshuis.

Literatuur

- Beneker, T., & van Gaans, G.** (2018). Kennis voor de toekomst? In: T. Beneker (red.), *Toekomstgericht onderwijs in de maatschappijvakken. Een vakdidactisch perspectief vanuit aardrijkskunde, economie, geschiedenis, levensbeschouwing en maatschappijleer* (LEMM), pp. 30-41.
- Berger, P.L.** (1969). *The Sacred Canopy. Elements of a Sociological Theory of Religion* (Anchor Books).
- Brink, G. van den** (sd). Vindplaatsen van het hogere. Een samenvatting van de belangrijkste bevindingen. In: G. van den Brink (red.), *De lage landen en het hogere. De betekenis van geestelijke beginselen in het moderne bestaan* (Amsterdam University Press), pp. 477-518.
- Eire, C.M.** (2016). *The Reformations. The Early Modern World, 1450-1650* (Yale University Press).
- Geertz, C.** (1966). Religion as a Cultural System. In: M. Banton, *Anthropological Approaches to the Study of Religion* (Tavistock Publications), pp. 1-46.
- Grant, E.** (2004). *Science & Religion 400 B.C. – A.D. 1550* (The Johns Hopkins University Press).
- Grayling, A.** (2016). *De tijd van het genie. De zeventiende eeuw en de geboorte van het moderne denken* (Hollands Diep).
- Jenkins, P.** (2011). *The Next Christendom. The Coming of Global Christianity* (Oxford University Press).
- Kieckhefer.** (2014). *Magic in the Middle Ages* (Cambridge University Press).
- McGuire, M.B.** (2008). *Lived Religion. Faith and Practice in Everyday Life* (Oxford University Press).
- Orsi, R.A.** (2002). *The Madonna of 115th Street. Faith and Community in Italian Harlem, 1880-1950* (Yale University Press).
- Taylor, C.** (2007). *A Secular Age* (The Belknap Press of Harvard University Press).
- Weber, M.** (1919). *Wissenschaft als Beruf* (Verlag von Duncker & Humblot).
- Woodhead, L.** (2004). *An Introduction to Christianity* (Cambridge University Press).

Tegenstanders en bondgenoten

De oorlogsgoden Pallas Athena en Ares

Als een dreiging van buitenaf het voortbestaan van de hele Helleense wereld in gevaar bracht (zoals tijdens de Perzische Oorlogen), vormden de oude Grieken één front tegen die 'barbaarse' vijand. Maar als die gezamenlijke vijand overwonnen was, laaide binnen de kortste keren de aloude strijd tussen de verschillende stadstaten weer op. De belangrijke plek die oorlogvoering innam binnen de Griekse wereld vindt haar weerklink in het pantheon. Want daarin waren liefst twee van de twaalf Olympiërs verantwoordelijk voor dit domein, namelijk Pallas Athena en Ares.

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*.

Hans Vermeer is
redacteur van *Kleio*.

Dat ze Olympiërs waren, was het enige aspect dat beide goden gemeenschappelijk hadden. Want verder was er voor de Grieken geen grotere tegenstelling denkbaar dan die tussen Pallas Athena als de meest geliefde en Ares als de meest gehate godheid. Die tegenstelling manifesteerde zich ook op het vlak van de oorlogvoering waarin deze goden twee totaal verschillende facetten van de strijd vertegenwoordigden. En waarin zij op het slagveld vaker elkaars tegenstander dan elkaars bondgenoten bleken te zijn.

Het verschil in waardering tussen beide godheden is al merkbaar in de verhalen rondom hun geboorte. Zo was de geboorte van Athena heel wat sensationeler dan die van Ares. Zij was de dochter van Zeus, geboren uit zijn hoofd. Die vreemde geboorte werd verklaard uit het feit dat Zeus zijn eerste geliefde Megis ('schranderheid') verslonden had, omdat hem was voorspeld dat zij een zoon zou baren die hem van de troon zou stoten. Nadat hij haar had verorberd, kreeg hij enorme hoofdpijn. Hij riep daarom de hulp in van zijn broer Hephaistos. Die hielp Zeus bij de bevalling door met een bijl zijn hoofd te klieven, waaruit vervolgens een volledig gewapende Athena, met lans, tevoorschijn kwam (aan de lans dankt zij de toevoeging Pallas: 'de lanszwaaiende'). Deze dochter zou altijd het lievelingskind van Zeus blijven, een dochter die hij onvoorwaardelijk liefhad en vertrouwde.

De geboorte van Ares werd daarentegen juist een beetje weggemoffeld naar een duister hoekje van de wereld. Hij mocht dan wel de zoon zijn van Zeus en Hera, maar zijn wieg stond volgens de Grieken in Thracië. Dit gebied lag aan de rand van de Griekse wereld en de Thraciërs werden beschouwd als



oorlogszuchtige barbaren. Bovendien hielden zijn ouders niet van hem en noemde Zeus deze zoon zelfs 'de meest gehate onder de goden'.

Bescheiden rol

Ook uit de mythen en verhalen blijkt het verschil in status en waardering van deze twee goden. Daarin speelt Ares een veel bescheidener rol dan Athena. Meestal is hij een bijfiguur in de verhalen over andere goden of helden en bijna altijd is die rol negatief. Zoals wel blijkt uit de twee verhalen waarin hij zich moet verantwoorden tegenover de andere Olympische goden.

Het bekendste verhaal gaat over zijn affaire met Aphrodite, de vrouw van Hephaistos. Nu was overspel bij de Griekse goden schering en inslag, maar dan moest je dat wel fatsoenlijk doen, namelijk met een mens. Een affaire met de vrouw van een collega-god was toch min of meer taboe, dus dit zei al iets over het karakter van Ares.

Hephaistos was erachter gekomen dat zijn vrouw en Ares regelmatig in zijn huis de liefde bedreven. Daarom smeedde hij een gouden net dat hij boven het echtelijke bed hing. Hij wachtte het

De geboorte van Athena uit het hoofd van Zeus. Zeus heeft de mantel vast van Eileithyia, de godin van de geboorte. Op een amfora uit de zesde eeuw v.Chr., Louvre, Parijs.



Ook een tweede verhaal betreft een voorval waarbij de goden over een daad van Ares moesten oordelen. Dat vond plaats na een aanklacht van Poseidon die Ares beschuldigde van de moord op een van zijn zonen. De goden kwamen daarop bijeen op de Areopagus ('de rots van Ares') bij Athene. Ares verdedigde zich door te vertellen dat de zoon van Poseidon een van zijn dochters had verkracht. De godenraad vond de wraak gerechtigd en sprak hem vrij van de moord. Maar ook dit verhaal maakt duidelijk dat de goden geen hoge dunk hadden van Ares' karakter.

Verskillende aspecten van de strijd

De relatie tussen Pallas Athena en Ares was slecht. Zelfs op het gemeenschappelijke domein van de oorlogvoering stonden beide godheden diametraal tegenover elkaar, omdat ze stonden voor verschillende aspecten van de strijd. Zo was de rol van Pallas Athena het beste te omschrijven als de generaal die de strategie plande en tijdens de strijd die strategie steeds voor ogen bleef houden. Voordat de vijandelijkheden uitbraken, had zij al heel bewust partij gekozen voor de polis die een rechtmatige zaak verdedigde. En tijdens de strijd zette zij al haar karaktereigenschappen in om die polis aan de zege te helpen. Zodat je haast al bij voorbaat kon voorspellen dat de door haar gekozen polis verzekerd was van de overwinning.

Ares daarentegen was veel kortzichtiger en bloedorstiger van aard. Zijn rol was die van de strijder op het slagveld, staande in zijn strijdswagen getrokken door vier onsterfelijke rode hengsten en bijgestaan door zijn twee zonen Deimos ('paniek') en Phobos ('angst'). Hij was de god die zich met een rode waas voor de ogen op de vijandelijke falanx stortte en genoot van het bloedvergieten en het strijdgewoel. Hij moest het daardoor steeds weer afleggen tegen ►

Links: Beeld van Ares in de Villa Adriana. Onder: Zeus (midden) scheidt Athena (links) en Ares (rechts), terwijl Kyknos (een wrede zoon van Ares, uiterst rechts) vlucht voor de aanstormende Herakles in zijn strijdswagen (uiterst links). Attische zwart-figurige mengvaas, ca. 540-510 v.Chr.

eerstvolgende bezoek van Ares af en op het moment dat de geliefden weer in het bed lagen, viel het net omlaag en verstrikte hen. Daarop vroeg Hephaistos de andere goden naar het bewijs van overspel te komen kijken en Ares te veroordelen voor zijn daad. Helaas voor Hephaistos vonden de andere goden het voorval eerder vermakelijk dan verwerpelijk. Waarvoor er niets anders op zat dan Ares vrij te laten, die daarop naar Thracië vluchtte om een tijdje uit beeld te blijven.





Boven: De Areopagus bij Athene, de plek waar de rechtszaak tegen Ares zou zijn gehouden. Hier was in de oudheid de Atheense rechtbank voor moordzaken gevestigd. Het hoogste gerechtshof van Griekenland draagt nog steeds de naam *Areios Pagos*.

Onder: Aan Pallas Athena wordt de uitvinding van de *pyrrhiche* toegeschreven, een krijgswedstrijd, een krijgswedstrijd die vooral in Sparta bij de militaire opleiding van de jongeren hoorde.

de andere partij als die Athena aan haar zijde had. Het meest bekende voorbeeld daarvan is te vinden in de *Illias*, waarin Athena partij koos voor de Grieken en Ares voor de Trojanen. Ares raakte tijdens die strijd zelfs gewond door een speer die geleid werd door Pallas Athena, waarop Ares naar de Olympus vluchtte en zich daar beklaagde bij zijn vader. Die natuurlijk weer onvoorwaardelijk koos voor zijn lievelingsdochter en de aanklacht wegwuifde.

Wijdverspreide verering

De positieve en negatieve waardering van respectievelijk Pallas Athena en Ares was terug te vinden in de mate van verering door de Grieken. De verering van Athena was wijdverspreid over het hele oude Griekenland. Athena was geliefd onder de mensen, maar ook binnen de familie van de Olympische goden. Zij was onder andere de godin van het licht, van de wijsheid en van de kunsten. Maar zij was ook de oorlogsgodin van de Grieken in de hoedanigheid van *Athena Promachos*, 'Athena de voorvechtster' (de 'promachoi' waren de strijders in de eerste linie van de falanx).

Er waren honderden heiligdommen aan haar gewijd, maar de grootste verering viel haar ten deel in Attica, en dan met name in de naar haar vernoemde polis Athene. Elk jaar in het midden van de zomer vond daar ter ere van haar een groot festival plaats, de Panathenaia. Op de Akropolis waren twee tempels

aan haar gewijd, het Erechtheion en het Parthenon ('tempel van de maagdelijke godin') waar de schatkist en het archief van de polis werden bewaard onder het oog van het beroemde beeld van de beeldhouwer Phidias (vijfde eeuw v.Chr.). Ook Ares had in Athene een eigen heiligdom, de tempel van Ares. Wat betreft de verering zou je verwachten dat hem die vooral in Sparta ten deel zou vallen, vanwege het militaristische karakter van deze polis. Maar niets is minder waar. Ook daar was Pallas Athena veruit de meest vereerde godheid, met een tiental heiligdommen die aan haar waren gewijd. Ares werd er zeker wel gerespecteerd, maar in Lacoënië waren slechts drie heiligdommen aan hem gewijd, in de polis Sparta zelfs maar één tempel. Daarin stond een geketend beeld van de godheid, volgens Pausanias (tweede eeuw n.Chr.) omdat de Spartanen dachten dat de oorlogsgod hen zo nooit zou kunnen verlaten. Al lijkt een meer plausibele verklaring voor de hand te liggen wat betreft de ketens, namelijk om te voorkomen dat er oorlog zou uitbreken.

Symboliek

Er was kortom niet veel dat deze twee godheden gemeenschappelijk hadden. Of het moet op het triviale vlak van de symboliek liggen. Bijvoorbeeld in het feit dat bij beide goden de uil een bijzondere plek innam. Voor Pallas Athena gold dat voor alle uilen, voor Ares voor de kerkuil en de oehoe. Maar de wijding van juist deze dieren aan deze godheden is niet vreemd, omdat uilen in die tijd in het algemeen werden gezien als voorboden van oorlog en bloedvergieten.

Voor deze goden gold wat ook voor de Grieken zelf gold. Op momenten dat een gezamenlijke vijand de Olympische godenwereld in gevaar bracht (zoals tijdens de oorlogen tegen de Titanen en de Giganten) sloten ook deze twee goden zich aan bij het gemeenschappelijke front tegen die 'barbaarse' vijand. Om daarna weer snel te vervallen in onderlinge strijd. ■



Adviezen voor de stadhouder

Het onderwijs van Willem II en Willem III

Oranjeprinsen gingen in de zeventiende eeuw niet naar school, zoals Amalia, Alexia en Ariane dat nu wel doen. Meestal kregen zij privéonderwijs aan het hof. Voor het onderwijs in de jonge jaren van een Oranjeprins werd meestal één of meerdere vaste onderwijzers aangesteld. Voor stadhouder Willem II (1626-1650) was dat de Leidse hoogleraar André Rivet en voor stadhouder Willem III (1650-1702) was dat de Haagse predikant Cornelis Trigland. Beide onderwijzers sloten hun tijd aan het hof af met het publiceren van een instructieboekje, waarin zij hun lessen nog eens samenvatten.

De boekjes van Rivet en Trigland behoren tot het genre van de vorstenspiegel. Met name in de renaissance verschenen er veel van deze vorstenspiegels, omdat humanistische geleerden het belangrijk vonden om vorsten van (morele) adviezen te voorzien. Volgens de humanistische opvatting had een samenleving veel te winnen bij de morele opvoeding van politieke kopstukken. Het goede gedrag van vorsten zou namelijk een krachtig en navolgenswaardig voorbeeld vormen voor hun onderdanen. De grootste bedreiging voor de maatschappelijke orde was volgens hen een slechte vorst. Bekende humanistische vorstenspiegels zijn bijvoorbeeld de *Institutio principis Christiani* (1516) van Erasmus en Machiavelli's beruchte *Il principe* (1532). In deze en andere spiegels beschreven humanisten hun ideaalbeeld van de goede vorst en zetten zij uiteen welke deugden politieke leiders moesten beoefenen om het land goed te kunnen leiden. De instructieboekjes van Rivet en Trigland staan volop in deze traditie van didactische geschriften die de vorst van morele adviezen voorzien. Het bijzondere aan deze twee zeventiende-eeuwse vorstenspiegels is dat zij inhoudelijk gezien behoorlijk van elkaar verschillen, terwijl zij toch beide door gereformeerde predikanten geschreven zijn. Kort gezegd is Rivets ethiek gefundeerd op een humanistisch mensbeeld terwijl in Triglands morele voorschriften het calvinistische mens- en wereldbeeld een grote rol speelt.

Leraar van Willem II

De privéleraar van de latere stadhouder Willem II, André Rivet (1572-1651), werd geboren in Frankrijk en groeide op in een protestants gezin. Na zijn studie theologie werkte hij 25 jaar als predikant in Thouars. Door de zuiveringen van de Leidse universiteit na de Synode van Dordrecht was er behoefte aan wetenschappelijk personeel van contraremonstrantse signatuur. Daarom werd Rivet gevraagd naar Holland te

komen om in Leiden de exegese van het Oude Testament te gaan doceren. Op 14 oktober 1620 sprak de pas benoemde hoogleraar zijn inaugurerende rede *De bono pacis et concordiae in Ecclesia* uit. In 1632 werd hij gevraagd zorg te dragen voor de opvoeding van de toekomstige stadhouder Willem II, die toen zes jaar oud was. Hij kreeg eervol ontslag bij de universiteit en vertrok in mei dat jaar naar Den Haag. Rivet kreeg de algemene leiding over Willems opvoeding en diende zich in het bijzonder te richten op het godsdienstonderwijs. Overigens verliep de opvoeding niet altijd even soepel: jongelui die met de prins verkeerden en ook oudere edelen schijnen de spot te hebben ▶

Matthijs Wieldraaijer
is redacteur van Kleio.

Portret van André Rivet gemaakt door Wenceslas Hollar.
Bron: Thomas Fisher Rare Book Library.



Portret van Cornelis Trigland. Prent gemaakt door Jonas Suyderhoef naar een schilderij van Jan Mijntens, ca. 1656-1686. Bron: Rijksmuseum.

gedreven met het onderwijs dat de prins genoot, en vooral de studie van de klassieken op de hak te hebben genomen. Met het huwelijk van Willem II in 1641 eindigde Rivets taak als gouverneur. Hij bleef echter als predikant en raadgever van stadhouder Frederik Hendrik aan het Haagse hof verbonden. Ondertussen schreef hij zijn onderwijsboekje *Instruction du prince chrestien*, dat hij in 1642 publiceerde en dat ook in de stadhouderlijke bibliotheek werd opgenomen. Het boek bevat een inleidende opdracht aan Willem II en bestaat verder uit achttien dialogen tussen een *directeur* en een *prince* waarin de verscheidene plichten van de prins tegenover zijn onderdanen en tegenover God aan de orde komen.

Wat opvalt in het instructieboekje van Rivet is dat de op de klassieke oudheid gebaseerde humanistische deugdenleer een belangrijke rol speelt. Dat blijkt onder andere uit de vele citaten uit de werken van klassieke auteurs als Aristoteles, Seneca, Plato en Cicero waarmee hij zijn betoog ondersteunt. Ook is Rivet van mening dat een prins zijn best moet doen om een deugzaam persoon te worden. Daarvoor is een goede opvoeding van groot belang. In hoofdstukken schrijft Rivet een humanistisch onderwijsprogramma voor. Het is volgens hem van belang dat een jonge vorst het Latijn goed beheerst en zich de kneepjes van de retorica eigen maakt.

‘Volgens Rivet is deugdzaamheid een kwestie van het juiste onderwijs volgen en je best doen’

Voor ons historici is het ook leuk om te lezen dat Rivet het erg belangrijk vindt dat de toekomstige stadhouder goed de geschiedenis bestudeert, omdat daar belangrijke lessen uit te trekken zijn. Verder mag volgens Rivet de moraalfilosofie niet ontbreken in het onderwijspakket van een prins. De deugden die door Rivet worden aanbevolen en in zijn boek uitgebreid worden behandeld, zijn rechtvaardigheid, goedertierenheid, wijsheid, moed, standvastigheid, vrijgevigheid en matigheid. Wat bij dit alles opvalt is dat de calvinist Rivet uitgaat van een positief mensbeeld. Volgens Rivet is deugdzaamheid een kwestie van het juiste onderwijs volgen en je best doen.

Willem III opvoeden

Van Cornelis Trigland (1609-1672) is veel minder bekend dan van André Rivet. We weten dat Cornelis theologie ging studeren in Leiden en vervolgens predikant werd, vanaf 1638 in Den Haag.



In 1656 werd hij uitgekozen om zorg te dragen voor de opvoeding van de zesjarige prins Willem Hendrik, de latere stadhouder Willem III. Het doel was vooral de onderwijzing in de gereformeerde godsdienst. Anderhalf uur per dag kreeg de prins les en dat tien jaar lang. In 1666 eindigde dit onderwijs en in hetzelfde jaar schreef Trigland zijn vorstenspiegel *Idea sive imago principis christiani*. 1666 was ook het jaar waarin Willem III ‘Kind van Staat’ was geworden. In dat jaar nam de raadpensionaris Johan de Witt de leiding over de verdere opvoeding van de prins.

Triglands vorstenspiegel is in feite een zeer uitgebreide toelichting op psalm 101. Deze psalm, waarin koning David het verlangen uitspreekt een zuiver en godvruchtig leven te leiden, de onrechtvaardige en goddeloze mensen te straffen en enkel godsdienstige mensen op te nemen in zijn hof, werd in de vroegmoderne tijd als een vorstenspiegel in het klein gezien. Luther noemde de psalm ‘Davids Regentenspiegel’ en volgens lutherse auteurs gaf de psalm het confessionele ideaalbeeld van de vorst die de bozen vernietigt, kettters en goddelozen bestrijdt, het Woord van God bewaakt en zich onderhoudt met predikanten. Waar Rivets geschrift in veel opzichten voluit een humanistisch geschrift is, kan Triglands *Idea sive imago* het beste ‘confessioneel’ genoemd worden. Seneca, Cicero, Tacitus, Aristoteles en anderen worden weliswaar met gezag aangehaald en ook de klassieke deugden komen in zijn boek voor, maar dit alles wordt in een confessioneel

kader geplaatst. Confessioneel wil zeggen dat Trigland in zijn onderwijsboekje het belang van de gereformeerde orthodoxie benadrukt voor het persoonlijke leven van de prins en voor de samenleving als geheel.

Volgens Trigland kan de prins niet op eigen kracht deugdzaam handelen. Deugdzaamheid is niet het gevolg van goed onderwijs en je best doen, zoals Rivet eerder had gesteld. Trigland benadrukt namelijk voortdurend dat ware deugdzaamheid voortvloeit uit oprechte godvruchtigheid. Om een goed mens te zijn heeft de prins de hulp van God nodig. Trigland volgt dus het gereformeerde mensbeeld: de mens is zondig en slecht, en pas als hij het ware geloof aanhangt, kan hij met de hulp van God standvastig de aanvallen van de duivel afslaan. Zijn visie op de overheid is daarmee in overeenstemming. De overheid is ingesteld om de goede mensen te belonen en de misdadigers te bestraffen. Vooral op dit laatste legt Trigland de nadruk. Wie als vorst de zonde onbestraft laat, bewijst de samenleving een slechte dienst. Beter is het, zo schrijft Trigland, wanneer een lichaamsdeel dat ziek en verrot is wordt afgehouden, dan dat het hele lichaam door de kanker aangevreten wordt en verloren gaat. Verder is Trigland van mening dat de vorst alleen wijze en godvruchtige mannen – met andere woorden: orthodoxe gereformeerden – als rechters en magistraten mag aanstellen.

Van Trigland is verder ook een veel geciteerde brief uit het Rampjaar 1672 bewaard gebleven, waarin hij zijn voormalige leerling Willem III gelukwens met zijn benoeming tot stadhouder. In die brief schrijft hij dat de prins vast moet

houden aan de gereformeerde godsdienst en alleen mannen moet benoemen in publieke ambten die orthodox gereformeerd zijn. Het is bekend dat stadhouder Willem III deze lessen ter harte heeft genomen. Willem III was namelijk gehecht aan de gereformeerde orthodoxie en hij steunde de orthodoxe partij in de kerk en in de politiek. Ook zag hij zichzelf als het werktuig in Gods handen om de, in zijn ogen, agressieve buitenlandse politiek van Lodewijk XIV en de expansie van het katholicisme een halt toe te roepen.

Optimisme of verdorvenheid

Uit het bovenstaande is duidelijk geworden dat Rivets 'humanistische' en Triglands 'confessionele' vorstenspiegel in een aantal opzichten sterk verschillen. Rivet baseert zich hoofdzakelijk op de klassieke deugdenleer en presenteert in feite een 'seculiere' ethiek. Zijn mensbeeld is opmerkelijk positief. Trigland daarentegen gaat uit van de verdorvenheid van de menselijke natuur, en de vorst is daarom volgens hem aangewezen op Gods genade om het goede te kunnen doen. De verschillen tussen de twee onderwijsboekjes zijn vooral te verklaren vanuit de voortschrijdende confessionalisering die het Oranjehof in de loop van de zeventiende eeuw bereikte, waardoor het humanisme in de verdrukking kwam. Het confessionaliseringsproces had als gevolg dat de gereformeerde godsdienst steeds meer grip kreeg op de samenleving en dus ook op het Oranjehof. Het is aannemelijk dat daardoor in de tweede helft van de zeventiende eeuw nauwelijks nog ruimte was voor het confessioneel neutrale en 'humanistisch' onderwijs dat Willem II nog genoten had. ■

In de zeventiende eeuw kregen de 'gewone' kinderen onderwijs in een dorpschool zoals hier afgebeeld. Vaak in de schuur of stal van de leraar. Jongens en meisjes van alle leeftijden zaten hier door elkaar. Schilderij van Jan Steen, ca. 1670. National Galleries Scotland.



Grootmachten overleggen over Vietnam

De Akkoorden van Genève van 1954

Zelfbeschikking was hét woord van de eerste helft van de twintigste eeuw. Het stond al in de *Fourteen Points* van Woodrow Wilson in 1918. Ook *The Atlantic Charter*, de afspraken waarmee Churchill en Roosevelt in 1941 de alliantie tussen Engeland en de VS vastlegden, later overgenomen door alle landen van het westelijk bondgenootschap, had het erover. Het werd deel van de naoorlogse orde, onder meer vastgelegd in het Handvest van de Verenigde Naties.

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 *Akkoorden van Genève gesloten na de slag bij Dien Bien Phu* (1954).

Frans Verhagen is publicist en Amerika-kenner. Hij schreef *Geschiedenis van de Verenigde Staten* (Boom 2017).

Steeds keerde in al die beloftevolle afspraken hetzelfde concept terug: zelfbestemming volgens de wensen van de bevolking. Dekolonisatie was nodig, in elk geval in de ogen van de Verenigde Staten die zelf geen kolonies hadden. Andere grootmachten die wel koloniale belangen hadden, krabbelde al snel terug. Groot-Brittannië vond het maar wat lastig om India te laten gaan. Nederland probeerde zijn vooroorlogse imperium te herstellen. Ook Frankrijk deed in Zuidoost-Azië (en in Afrika) alsof er niets gebeurd was.



Van nationalist naar communist

De tegenstand tegen het Franse regime in Indochina was sinds de Eerste Wereldoorlog gestaag gegroeid. Een van de leiders van het verzet was Ho Chi Minh, in die tijd een francofiële nationalist die in Frankrijk studeerde. Ho nam Amerika's woorden serieus en probeerde een ontmoeting te forceren met president Wilson om hem over te halen de Franse koloniale eruit te zetten. Hij werd niet ontvangen. Zoals veel gefrustreerde nationalisten werd Ho Chi Minh communist. In 1941 werd hij leider van de Vietminh, de onafhankelijkheidsbeweging. Tijdens de bezetting door de Japanners in de Tweede Wereldoorlog kreeg zijn beweging voorzichtige steun van de Amerikanen, die hem zagen als een bruikbare nationalist. Op 2 september 1945 riep Ho de Vietnamese onafhankelijkheid uit. Hij had keizer Bao Dai, die door de Japanners als marionet gebruikt was, overgehaald af te treden. In zijn onafhankelijkheidsverklaring citeerde Ho die van de Amerikanen, een direct beroep op de antiekoloniale stellingname zoals



de Amerikanen die leken uit te dragen. De Fransen hadden er weinig boodschap aan. Ze wilden na de oorlog zo snel mogelijk hun koloniale regime herstellen. Maar terwijl Roosevelt het helemaal niet nodig vond dat het verslagen en verarmde Frankrijk zijn kolonies weer onder de duim kreeg, veranderde dat na zijn overlijden. Zijn opvolger Harry Truman legde de prioriteit bij het overeind houden van Frankrijk als trouwe Europese bondgenoot en hij wilde ze best wel helpen in Zuidoost-Azië.

Net als George Washington

Na het uitroepen van de onafhankelijkheid vocht Ho met zijn leger in Vietnam een wrede oorlog uit, zowel tegen de Fransen als tegen de niet-communisten. Pas na de communistische machtsovername in China kreeg hij de wind in de zeilen. Het leger van de Vietminh werd aangevoerd door een briljante legerleider, generaal Vo Nguyen Giap. Ook Giap had iets van de Amerikanen geleerd: zoals George Washington in de Onafhankelijkheidsoorlog zoveel mogelijk klassieke veldslagen ontliet, zo deed Giap dat in Vietnam.

Door incompetentie, gebrek aan inzicht en gebrek aan middelen verloren de Fransen vrij snel hun greep op Vietnam. De Amerikanen maakten zich steeds meer zorgen over de oorlog in Indochina. De Sovjets en de Chinezen stookten dat vuurtje graag op. De Engelse minister van Buitenlandse Zaken, Anthony Eden, zette zich in om in mei of juni 1954 een vijf-grootmachten-ontmoeting op touw te zetten. Hij wilde aan de onderhandelingstafel de conflicten in de regio oplossen. De Amerikaanse minister John Foster Dulles had laten doorschemeren dat er maar één onderwerp was dat hem aan tafel kon krijgen met communistisch China: Korea, dat nog veel open

‘Door incompetentie, gebrek aan inzicht en gebrek aan middelen verloren de Fransen vrij snel hun greep op Vietnam’

eindes kende. Dat was echter te weinig voor de Sovjets die een ‘internationale’ agenda wilden. De Fransen hoopten met de conferentie de Chinese hulp aan de Vietminh te kunnen blokkeren. Zuidoost-Azië werd aan de agenda toegevoegd en op 18 februari werd aangekondigd dat op de conferentie niet alleen Korea maar ook ‘het probleem van vrede in Indochina zou worden besproken’. Afgevaardigden van de Verenigde Staten, Frankrijk, het Verenigd Koninkrijk, de Sovjet-Unie en de Volksrepubliek China waren uitgenodigd naar Genève te komen. Wie precies Vietnam zou vertegenwoordigen was onduidelijk gebleven. Bao Dai wilde alleen komen als hij de garantie kreeg dat het land niet opgedeeld zou worden. De Sovjets en Chinezen eisten de Vietminh aan tafel.

Vietminh valt aan

Tijdens deze diplomatieke schermutselingen woedde vanaf begin maart in het noordwesten van Vietnam een enorme veldslag. De Fransen hadden Giap verleid een gewaagde aanval te doen op een gefortificeerde stelling in Dien Bien Phu. Met bovenmenselijke inspanningen wist de Vietminh artillerie op de omliggende heuvels te plaatsen, zodat ze de Fransen permanent onder vuur konden houden. De oppervlakte die de Fransen moesten verdedigen kromp steeds verder, de bevoorrading werd steeds moeilijker en in mei 1954 werd het Franse garnizoen onder de voet gelopen.



Natuurlijk hadden de Fransen hulp gevraagd bij de Verenigde Staten. Volgens de historicus Frederik Logevall stond Amerika toen al op de drempel van militaire interventie.¹ President Eisenhower zat al vast in zijn domino-gedachtegoed: de angst dat als één land communistisch zou worden, alle omliggende landen zouden volgen. Zijn militaire adviseurs praatte zelfs over het gebruik van kernwapens. Eisenhower was te verstandig om daarin mee te gaan, maar hij exploreerde wel de mogelijkheden van interventie. Logevall toont overtuigend aan dat Eisenhower wel degelijk bereid was om te intervenieren.² Om aan de eisen van het Congres te voldoen, moest Amerika echter steun krijgen van een grote bondgenoot, met name van Groot-Brittannië. De Britten wisten wel beter en Logevall geeft veel krediet aan minister Eden, die inmiddels een geweldige hekel had gekregen aan minister Dulles en diens geschermd met termen als ‘München’ en ‘appeasement’.³ De Engelsen meenden dat een onderhandelde uitkomst over een gedeeld Vietnam het beste was waarop het Westen kon hopen. Eisenhower hikte ertegenaan. Terrein prijsgeven aan communisten? Onderhandelingen? In een verkiezingsjaar? ▶

- ¹ Frederik Logevall, *Embers of War. The Fall of an Empire and the Making of America's Vietnam*, p. 498-501.
- ² Idem. Hoofdstuk 19: *America Wants In*.
- ³ Idem, p. 504-509.

Boven: Viet Minh-soldaten hijsen de vlag over een stelling na de slag bij Dien Bien Phu, 7 mei 1954. Fotograaf onbekend. Linkerpagina: Boven: Portret van Ho Chi Minh in 1921. De foto is gemaakt tijdens het Frans communisme-congres in Marseille. Links: Laatste sessie van de Conferentie van Genève, 21 juli 1954. Bron: George Esper.

4 Federik Logevall, *Embers of War. The Fall of an Empire and the Making of America's Vietnam*, p. 557. Premier Churchill noemde Dulles een 'saai man, zonder verbeeldingskracht, zonder begrip; zo klungelig dat ik hoop dat hij verdwijnt'.
5 Idem, p. 612.

Nieuw Jalta?

De door Eden georganiseerde conferentie in Genève was inmiddels al bijeengekomen, en duurde van 26 april tot 20 juli. Indochina stond pas op de agenda voor 8 mei 1954, net na Dien Bien Phu. De Engelsen wilden een onderhandelde vrede. De Fransen waren nog te verward na hun nederlaag, maar wilden zoveel mogelijk van hun koloniaal imperium behouden. De regering-Eisenhower liet zich leiden door angst om thuis te worden beschuldigd van een nieuw Jalta of nieuw 'verlies' zoals China in 1949 was 'verloren', de standaardklacht van hardliners tegen Trumans Democraten. Minister Dulles verliet Genève op 3 mei. Volgens iedereen was dat een opluchting.⁴ Hij werd vervangen door oud-CIA-directeur generaal Walter Bedell Smith die oorspronkelijk naar Europa was gestuurd om de Engelsen over te halen samen met de VS te interveniëren in Vietnam. Eden had dat voorkomen. Maar iedereen wist dat Smith de enige top-Amerikaan was die begreep hoe complex het geheel in elkaar zat. Eden was bereid concessies aan hem te doen die hij nooit aan Dulles zou hebben gedaan. Het probleem bleef dat noch de Amerikanen noch de Fransen de onderhandelingen serieus een kans wilden geven. Ze werden zich pas geleidelijk aan bewust dat als de conferentie niets opleverde, ze gedwongen zouden zijn te vechten.

'Het probleem bleef dat noch de Amerikanen noch de Fransen de onderhandelingen serieus een kans wilden geven'

De details van de onderhandelingen waren complex, niet in het minst omdat op de achtergrond Amerika en Frankrijk doorpraatten over Amerikaanse hulp. Maar de combinatie van dalend Frans enthousiasme, weerstand bij de Amerikaanse militairen en de weigering van bondgenoten om mee te doen (ook Australië en Nieuw-Zeeland hielden zich afzijdig), zette die optie op een zijspoor. Het leidde er uiteindelijk toe dat de VS afzag van verdere deelname aan de conferentie – een manier om te kunnen zeggen dat haar handen niet gebonden waren.

Vietnam verdeeld

De partijen sloten op 20 juli uiteindelijk een akkoord waarbij de Fransen beloofden zich terug te trekken uit al hun kolonies in Frans Indochina. Voorlopig werd Vietnam in tweeën gedeeld, met als breuklijn de 17e breedtegraad. Dat was een concessie van het Noorden, want puur op militaire gronden zou ook de 16e breedtegraad te verdedigen zijn geweest – in de onderhandelingen zette het Noorden in op de 13e breedtegraad. Het noordelijk deel werd de Democratische Republiek van Vietnam onder leiding van Ho Chi Minh, het zuidelijk deel de 'Staat Vietnam', in eerste instantie onder leiding van voormalig keizer



Bao Dai en onder de hoede van de Fransen.

In de slotverklaring werd afgesproken dat uiterlijk juli 1956 'vrije algemene verkiezingen door middel van geheime stemmen' onder internationaal toezicht moesten leiden tot een verenigd Vietnam. Overleg daarover zou een jaar tevoren moeten beginnen. Deze lange termijn zou dodelijk blijken voor de uitvoering. Het was een concessie die het Noorden had moeten doen onder druk van nota bene de Sovjets en Chinezen. Ho Chi Minh was ervan overtuigd dat het Noorden snelle verkiezingen zou kunnen winnen. Officieel nam noch Vietnam noch de VS deel aan het eindakkoord, maar de VS meldde dat het 'kennisnam' van de uitkomst en 'zou afzien van de dreiging of gebruik van geweld om die te verstoren'. Eden had een cruciale rol gespeeld. Hij bleef inzetten op een positieve uitkomst, mede uit binnenlandse overwegingen: hij hoopte zo snel mogelijk Churchill op te volgen als minister-president.

De Amerikaanse regering accepteerde dat een deel van Vietnam in Genève was verloren en begon te plannen voor de verdediging van de rest van Indochina en Zuidoost-Azië. Op 24 juni liet Dulles weten dat het Akkoord van Genève 'iets was waar we van moeten kokhalzen' maar hij was optimistisch dat de VS iets kon overhouden in Indochina 'vrij van de smet van Frans kolonialisme'. Washington zou de verantwoordelijkheid op zich nemen voor de verdediging van Cambodja, Laos en het Zuiden van Vietnam, een lijn trekken die de communisten niet mochten overschrijden. Het was een besluit dat grote gevolgen zou hebben.

Zetbaas

De uitkomst van de onderhandelingen pakte beter uit dan de Amerikanen hadden verwacht toen de conferentie begon, stelt Logevall.⁵ Eisenhower en Dulles hadden het gevoel dat ze directe interventie van China hadden voorkomen. Ze hadden nu twee jaar om het Zuiden op te bouwen voordat er verkiezingen zouden zijn. We weten hoe dat is gelopen. De Amerikanen weigerden zich aan die afspraken te committeren. Dat kwam onder meer

Boven: De Franse, Britse en Amerikaanse ministers van Buitenlandse Zaken. Van links naar rechts Bidault, Eden en Foster Dulles. Exacte datum onbekend. Bron: Anefo. Rechterpagina: De Zuid-Vietnamese president Ngo Dinh Diem met de Amerikaanse president Eisenhower bij een bezoek aan de Verenigde Staten, 8 mei 1957. Bron: Departement of Defense.

omdat ze hun eigen zetbaas hadden gevonden in de Zuid-Vietnamese premier Ngo Dinh Diem, een sluwe overlever die in 1955 Bao Dai aan de kant zette en geleidelijk aan steeds autoritairder zou worden. Diem was katholiek in een boeddhistisch land, anti-Frans en nationalistisch, en onderhield goede contacten met de Verenigde Staten. De Amerikanen zetten alle kaarten op Diem, die hen dieper en dieper de problemen insoog. Ho Chi Minh wist wat er was gebeurd: de Fransen mochten uit Vietnam zijn verdwenen, de Amerikanen waren er om te blijven.

Toen overleg over verkiezingen aan de orde kwam, weigerde Diem daaraan mee te werken. Niet alleen had de staat Vietnam de Akkoorden van Genève niet mee ondertekend, maar Diem meende ook dat het onmogelijk was in het communistische Noorden verkiezingen te houden. Met dit laatste argument echoe hij de Amerikaanse stellingname dat niemand ooit uit vrije wil voor een communistisch regime kon stemmen. Die keuze alleen al was voldoende om verkiezingen irrelevant te maken.

Ook Noord-Vietnam hield zich niet aan de afspraken. Het trok nooit alle Vietminh-troepen uit het Zuiden terug en bouwde gestaag aan zijn leger. De Amerikanen hielpen Zuid-Vietnam een leger opbouwen toen de laatste Fransen in april 1956 waren vertrokken.

Toen van vereniging niets terechtkwam zette Ho Chi Minh in het Zuiden het Nationaal Bevrijdingsfront op, de Vietcong.

Op een conferentie in juni 1956 bleek ook John F. Kennedy om. Als jonge senator had hij na een bezoek aan Indochina in 1951 nog serieuze vraagtekens gezet bij de mogelijkheden voor het Westen om in

dit deel van de wereld zijn zin te krijgen. Nu was hij kandidaat voor het vicepresidentschap en preees hij het leiderschap van Diem en verklaarde dat 'Vietnam de hoeksteen vertegenwoordigt van de Vrije Wereld in Zuidoost-Azië, het fundament van de boog, de vinger in de dijk' en een 'test van Amerikaanse verantwoordelijkheid en vastbeslotenheid'.

In 1956 waren duizend Amerikaanse adviseurs in Vietnam die Diem op alle mogelijke terreinen hielpen. Toen Diem op 2 november 1963 met medeweten – en mogelijk met medewerking – van de Amerikanen werd vermoord, waren er al zestienduizend Amerikaanse militairen in Vietnam, dat was een verdubbeling sinds het midden van 1962. De veronderstelling dat president Kennedy, die drie weken later zelf werd vermoord, een andere koers in zou slaan en Vietnam had kunnen loslaten, blijft een mythisch verhaal dat niet door de feiten wordt ondersteund. ■

Literatuur

Over de situatie in Vietnam midden jaren vijftig is *The Quiet American* door Graham Greene, daterend uit 1955, nog steeds de meest interessante literatuur.

Onmisbaar voor studie van de oorlog in Vietnam zijn de boeken van Frederik Logevall. In de context van dit artikel vooral *Embers of War. The Fall of an Empire and the Making of America's Vietnam* (2013). Voor wie echt geïnteresseerd is, is Logevalls *Choosing War. The Lost Chance for Peace and the Escalation of War in Vietnam* (2001) ook verplicht leesvoer.



Schatten uit het archief

Lise Koning ontsluit Haarlems archief voor het onderwijs

De Haarlemse Lise Koning werd dit jaar gekozen tot Jonge Archivaris én Jonge Historicus van het Jaar. Ze vertelt aan *Kleio* over haar werk en haar doel.

Ben Vriesema is hoofdredacteur van *Kleio*.

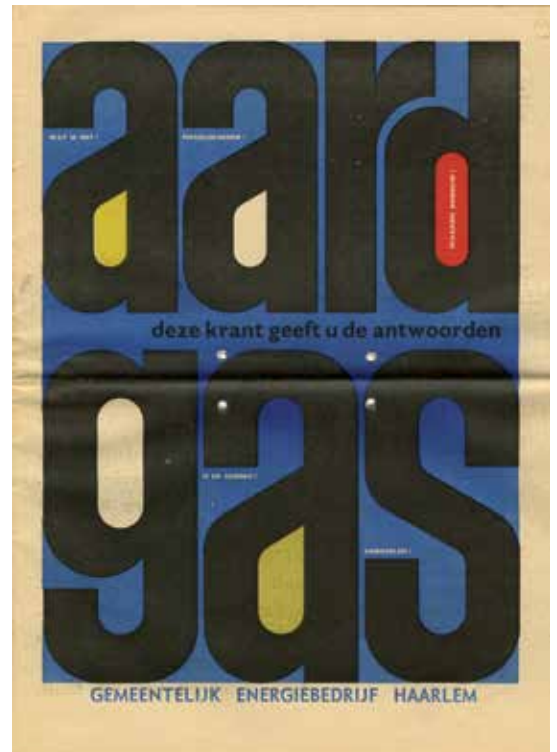
Rechts: Door de ontdekking van het Groningse gasveld in 1959 stapte Nederland over op aardgas. Woningen moesten hierop aangepast worden. In 1965 werd deze 'aardgaskrant' verspreid in Haarlem om Haarlemmers informatie te geven over aardgas. Gemeentelijk Energiebedrijf (GEB) in Haarlem. Collectie Noord-Hollands Archief.

Onder: Russische krijgsgevangenen worden ondergebracht in de Janskerk in Haarlem, 1799. Maker onbekend. Collectie Noord-Hollands Archief.

Archieven direct toepasbaar maken voor het onderwijs, van basisschool tot voortgezet onderwijs.' Dat is het doel waarmee Lise Koning haar baan bij het Noord-Hollands Archief wil invullen. Blijkbaar is haar dat goed gelukt, want de jury van de prijs voor Jonge Archivaris heeft geoordeeld dat zij met haar ideeën leerlingen (en uiteraard ook ouderen) kennis laat nemen van de bronnen die zich in de archieven bevinden. Dat ze daarnaast ook nog de prijs in de wacht heeft gesleept van Jonge Historicus van het Jaar is natuurlijk helemaal mooi meegenomen. Die jury vond haar plannen 'concreet, realistisch en haalbaar'.

Als Jonge Historicus van het Jaar is Lise van plan om een geschiedeniscafé te openen met als centraal thema een speciaal biertje. Met behulp van een momenteel erg populair biertje, zoals de Jopen Johannier of het Utrechtse Oproer, wordt uitleg gegeven over het bier zelf, maar vooral over de historische context die bij (de naam van) het bier hoort. Zo is de naam van het Utrechtse bier verbonden aan rellen die plaatsvonden in de Domstad in 1610 naar aanleiding van de aanstelling van de waardgelders. Lise verwacht op die manier meer jongeren warm te maken voor geschiedenis.

De publieksprijs voor Jonge Archivaris van het Jaar (met als thema 'Digitaal zit in je DNA') ontving Lise voor haar inzet voor het digitale platform *Geschiedenislokaal*.



Amerika

Lise is het archief per toeval ingerold: als 'stapelaar' is ze via vmbo, havo en hbo uiteindelijk geschiedenis (traject Amerikanistiek) gaan studeren aan de Universiteit van Amsterdam. Na twee jaar in de Verenigde Staten te hebben gestudeerd, solliciteerde ze voor een baan bij het archief in Haarlem.

In het archief pakte ze direct *Geschiedenislokaal* op, een onderdeel van een landelijk project om lokale geschiedenis toegankelijker te maken. *Geschiedenislokaal.nl* is een educatief platform waar plaatselijke culturele (erfgoed-) instellingen, zoals archieven, musea en bibliotheken, historische bronnen op een aantrekkelijke manier kunnen aanbieden (zie ook *Kleio* 5, 2017). Enthousiast vertelt ze: 'Een leuke en inspirerende functie van *Geschiedenislokaal* is dat je met behulp van Google Maps leerlingen kunt laten zien waar tijdens de Tweede Wereldoorlog bommen van de Duitsers en geallieerden zijn gedropt.' Door middel van een zogenaamde 'bommenkaart' kunnen leerlingen zoeken naar sporen van die bommen. Is er inderdaad nog iets zichtbaar?





In de brief staan zelfs een paar woorden Russisch. Misschien wilde Willem een beter contact krijgen met de gevangenen door iets van de Russische taal te leren. Lachwekkend is de anekdote dat de Engelsen (ook krijgsgevangenen gemaakt) weigerden om samen met de Russische broeders onder het kerkdak hun gevangenschap uit te zitten, omdat de Russen tot ontsteltenis van de Engelse soldaten hun behoefte in de kerk deden. De Engelsen kregen het voor elkaar om verplaatst te worden naar de Vleeshal.

Als laatste voorbeeld van haar werk geeft Lise het bestuderen van huurcontracten van begijnen aan een hofje. De leerlingen gaan op zoek naar de (her)begrafenisplek in een kerk. Leerlingen moeten al zoekende ontdekken hoe oud de betreffende vrouw is geworden, welk beroep ze had, enzovoorts.

‘Er is nog genoeg te vinden in het archief. Veel is nog niet gedigitaliseerd, maar het archief ligt boordevol materiaal dat direct toepasbaar gemaakt kan worden voor in de klas,’ zegt Lise. ■

Links: Lise Koning.
Onder: Op de hier getoonde kaart uit 1943 heeft de Duitse bezetter precies aangegeven waar in de jaren 1940 tot en met 1943 de bommen zijn gevallen. Collectie Noord-Hollands Archief.

Er zullen genoeg leerlingen zijn die op de fiets de plekken gaan bezoeken om te kijken of er nog iets van de bominslag is te zien.

Helemaal enthousiast over haar werk als historicus en archivaris wordt Lise als ze vertelt over een brief uit het archief van Willem van den Hull.

‘Er zullen genoeg leerlingen zijn die op de fiets de plekken gaan bezoeken om te kijken of er nog iets van de bominslag is te zien’

Deze Haarlemmer was lid van de schutterij en moest in 1799 samen met anderen zo’n 650 Russische krijgsgevangenen bewaken in de Janskerk. Die zijn gevangengenomen tijdens de Tweede Coalitieoorlog tussen Frankrijk en de Bataafse Republiek aan de ene kant en Engeland en Rusland aan de andere kant. In zijn brief – de leerlingen krijgen een geplastificeerde kopie – wordt uit de doeken gedaan waar de Russen sliepen in de kerk, waar ze hun eten kregen, enzovoorts. Leerlingen moeten de brief goed lezen en zoeken naar de antwoorden op vragen voor ze de volgende opdracht kunnen doen. Een soort escaperoom, maar dan zonder zelf opgesloten te zitten. Door rond te lopen met de brief in de hand op de plek waar het gebeurd is, zorg je volgens Lise voor ‘directe inleefbaarheid’.



Verder lezen

Genoemde bronnen zijn te vinden op www.geschiedenislokaal023.nl.

Een tijdbalk van je leven

Een methodiek voor historisch tijdsbesef in het basisonderwijs

De ontwikkeling van historisch tijdsbesef bij leerlingen in het basisonderwijs is niet optimaal. Leerlingen hebben moeite met het plaatsen van gebeurtenissen op een tijdbalk en het hanteren van de daarbij passende aanduidingen van tijd en tijdsindeling, zoals namen van tijdvakken, jaartallen en het begrip eeuw. Dit artikel beschrijft een effectieve aanpak voor verbetering van historisch tijdsbesef bij leerlingen in het basisonderwijs.

Marjan de Groot-Reuvekamp is docent geschiedenis bij Fontys Hogeschool voor Kind en Educatie in 's-Hertogenbosch. Dit artikel is een vervolg op 'Vroeger was alles zwart-wit' in *Kleio* 6, 2018.

1 Rosenberg, D., & Grafton, A. (2010). *Cartographies of Time*. New York, NY: Princeton Architectural Press.

2 Hoodless, P. (1996). *Time and Timelines in the Primary School*. London: Historical Association.

3 Stow, W., & Haydn, T. (2000). Issues in the teaching of chronology. In J. Arthur & R. Phillips (Eds.), *Issues in the Teaching of History*. London, United Kingdom: Routledge, 83-97.

Ondanks het feit dat er maar weinig onderzoek beschikbaar is over effectieve manieren om historisch tijdsbesef te onderwijzen, toont een klein aantal studies aan dat tijdbalken, afbeeldingen en verhalen effectieve materialen zijn om het historisch tijdsbesef van leerlingen te stimuleren.

Tijdbalken zoals wij ze kennen, bestaan sinds de publicatie van Joseph Priestley's *New Chart of History*.¹ Ze weerspiegelen een lineaire representatie van tijd, wat ook aanleiding is voor kritiek, omdat ze daarmee de suggestie wekken van een lineair, progressief narratief dat vanuit hedendaags perspectief niet anders had kunnen verlopen. Daarnaast wekken de cesuren tussen tijdvakken de suggestie van keerpunten, terwijl veranderingen in de geschiedenis vaak complex zijn en langer duren. Voor het onderwijs over tijd worden tijdbalken echter vaak aanbevolen als een belangrijk didactisch hulpmiddel, omdat ze het abstracte concept van tijd visualiseren. Tijdbalken zouden ondersteunend zijn voor het ontwikkelen van het begrijpen van data en chronologie. Jaartallen en tijdvakken op een tijdbalk functioneren als referentiepunten, een basis waarop

leerlingen hun kennis over tijd kunnen opbouwen.^{2,3} Enkele kleinschalige studies rapporteren positieve effecten van geschiedenisonderwijs met (digitale) tijdbalken, zoals een verbetering in het hanteren van tijdsaanduidingen, in de vaardigheid om afbeeldingen op chronologische volgorde te leggen en een groei van historische kennis.^{4,5} Het onderzoek van Hodkinson toont aan dat een horizontale tijdbalk, met jaartallen voor de eeuwen, effectiever is dan andere vormen, zoals bijvoorbeeld een spiraalvorm.

Verschillende studies tonen aan dat het effectief is om afbeeldingen in een (digitale) tijdlijn te integreren.^{6,7} Daarnaast kunnen afbeeldingen leerlingen helpen bij de beeldvorming van een tijdvak, om een *sense of period* te ontwikkelen.⁸ Afbeeldingen kunnen leerlingen ook ondersteunen bij het maken van vergelijkingen tussen verschillende tijdvakken.^{9,10} Soortgelijke resultaten werden gevonden in studies die gebruikmaakten van verhalende teksten.^{11,12}

Om het tijdsbesef bij leerlingen in het basisonderwijs te verbeteren, werd in het promotieonderzoek van de auteur een nieuwe onderwijsaanpak ontwikkeld, geïmplementeerd en geëvalueerd.

Doelen	Leeractiviteiten
1. Tijdsaanduidingen	Leerlingen maken actief gebruik van aanduidingen van tijd en tijdsindeling.
2. Chronologische volgorde	Leerlingen plaatsen afbeeldingen van voorwerpen, situaties, gebeurtenissen en personen in chronologische volgorde.
3. Tijdbalk	Leerlingen plaatsen voorwerpen, situaties, gebeurtenissen en personen op een tijdbalk.
4. Kenmerkende aspecten	Leerlingen gebruiken historische begrippen om kenmerken van een tijdvak te benoemen in afbeeldingen, verhalen en teksten en gebruiken deze kenmerken bij het in de tijd plaatsen van voorwerpen, situaties, gebeurtenissen en personen.
5. Continuïteit en verandering	Leerlingen vergelijken verschillende tijdvakken met elkaar en met nu en benoemen overeenkomsten en verschillen in de levenswijze van mensen tussen verschillende tijdvakken en binnen een tijdvak.



Een tijd balk aan de wand van het klaslokaal in groep 7.

Deze methodiek, *Tijdwijs*, was onder andere gebaseerd op de hierboven beschreven inzichten met betrekking tot het gebruik van tijd balken, afbeeldingen en verhalen.

De opzet van *Tijdwijs*

Tijdwijs is een methodiek met als doel het historisch tijdsbesef van leerlingen van 6 tot 12 jaar te bevorderen. De methodiek sluit aan bij de kerndoelen voor het basisonderwijs en kan zelfstandig worden gebruikt of worden gekoppeld aan onderwerpen in geschiedenismethodes of thema's. Het hoofddoel van *Tijdwijs* is het systematisch aanleren van de kennis en vaardigheden bij de vijf doelen van historisch tijdsbesef. Tijdens iedere activiteit komen alle doelen van historisch tijdsbesef aan bod in verschillende leeractiviteiten (zie tabel op de linkerpagina). Het gebruik van de tijd balk loopt als rode draad door de *Tijdwijs*-lessen; activiteiten starten en eindigen daarmee. Leerlingen gebruiken daarbij de aanduidingen van tijd en tijdsindeling en ze plaatsen afbeeldingen in chronologische volgorde. Daarnaast is in de activiteiten veel aandacht voor het herkennen en gebruiken van historische begrippen die horen bij de kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken, voor het vergelijken van tijdvakken met elkaar en met het heden. Hiermee krijgen leerlingen een beeld van hoe mensen leefden in een bepaalde tijd, wat er door de tijd heen veranderde en wat er hetzelfde bleef: continuïteit en verandering.

Drie basislessen

De methodiek is uitgewerkt voor groep 4 en groep 7 op de niveaus van aanvankelijk en voortgezet historisch tijdsbesef (zie voor de niveaus het vorige artikel in *Kleio* 6). Voor ieder niveau zijn drie basislessen met powerpointpresentaties ontwikkeld om leerlingen kennis te laten maken met de tijd balk. De basislessen voor niveau B starten met een activiteit waarbij leerlingen een tijd balk van hun eigen leven maken. Na de basislessen volgen wekelijkse lessen over de verschillende tijdvakken waarin verhalen en filmpjes steeds

het uitgangspunt vormen om te werken aan de doelen van historisch tijdsbesef.

Voor de verhalen wordt gebruik gemaakt van het boek *Lang geleden* van A. van Dam en A. de Wolf. De filmpjes in de handleiding verwijzen naar videofragmenten op www.entoen.nu en www.schooltv.nl.

De verhalen en filmpjes vormen de aanleiding om met leerlingen in gesprek te gaan over de kenmerkende aspecten van een tijdvak met vragen als:

- Hoe lang is dit geleden? (doel 1 en 3)
- Hoe leefden mensen in die tijd? (doel 4)
- Wat hebben we teruggevonden? / Wat is er nu nog uit deze tijd? (doel 5)
- Wat is er nu anders? Wat is er nu nog zo als in de tijd van ...? (doel 5)
- Hoe was dat voor de tijd van ...? En daarna? En nu? (doel 5)

De lessen worden afgesloten met het kiezen van een afbeelding (op het digibord) die, eventueel in de volgende les, geprint en geplastificeerd door leerlingen aan de *Tijdwijs*-tijd balk wordt gehangen.

Speciaal voor *Tijdwijs* zijn twee tijd balken ontwikkeld voor het niveau van aanvankelijk (niveau B) en voortgezet (niveau C) historisch tijdsbesef. Op de onderste strook van de balk staan de begrippen van ontluikend historisch tijdsbesef (niveau A): 'het langst geleden', 'heel lang geleden', 'lang geleden' en 'nu'. Door handelend bezig te zijn met de tijd balk, raken leerlingen steeds meer vertrouwd met de namen en iconen van verschillende periodes in de geschiedenis. Doordat de papieren tijd balk voortdurend zichtbaar is, kan er tijdens de *Tijdwijs*-lessen, maar ook in andere lessen, steeds naar verwezen worden. Bij *Tijdwijs* zijn ook oefeningen met een digitale tijd balk opgenomen, waarbij leerlingen op het digibord afbeeldingen naar de juiste plaats op de tijd balk kunnen slepen.

Effecten en ervaringen

Om inzicht te krijgen in de effecten van *Tijdwijs*, hebben zestien leerkrachten van groep 4 en groep 7, na een korte training, gedurende vijf maanden ►

4 Hodkinson, A.J. (2003). *Children's developing conceptions of historical time: Analysing approaches to teaching, learning and research*. Unpublished PhD Thesis, University of Lancaster. Edge Hill, UK.

5 Masterman, E., & Rogers, Y. (2002). A framework for designing interactive multimedia to scaffold young children's understanding of historical chronology. *Instructional Science*, 30(3), 221-41.

6 Prangmsma, M.E., Van Boxtel, C.A.M., & Kannelselaar, G. (2008). Developing a 'Big Picture': Effects of collaborative construction of multimodal representations in history. *Instructional Science*, 36(2), 117-136.

7 Foreman, N., Boyd-Davis, S., Moar, M., Korallo, L., & Chappell, E. (2008). Can virtual environments enhance the learning of historical chronology? *Instructional Science*, 36, 155-173.

8 Dawson, I. (2004). Time for chronology? Ideas for developing chronological understanding. *Teaching History*, 117, 14-24.

9 Harnett, P. (1993). Identifying progression in children's understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, 23(2), 137-154.

10 Barton, K.C., & Levstik, L.S. (1996). 'Back when God was around and everything': The development of children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33, 419-454.

11 Levstik, L.S., & Pappas, C.C. (1987). Exploring the development of historical understanding. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1), 1-15.

12 Hoodless, P.A. (2002). An investigation into children's developing awareness of time and chronology in story. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 173-200.

¹³ Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

¹⁴ Kennedy, M.M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980.

¹⁵ Davis, E.A., Sullivan-Palincsar, A., Smith, P.S., Arias, A.M., & Kademian, S.M. (2017). Educative Curriculum Materials: Uptake, Impact, and Implications for Research and Design. *Educational Researcher*, 46(6), 293-304.

Leerlingen van groep 4 maken een tijd balk van hun eigen leven.

wekelijks *Tijdwijs*-lessen gegeven. In groep 7 gaven zes van de acht leerkrachten daarnaast ook geschiedenislessen uit de gebruikte methode. De prestaties van de leerlingen zijn vergeleken met een controlegroep door afname van een toets vooraf en achteraf over historisch tijdsbesef, die al eerder tijdens het promotieonderzoek was ontwikkeld (zie *Kleio* 6, 2018). Bij de analyses werd de totale hoeveelheid tijd die werd besteed aan lessen geschiedenis meegenomen als controlevariabele, evenals kenmerken van leerlingen, zoals geslacht en leesniveau. Multilevel-analyses toonden aan dat leerlingen in de experimentele conditie significant meer leerwinst boekten dan leerlingen in de controleconditie, zowel voor groep 4 als voor groep 7. De prestaties van jongens waren significant hoger dan die van meisjes. Ook de leesniveaus hadden voor beide groepen een significante invloed. Het effect van de extra tijd voor geschiedenis was niet significant. De twee leerkrachten die in groep 7 geen extra geschiedenislessen gaven, behoorden tot de groep met de hoogste leerwinst.

Door middel van vragenlijsten, logboeken, observaties en interviews zijn de ervaringen van leraren met *Tijdwijs* onderzocht. De leraren gaven aan dat ze bij de uitvoering van *Tijdwijs* veel steun hadden van de materialen, die zowel hun

eigen leren ondersteunden (met achtergrondinformatie over de tijdvakken en de kenmerkende aspecten en over de doelen en de ontwikkeling van historische tijdsbesef) als het leren van leerlingen (met tijd balken, verhalen, afbeeldingen). Daarnaast bevatte de handleiding uitgewerkte lesmodellen volgens een vaste structuur en powerpointpresentaties, waardoor er weinig voorbereidingstijd nodig was. Leraren waren gemotiveerd door de aantrekkelijke vormgeving van de materialen en hun motivatie groeide tijdens het werken met *Tijdwijs*, doordat zij merkten dat de aanpak betekenisvol was voor hun leerlingen. Ook het feit dat ze de materialen konden inzetten op een wijze die ze passend vonden voor hun eigen klas, vergrootte hun motivatie en het gevoel van autonomie en competentie.¹³

Consequent gebruik

Met de curriculuminterventie met *Tijdwijs* werd in Nederland voor het eerst onderzoek gedaan naar historisch tijdsbesef in het basisonderwijs. De positieve effecten van de methodiek waren opvallend, vooral omdat de training relatief kort was (twee middagen). Deze training was voornamelijk gericht op het bekend worden met de materialen van *Tijdwijs*. De duidelijke uitleg hiervan stelde de leraren in staat de materialen toe te passen zoals bedoeld in de handleiding. Dit sluit aan bij theorie over een doordachte ondersteuning van leraren bij de implementatie van een innovatie en over educatieve curriculummaterialen als belangrijke factoren voor succesvolle professionaliseringsprogramma's.^{14,15} Uit observaties van de *Tijdwijs*-lessen bleek dat de grootste leerwinst werd geboekt in de groepen waarin leerkrachten herhaaldelijk en consequent aandacht besteedden aan de doelen voor historisch tijdsbesef. Deze positieve resultaten tonen aan dat historisch tijdsbesef van zowel jongere als oudere leerlingen verbeterd kan worden met leeractiviteiten die zijn gebaseerd op de doelen voor historisch tijdsbesef en op een consequent gebruik van tijd balken in combinatie met verhalen en afbeeldingen als bronnen. ■



Verder lezen

Van Dam, A., & De Wolf, A. (2013). *Lang geleden. De geschiedenis van Nederland in vijftig voorleesverhalen*. Houten, The Netherlands: Unieboek, Het Spectrum.

De Groot-Reuvekamp, M. (2014). *Historisch tijdsbesef. Theorie en praktische voorbeelden voor het basisonderwijs*.

De Groot-Reuvekamp, M. (2018). Bevorderen van historisch tijdsbesef. *Geschiedenis met TIJDWIJS. JSW*, april, 18-21.

De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., & Van Boxtel, C. (2018). A successful professional development program in history: what matters? *Teaching and Teacher Education* 75, 290-301.

Van der Kooij, C. & Groot-Reuvekamp, M. (2016). *Geschiedenis & Samenleving. Kennisbasis inhoud en didactiek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Wilschut, A. (2011). *Beelden van tijd. De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*. Assen: Van Gorcum.

Alle materialen en de complete handleidingen voor *Tijdwijs*-lessen voor groep 4 en groep 7 zijn te vinden op www.historischtijdsbesef.nl.

Mocht u na lezing van dit artikel belangstelling hebben voor het proefschrift *Timewise. Improving pupils' understanding of historical time in primary school* dan kunt u een mail met adresgegevens sturen naar m.degrootreuvekamp@fontys.nl. Het proefschrift zal dan tegen portokosten per post aan u worden verstuurd.

Schoolplaat over het ontstaan van Holland

In 2017 startte de provincie Zuid-Holland met het programma *Het ontstaan van het graafschap Holland*. Dit programma heeft als ambitie om bij de bewoners van de provincie meer bewustzijn tot stand te brengen van de ontstaansgeschiedenis van het gewest Holland en de daarmee verbonden identiteit.

Juist voor de vroege geschiedenis van het graafschap Holland, we spreken dan over de tijd tussen 900 en 1300, zijn de geschreven bronnen maar zeer beperkt toereikend. Hier biedt archeologie de mogelijkheid om het verhaal van Holland aan te vullen. Tot nu toe richtte het verhaal zich bijna uitsluitend op de informatie uit geschreven bronnen en daardoor bleef de geschiedenis van het graafschap doorgaans beperkt tot officiële documenten in relatie tot de heersers, namelijk de graven van Holland. Het programma van de provincie heeft eveneens tot doel om ook die kijk op de geschiedenis te verbreden. In de provinciale onderzoeksagenda wordt dan ook uitdrukkelijk gestreefd naar een multidisciplinaire benadering, waarbij geschiedenis, historische geografie en archeologie met elkaar worden verbonden.

Promoties en platen

Kennis verzamelen en uitdragen kan op diverse niveaus. Het programma over het ontstaan van Holland zet hierbij breed in. In mei 2017 vond een startsymposium plaats in Leiden. Dit symposium wordt in januari 2019 vervolgd met een bijeenkomst op het Muiderslot, en ook voor 2020 zijn er al plannen in de maak voor een bijeenkomst in Dordrecht.

Ook zal er in samenwerking met de Universiteit Leiden in 2019 ten minste één promotieplaats worden gecreëerd, waarbij de beoogde promovendus onderzoek zal gaan doen naar de vroege ontwikkeling van grafelijke hoven in het graafschap Holland.

Aan de andere kant van het spectrum zijn er de 'gewone' belangstellenden voor geschiedenis, waaronder ook jongeren. Met het oog op de educatieve kant heeft het Erfgoedhuis Zuid-Holland daarom een illustratie laten maken waarop de vroege geschiedenis van het graafschap Holland is verbeeld. Er is daarbij teruggegrepen op het aloude en beproefde concept van de schoolplaat. Op schoolplaten worden alle onderwerpen en thema's die van belang zijn op een onnadrukkelijke wijze bijeengezet, om daarbij een zo breed mogelijk inzicht te bieden.

Wat je op een schoolplaat ziet is meestal geen poging om een realistische weergave van de werkelijkheid te geven, maar een tevoren bedachte optelsom van thema's. Kijk maar naar de klassieke schoolplaten van bijvoorbeeld Isings, die overigens wel als doel had om wat hij afbeeldde zo nauwgezet mogelijk en historisch correct te laten zijn.

Zijn schoolplaten dan niet heel ouderwets? Dat hangt er vanaf. Het Erfgoedhuis Zuid-Holland heeft de afgelopen paar jaar samengewerkt met Josefine Versteeg van JOOS-illustraties bij de productie van verschillende schoolplaten over onder andere de Atlantikwall, de Romeinse limes en de Oude Hollandse Waterlinie. Door haar humoristische en speelse tekenstijl staat zij ver af van de belerende en wat statische schoolplaten van weleer, en uit de vele positieve reacties kon worden opgemaakt dat haar moderne schoolplaten een schot in de roos zijn. Zij werkte afgelopen zomer enthousiast aan een schoolplaat over *Holland 1000 jaar geleden* en het resultaat ziet u hier. Om zoveel mogelijk thema's en onderwerpen te kunnen tonen was het wel nodig de geografie van West-Nederland hier en daar wat in te krimpen of juist op te rekken, van Egmond in het noorden tot Vlaardingen in het zuiden, Utrecht in het oosten en Engeland in het westen. De getekende informatie is gebaseerd op zowel historische als archeologische bronnen, met daarnaast een stevige input van de historische geografie.

[Lees de toelichting op de schoolplaat op pagina 40.](#)

Ad van der Zee is historicus en werkt bij het Erfgoedhuis Zuid-Holland.

Digibord

De schoolplaat *Holland 1000 jaar geleden* is gemaakt en bedoeld om in het onderwijs te worden gebruikt. Daarom is de uitneembare versie die u hier in *Kleio* ziet afgedrukt, slechts een vereenvoudigde variant voor drukwerk. Op de website van het Erfgoedhuis Zuid-Holland kan gratis een grote pdf worden gedownload die helemaal is toegesneden op het gebruik op het digibord. Compacte basisinformatie over de afgebeelde elementen kan direct via pop-ups worden bekeken, terwijl achtergrondinformatie via doorklikbare icoontjes wordt gegeven, met toegang naar foto's en filmpjes. Link naar de schoolplaat voor digibord: www.erfgoedhuis-zh.nl/publicaties/publicaties/2018/schoolplaat-ontstaan-van-holland.

Holland

1000 jaar geleden





Wat staat er op de plaat?

We zien hier de kust van Holland (West-Nederland) tussen Vlaardingen (linksonder) en Egmond (rechtsboven), zo'n duizend jaar geleden. Aan de overkant van de Noordzee, die wat smaller is getekend dan hij in het echt is, ligt Engeland. Vikingen en andere piraten maken de Noordzee onveilig. Holland bestond eigenlijk alleen maar uit een smalle strook langs de kust en de duinen. Langs de rivieren woonden de meeste mensen, maar voor de rest was het één groot moerasbos. Er woonden toen naar schatting ongeveer 30.000 mensen in heel Holland. Nu zijn dat er ruim zes miljoen (Noord- en Zuid-Holland samen). De toren rechtsonder staat in Utrecht, lange tijd de enige grote stad in Nederland. Hier woonde de bisschop van Utrecht, die over een groot deel van het land regeerde. In Holland was een graaf de baas, officieel in opdracht van de Duitse koning, maar die woonde ver weg en kwam hier eigenlijk nooit. De graaf van Holland en de bisschop van Utrecht waren belangrijke edelen, die het regelmatig met elkaar aan de stok hadden.

Abdij van Egmond

Rechtsboven zien we de abdij van Egmond, die in 1018 al zeker honderd jaar oud was en

een belangrijk centrum van geleerdheid vormde. Er woonden en werkten monniken en het was één van de weinige plekken in Holland waar mensen woonden die konden lezen en schrijven. De abdij bezat ook veel landerijen verspreid over Holland, die vanuit hier werden beheerd en geadmistreerd. Hoge edelen zoals de graaf van Holland vonden het eervol om land aan die abdij te schenken, die daardoor steeds rijker werd.

Huldtoneel

Even ten zuiden van Egmond ligt een heuveltje met daaromheen een cirkel van bomen. Dat heuveltje was het 'huldtoneel'. Als er een nieuwe graaf van Holland werd benoemd, liet hij zich hier inhuldigen door de Kennemers, de bewoners van het noordelijk kustgebied. Dat de graaf ook in dat stukje Holland de baas was, was namelijk niet vanzelfsprekend en moest bij zijn aantreden door de bewoners bevestigd worden. Deze bijzondere plek bestaat nog steeds en ligt bij Heemskerk.

Kerkje van Velsen

In Velsen staat al heel lang een klein kerkje. Het werd gesticht door missionaris Willibrord en stamt uit het jaar 722. Het is een van de oudste kerken van Holland, hoewel het gebouw door de jaren heen steeds is aangepast en soms zelfs praktisch werd verwoest, zoals in 1573 tijdens de Tachtigjarige Oorlog. Die inham van de zee even ten noorden van het kerkje is het restant van een oude zee-arm, het Oer-IJ. Rond het jaar 1000 liggen er duinen overheen, tegenwoordig ligt op deze plek het Noordzeekanaal.

Ridders over de Heerenweg

Omdat Holland voor het grootste deel uit water en moeras bestond, kon je eigenlijk alleen via het strand of door de duinen van noord naar zuid reizen. Direct achter de duinen loopt vanaf Egmond een weg naar

het zuiden toe. Een groot deel van die weg heet nog steeds de 'Heerenweg'. Als je van oost naar west of andersom reisde kon je beter per schip gaan, de rivieren stromen immers van oost naar west.

Haarlem

Haarlem is een oude Hollandse stad, maar bestond in 1018 uit niet meer dan een paar boerderijen en een kerkje op een strandwal bij het Spaarne. De kleine meertjes ten zuiden van Haarlem zouden later aan elkaar groeien tot een groot 'Haarlemmeer', dat vervolgens in de negentiende eeuw werd ingepolderd. Haarlem was al vroeg een van de verblijfplaatsen van de graaf. Zo'n verblijfplaats werd een 'hof' genoemd.

Rijnsburg en Oegstgeest

Leiden bestond nog niet in 1018, maar het dorp Oegstgeest al wel. Niet ver daarvandaan lag een heel belangrijke nederzetting: Rijnsburg, de burcht aan de Rijn. Deze burcht was behoorlijk groot en bestond vooral uit lege ruimte, beschermd door een rij puntige palen en een gracht. Als het nodig was konden de mensen uit de buurt met hun koeien en schapen naar de burcht, waar ze veilig waren voor vijanden. Die vijanden waren in de negende en tiende eeuw vooral de Vikingen die per schip de rivieren op voeren om dorpen en kerken te plunderen. De Rijnsburg is dan ook niet voor niets gebouwd bij de monding van de Rijn. Zo probeerden de mensen te voorkomen dat de Noormannen verder het land in konden varen, maar dat lukte niet altijd.

Beren, wolven, vogels en vissen

Holland was in de elfde eeuw nog een woest gebied. Er liepen wolven rond en we weten dat er ook beren hebben geleefd. Van één zo'n beer, misschien wel de

De omtrek van het huidige Noord- en Zuid-Holland geprojecteerd op een kaartje hoe Holland er 1000 jaar geleden bij lag.





laatste van rond het jaar 1000, is het skelet gevonden in de duinen bij Noordwijk. Verder leefden er herten en wilde zwijnen en ook heel veel vogels. Op al die dieren werd gejaagd en er werd ook veel gevist.

Ontginningen

Een groot deel van Holland bestond vroeger uit ondoordringbaar bos en moeras, waar bijna niemand woonde. Maar gaandeweg gingen de mensen dat gebied ontginnen. Ze hakten bomen om en legden op de open plekken akkers aan. Ze bouwden boerderijen, hielden schapen en koeien en als de grond te nat werd, groeven ze sloten om het overtollige water weg te laten lopen. Zo werd Holland steeds beter geschikt voor landbouw en konden er nieuwe mensen komen wonen.

Utrecht en de Vecht

Utrecht ligt op de plek waar de Vecht zich afsplitst van de Oude Rijn. Via de Vecht was Utrecht verbonden met de zee en daarom was het belangrijk dat de monding van de Vecht goed bewaakt werd. De versterking op deze plek groeide later uit tot het stadje Muiden. In de dertiende eeuw veroverde de graaf van Holland die plek

en bouwde hij er een kasteel: het Muiderslot. In 1018 was Utrecht de enige grote stad in het Nederlandse grondgebied. De bisschop van Utrecht (je ziet hem op de toren staan kijken) was een machtig man. Hij beschouwde de graaf van Holland als zijn vazal (dienaar), maar die dacht daar zelf heel anders over.

Den Haag

In de dertiende eeuw bouwden de graven van Holland een hof op de plek waar nu het Binnenhof in Den Haag is. Hier is nog altijd de regering van ons land

gevestigd. Dat kasteel bestond nog niet in 1018, maar het zou gebouwd worden op de plek waar je nu het ooievaarsnest ziet. Ook hier liepen ooit wolven rond.

Vlaardingen

Aan de monding van de Maas, op de plek waar nu Vlaardingen ligt, bouwden de mensen een burcht om zich te verdedigen tegen vijanden, zoals de Vikingen. Graaf Dirk III van Holland beschouwde dit gebied als zijn eigendom. Hij vestigde zich in de burcht van Vlaardingen en eiste tolgeld van alle schepen die voorbij voeren. Hij nodigde ook nieuwe mensen uit om in Holland te komen wonen en te helpen de wildernis te ontginnen. Dat leverde hem nog meer inkomsten op.

De bisschop van Utrecht en de Duitse koning vonden dat graaf Dirk veel te veel zijn eigen gang ging in wat zij als hún grondgebied beschouwden. Ze stuurden een ridderleger op hem af, dat door Dirk III en zijn mensen werd verslagen tijdens de Slag bij Vlaardingen. Dat was op 29 juli 1018, nu ruim 1000 jaar geleden. Vanaf dat moment hadden de bisschop en de koning minder te zeggen in Holland. Dirk III en zijn nakomelingen regeerden Holland daarna nog honderden jaren. ■

Links: Een typisch Hollands ontginningslandschap: ooit was het moerasbos, maar door het graven van sloten liep het water weg en kon het in gebruik worden genomen voor de landbouw. Foto: Wim ter Hart/ Erfgoedhuis Zuid-Holland. Onder: De burcht van Vlaardingen lag vermoedelijk op dezelfde plek als de huidige kerkheuvel. Archeologisch onderzoek wijst daar op. Collectie gemeente Vlaardingen.



Wie is de slimste leerling?

Populaire quiz als werkvorm in de klas

De quiz *De slimste mens* is al een aantal jaar een goed bekeken programma op televisie. Presentator Philip Freriks stelt de vragen, Maarten van Rossem treedt op als jurylid en bekende Nederlanders zijn de kandidaten. Veel leerlingen kennen dit programma of hebben het weleens via de app gespeeld. Deze quiz kan ook in de klas gedaan worden over een onderwerp dat net behandeld is.

Lisa Oskamp is redacteur van Kleio.

Wat?

Leerlingen spelen in groepjes de quiz *De slimste mens* over een bepaald onderwerp. Het doel is om zoveel mogelijk seconden te verdienen zodat de finale wordt behaald. In de finale verliest de tegenpartij per goed antwoord twintig seconden. De groep die de tegenstander op nul seconden laat uitkomen, is de winnaar.

Voor wie?

In elke leerlaag en op elk niveau kan deze actieve werkvorm worden gebruikt. Het niveau van de vragen kan namelijk aangepast worden. Deze versie van *De slimste mens* gaat over het verplichte onderwerp 'Rechtsstaat en Democratie' voor de bovenbouw van havo en vwo. Het materiaal is te vinden op www.vgnkleio.nl.

Hoe werkt het?

Zodra de eerste dia van de powerpointpresentatie wordt getoond, weten de meeste leerlingen al wat de bedoeling is. Om het eerlijk te houden, is het handig om elk onderdeel van tevoren kort door te nemen. De versie van *De slimste mens* die ik gemaakt heb en met de leerlingen speel, heeft vijf rondes.¹ De eerste ronde bestaat uit negen vragen waar steeds een eenduidig antwoord op gegeven moet worden, de zogenaamde '3-6-9-ronde'. Ik heb geloot welke groep als eerste mocht beginnen. Als het antwoord van de groep goed is, kan de powerpoint worden doorgelikt en komt het antwoord op het bord te staan. De groep gaat door met vraag 2. Als de groep het antwoord niet weet, gaat de vraag door naar de groep ernaast. Dit gaat door tot het juiste antwoord gegeven is (dan mag deze groep verder met de volgende vraag) of totdat de groep weer aan de beurt is die de vraag eerder niet wist. In dat laatste

geval wordt het antwoord getoond en mag deze groep als eerste de volgende vraag beantwoorden. Bij vraag 3, 6 en 9 zijn twintig seconden te verdienen bij een goed antwoord. Tijdens deze ronde tellen de seconden nog niet af. Er kunnen dus alleen seconden gewonnen worden. Dit houdt elke groep zelf bij op een timer die ik heb uitgedeeld.

Dan volgt de ronde 'open deur'. Elke groep begint deze ronde sowieso met zestig seconden. Op de televisie stellen bekende Nederlanders de vragen. Er is een kort filmpje opgenomen waarbij de vraag op een leuke manier wordt ingeleid, meestal door de kandidaat op het verkeerde been te zetten. Het is bij deze ronde de bedoeling dat er vier begrippen genoemd worden als antwoord op een vraag. Ik heb zelf teksten geschreven en vervolgens vier collega's die aan de klas lesgeven gevraagd of zij de vraag wilden stellen terwijl ik ze filmde. Het is leuk als de vraag een beetje aansluit bij het vak van de leraar die de vraag stelt. Zo heb ik de vraag 'wat weten jullie eigenlijk van paars?' over het paarse kabinet laten stellen door een collega die tekenen geeft. De groep met het hoogste aantal punten mag als eerste een leraar uitkiezen. Als de groep bijvoorbeeld twee begrippen heeft genoemd die juist zijn en vervolgens stopt, mag de groep daarna ook nog antwoorden toevoegen. Hoe langer de groep nadenkt, hoe meer tijd er bij hen afaakt. Elk goed antwoord levert echter twintig seconden op.

De derde ronde is de puzzelronde. De groep met het minste aantal seconden mag beginnen. Er is voor elke groep een puzzel waarbij ze uit twaalf begrippen, personen en jaartallen vier combinaties moeten zoeken die samen bij een thema passen. Dat overkoepelende thema is het antwoord. Ze moeten bijvoorbeeld de begrippen 'bijzonder onderwijs', 'betaling', 'confessionelen' en 'Kuyper' aan elkaar

¹ Voor de powerpoint heb ik een template van de website meesterjasper.nl/index.php/diversen/werkbladen als beginpunt gebruikt en die vervolgens bewerkt.



verbinden en vervolgens bedenken dat het gaat om de schoolstrijd. Ook hier geldt dat als een groep het antwoord niet meer weet, de volgende groep de puzzel af mag maken. Als die groep de puzzel niet compleet maakt, gaat de beurt weer door, net zo lang tot iedereen gepuzzeld heeft. Dan wordt verder gegaan met de volgende puzzel. Als docent moet je tijdens deze ronde goed opletten, want je schrijft steeds het goede antwoord op en streept de begrippen door die daarbij horen zodat de leerlingen meer overzicht hebben. Elk goed antwoord levert twintig seconden op, maar terwijl ze nadenken gaan er wel seconden af.

Ronde nummer vier heet 'ingelijst'. Hier wordt een vraag gesteld waarbij tien antwoorden genoemd moeten worden. De groep met de meeste seconden mag beginnen. Ook hier schrijft de leraar de goede antwoorden steeds op het bord. Er zijn opnieuw twintig seconden per goed antwoord te verdienen, maar de nadenktijd gaat ervan af.

Na deze ronde wordt gekeken welke twee groepen de meeste seconden bij elkaar hebben gespeeld. Zij spelen tegen elkaar in de finale. Het is in de finale de bedoeling dat de seconden van de tegenstander worden weggespeeld. Bij elk goed antwoord dat wordt gegeven gaan er bij de andere groep twintig seconden af. De groep met het laagste aantal seconden mag steeds beginnen.

Benodigheden

Er is een digibord nodig of een bord waar de beamer rechtstreeks op projecteert, omdat de goede antwoorden steeds op de dia's geschreven moeten worden. Om de seconden van elke groep bij te houden, heb ik de timers gebruikt die in de bordversie van het spel *De slimste mens ter wereld* zitten. Deze zijn zo geprogrammeerd dat de seconden na een druk op de knop aftellen, maar dat er ook met de '+20-knop' na een goed antwoord in een keer twintig seconden bij komen en voor de finale is er ook een '-20-knop'. Er kan gewerkt worden met een aantal stopwatches, maar dat maakt het wel lastiger, omdat het aantal seconden steeds verandert na een vraag die goed is beantwoord.

Verder moet de leraar de vragen en antwoorden van de quiz uitgeprint hebben en als het even kan is het handig om het van tevoren een beetje te bestuderen, want dan kan tijdens de quiz sneller gehandeld worden.

Ervaringen

Het kost best even wat tijd om voor alle rondes vragen te bedenken. Er zit ook wat overlap in de onderwerpen die bevroegd worden, maar dat zorgt er juist voor dat de leerlingen ook tijdens de quiz dingen leren. Deze *Slimste mens* heb ik uitgetest in de laatste les voor de tentamenweek in een vwo 5-klas. Ik had ze van tevoren verteld dat we de stof gingen herhalen door middel van een quiz. Tijdens de les zelf



Lisa Oskamp tijdens het presenteren van de quiz. Ze schrijft de goede antwoorden op het bord. Onder: De timer. Foto's: Marian Bruijn.

bleek dat we *De slimste mens* gingen spelen en daar werden veel leerlingen behoorlijk enthousiast van. Benthe Avis reageert bijvoorbeeld positief. 'Het is heel erg leuk in elkaar gezet. Je leert er veel van, ook doordat je bij elke vraag kunt meedenken. Als een andere groep het fout doet, mag je eigen groep de vraag namelijk beantwoorden. Het is wel zo dat iedereen heel fanatiek werd en daardoor werd het wel wat drukker.' Haar klasgenoot Pepijn Kuiper vond de quiz 'heel intens'. Het viel hem ook op dat sommige dingen bij een latere vraag in de quiz terugkwamen, waardoor het handig is om zoveel mogelijk te onthouden van wat er voorbij komt. 'Er werd bijvoorbeeld eerst iets gevraagd over de verzorgingsstaat en dat kwam later bij een vraag over Drees terug.' Wat was het favoriete onderdeel van de quiz? Zoë Schrama vond de stukken met de gefilmde leraren heel leuk en de vragen waarop je tien antwoorden kon geven, want 'daar kun je snel veel seconden mee verdienen'. Een van de winnaars, Jack Macaulay, vond de les geslaagd. 'Het is beter dan een "normale-geschiedenis-doorneemles". Ik had al geleerd, maar ik heb nu gezien dat ik nog een aantal andere dingen goed moet bestuderen. Het was ook echt spannend, want mijn groep speelde de finale. Wij begonnen de laatste vraag met nog achttien seconden terwijl de andere groep 48 seconden had. We moesten dus drie goede antwoorden geven. Twee antwoorden gaven we meteen, maar het derde duurde een tijdje. Uiteindelijk wisten we het en wonnen we. We hadden nog maar vier seconden over!' ■

Het downloadbare materiaal voor deze werkvorm is te vinden op www.vgnkleio.nl.

Wat werkt als je samenwerkt?

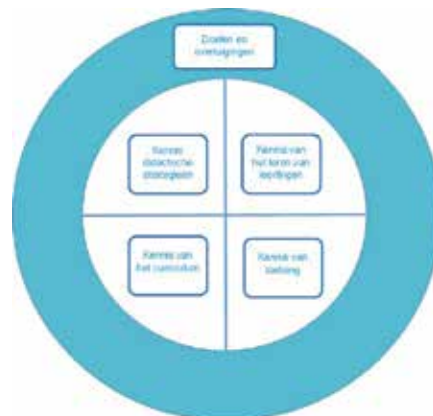
Samenwerking tussen gammavakken in theorie en praktijk

Samenwerken tussen verschillende vakken staat door Curriculum.nu in de belangstelling, maar de praktijk blijkt weerbarstig. Lector didactiek van de gammavakken Hanneke Tuithof gaf bij haar installatie aan de Fontys Lerarenopleiding Tilburg een openbare les over dit onderwerp. Verschillende docenten zijn gevraagd naar hun ervaringen en mening. Welke suggesties zijn er voor scholen en docenten?

Jaarlijks worden er in Nederland honderden studenten opgeleid tot docent geschiedenis. Het opleiden gebeurt meer en meer vanuit de lerarenopleiding én de stageschool samen. De opleider van de lerarenopleiding, de geschiedenisdocent op school en student leren idealiter van en met elkaar. Dit laatste deel van de artikelenreeks 'Leren van elkaar' gaat over samenwerking tussen verschillende vakken.

Hanneke Tuithof, Eefje Smit, Annemarie Melisse en Jos Niewolf zijn leden van de kenniskring didactiek van de gammavakken FLOT of de landelijke Ontwikkelgroep M&M die samenwerkt met de kenniskring.

Om goed te kunnen samenwerken met andere vakken is het noodzakelijk dat je als docent je eigen vak én je eigen vakdidactiek goed kent. Tegelijkertijd leer je door vakoverstijgend werken meer over je eigen vak en bijbehorende didactiek. Die vakdidactische kennis van docenten werd in 1986 door de Amerikaanse onderwijspsycholoog Lee Shulman omschreven als Pedagogical Content Knowledge (PCK). PCK gaat over de kennis die docenten nodig hebben om inhoudelijke kennis te vertalen naar een specifieke groep leerlingen. Shulman meende dat PCK bestond uit kennis van didactische strategieën en kennis van het leren van leerlingen. Andere onderzoekers hebben daar kennis van het curriculum en kennis van toetsing aan toegevoegd. Met de doelen en overtuigingen die docenten hebben ten aanzien van hun vak en onderwijs in het algemeen, is het PCK-model compleet.



Het PCK-model (Tuithof 2017).

Uit onderzoek naar de PCK van ervaren geschiedenisdocenten door Tuithof in 2017 blijkt dat de rol van doelen en overtuigingen bij het ontwikkelen van PCK belangrijker is dan tot nu toe is aangenomen. Daarnaast blijkt dat PCK veel tijd nodig heeft om tot bloei te komen. Docenten ontwikkelen PCK in de praktijk en daarbij blijken het reflecteren op eigen ervaringen, het volgen van vakdidactische cursussen, de interactie met de leerlingen, het samenwerken met collega's en een degelijke vakinhoudelijke basis belangrijk om een rijke PCK te ontwikkelen. Wanneer het ontwikkelen van PCK binnen je eigen vakgebied al veel tijd en aandacht vraagt, is het goed te begrijpen dat samenwerking met een ander vak nóg moeilijker is. Het onderzoek van Tuithof toont tevens aan dat een veranderingsproces (bijvoorbeeld een nieuw examenprogramma) ervoor zorgt dat het proces in de klas verandert en de PCK van ervaren docenten korte tijd beperkter kan worden. Beleidsmakers en schoolleiders zouden zich van deze grote impact rekenschap moeten geven.

Bestaande samenwerking

Bij samenwerking tussen vakken speelt dus de aanwezige kennis van de docenten een rol, maar ook hun doelen en overtuigingen. Het vraagt veel van docenten. Toch wordt er al op verschillende manieren samengewerkt tussen schoolvakken. Een groep curriculumontwikkelaars, lerarenopleiders en leden van vakorganisaties (Ontwikkelgroep M&M), waaronder de VGN, bracht het afgelopen jaar achttien verschillende vormen van samenwerking tussen gammavakken in kaart. Op zoek naar een geschikte systematiek om deze voorbeelden te beschrijven, ontwikkelde deze groep een gespreksformat waarin verschillende samenwerkingsvarianten zijn omschreven. Het format werd aanvankelijk weergegeven als octogram, maar als gevolg van reacties na de openbare les zijn we nu een andere visualisatie aan het ontwikkelen. Het format vormt de structuur voor de beschrijving van de achttien voorbeelden van samenwerking. We geven er hier drie.



Pedagogische overwegingen

Het eerste voorbeeld is een brede scholengemeenschap in een groot dorp in het zuiden van het land, van vmbo-basis beroeps tot en met vwo tweetalig-onderwijs. Op vmbo-basis beroeps en -kader beroeps kan gekozen worden voor zorg & welzijn en administratie. Er zijn ongeveer 1.600 leerlingen en tussen 150 en 200 docenten. De school is redelijk groot, maar de sfeer veilig. De leerlingen zijn niet anoniem. Het onderwijs laat zich over het algemeen als redelijk klassiek omschrijven: klassikaal frontaal onderwijs. Dit is niet zozeer een bewuste keuze, eerder de cultuur en gewoonte van de school. Het onderwijs in de bovenbouw van vmbo-basis beroeps en -kader beroeps vindt plaats op, of in de buurt van, de praktijkruimtes op het zogenaamde leerplein. M&M staat uitsluitend voor vmbo-bb als vak op het rooster. De keuze voor vakoverstijgend werken is gemaakt uit pedagogische overwegingen, dus geen organisatorische, didactische of inhoudelijke. Het M&M-onderwijs wordt op een redelijk klassieke wijze uitgevoerd, dit wil zeggen dat de methode leidend is en dat er sprake is van klassikaal onderwijs. Daarnaast zijn er wel creatieve opdrachten in groepjes verwerkt in het vak. De mening van de geschiedenisdocent: 'Als geschiedenisdocent ben ik vanaf vmbo-tl-niveau en hoger een tegenstander van vakoverstijgend werken. Pas wanneer er vakdocenten voor de klas staan die inhoudelijk bevoegd zijn voor alle geïntegreerde vakken, is het theoretisch mogelijk. Echter dan nog vinden leerlingen het prettiger en meer gestructureerd om per vak te werken. Op vmbo-kb ben ik ook geneigd voor de vakken apart te kiezen, vanwege de inhoud.'

Thematisch werken

Het tweede voorbeeld is van een openbare vernieuwingschool in het midden van het land met 970 leerlingen voor vmbo-tl, havo en vwo en iets meer dan tachtig docenten. Er ligt veel nadruk op de creatieve vakken en veel leerlingen doen dan ook examen in een creatief vak. De school kent vier pijlers: thematisch leren, kunst, zelfverantwoordelijk leren en digitaal leren.

Er wordt thematisch gewerkt in de onderbouw. Vanaf het begin was thematisch werken een doel van deze school. In de brugklas werkten alle vakken in principe aan thema's, deze waren oorspronkelijk vaak cultuurhistorisch geïnspireerd. Maar sommige vakken kwamen erachter dat ze hun vakdoelen niet haalden, bijvoorbeeld wiskunde. Dus bij thema's waar niet veel onderhoud aan gepleegd is, werken soms nog maar twee of drie vakken samen. Vooral in de derde klas is hiervan sprake.

Ieder vak heeft zijn eigen programma dat aansluit op de landelijke kerndoelen, en af en toe doe je mee met een thema. Thema's zijn bedoeld als verrijking van de beleving van de leerling, om leerlingen meer verbinding met de werkelijkheid te bieden en om te laten zien dat je met dezelfde vakken aan hetzelfde thema kunt werken. Soms zijn er duidelijke vaardigheidendoelen bij thema's, zoals reflectie, maar vaak ook inhoudelijke vakdoelen. Vanwege de vakgerichte examenprogramma's wordt er weinig gedaan aan thema's in de bovenbouw.

'Bij samenwerking tussen vakken speelt de kennis van de docenten een rol, maar ook hun doelen'

De mening van de geschiedenisdocent en coördinator thematisch leren: 'Een vak kan een ander vak versterken. Maar het is heel moeilijk om meerdere vakken tegelijk tot hun recht te laten komen en om dat altijd te willen. Het kan soms wel. Voor projecten is er ook heel veel kennis over projectmatig werken nodig. In potentie kan samenwerking wel meerwaarde hebben. Maar het vraagt andere capaciteiten van docenten dan ze van hun opleiding hebben meegekregen. Een schoolleiding moet ook ruimte maken voor ontwikkeling van docenten, voor overleg, voor tijd om expert te worden en tijd om leerlingen goed te begeleiden. Expertise in thematisch werken of projectmatig werken moet opgebouwd worden en is cruciaal voor thematisch werken. Als coördinator zou ik het liefst ingeroosterde tijd hebben voor projecten en dat de vaklessen daar dan aan kunnen bijdragen als het nodig is. Dat zou minder druk geven op de programma's van de vakken. Je moet een hele goede docent zijn voor dit soort onderwijs. Het vraagt veel lef om doelen los te laten.' ▶

Integratie naar democratische wens

Het derde en laatste voorbeeld betreft een privé-school voor democratisch onderwijs in het midden van het land, voor leerlingen van twee tot achttien jaar. Met ongeveer 170 leerlingen, dertien docenten staf en daar nog tien docenten naast. De laatste twee jaar is sprake van krimp. Er was voorheen steeds een groei van het leerlingen-aantal, ongeveer dertig nieuwe leerlingen per jaar. Maar dit jaar zijn er veel leerlingen van school gegaan. Al twee jaar blijft het aantal steken op 160 à 170 leerlingen. De schoolkring beslist of een leerling toegang krijgt na een intakeprocedure. Alle 'niveaus' zijn aanwezig op de school. Hoewel de school deze eigenlijk niet erkent, omdat er gewerkt wordt vanuit 'interesses'. Vmbo-, havo- en vwo-leerlingen zijn er alleen zodra leerlingen kiezen voor het doen van het eindexamen. Dit kan per vak op verschillend niveau. Elk vak kan aangevraagd worden. Vorig schooljaar was er bijvoorbeeld vraag naar 'Big History', een combinatie van geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkunde. Voor dit vak is er ook een methode beschikbaar. Er zijn leerlingen die een geïntegreerde aanpak leuk vinden. De school doet veel aan projectonderwijs. Zo was er het project 'Gouden Eeuw', een samenwerking tussen geschiedenis en Nederlands. De groep is de schrijver Vondel gaan onderzoeken in Amsterdam. Eerst werd Vondel gelezen, vervolgens hebben ze schilderijen bekeken en werd de context verteld. Het werd een tweedaagse excursie.

De mening van de geïnterviewde geschiedenisdocent/mentor: 'Projecten zijn leuk om te doen. Het project 'Gouden Eeuw' komt sowieso weer terug, want daar werd om gevraagd. Er zijn veel excursies op deze school. Deels leuk, maar vaak ook educatief. Uitgangspunt van de school is: een kind is leergierig. Jij kunt niet zeggen wat een leerling moet doen. Je faciliteert een leerling in wat hij of zij wil. Het enige wat je probeert te

doen, is aan te geven om ook aan anderen te denken, de leerling de consequenties te laten inzien van wat je doet. Wij zijn er voor verbredende vragen en ook vakinhoudelijk zijn wij expert. Op een gewone school telt het curriculum, wij hebben dat niet. Wij hebben leerlingen en proberen die tot hun recht te laten komen, en dat geldt ook voor de medewerkers. Zorg voor elkaar is heel belangrijk.'

Hoe werken vakken samen?

De achttien voorbeelden, waarvan wij er in dit artikel drie hebben beschreven, laten zien dat er samengewerkt wordt in alle mogelijke constructies, van structurele samenwerkingsvakken tot eenmalige vakoverstijgende projecten. Scholen en docenten hebben meerdere motieven om samen te werken: pedagogische doelen (aansluiten bij de belevingswereld), vakoverstijgende doelen (ontwikkelen van vaardigheden, persoonsvorming) en organisatorische doelen (overzichtelijker rooster). We kwamen drie soorten samenwerkingen van gammavakken tegen: het vak mens en maatschappij, thematisch werken en een unieke schoolspecifieke of vakspecifieke aanpak. Opvallend is dat de samenwerking vaak enkel wordt beoordeeld op het al dan niet behalen van de vakdoelen. Uit de voorbeelden blijkt bovendien dat het regelmatig voorkomt dat in samenwerkingsvakken niet alle monovakken vertegenwoordigd zijn. Het vak dat niet vertegenwoordigd is, komt dan minder goed uit de verf. Dit is ook te zien bij het voorbeeld van het vak M&M. Verder laten de voorbeelden zien dat veel samenwerkingen aan de start eenmalig worden gefaciliteerd met extra ontwikkeltijd, maar dat die tijd in de daaropvolgende jaren vaak ontbreekt. Ten slotte worden veel samenwerkingen alleen informeel geëvalueerd. Deze resultaten lijken overeen te komen met de resultaten van praktijkonderzoek naar samenwerking in het hoger en primair



Verder lezen

Tuithof, H. (2017). *The characteristics of Dutch experienced history teachers' PCK in the context of a curriculum innovation*. PhD thesis, Utrecht University.

Tuithof, H. (red.) (2018). *Wat werkt als je samenwerkt. Voorbeelden van samenwerking tussen gammavakken*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.

Van Boxtel, C., Bulthuis, H., Goudsmit, H., Hooghuis, F., Mulder, B.L., Smulders, P., Stam, C., Steenstra, C., Sakowskij, C & Weme, B.D. (2009). *Vakintegratie in de Mens- en Maatschappijvakken theorie en praktijk*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken; Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel.



onderwijs. Ons onderzoek maakt duidelijk dat er veel factoren een rol spelen bij samenwerking tussen vakken en dat er behoefte is aan meer empirisch onderzoek naar samenwerking binnen het voortgezet onderwijs.

Tijdens het seminar dat verbonden was aan de openbare les, hebben docenten en lerarenopleiders gewerkt met het gespreksformat. Het format blijkt goed bij de praktijk aan te sluiten, waarbij er weinig interpretatieverschillen optraden. Aanvullingen op dit format zouden kunnen bestaan uit het expliciteren van de schoolvisie en het opnemen van organisatorische zaken zoals roostering. Aangeraden werd om het format bij het begin en eind van de samenwerking in te zetten, om zo de ontwikkeling van de samenwerking in kaart te brengen.

Bepaal doelen

Wat betekent dit voor scholen, lerarenopleidingen en curriculummakers die werk willen maken van samenwerking? Voor scholen valt winst te behalen in het bepalen van heldere doelen, en in het communiceren en evalueren van deze doelen. Het is belangrijk dat docenten van alle deelnemende vakken betrokken zijn bij de ontwikkeling en uitvoering van de samenwerking. Schoolleiders moeten zich realiseren dat samenwerking en vernieuwing veel vraagt van docenten en zij doen er goed aan dit te faciliteren. Ten slotte moet een samenwerking tussen vakken niet alleen beoordeeld worden op vakdoelen. Dat doet geen recht aan de overige doelen die voor de samenwerking zijn geformuleerd.

Lerarenopleidingen zouden samenwerkingsvaardigheden van toekomstige docenten kunnen stimuleren door aandacht te geven aan projectmatig werken en het ontwikkelen van lesmateriaal. Voor lerarenopleiders is het belangrijk om te weten dat samenwerken tussen verschillende

Hoe nu verder?

Hanneke Tuithof gaat met haar lectoraat de komende jaren verder met het in kaart brengen van vakdidactische kennis. Voorgenomen is om hierbij studenten en stagescholen te betrekken. Op die manier worden praktijk, kentheoretische ondergrond en docent met elkaar verbonden. Ook de samenwerking met het LEMM en de SLO krijgt daarin vervolg. De Ontwikkelgroep M&M zal een buitenkring rond het lectoraat vormen, die het praktijkonderzoek naar samenwerking tussen de gammavakken voorzet. Daarbij zal het gespreksformat verder ontwikkeld worden. Verder wordt er onder leiding van Jos Niewold (VGN, FLOT) gewerkt aan een inventarisatie van het vak M&M. De kenniskring organiseert een werkplaats M&M voor docenten om ervaringen uit te wisselen, materiaal te ontwikkelen én tips en materiaal te krijgen. De werkplaats vindt plaats op donderdag 24 januari, 14 februari en 21 maart 2019. Informatie bij Hanneke Tuithof, via h.tuithof@fontys.nl.

vakken vraagt om reflectie op eigen doelen, overtuigingen en identiteit. Het gesprek met studenten en lerarenopleiders van andere vakken leidt tot essentiële inzichten over het eigen vak. Om de PCK van opgeleide docenten verder tot bloei te laten komen zouden lerarenopleidingen nascholingen en netwerken verder kunnen ontwikkelen. Curriculummakers zouden er goed aan doen om scholen en docenten de vrijheid te geven samenwerking in hun eigen context vorm te geven. Kleine, overzichtelijke examenprogramma's geven scholen meer ruimte voor samenwerking. ■

De publicatie *Wat werkt als je samenwerkt* is te downloaden van de website van het Landelijk Expertise Centrum Mens&Maatschappijvakken (LEMM): www.expertisecentrum-mmv.nl/index.php/publicaties.

Bang voor de bom

Nederland en het NAVO-dubbelbesluit 1979-1985

Begin jaren tachtig veroorzaakte een plan van de NAVO om op Vliegbasis Woensdrecht 48 kruisraketten met kernkoppen te plaatsen groot rumoer in Nederland. In Amsterdam en Den Haag werden enorme antikernwapendemonstraties georganiseerd. Een volkspetitionnement tegen de kruisraketten werd door miljoenen Nederlanders ondertekend. Als gevolg van het massale protest stelde de regering het besluit tot plaatsing keer op keer uit.

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 *Demonstratie tegen kernwapens in Amsterdam (1981)*.

Remco van Diepen is historicus en onderzoeker bij Erfgoedpark Batavialand in Lelystad.

In 1949 werd Nederland lid van de NAVO en brak het door dit besluit met de vooroorlogse neutraliteitspolitiek. Nederland ontpopte zich al spoedig tot een van de trouwste bondgenoten van de Verenigde Staten, de leidende mogendheid binnen de alliantie. Dit verbond resulteerde al aan het einde van de jaren vijftig in de plaatsing van Amerikaanse kernwapens op Nederlands grondgebied. Toen dat enkele jaren later bekend werd, ontstond er in Nederland maar weinig rumoer. Dit was opvallend, aangezien er in Groot-Brittannië en Bondsrepubliek Duitsland destijds al grote protestmarsen tegen kernbewapening werden georganiseerd.

Eind jaren zestig groeide vooral bij progressieve jongeren de kritiek op de Atlantische loyaliteit van de regering. De Verenigde Staten werden door veel *babyboomers* niet gezien als beschermer tegen het Rode Gevaar, maar als een imperialistische en agressieve mogendheid. Daar kwam nog bij dat rond 1970 de scherpste kantjes van de Koude Oorlog begonnen te slijten. De Amerikaanse president Richard Nixon en de West-Duitse bondskanselier Willy Brandt streefden naar ontspanning (detente) in de verhoudingen tussen Oost en West. Ook onderhandelden de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie over wapenbeheersing.

In 1977 werd bekend dat de Verenigde Staten, ondanks de detente, een nieuw kernwapen aan het ontwikkelen waren: de neutronenbom. In Nederland organiseerde de CPN vervolgens een actie tegen dit wapen. De neutronenbom werd afgeschilderd als het 'meest sinistere wapen' in de wereldgeschiedenis, omdat het 'mensen doodde maar gebouwen liet staan'. Het Comité Stop de Neutronenbom, dat door de CPN was opgericht, kreeg veel steun van de



bevolking; een manifest tegen de stationering van neutronenbommen werd door 1,2 miljoen Nederlanders ondertekend. Vanwege de protesten in Nederland en andere West-Europese landen besloot de Amerikaanse president Jimmy Carter voorlopig af te zien van productie van het neutronenwapen.

Apocalyps

Nog voordat de eerste berichten over de neutronenbom Nederland hadden bereikt was het Interkerkelijk Vredesberaad (IKV), een adviesorgaan van de grote Nederlandse kerken op het gebied van vrede en veiligheid, een campagne begonnen tegen de kernbewapening. Het motto van deze campagne was: 'Help de kernwapens de wereld uit, om te beginnen uit Nederland.' Volgens het IKV was het onvermijdelijk dat de wapenwedloop vroeg of laat op een nucleaire apocalyps zou uitdraaien. Nederland moest een

Vredesdemonstranten op het Malieveld in Den Haag dragen kruisraketten op hun hoofd. Bij deze demonstratie kwamen 550.000 mensen demonstreren tegen plaatsing van de kernwapens, 29 oktober 1983. Foto: Rob Bogaerts, Anefo, Nationaal Archief.



initiatief nemen om deze dreigende catastrofe af te wenden. Het land kon volgens het IKV een belangrijk gebaar maken door de Amerikanen te verzoeken hun kernwapens uit Nederland weg te halen. Dit goede voorbeeld zou, naar het IKV verwachtte, in Oost en West door andere Europese landen worden nagevolgd.

Terwijl het rumoer over de neutronenbom nog niet eens was verstomd, bereidde de NAVO de stationering van nog meer nieuwe kernwapens voor. Het plan werd gepresenteerd als reactie op de plaatsing van een nieuw kernwapen voor de middellange afstand (1.000 tot 5.000 kilometer) door de Sovjet-Unie: de SS-20. Vooral de sociaaldemocratische West-Duitse bondskanselier Helmut Schmidt had aangedrongen op een tegenreactie van de NAVO. Afgesproken werd dat Nederland, Groot-Brittannië, België, West-Duitsland en Italië in totaal 572 kernwapens voor de middellange afstand zouden stationeren. Nederland zou 48 kruisvluchtwapens (kruisraketten) plaatsen. Dit zijn onbemande vliegtuigen, voorzien van een kernkop.

De meeste westerse regeringsleiders realiseerden zich maar al te goed dat er bij de publieke opinie in West-Europa verzet zou ontstaan tegen de plaatsing

van nieuwe kernwapens. Vandaar dat de NAVO in december 1979 een tweeledig besluit (dubbelbesluit) nam. Het voornemen 572 middellange afstands-wapens te plaatsen werd gecombineerd met een aanbod aan Moskou om te onderhandelen over wapenbeheersing. Het IKV zag de tweede component van het dubbelbesluit als een wassen neus. De christelijke vredesbeweging slaagde erin de linkse partijen en de progressieve vleugel van het CDA tegen de plannen van de NAVO te mobiliseren. Onder druk van deze tegenstand zag het eerste kabinet-Van Agt zich genoodzaakt een voorbehoud te maken bij het NAVO-dubbelbesluit. De Nederlandse regering erkende dat het nodig was een antwoord te geven op de stationering van de SS-20's. Desondanks zou Nederland pas eind 1981 besluiten of het daadwerkelijk tot plaatsing van de 48 kruisraketten zou overgaan. Of Nederland wel of niet zou plaatsen was afhankelijk van de voortgang van de onderhandelingen met de Sovjet-Unie.

Het IKV, dat had gehoopt dat Nederland het plaatsingsbesluit ronduit zou verwerpen, was diep teleurgesteld door de tweeslachtige houding van de regering. Het sloot vervolgens een coalitie met andere vredesorganisaties, variërend van christen-pacifisten tot en met radicale anarchisten. Deze 'brede vredesbeweging' begon een felle campagne tegen het NAVO-dubbelbesluit. Hét gezicht van deze campagne was Mient Jan Faber, de secretaris van het IKV. De samenwerking tussen de verschillende vredesorganisaties bleek een daverend succes. In 1981 slibde het centrum van Amsterdam dicht toen ongeveer 400.000 demonstranten luidkeels blijk gaven van hun afkeer van de kernbewapening. In 1983 volgde een tweede demonstratie in Den Haag, die zelfs een half miljoen mensen op de been bracht. Hierbij moet wel worden gezegd dat de woede van de meeste demonstranten zich richtte tegen het NAVO-dubbelbesluit en niet tegen de stationering van de SS-20's, die daaraan vooraf was gegaan.

Behalve de twee grote demonstraties waren er begin jaren tachtig honderden andere openlijke manifestaties van maatschappelijke onvrede: bidstonden, ►

Links: Mient Jan Faber op het congres van het Komitee Kruisraketten Nee in Rotterdam, 22 februari 1986. Foto: Rob Croes, Anefo, Nationaal Archief. Onder: Vredesmars in Amsterdam met ongeveer 400.000 deelnemers die protesteren tegen de kernwapens, 21 november 1981. Foto: Rob Croes, Anefo, Nationaal Archief.



'vredesactiekampen' bij Vliegbasis Woensdrecht (de beoogde locatie van de kruisraketten), werkonderbrekingen, scholierenstakingen, bezettingsacties, blokkades en hongerstakingen. Het leek er soms op dat heel Nederland in de ban was van de bom.

Hollanditis

De strijd tegen de kruisraket werd niet alleen op straat uitgevochten. Kranten en opinietijdschriften stonden er jarenlang bol van. Opvallend was de vinnigheid waarmee voor- en tegenstanders van plaatsing elkaar te lijf gingen. Soms leek het wel alsof er in Nederland een religieuze oorlog woedde. Tijdens vergaderingen van diverse kerkgenootschappen werden felle debatten gevoerd over de vraag of het kernwapen wel of niet in strijd was met de Schrift.

'Het leek er soms op dat heel Nederland in de ban was van de bom'

Veel vredesactivisten schenen te geloven dat de komst van de 48 kruisraketten de eerste stap zou zijn op weg naar de Derde Wereldoorlog. De columnist en socioloog Bart Tromp, lid van de PvdA en criticus van de vredesbeweging, zei jaren later over die tijd: 'Iedereen leek in een roes. (...) Huwelijken liepen op de klippen, mensen sprongen voor de trein uit angst voor de bom.'

Ter rechterzijde van het politieke spectrum werd de opmars van de vredesbeweging met argwaan bekeken. Critici vonden dat de vredesactivisten te weinig oog hadden voor de assertieve buitenlandse politiek van de Sovjet-Unie en haar imperialistische optreden in Oost-Europa. In de zomer van 1981 introduceerde

de neoconservatieve Amerikaanse publicist Walter Laqueur de term 'Hollanditis'. Dit hield volgens Laqueur in dat Nederland dreigde terug te vallen in vooroorlogse neutraliteitstendensen. Bovendien was volgens hem het gevaar groot dat Nederland andere NAVO-landen zou besmetten met zijn 'Hollandse ziekte'.

Ook in politiek Den Haag zorgden de kruisraketten voor felle strijd. De PvdA was mordicus tegen de plaatsing van nieuwe kernwapens in Nederland. In het CDA neigde weliswaar een meerderheid naar plaatsing, maar de partijleiding moest rekening houden met een linkervleugel die sympathiseerde met het IKV. In december 1981 stelde het tweede kabinet-Van Agt, bestaande uit CDA, PvdA en D66, het plaatsingsbesluit opnieuw uit, formeel omdat de onderhandelingen tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie nog niet waren begonnen. In de winter van 1983 namen West-Duitsland, Groot-Brittannië en Italië een definitief plaatsingsbesluit. Het eerste kabinet van Ruud Lubbers, bestaande uit CDA en VVD, volgde dit voorbeeld niet. De VVD was voor plaatsing, maar het CDA was nog steeds verdeeld; zelfs de minister-president kon weinig enthousiasme opbrengen voor de komst van nieuwe kernwapens. In juni 1984 toverde Lubbers een bijzonder ingewikkeld compromis uit zijn hoge hoed. Kern daarvan was dat Nederland het stationeringsbesluit uitstelde tot 1 november 1985. Of Nederland die dag zou besluiten tot het plaatsen van kruisraketten (en zo ja, hoeveel) hing af van twee factoren. De eerste was de voortgang van de wapenbeheersingsonderhandelingen, en de tweede was de omvang van het Sovjetarsenaal aan SS-20-raketten.

Het 'grootste orkest aller tijden' houdt een muzikaal protest bij Vliegbasis Woensdrecht, 31 mei 1984. Foto: Marcel Antonisse, Anefo, Nationaal Archief.





Interne onenigheid

De brede vredesbeweging kon grote successen op haar conto schrijven. Niet alleen kreeg ze honderduizenden demonstranten op de been, ook wist ze de regering ertoe te bewegen het plaatsingsbesluit enkele malen uit te stellen. Daar stond tegenover dat de interne onenigheid na verloop van tijd toenam. De radicale organisaties binnen de brede vredesbeweging pleitten voor burgerlijke ongehoorzaamheid, mocht de regering alsnog tot plaatsing van kruisraketten besluiten. Faber was daar geen voorstander van. De vredesbeweging moest volgens hem het gesprek aangaan met de regering. Die laatste moest immers overtuigd worden van de gedachte dat de volledige denuclearisatie van Nederland een eerste stap naar wereldwijde kernontwapening zou kunnen zijn. Oproepen tot blokkades of stakingen om het uitvoeren van overheidsbesluiten te frustreren waren volgens Faber alleen maar contraproductief. Verder keerde een deel van de vredesbeweging zich tegen pogingen van Faber om relaties aan te knopen met dissidente groepen in het Oostblok. Faber meende dat een eventueel besluit van Nederland om tot volledige nucleaire ontwapening over te gaan, aan de andere kant van het IJzeren Gordijn moest worden nagevolgd. Onafhankelijke (dus niet aan de overheid gelieerde) vredesactivisten in bijvoorbeeld de DDR, Polen en Tsjechoslowakije moesten de ruimte krijgen druk op hun eigen regeringen uit te oefenen. Faber vond dat de niet-officiële vredesorganisaties in het Oostblok daarbij de steun van de westerse vredesbeweging verdienden. Zijn critici geloofden echter dat bemoeienissen met de interne politiek van de Oostbloklanden de aandacht maar afleidden van de strijd tegen de 48 kruisraketten.

Dat een groot deel van de Nederlandse bevolking weinig zag in de stationering van de kruisvluchtwapens bleek nog eens in 1985, toen het Komitee Kruisraketten Nee (een initiatief van de vredesorganisaties, enkele linkse partijen en de FNV) een 'volkspetitionnement' organiseerde. Deze petitie tegen de kruisraket werd door maar liefst 3,75 miljoen Nederlanders ondertekend. Toch leek het er halverwege de jaren tachtig op dat bij het grote publiek de belangstelling voor het kernwapenvraagstuk begon af te nemen. Dit kwam deels door het aantreden van de jonge en frisse Sovjetleider Michail

Gorbatsjov, die zich bereid toonde met het Westen te onderhandelen over bewapeningsvraagstukken en andere onderlinge problemen. Toch bleven de onderhandelingen over wapenbeheersing vooralsnog vruchteloos.

Op 1 november 1985 gaf de Nederlandse regering de Amerikanen, na bijna zes jaar van felle debatten, toestemming de 48 kruisraketten in te vliegen. De campagne van de vredesbeweging was mislukt. Het besluit van het kabinet-Lubbers werd door haar dan ook met grote teleurstelling ontvangen. De reactie van de bevolking was echter tamelijk onverschillig. De door sommigen voorspelde volksopstand kwam er niet. Sterker nog, het CDA van Lubbers haalde bij de verkiezingen van mei 1986 een monsteroverwinning. De brede vredesbeweging viel daarna snel uiteen. De commotie rond het dubbelbesluit kreeg twee jaar na het plaatsingsbesluit alsnog een *happy end* toen de Amerikaanse president Ronald Reagan en Gorbatsjov in december 1987 een akkoord tekenden dat voorzag in de verwijdering van alle Amerikaanse en Russische middellange-afstandswapens uit Europa. De 48 kruisraketten zijn dus nooit op Vliegbasis Woensdrecht aangekomen. Volgens de journalist W.L. Brugsma – zelf een fel tegenstander van plaatsing – kwam het jarenlange rumoer over het NAVO-dubbelbesluit achteraf gezien eigenlijk neer op *much ado about nothing*. ■

Links: Een demonstrante praat met twee soldaten op het Binnenhof, waar op dat moment de barbecue voor het zomerreces van de Tweede Kamer wordt gehouden, 30 juni 1983. Foto: Rob Croes, Anefo, Nationaal Archief.
Onder: Premier Ruud Lubbers probeert een toespraak te houden tijdens de slotmanifestatie van het volkspetitionnement tegen kruisraketten. Veel aanwezigen gaan met hun rug naar hem toestaan uit protest. Maarten van Traa, lid van het Komitee Kruisraketten Nee, maant tot stilte, 26 oktober 1985. Foto: Rob Croes, Anefo, Nationaal Archief.



Verder lezen

- G. ten Berge**, *Vredesbeweger. Ervaringen in de vredesbeweging 1973-2008* (Nijmegen 2008).
- R. van Diepen**, *Hollanditis. Nederland en het kernwapendebat, 1977-1987* (Amsterdam 2004).
- B.J. van Eenennaam**, *Achtenveertig kruisraketten. Hoogspanning in de Lage Landen* (Den Haag 1988).
- Ph.P. Everts en G. Walraven**, *Vredesbeweging* (Utrecht 1984).
- M.J. Faber**, *Vooruitgeschoven spionnen. Bevrijd uit de boeien van de Koude Oorlog* (Utrecht 2007).
- I.D. Verkuil**, *De grote illusie. De Nederlandse vredesbeweging na 1945* (Utrecht 1985).

'Geschiedenis doorbreekt het zwart-witdenken'

Jikkemien Kuypers is geschiedenisdocent van het jaar

'Ik heb een droom. Ik zou graag willen dat het lesniveau op vmbo-scholen omhooggaat, dat alle collega's de eisen aan leerlingen naar boven bijstellen. Ze kunnen namelijk veel meer dan ze zelf en de docenten vaak denken. Ook zou ik graag zien dat we meer buiten het boek werken en vaker op stap gaan met de leerlingen, dat ook excursies en buitenschoolse activiteiten mogelijk worden.'

Ton van der Schans is voorzitter van de VGN en zat in de jury voor de verkiezing van de Geschiedenisleraar 2018.

De 'Geschiedenisleraar 2018' Jikkemien Kuypers is aan het woord. Ik sprak deze bevolgen en karakteristieke geschiedenisdocent op het vmbo-congres in Utrecht, begin november. Een leraar met pit, kwaliteit en vooral hart voor haar leerlingen.

Wat doe jij anders dan andere docenten waardoor je 'Geschiedenisleraar 2018' bent geworden?

Ja, dat moet je ook aan anderen vragen. In elk geval is voor mij de relatie met mijn leerlingen heel erg belangrijk. Eerst relatie, dan prestatie. Ik sta bij elke les bij het binnenkomen van de leerlingen bij de deur. Ik geef alle leerlingen een hand, kijk ze in de ogen en maak dan vaak een persoonlijke opmerking. Over hun humeur of over hun kleren. De leerlingen kijken terug. Voor hen zijn de vragen 'wie ben jij?' en 'kan ik je vertrouwen?' wezenlijk. Vanuit de échte ontmoeting kun je veel van leerlingen vragen. Van Vygotsky heb ik geleerd de leerlingen uit te dagen: vraag het maximale van ze.¹ Maar ga er ook weer niet overheen, dan haken ze af. Balans vinden tussen uitdaging en werkelijkheid, dat maakt de omgang met leerlingen spannend en boeiend. Vraag dus veel van ze en ook van jezelf. Maar vooral: heb h art voor elke leerling. En heb vertrouwen in ze.

Welke werkvormen gebruik je in je lessen?

Vanuit een prettige en stimulerende pedagogische sfeer heb je veel didactische kennis en vaardigheden nodig. Ik gebruik activerende didactiek. Laat de leerlingen niet hun hand opsteken, maar een systeem (*Random Word Chooser*) bepaalt wie er antwoord geeft.² We werken in duo's, we gebruiken flitskaartjes, film, foto's, de krant, schematische samenvattingen, memorykaartjes, we leggen linkjes tussen nu en vroeger, we doen spelletjes, ik leer ze ezelsbruggetjes. Maar ook hier weer: sluit aan bij hun leefwereld en geef ze verantwoordelijkheid. Leerlingen die dat graag willen, bereiden ook zelf een les voor en geven die aan hun klasgenoten.

Wat leren leerlingen bij jou van geschiedenis?

Geschiedenis moet gaan 'leven' voor de leerlingen. De lijnen tussen de actualiteit en geschiedenis bespreek ik door zaken uit de krant te bespreken, bijvoorbeeld rondom de troonrede. Laat de lessen aansluiten op de wereld van nu. Leerlingen vinden geschiedenis prachtig. Het doorbreekt het zwart-witdenken. In vragen over 'macht' zijn ze zeer geïnteresseerd. Ze moeten de wereld en vooral wat er om hen heen gebeurt en de maatschappij waarin ze morgen terecht komen, kennen

en begrijpen. Om zelf op een verantwoorde manier hun positie te bepalen. Wat er in 1848 gebeurde bijvoorbeeld, dat moeten ze weten. En de weg er-naartoe! Chronologie is bij geschiedenis ontzettend belangrijk, als dit een 'potje' is, wordt het niets met het begrip van de leerlingen. En wat betekent die geschiedenis in 2018 voor jou? Zijn er nog veranderingen sinds die tijd? Het begint met kennis en dan kan een oordeel komen. Hoe dat oordeel uitvalt is niet het belangrijkste, wel de argumentatie. Geschiedenis raakt hier ook aan burgerschap. Bij geschiedenis kun je lachen en huilen. Zonder geschiedenis begrijp je de wereld om je heen en jezelf niet.

Welke periode behandel je graag?

Het interbellum. Een spannende, kokende en polariserende tijd. De kraamkamer van stromingen als fascisme en nationaalsocialisme. Wat is nu anders en vergelijkbaar? Laat de leerlingen bijvoorbeeld 'buitensluiten' aan de lijve ervaren. Laat een afbeelding zien over rassenleer en kenmerken en vraag de leerlingen: 'Waar denken jullie dat we het over gaan hebben?' Laat verschillende leerlingen reageren, maar zeg niet of ze het goed of fout hebben. Daarna komt de vraag op het bord: 'Wat is buitensluiten?' De leerlingen beantwoorden de

¹ Lev Vygotsky was een psycholoog. Zijn bekendste theorie is 'de zone van de naaste ontwikkeling'. Ga voor meer informatie naar Vernieuwonderwijs: tiny.cc/K7LVJK.

² Bekijk een video over hoe je dat zelf kunt doen: youtu.be/cL157PjwCUM.

vraag in stilte, daarna bespreken ze het antwoord in tweetal en er volgt een kort klassengesprek. Om het persoonlijker te maken vraag ik wie wel eens buitengesloten is of iemand heeft buitengesloten. Binnen de veiligheid van de muren van het klaslokaal en in een goede sfeer vertellen leerlingen ook persoonlijke verhalen. Die persoonlijke verhalen kun je gebruiken om de geschiedenis in de leefwereld van de leerling te trekken.

En hoe moet geschiedenisonderwijs eruit zien in de toekomst?

Het geschiedenisonderwijs zou in alle lagen van het voortgezet onderwijs een verplicht vak moeten worden, om leerlingen op de maatschappij voor te bereiden. In de bovenbouw van het vmbo (b/k) wordt het vak er bijna altijd uitgegooid door de school zelf, het is niet belangrijk genoeg. Ik vind het bijzonder dat volwassenen voor leerlingen besluiten dat zij al die kennis niet hoeven te hebben. Wie zijn wij dat we bepalen dat een groot deel van onze leerlingen niet de mogelijkheid krijgen om de context van de samenleving beter te begrijpen? Maar later wel gaan klagen over het gebrek aan burgerschap? Verder zou ik onderwijs willen waarin leerkrachten gestimuleerd en gefaciliteerd worden nieuwe dingen te proberen en te doen. Blijf leren, wil ik tegen al mijn collega's zeggen. En in het vmbo, ja, in het hele onderwijs: *Show, don't tell*. Niet teveel in abstracties praten, maar laten zien hoe het gaat en moet. ■

Jikkemien Kuypers (1976) woont met haar man Jasper en haar twee kinderen Rohan (13) en Mara (9) in Zwaag. Na haar tweedegraads lerarenopleiding geschiedenis aan de Hogeschool van Amsterdam werd ze docent geschiedenis aan het Amstelveen College (vmbo-t). Momenteel is ze docent geschiedenis op SG Newton in Hoorn, leerjaar 1, 2, 3 en 4 (mavo), mens en maatschappij (1 kb 1 mk) en docent geüniformeerde beroepen en dienstverlening (3 bk). Daarnaast heeft ze niet-lesgebonden taken: ze is docenten-coach, ontwikkelt een parallel curriculum voor haar sectie geschiedenis, is organisator brugklaskamp, organisator Bivak en mr-lid.



'Perzische mensen zijn de slimste van de wereld'

Onderwijs in de Islamitische Republiek Iran

Het speelkwartier is universeel. Net zoals overal ter wereld rennen de kinderen in Iran tijdens de pauze naar buiten. Op het plein zijn vrolijk gekleurde stippen geverfd. Terwijl ik me afvraag waar ze voor zijn, zie ik steeds meer kinderen naar buiten stromen.

Erik Ex (docent geschiedenis) reisde gedurende een schooljaar van Finland naar Singapore. Overal waar hij kwam, bezocht hij scholen. Hij sprak met leerlingen, leraren en onderzoekers over het (geschiedenis)onderwijs. De inzichten die hij onderweg opdeed, deelt hij met de lezers van *Kleio*. Eriks broer Luuk reisde mee en maakte foto's en reportages. De Edyssee heeft een eigen Facebookpagina op [facebook.com/onderwijsreis](https://www.facebook.com/onderwijsreis).

In Iran staan vaak vrouwen voor de klas.
Foto's: Luuk Ex.

Het vrij krappe schoolplein raakt snel vol. Dan grijpt de directeur in door op een fluit te blazen. Alle kinderen moeten aan de kant. Ze nemen plaats op een kleine tribune of drukken zich tegen de muur aan. Een leraar brengt een tennisbal aan een touw, bevestigd aan een standaard. Twee oudere kinderen worden naar voren gehaald door een andere leraar. Zij krijgen twee rackets en mogen de bal aan het touw overslaan. Een dikke haag kinderen kijkt toe. Het is speelkwartier in Teheran. Iran is voor mij niet meer het enge land dat het ooit was. In 2014 vloog ik er met mijn toenmalige vriendin heen. In januari 2015 startte *Onze man in Teheran* bij de VPRO. Iran stond definitief op de kaart voor Nederlandse toeristen. Mijn vriendin vond drie weken een hoofddoek op wel grappig en ik vond geen alcohol op vakantie ook weleens verfrissend.

Gastvrijheid

In 1979 viel het land ten prooi aan de dictatuur van de fundamentalistische islam. Ayatollahs namen de macht over van de, door het Westen gesteunde, brute en impopulaire sjah. Amerikaanse ambassade-medewerkers werden maandenlang gegijzeld. De sharia werd ingevoerd en er werden strenge kledingvoorschriften gehandhaafd. Een bloedige oorlog tegen het buurland Irak duurde praktisch de gehele jaren tachtig. Maar inmiddels is Iran veilig. Wat de Nederlandse toerist daar vooral aantreft is een ongekende gastvrijheid, fantastisch eten (als u nog gaat: fesenjoon!) en de ongeëvenaarde Perzische cultuur. Wederom is Iran gastvrij. Bij het eerste tankstation betaalden we omgerekend vier euro voor 35 liter diesel. Het goedkoopste land op de hele route



Finland - Singapore. We voelden ons inmiddels ervaren wereldreizigers en als vissen in het water. Dit land ging ons niet meer verrassen.

Wie de ziel van een land wil leren kennen moet gaan kijken in zijn scholen. Ons eerste bezoek was aan een jongensschool met de wonderlijke naam 'Ontwikkeling'. We mochten er niet filmen en we moesten de lessen niet teveel storen. Maar in elk klaslokaal waar we langsliepen werden we toch even binnen gevraagd. Of mijn broer een foto wilde maken van alle kinderen met die grote camera van hem. Of het onderwijs goed verzorgd was, bleek moeilijk te zeggen. We konden geen les volgen, maar moesten vooral heel lang praten en lunchen met de directeur. Misschien was een, letterlijk en figuurlijk, teken aan de wand wel een werkstuk over Cristiano Ronaldo dat was beoordeeld met 'uitmuntend'; in een oogopslag zag ik dat het een print was van Wikipedia. De leerling had niet eens de moeite genomen de hyperlinks te verwijderen.

In de kamer van de directeur mochten we alles vragen. Maar we kregen ook vragen terug. Wie bijvoorbeeld in Nederland seksuele voorlichting geeft. Toen ik vertelde dat dit op Nederlandse scholen de taak van een mentor en de biologiedocent is, werd ik vreemd aangekeken. Op de Iraanse school 'Ontwikkeling' was daar een speciaal persoon voor met een gedegen opleiding. Dat kon niet zomaar iedere mentor of bio-docent. Over Nederland wist de directeur dat het een erg onzedelijk land was. Nu begreep hij waarom.



Vrouwen voor de klas

Op de Noorschool ('school van het licht') werden we weer hartelijk ontvangen. Opnieuw een school voor jongens, maar de docenten waren allemaal vrouwen. In Nederland vinden we het meestertekort een probleem, zei ik. De directeur keek me lachend aan: 'In Iran weten we dat vrouwen beter met kinderen kunnen omgaan, dus je kunt beter vrouwen voor de klas hebben.' Op de gang stond een grote kast met plastic speelgoed. Prijzen die leerlingen konden winnen als ze goede cijfers haalden. In de gangen hingen heel veel kunstwerken van de leerlingen. Met daartussen portretten van martelaren die waren omgekomen tijdens de Irak-Iranoorlog in de jaren tachtig. Het was me al opgevallen dat de directeur een portret van de ayathollahs Khomeini en Khamenei op zijn smartphone had staan.

Strak in het gelid

Bij de Noorschool zagen we voor de tweede keer stippen op het plein. De vrolijke directeur groeide in zijn rol, hij wilde ons graag wat laten zien. Hij verzocht ons op een plateau boven het schoolpleintje te staan, om het schouwspel goed te kunnen zien. De directeur kreeg een microfoon aangereikt en begon erin te roepen tegen zijn leerlingen. Die stroomden opgelaten vanaf de randen het schoolplein op. Elke leerling droeg een giletje met een nummer erop en stond strak in het gelid. Dit was de *assembly*, die we dieper in Azië nog veel vaker zouden zien. Per klas droegen de kinderen een andere kleur overhemd. Helemaal vooraan stond een leerling met een nestel (een militair erekoord), de klassenoudste. Terwijl de jongens in de houding stonden, pakte de directeur opnieuw de microfoon. Kijkend naar mij en mijn tolk begon hij zijn leerlingen toe te schreeuwen. Daarop staken alle kinderen hun armen uit. 'Kijk, een vliegtuig,' zei de directeur trots tegen ons. Vervolgens draaide hij zich weer naar de leerlingen en brulde een nieuw commando. De leerlingen gooiden hun handen in de lucht en begonnen te wapperen. 'Dat is vuurwerk.' Na nog wat voertuigen en beesten kwam de finale. 'Wie is onze meester, wie is onze leider?' riep de directeur door zijn microfoon, waarop de kinderen schreeuwend antwoordden: 'Khamenei is onze leider!', en afsloten met luid gejuich.

Wenselijk antwoord

Terug in de school interviewden we twee docenten. Het moest gaan over het nieuwe cijfersysteem dat in Iran was ingevoerd. De directeur die zojuist samen met de leerlingen de grote leider had toegejuicht, ging pal achter mij en de camera zitten. Bij elke vraag probeerde hij door gezichtsuitdrukkingen en fluisteren de docenten voor te zeggen wat het wenselijke antwoord was.

Als laatste nam de directeur ons mee naar de middelbare school die tot dezelfde scholengemeenschap hoorde. Hier konden we eindelijk met de leerlingen praten, ze spraken immers Engels. Iedereen in deze klas zou *engineer* worden. In Iran is er een grote focus op bètastudies. De overheid heeft er actief beleid op gevoerd. Toen ik vroeg wat ze vonden van hun onderwijs antwoordde een van de leerlingen: 'Perzische mensen zijn de slimste van de wereld, ze moeten dus ook wel het beste onderwijs krijgen. En daarnaast,' zo ging hij verder tegen ons, 'gaan wij wél naar het WK, dus we kunnen ook nog beter voetballen dan jullie.'

'Een werkstuk over Cristiano Ronaldo was beoordeeld met "uitmuntend"; in een oogopslag zag ik dat het een print was van Wikipedia'

Aan het einde van de dag drukte de directeur ons een hele tas met cadeautjes in de hand, waaronder een doosje met saffraan. Onze tolk, die ook een bakje in zijn hand geduwd kreeg, kon zijn geluk niet op. Hier zou zijn vrouw erg blij van worden. Ondertussen wuifde de directeur ons met een grijnzende glimlach uit: hij had het bezoek van de westerse journalisten toch maar mooi in goede banen geleid. We zaten al in het busje toen hij nog snel naar binnen rende. Voor we konden gaan gaf hij ons een zilveren koran mee in een eveneens zilver afgezet kistje: voor thuis. Ik stuurde ons busje het drukke verkeer van Teheran in en besefte: in deze school leerden we opnieuw een land kennen, hier keken we in de ziel van de Islamitische Republiek. ■

'Speelkwartier' op een Iraanse school.

'Khamenei is onze leider!'



Een verwarrende verademing

De havo- en vwo-geschiedenisexamens van 2018

Dit jaar verliep het examen vrij rimpelloos. Weinig vragen via de examenlijn van het CvTE, een rustig docentenforum, geen errata, één aanvulling op het correctievoorschrift. In de landelijke pers werden de havo- en de vwo-geschiedenisexamens positief ontvangen.

Stefan Boom was tot 2018 toetsdeskundige geschiedenis voor havo en vwo bij Cito. **Saskia de Boer** is sinds 2018 toetsdeskundige geschiedenis voor havo en vwo bij Cito.

Wel werd er bij het LAKS door zowel havo- als vwo-kandidaten geklaagd over de lengte van het examen. De docenten namen die klacht voor havo niet over in de *quick scan*, de vwo-docenten deden dat wel. Slechts een kwart van de havo-docenten vond het examen te lang. Meer dan driekwart (85 procent) van de vwo-docenten gaf aan dat het vwo-examen te lang was geweest. Uit de *quick scan* bleek verder dat de havodocenten meer tevreden over het examen waren dan de vwo-docenten. Zij waardeerden het examen met een 6,6, terwijl hun vwo-collega's een 5,7 gaven.

Examenbesprekingen

Sinds jaar en dag organiseert de havo-vwo-commissie van de VGN besprekingen van het centraal examen om de docenten te steunen bij de zware taak van de examencorrectie. Dit jaar heeft de VGN gekozen voor een andere opzet van de regionale besprekingen. Tot dit jaar wer-

den de vergaderingen in de regio voorbereid door een groepje docenten dat snel het werk van hun leerlingen hadden bekeken en op grond van hun ervaring trachtten in te schatten waar de problemen met de correctie zouden ontstaan. Hun bevindingen werden gepubliceerd in een landelijk verslag. In de regiovergadering werden die opmerkingen doorgegeven en besproken en kregen de collega's de mogelijkheid hun correctieperikelen aan de orde te stellen. De procedure verliep daarmee van boven naar beneden, een centrale reactie die in het land bekendgemaakt werd om een zo eenduidig mogelijke correctie mogelijk te maken. Dit jaar is deze *top-down*-benadering omgekeerd. De docenten op de regiovergaderingen brachten hun opmerkingen naar voren, de voorzitters verzamelden deze en vervolgens werden die in Utrecht naast elkaar gelegd. Uiteindelijk resulteerde dit ook in een landelijk verslag, waarmee de docenten het examenwerk nog eens konden doorlopen en konden inzetten bij eventuele meningsverschillen met de tweede corrector. Hoewel deze nieuwe procedure nog moet worden geëvalueerd, lijkt deze aanpak op voorhand geslaagd. Hopelijk kan het de daling in het bezoek aan de regiovergaderingen stuiten.

Het havo-examen

Dit jaar is het eerste examen waarin er geen vragen meer zijn gesteld over de eerste vier tijdvakken. Deze verlichtings-

maatregel heeft een onbedoeld gevolg gehad voor de eerste volgordevraag. In de oude situatie strekte die zich uit over 'de hele geschiedenis', nu liggen de gebeurtenissen dichter bij elkaar. Deze vraag bleek dan ook moeilijker dan de openingsvragen van de afgelopen jaren.¹ De moeilijkste vraag van het havo-examen bleek vraag 12. Dit vraagtype is al vaker gebruikt en heeft telkens eenzelfde opzet. Er is een bron, in dit geval een fragment uit een novelle van J.J. Cremer. In de intro bij het fragment, een essentieel onderdeel van de bron, worden gegevens over de perceptie van deze novelle gegeven. De bron is daarmee getypeerd als een romantische verbeelding van de schrijver en in de tijd geplaatst. Het gaat hierbij dus niet om een ooggetuigenverslag, hoewel de schrijver waarschijnlijk wel fabriekskinderen aan het werk heeft gezien. Daarna moest de bron beoordeeld worden op de bruikbaarheid bij een onderzoek. Die beoordeling van de bruikbaarheid van de informatie uit een bron is altijd relatief, moet dus gezien worden in relatie tot de informatie die uit de bron gehaald kan worden en van de onderzoeksvraag die ermee kan worden beantwoord.² Een roman kan heel goed gebruikt worden in een studie naar de ontwikkeling van een schrijver. Maar dezelfde roman kan niet gebruikt worden om informatie over bepaalde gebeurtenissen te krijgen. Een krantenbericht of een ooggetuigenverslag (bij voorkeur van meerdere getuigen) is daar beter

Tekstfragment van J.J. Cremer zoals deze werd ingezet bij het havo-examen in 2018.

bron 3

In 1863 publiceert de Nederlandse schrijver J.J. Cremer zijn novelle *Fabriekskinderen*. Een bede, doch niet om geld. Hij leest zijn novelle in het hele land voor. De belangstelling van het publiek is erg groot. In dit fragment beschrijft Cremer een textiel fabriek in Leiden:

In het midden van die sombergekleurde rij (spinnmachines) – het helderst door een van de gasvlammen verlicht, daar zie je Saartje, het kind van Gerrit Zwarte, het arme kind dat koorts heeft, dat zich ongelooflijk snel en gelijkmatig moet haasten. Je herkent het arme meisje wel, al schrik je terug nu je haar droevig figuurtje in het volle licht beter kunt zien. Een hoofd, een heel hoofd is zij kleiner dan je dochtertje, dat op dit uur gezond, met roze wangen, op het zachte kussen ligt te dromen en even oud is als zij. Je schrikt terug bij het zien van dat vieze en fletse gezichtje, met die open mond en die onnatuurlijk glinsterende oogjes. Je wendt de blik van haar af, en je oog blijft gevestigd op het jongetje naast haar. Tien jaar oud, maar hij lijkt een kind van zeven lenten – wat zeg ik, een kind van zeven barre winters te zijn. Telkens en telkens werpt hij een versufte blik op de grofspinner (de opzichter die de machine bedient), die zijn werk aan de andere kant van de machine bespiedt; en angstig beweegt hij snel de handjes, want weet je, al twee keer heeft hij van hem een stevige tik met de stok gehad, hier op de schouder, erg vals! Erg vals en gemeen!



geschikt voor. Door de intro bij het fragment is duidelijk gemaakt dat Cremer veel mensen wist te bereiken met zijn werk. Zijn mening over kinderarbeid komt in het fragment en in de titel van zijn boek duidelijk naar voren, het verband met de 'discussies over de sociale kwestie' zou door de kandidaten moeten worden gezien. Daarom kan de bron zonder twijfel beter gebruikt worden voor de tweede onderzoeksvraag over de sociale kwestie, dan voor de eerste onderzoeksvraag over werkomstandigheden in de fabrieken. In vraag 19 worden de kandidaten opnieuw getoetst op hun onderzoeksvaardigheden. Er moet worden beredeneerd waardoor de achtergrond van een bron (in dit geval een geheime bespreking) invloed kan hebben op de betrouwbaarheid van de informatie uit die bron. Ook deze vraag is slecht gemaakt. Wellicht zou dit te ondervangen zijn door in lessen meer aandacht te besteden aan de onderzoeksvaardigheden uit domein A.

Een heel hoge score werd behaald bij de vraag over Wilhelm II en Bismarck, een p-waarde van 0.86. Over het algemeen 'doen' kandidaten het goed op dergelijke reproductieve vragen. Net als vorig jaar werden lagere scores behaald op vragen over motieven; kennelijk vinden kandidaten het lastig zich in te leven (wat wel hoort bij de historische vaardigheden). Het havo-examen is goed

onthaald. De docenten vonden het examen iets te lang, maar wel evenwichtig en duidelijk onderscheidend van het vwo-examen. Goede, leuke bronnen en beter na te kijken dan voorafgaande jaren. Er was wat verwarring over de interpretatie van de instructie 'geef aan'. Daar bedoelen de examenmakers mee dat er geen lang antwoord, zoals bij 'leg uit', wordt verwacht, maar een beknopter, korter antwoord. In plaats van de twee punten voor een leg-uit-antwoord, wordt er maar één punt gegeven. Bij vraag 28 lijkt dat niet zo: daar had ogenschijnlijk beter 'leg uit' kunnen staan, maar dan kan het cv niet worden uitgesplitst in de twee genoemde deelscores en dat zou de correctie weer moeilijker maken. De recensent in *Kleio* meende 'stokpaardjes' van de examenmakers te herkennen, maar vond het examen wel te doen. De hoge n-term (1) waarop hij hoopte, is er inderdaad gekomen.

Het vwo-examen

De NRC besteedde ruimte aan het vwo-geschiedenisexamen. Beatrice de Graaf gaf een enthousiaste reactie op het examen. Zij vond het examen 'een verademing'.³ Toch maakte zij ook een kanttekening die duidelijk maakt hoezeer de kenmerkende aspecten zorgen voor een kloof tussen historici in en buiten het klaslokaal. Bij vraag 22 (de vraag bij de foto met de PKI-vlag uit 1949, genomen in Indonesië) spreekt zij van 'een gemiste kans', omdat er in de vraag 'om de hete brij wordt heen gedraaid'. Zij vindt het jammer dat er alleen maar verwezen hoeft te worden naar de Koude Oorlog en niet naar begrippen als politionele actie of *counterinsurgency*. Hier blijkt het onbegrip als het gaat om de examenstof rond de kenmerkende aspecten bij historici die niet in het middelbaar onderwijs werken. De kenmerkende aspecten zijn niet gedefinieerd

naar plaats of thema. Er worden geen specifieke namen, termen of begrippen die op een bepaalde historische situatie passen, voorgeschreven. Dus wel dekolonisatie in algemene zin, maar niet toegespitst op bijvoorbeeld Indonesië. Wel de Koude Oorlog als kenmerkende aspect, maar niet de Koude Oorlog in Azië. Het examenprogramma schrijft voor dat elke kandidaat 'bij elk kenmerkend aspect van een tijdvak een passend voorbeeld (kan) geven van een gebeurtenis, ontwikkeling, verschijnsel of handeling dan wel gedachtegang van een persoon en dit voorbeeld (kan) gebruiken om het betreffende aspect te verduidelijken'. Omdat deze voorbeelden niet centraal zijn voorgeschreven,



hebben de examenmakers geen referentiekader om te kunnen bepalen welke specifieke kennis de kandidaten hebben. De door Beatrice de Graaf bedoelde begrippen kunnen daarom niet op een centraal examen worden getoetst. Voor de centrale examens betekent dit, dat er alleen identificerende vragen (welk kenmerkend aspect is zichtbaar in deze bron, of in deze gebeurtenis?) kunnen worden gesteld bij de niet-gespecificeerde kenmerkende aspecten. ►

1 Op de website van het Cito worden de toets- en itemanalyses van elk examen gepubliceerd. Hierin is eenvoudig op te zoeken wat de moeilijkheidsgraad (p-waarde) per vraag is. Zie tiny.cc/K7cito.

2 Let wel: het gaat niet om de bron zelf, het gaat om de informatie uit de bron!

3 NRC, 16 mei 2018.

Beatrice de Graaf maakte een kanttekening bij het examen bij vraag 22, de vraag bij de foto met de PKI-vlag uit 1949, genomen in Indonesië. Boven: Keizer Wilhelm II en Otto von Bismarck in Frierichsruh in 1888.

Nederlandse soldaten met een groep gevangengenomen Indonésische vrijheidsstrijders, 1946. Fotograaf onbekend. Bron: Nationaal Archief.

De docenten vonden het vwo-examen te lang. De bronnen waren volgens hen goed, leuk en passend, hoewel meer beeldbronnen op prijs zouden worden gesteld. Het niveau leek goed, met (soms te) complex geformuleerde vragen. De moeilijkste vraag in het examen bleek vraag 17 (de tekst van Goebbels), waarvan de kandidaten de strekking niet goed begrepen. De verwijzing naar de spoorwegen lag hier mogelijk aan ten grondslag. De vraag erna (over het Dawesplan) was overigens weer erg gemakkelijk. In *Kleio* beoordeelde de recensent het vwo-examen als verwarrend. Volgens hem was het examen 'te lang, met teveel nieuwe vraagvormen, vragen die slechts impliciet aan de stofomschrijving te koppelen zijn en vragen die veel meer lijken te behelzen dan ze eigenlijk omvatten'.⁴ Dat het examen te lang was lijkt duidelijk, van nieuwe vraagvormen is echter geen sprake geweest. Juist van vwo'ers verwachten de examenmakers dat zij met inzicht omgaan met de kenmerkende aspecten en de tijdvakindeling. Dat is onderdeel van domein A.



ruimte voor de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen, waarin je hun historische belangstelling en besef kunt helpen vormen. Aan het eind van hun schoolloopbaan volgt dan een centraal examen waarin de leerling als examenkandidaat benaderd wordt en kan laten zien wat er geleerd is in de voorgaande jaren. Bij de docent vindt dan een rolwisseling plaats: van mentor naar corrector, de begeleidende docent wordt examiner, die voor het eigen vak het examenwerk van zijn pupillen moet beoordelen. Bij de examencorrectie moet de inhoud van het vak bewaakt worden én moet ervoor worden gezorgd dat de lat die gelegd wordt voor alle leerlingen in Nederland op gelijke hoogte wordt gehouden. Het examen mag voor Groningse leerlingen niet soepeler of strenger worden beoordeeld dan voor Zeeuwse kandidaten.

Tegelijkertijd dient ook de inhoud en het niveau van het vak geschiedenis te worden bewaakt. Ondanks een vager omschreven lesstof, kunnen niet alle inventieve redeneringen worden goedgekeurd. In de correctievoorschriften wordt dat aangeduid met de formulering aan het begin van elke vraag. Als de examenmakers ervan uitgaan dat er echt maar één antwoord mogelijk is, begint het cv met 'uit het antwoord moet blijken'. Aan de andere kant van het spectrum staat de formulering: 'voorbeeld van een juist antwoord is', maar dat betekent niet dat elk antwoord juist is. Ook hier dienen afwijkingen van het cv onder-

bouwd te worden met relevante vakliteratuur (en daar valt de gebruikte methode niet onder). 'Kern van een juist antwoord is' beoogt kort de essentie van het antwoord aan te geven, uiteraard zal de formulering door de kandidaten nooit identiek zijn aan het cv. Het wordt aan de professionaliteit van de docent overgelaten de antwoorden van zijn (of haar) leerlingen aan de hand van het cv te beoordelen. Vwo-kandidaten hebben de neiging hun onzekerheid te verstoppen in een overdaad aan tekst, soms om rookgordijnen te leggen, soms om hun gedachten te bepalen, soms gewoon door de examenzenuwen. Wellicht ligt hier een oorzaak van het structurele tijdgebrek van de vwo-kandidaat. Ondanks het terugbrengen van het aantal vragen en bronnen en het aantal punten de laatste jaren, blijft die tijdsdruk blijkbaar bestaan. Goed lezen helpt, doen wat er gevraagd wordt (en niet meer of minder) ook. Dat zal helpen de gesignaleerde verwarring over sommige vragen te voorkomen. Het geschiedenisexamen zat dit jaar vroeger dan ooit in het examenrooster. Daardoor was er in principe ruim voldoende tijd voor de correctie. Als het examen wat korter wordt, zodat de examenkandidaten ook wat ruimer de tijd krijgen, zou dat mooi zijn. In 2020 (havo) en in 2021 (vwo) zal het laatste examen op basis van de huidige syllabus worden afgenomen. Hopelijk zullen de onderwerpen uit de nieuwe syllabus examenmakers, docenten en hun leerlingen inspireren tot mooie lessen en een mooi examen. ■

'Ondanks een vager omschreven lesstof, kunnen niet alle inventieve redeneringen worden goedgekeurd'

Beheersing van de kenmerkende aspecten is daarvoor noodzakelijk, de docent zal daar in de les aandacht aan moeten besteden. Met een normeringsterm van 0,9 lijkt dit een examen van een goed vwo-niveau geweest te zijn. Dat is in de afgelopen jaren veel minder het geval geweest.

De dubbelrol van de docent

Iedere docent zal zich hierin herkennen: je bent leraar en dus help je je leerlingen en begeleid je ze naar het volgende schooljaar. Idealiter in een stimulerend pedagogisch-didactisch klimaat, met veel aandacht en

⁴ *Kleio* 4 (2018), p. 67.

Onze prachtige, hondse baan

Zaterdag 27 oktober, een feestdag voor het geschiedenisonderwijs. Drie klassen met leerlingen uit Hoorn, Amsterdam en Nieuw-Vennep en veel collega's zitten in het bomvolle auditorium van het Rijksmuseum. Wie van hun docenten wint de verkiezing van Geschiedenisleraar van het jaar 2018? De spanning en de sfeer zijn fantastisch. Ik zit op de voorste rij naast onze Nationale Mopperkont, Maarten van Rossem. Hij moet straks de prijs uitreiken aan de winnaar.

Maarten is geheel in stijl die middag. De woorden die in onze conversatie het vaakst vallen zijn 'onzin' en 'larietoe'. Politici verkondigen 'flauwekul' over geschiedenis en onderwijsambtenaren hebben 'geen flauw benul' van het geschiedenisonderwijs. Enzovoort. Nu kan ik Maarten bepaald niet betrappen op veel terzakekundige kennis van het geschiedenisonderwijs. Als het die middag gaat over 'actief historisch denken' vraagt hij hulpeloos aan me: 'Is dat een boek of zoiets?' Wanneer in deze lange en enerverende middag

ook het begrip 'onderwijsvernieuwing' valt, veer ik op. Mijn gesprekspartner deelt nu een rake klap uit. 'Als je het onderwijs wilt vernieuwen met slechte leraren komt er niets van terecht. En als je écht goede docenten hebt, is onderwijsvernieuwing niet nodig'. Een voltreffer die doel raakt. Goede docenten zie ik voor me staan. In de allereerste plaats hebben ze hárt voor jongeren die het geschiedenislokaal inlopen. Passie en vuur bezitten ze. Ze willen hun leerlingen verheffen. Jikkemien Kuypers, docent op een vmbo-school in Hoorn en uitgeroepen tot 'Geschiedenisleraar 2018' spreekt uit dat de eisen aan vmbo-leerlingen in de hele breedte omhoog kunnen. Ze heeft een missie: leerlingen met plezier het vak laten volgen. Leerlingen laten leren niet alleen óver de geschiedenis, maar vooral ván de geschiedenis. Ik prijs me gelukkig met zo'n ambassadeur van het geschiedenisonderwijs voor het komende jaar. Ik zie op mijn reis door ons goede landje zoveel goede geschiedenisdocenten die een keur aan didactische werkvormen hanteren die in de eenentwintigste eeuw actueel en relevant zijn. Ik spreek docenten die de uitdaging aangaan om antwoord te geven op de vraag wat goed geschiedenisonderwijs allemaal betekent voor leerlingen en leerkrachten. Maar het komt ons warempel niet aanwaaien. Transpiratie én inspiratie in het klaslokaal. Ik laat me verleiden Ida Gerhardt uit

'Als je het onderwijs wilt vernieuwen met slechte leraren komt er niets van terecht. En als je écht goede docenten hebt, is onderwijsvernieuwing niet nodig'

haar gedicht *Tussenuur* te citeren. Dat ene zinnetje waarin de essentie van goed leraarschap is samengebond: 'Het is mijn prachtige, mijn hondse baan.' En dan realiseer ik me eens te meer dat goed geschiedenisonderwijs de enige duurzame remedie is tegen de kwalen van onze tijd: desinformatie, gemakzucht en eigenbelang. Collega's, wij maken het verschil. Laten we initiëren en stimuleren. Om in een inspirerende omgeving van elkaar te leren nodigt de VGN u allen op 15 maart 2019 op Slot Loevestein uit. Daar wordt de geschiedenis levend. Daar ontmoet u goede geschiedeniscollega's die nóg beter in hun vak willen worden. Lang leve onze hondse baan! ■



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

De negentiende eeuw komt tot leven

Het Multatuli Huis in Amsterdam

Hoewel zijn stijl moeilijk te plaatsen is, kreeg Multatuli (1820-1887) alom waardering voor zijn literaire kwaliteiten. Zelf vond Multatuli zijn boodschap over uitbuiting van de Javaanse bevolking belangrijker en het stak hem dat daar zo weinig aandacht voor was. Zijn werk was ook van invloed op mensen uit de arbeidersbeweging en op het feminisme. Het Multatuli Huis geeft een blik op het leven en werk van deze negentiende-eeuwse schrijver en zijn betekenis voor het heden.

Daan Schuijt is redacteur van Kleio.

In talloze gemeenten in Nederland is een straat of plein naar hem vernoemd, meer dan een eeuw na zijn overlijden is zijn verzameld werk uitgegeven, hij is een van de vijftig canonvensters, er is fairtrade-koffie vernoemd naar zijn bekendste roman *Max Havelaar*, die tevens verfilmd en bewerkt is voor toneel en musical, je hebt de Woutertje Pieterse Prijs voor kinderboeken en er is een standbeeld. Hoewel het werk van Multatuli door het grote publiek nauwelijks nog gelezen wordt, kent iedereen hem als een groot schrijver.

Korsjespoortsteeg

Midden in het centrum van Amsterdam, tussen de Singel en de Herengracht, ligt de Korsjespoortsteeg. Op nummer 20 werd in 1820 Eduard Douwes Dekker, de echte naam van Multatuli, geboren en daar bevindt zich tegenwoordig het Multatuli Huis. Eduard was het vierde kind in een doopsgezinde familie. De familie Douwes Dekker bewoonde de twee middelste verdiepingen van het pand. Het souterrain en de zolder behoorden aan andere bewoners. De Korsjespoortsteeg was een straatje met middenstanders, net om de hoek van de rijke bewoners van de Herengracht waarvan velen hun fortuin in de Oost hadden verdiend. De vader van Eduard, Engel, kwam uit de Zaanstreek en zorgde als scheepskapitein voor een prima inkomen. Zijn moeder Sietske, afkomstig van Ameland, was huisvrouw. Na een jaar of vier verhuisde de familie naar een groter huis en uiteindelijk kon de familie zich een koopwoning in Amsterdam veroorloven.

Het Multatuli Huis is geen groot museum. Op de begane grond vind je een informatiecentrum over de levensloop van Douwes Dekker. Op de bovenverdieping is een stijkkamer ingericht met daarin het bureau en diverse portretten, onder meer van zijn broer Jan Douwes Dekker (die een plantage in Nederlands-Indië bezat) en de uitgever G.L. Funke (die de vierde en vijfde uitgave van *Max Havelaar* bezorgde, daarbij terugkerend naar het oorspronkelijke manuscript



van Dekker). De bibliotheek van Dekker staat er, net als de sofa waarop hij in Ingelheim in Duitsland is overleden. Ook zijn urn is hier te vinden. Dekker was de eerste Nederlander die werd gecremeerd, toen een atheïstisch statement.

In de kelder bevindt zich het documentatiecentrum. Hier tref je verschillende edities van het boek en brieven, geschreven door anderen aan het Multatuli Genootschap. Multatuli's originele handschriften liggen in de Universiteitsbibliotheek van Amsterdam. Deze ruimte wordt door onderzoekers en studenten gebruikt. In het pand bevinden zich ook de burelen van het Multatuli Genootschap dat een jaarboek uitbrengt en tweemaal per jaar een avond organiseert waarbij gerenommeerde sprekers hun mening geven over Multatuli, zijn werk en zijn betekenis voor het heden.

Foto van een gelithografeerd portret van Eduard Douwes Dekker, gepubliceerd in *Het Leven in 1920*. Bron: Algemeen Hollands Fotopersbureau.

Negentiende eeuw

Wie het leven en werk van Multatuli bekijkt, ziet een groot deel van de tweede helft van de negentiende eeuw tot leven komen. Dekker schreef over modern imperialisme, had invloed op de leden van de eerste feministische golf (onder wie Mathilde Wibaut) en kreeg aanhangers in de arbeidersbeweging (zoals Domela Nieuwenhuis), overigens zonder ooit deel te willen uitmaken van een groep, partij, club of vereniging. Zijn werk is divers en behelst romans, toneelstukken, stijlloefeningen en brieven. Zijn stijl was uitermate origineel. Het afzetten tegen misplaatste autoriteit en het benoemen van misstanden is een rode draad in zijn werk. Aan het einde van zijn schrijversloopbaan maakte Dekker als Multatuli diverse tournees en trad hij op voor volle zalen. Hij las voor en hield voordrachten over actuele onderwerpen.

'De kleinburgerlijke sfeer van de Nederlandse gemeenschap op Java bekelnde Dekker, bovendien bouwde hij snel gokschulden op'

Eduard Douwes Dekker kreeg veel lof over de manier waarop hij schreef omdat zijn stijl veel mensen aansprak. Toch zorgde de inhoud van zijn boeken geregeld voor opschudding, zoals zijn debuut *Max Havelaar, of De koffij-veilingen der Nederlandsche Handel-maatschappij*. Critici gingen naar de zin van Dekker te weinig in op de werkelijke betekenis van zijn werk. Dit bleef hem steken. Zijn wens om gehoord te worden, de noodzaak waarmee hij schreef, was voor hem groter dan de hang naar waardering. Die noodzaak blijkt wellicht het meest uit zijn debuut *Max Havelaar* dat beïnvloed werd door zijn eigen levenservaringen.

Literaire genootschappen

Halverwege de negentiende eeuw speelde het literaire leven in Nederland zich grotendeels af in genootschappen waarvan de leden elkaar voorlezen – of declameerden – uit bekende en nieuwe werken. Historische romans, zo populair in de eerste helft van de negentiende eeuw, hadden afgedaan. Nieuw waren de culturele tijdschriften zoals *De Nederlandsche Spectator* waarin jonge schrijvers verhalen of uiteenzettingen over actuele thema's publiceerden. De novelle ontstond, minder omvangrijk dan een roman en opgebouwd rondom één gebeurtenis. In de late negentiende eeuw kwam het naturalisme op, met veel nadruk op de psyche van de mens. Dekker ging zijn eigen weg. Letterlijk, toen hij als achttienjarige op een schip van zijn vader meevoer naar Nederlands-Indië. Met zijn weerbarstige karakter kon hij niet goed aarden op de Latijnse school – nu het Barlaeus Gymnasium – dat hij tot zijn vijf-

tiende bezocht. Het werk in een textielabriek bleek evenmin geschikt en dus besloot zijn vader hem dan maar mee te nemen op een van zijn handelsexpedities. Eduard maakte in Nederlands-Indië gestaag carrière als bestuursambtenaar. Tot 1841 woonde en werkte hij in Batavia als commies bij de Algemene Rekenkamer en was hij vaak in het casino te vinden. De kleinburgerlijke sfeer van de Nederlandse gemeenschap bekelnde Dekker, bovendien bouwde hij snel gokschulden op. Hij vroeg om overplaatsing naar een buitenpost en tot 1855 werkte hij – met uitzondering van een langdurig verlof naar Nederland tussen 1852 en 1855 – van het westen van Sumatra tot aan Celebes en Ambon.

Bestuurder?

Al ontwikkelde Dekker zich tot een bekwaam bestuurder, zijn hart lag elders. Ook in dit opzicht voegde hij zich niet naar de heersende mores. Hij had kritiek op de inlandse hoofden die hun eigen volk zo gruwelijk uitbuiten, en de Nederlanders die wegkeken en zich in hun comfortabele buitenhuizen ophielden. Met zijn weigering mee te doen aan de vriendjespolitiek, de corruptie en het frauduleus boekhouden plaatste Dekker zich buiten het *old boys network* dat de dienst in de kolonie uitmaakte. ▶

Onder: Eigenaar tussen zijn tabaksplanten op een plantage rond Belawan in Nederlands-Indië. Ca. 1897. Foto J. Willem Schut, Nationaal Archief.
Daaronder: Omslag eerste uitgave *Max Havelaar* door Multatuli, J. de Ruyter, 1860, Amsterdam.



In 1851 schreef hij de Haarlemse uitgever A.C. Kruseman, een vroegere jeugdvriend, een brief van vierenveertig kantjes over zijn ervaringen en inzichten op de plantages. Dekker stelde dat het tijd was om zijn stem te laten horen: 'Het is het eerst dat ik dus schrijf. Het is een voorspel van mijn vast voornemen om tot het volk te spreken. Ik ben zwanger van denkbeelden; over weinig dagen ben ik 31 jaar – het is tijd, tijd – nu of nooit, dat is: weldra of nooit.' De brief sprong van het heden naar het verleden, bewandelde zijpaden en bevatte passages uit dagboeken. Bovendien stamt uit deze periode een passage die lijkt op de latere toespraak tot de hoofden van Lebak uit *Max Havelaar*. Kruseman wist niet goed wat hij ermee aan moest. Daarnaast vermoedde hij dat de directe toon en het benoemen van allerlei misstanden het lezerspubliek niet zou bekoren.

Lebak

Zijn laatste ervaringen in Indië waren doorslaggevend in zijn drang om als schrijver gehoord te worden. In 1855 keerde Dekker na verlof terug naar Nederlands-Indië waar hij ging werken als assistent-resident van Lebak op Java. Hij kreeg er te maken met de regent Karta Nata Negara die de lokale bevolking volledig uitzoog ten behoeve van zijn eigen rijkdom en die van de Nederlandse kolonistors.

'Hier zie je eigenlijk de tragiek die het schrijverschap van Multatuli zou markeren: er was waardering voor zijn talent, maar zijn boodschap wilde men liever niet horen'

Hoogstwaarschijnlijk vergiftigde Nata Negara Dekkers voorganger toen deze misstanden op het spoor was. Dekker tekende protest aan, maar kreeg van het Nederlands-Indisch bestuur en de gouverneur-generaal nul op het rekest. Gedesillustioneerd en berooid keerde hij terug naar Nederland. Enkele jaren zwierf hij rond en in 1859 schreef hij op een zolderkamertje in Brussel *Max Havelaar*. Het boek staat bekend als een vlammende aanklacht – 'Er ligt een roofstaat aan de zee, tussen Oost-Friesland en de Schelde!' – tegen het machtsmisbruik van de inlandse hoofden en de corrupte Nederlandse koloniale bestuurders. De belangrijkste onderdelen uit het boek zijn de toespraak tot de hoofden van Lebak en de vertelling over Saïdjah en Adinda. Jacob van Lennep kocht de rechten op het manuscript en bewerkte het om het voor publicatie geschikt te maken. Dekker was overigens van plan het werk niet te publiceren als hij als resident op Java gerehabiliteerd zou worden, zijn pensioen zou worden aangevuld, hij ongeacht publicatie een voorschot op het boek zou ontvangen en geridderd zou worden in de Orde van de Nederlandse Leeuw. Van Lennep ging niet in op de eisen van Dekker en

gaf het boek uit. Het werk bleef niet onopgemerkt. Het kreeg lof vanwege de literaire verdiensten, maar over de inhoud, het onderdrukken van de inlandse Javaanse bevolking, had men het niet. Hier zie je eigenlijk de tragiek die het schrijverschap van Multatuli zou markeren: er was waardering voor zijn talent, maar zijn boodschap wilde men liever niet horen.

Multatuli Huis

Ondanks de beperkte afmetingen, wordt Multatuli in zijn geboortehuis zeer tastbaar en krijg je toch een goede indruk van Nederland in de negentiende eeuw. Voor scholieren is er een programma van ongeveer een uur dat bestaat uit onder meer een korte documentaire en opdrachten voor de onder- of bovenbouw. Het Multatuli Huis kan niet meer dan één groep tegelijk herbergen, maar het museum verzorgt tevens een rondwandeling door het Amsterdam van Multatuli. Je kunt ook vooraf contact opnemen met de conservator, Klaartje Groot. Zij kan desgewenst bronnen uit het werk van Multatuli uit de kelder halen en klaarleggen. Ook weet zij bij ieder object het verhaal te vertellen en kan zij inspelen op de opdrachten die de leerlingen hebben. ■



Bezoek aan het Multatuli Huis

Het Multatuli Huis is dinsdag geopend van 10.00 uur tot 17.00 uur en van woensdag tot en met zondag van 12.00 uur tot 17.00 uur. Schoolklassen zijn maandag ook welkom. Alle informatie over klassenbezoek en andere zaken over het Multatuli Museum is te vinden via www.multatuli-museum.nl of via het mailadres educatie@multatuli-museum.nl.

Het Multatuli Huis in Amsterdam is gevestigd in het geboortehuis van de schrijver.

Wie wint de Kleio Klasseprijs?

Tijdens het jubileumcongres van de VGN wordt opnieuw de Kleio Klasseprijs uitgereikt voor het geschiedenisboek dat het best gebruikt kan worden in de klas. Een boek dat door de docent geraadpleegd wordt om zijn lessen (nog) levendiger en boeiender te maken. De prijs bestaat uit een prachtige oorkonde en een geldbedrag voor de auteur(s). Welk boek krijgt uw stem?

Nominaties voor de Kleio Klasseprijs 2019



Gabri van Tussenbroek

Amsterdam en de Nachtwacht.

De mannen op het meesterwerk van Rembrandt

Handzaam boek waarin Van Tussenbroek alle personen die op de Nachtwacht staan afgebeeld aan de lezer voorstelt. Niet alleen wordt uit de doeken gedaan wat voor personen het waren, maar ook het geloof van het samengestelde gezelschap wordt duidelijk en de plaatsen in Amsterdam waar ze woonden. Het boek bevat veel interessante details: wilt u bijvoorbeeld dat muskietier Leijdeckers al was overleden voor het schilderij af was, en dat elke geportretteerde ongeveer honderd gulden heeft betaald om op het schilderij te komen? *D'een wat meer en d'ander wat minder, nae de plaets, die sij daer in hadden.*



Luc Panhuysen en René van Stipriaan

Ooggetuigen van de Tachtigjarige Oorlog. Van de eerste ruzie tot het laatste kanonschot

De Opstand komt zowel in de onderbouw als in de bovenbouw regelmatig aan bod. Het verhaal is bekend; dit boek zorgt er alleen voor dat de docent een schat aan bronmateriaal bij de hand heeft om de stof tot leven te brengen. Bekende episodes komen in de bronnen naar voren, (de Beeldenstorm, de onthoofding van Egmont en later die van Van Oldenbarnevelt), maar ook onbekende gebeurtenissen passeren de revue. Zo was er een wolvenplaag in Vlaanderen, een bewaker van de prins pleegde zelfmoord, enzovoorts.



Huygens Instituut voor Nederlandse geschiedenis

Wereldgeschiedenis van Nederland

Aan de hand van talloze kleine en grote gebeurtenissen wordt door meer dan honderd (!) auteurs een prachtig beeld neergezet van de verbondenheid van Nederland met de wereld en andersom. Onderwerpen zoals de moord op Bonifatius, de Synode van Dordrecht, de komst van indianen naar Nederland in 1628 en de moord op Pim Fortuyn worden geplaatst in een internationale context. Een geheel nieuwe en frisse kijk op geschiedenis. In het boek worden na elk onderwerp suggesties gegeven om verder te lezen. Dit zorgt ervoor dat de onderwerpen nog meer door de docent kunnen worden uitgediept.



Els Kloek

1001 vrouwen in de 20ste eeuw

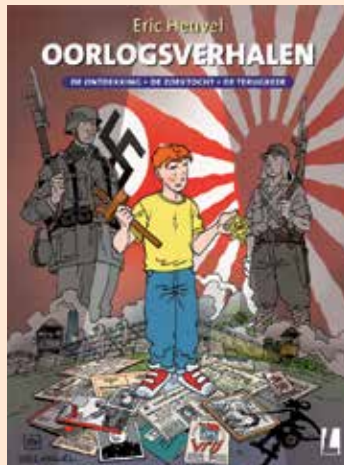
Blader door dit boek en duik in de levens van de vele, vele vrouwen die – ons meestal onbekend – een belangrijke rol hebben gespeeld tijdens de emancipatiegolven, de oorlogen, de wederopbouw, de wetenschappelijke ontwikkeling, etc. Er staan niet alleen maar heldinnen in het boek, ook de levens van menig schurk worden beschreven. Handig om te gebruiken in de klas wanneer u een onderwerp uit de twintigste eeuw uitdiept. ■

Stemmen

Tot aan het congres in Slot Loevestein op 15 maart kunt u via www.vgnkleio.nl stemmen op de vier genomineerde boeken.

Strips voor de geschiedenisles

Het is acht jaar geleden dat de strip *De Terugkeer* van Eric Heuvel als nationaal geschenk in een oplage van 200.000 exemplaren naar het voortgezet onderwijs ging. Dit is een stripverhaal voor iedere brugklasser over de oorlog in Nederlands-Indië en de daaropvolgende Indonesische onafhankelijkheidsstrijd. Docenten kregen daarbij achtergrondmateriaal en lessuggesties. Op veel scholen zijn docenten zo handig geweest om hiervan één klassenset (en/of een exemplaar van *De Terugkeer*) achter te houden, zodat in latere jaren ook van de strip gebruikge- maakt kan worden. Voor wie dat niet heeft gedaan, is er sinds de Stripdagen van 2018 een alternatief: Uitgeverij L heeft *De Terugkeer* en twee andere strips van Eric Heuvel over de Tweede Wereldoorlog (*De Ontdekking* en *De Zoektocht*) gebundeld onder de titel *Oorlogsverhalen* en voorzien van een nieuw dossier. In deze twaalf pagina's tellende

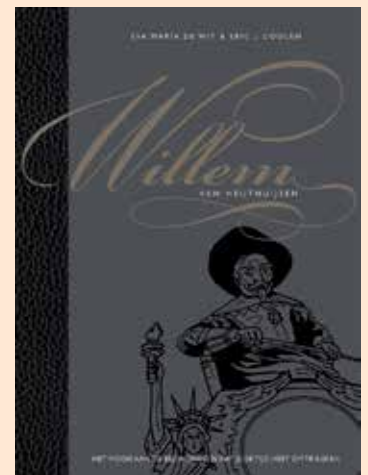


toevoeging in *Oorlogsverhalen* wordt de serie van striptekenaar Eric Heuvel gedocumenteerd. Jammer genoeg is het docentemateriaal niet toegevoegd, maar dat is omdat deze bundel niet op voorhand voor het onderwijs is bestemd. De drie strips blijven echter geweldig materiaal om de bezetting van Nederland, de Jodenvervolging en de strijd in Indië en Indonesië op andere wijze te behandelen. Op de site van de Anne Frank Stichting en het Indisch Herinneringscentrum zijn de bijbehorende lessuggesties te vinden, en anders is er misschien een collega die de docentenuitgave van destijds nog heeft.

Lokale verhalen

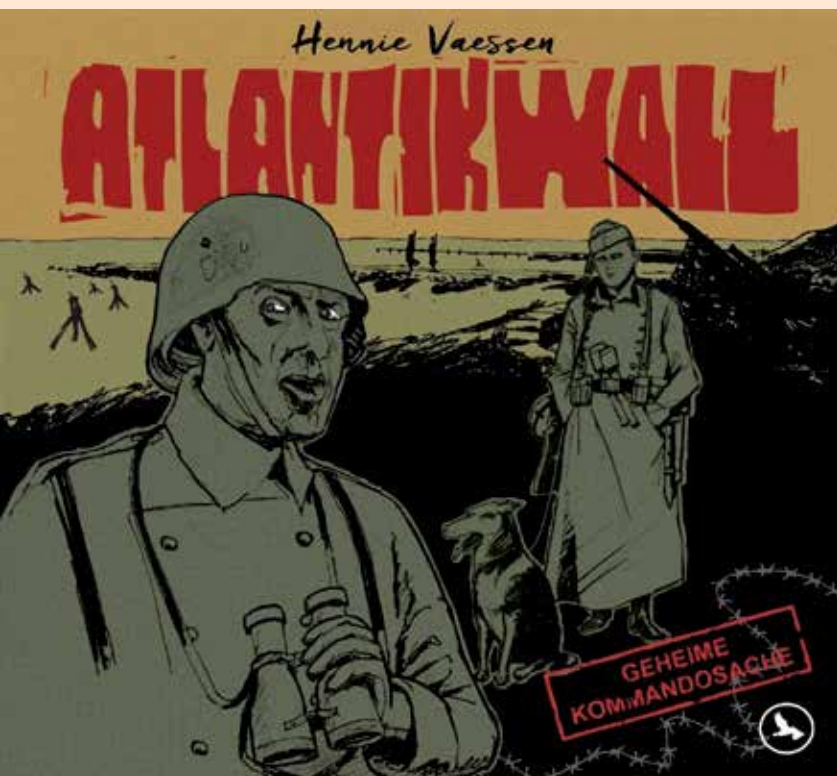
Naast Eric Heuvel – die ook een sterke strip over slavernij heeft gemaakt – zijn er minimaal twee andere striptekenaars die educatieve historische strips maken. Jan Kragt zit achter de stichting Eureducation die regelmatig strips maakt over bijvoorbeeld verzetsheld George Maduro, de Koninklijke Landmacht, Vincent van Gogh en Michiel de Ruyter. Het zijn vaak (deels) gesponsorde boeken, waarvoor een docent bijbehorend lesmateriaal maakt. De strip van 2018 is niet historisch en heet *Complot in het wildpark*. Stripmaker Hennie Vaessen is meer getrouw aan de historie. Sterker nog, Vaessen heeft zich tot nu toe vrijwel alleen op de

Tweede Wereldoorlog toegelegd. Hij maakte drie boeken over de Slag om Arnhem, een strip over de Slag om de Grebbeberg en een strip over keizer Wilhelm II in Nederland. Zijn laatste publicatie heet *Atlantikwall* en is, net als de voorgaande boeken, een spannend verhaal tegen de juiste historische achtergrond. Het boek is uitgebracht in samenwerking met de provincie Zuid-Holland, het Prins Bernhardfonds Zuid-Holland en het Erfgoedhuis Zuid-Holland. Het lezen van het boek zou goed gecombineerd kunnen worden met een bezoek aan restanten van het 6.200 kilometer lange bouwwerk.



Zal *Atlantikwall* vooral voor scholen aan de Zuid-Hollandse kust interessant zijn, *Willem van Heijthuisen* is met name interessant voor jongeren uit Haarlem en omstreken. Eva Maria de Wit en Eric J. Coolen doken in de geschiedenis van het 'hofje van Heijthuisen', een Haarlems hofje dat nog steeds bestaat. Tegen de achtergrond van deze liefdadigheidsinstelling is een fictief verhaal geplaatst. Hierin wordt onder meer het beroep van Van Heijthuisen, lakenhandelaar, beschreven. Ook de relatie van Van Heijthuisen met Frans Hals komt aan bod. Hierdoor wordt duidelijk wat de achtergrond van één van de 22 nog bestaande Haarlemse hofjes is.





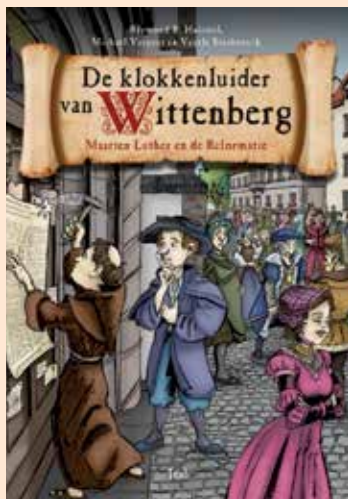
Luther als superheld

Het lag voor de hand dat er in 2017, het Lutherjaar, een strip over de kerkhervormer uitgebracht zou worden. In het Nederlands zijn er twee publicaties, gericht op schooljeugd, gepubliceerd. *Luther. De graphic novel*, van de Amerikaanse predikant Richard Melheim, is een verrassende, grafisch zeer sterke strip (met lesmateriaal). Leven, werken en denken van Luther is weergegeven als een superheldenstrip. De strip, die begint met de terechtstelling van Jan Hus, maakt de twijfels die Luther had overduidelijk en veegt ook zijn antisemitische geschriften niet onder tafel. Het is voor te stellen dat de wijze waarop Luther wordt verbeeld niet door de beugel kan bij protestantse rechtzinnigen, maar voor hen is er mogelijk een andere strip: *De klokkenluider van Wittenberg. Maarten Luther en de Reformatie*. Het is een wat brave, naïef getekende stripbiografie, geschreven door de predikant van de Evangelische Kerk in Ieper. De achterbladtekst van deze strip begint als volgt: 'In 1517 zorgde de monnik Maarten Luther voor een stevige rel in de grote Rooms-Katholieke Kerk van die tijd.' Een rel? De Reformatie een rel? De geschiedenis rond

Luther is in deze traditionele strip lief, logisch en geschikt voor tere zielen.

Verhalen van een tank

Niet voor het onderwijs bestemd – maar was dat maar wel zo – is de prachtige strip van Ivan Petrus Adriaenssens, *De laatste Braedy. Van Passendale naar Cambrai*. Zijn strip gaat over hoe de Eerste Wereldoorlog honderd jaar geleden werd beleefd. Hij schrijft invoelende verhalen en maakt regelmatig prachtige tekeningen. Uitgangspunt is een gestrande tank op een slagveld in West-Vlaanderen met de bemanning er nog in, terwijl zij een etmaal



schietschijf voor de Duitsers zijn. Daaromheen vlecht Adriaenssens vier verhalen die verspringen in de tijd. Deze sprongen laten het verleden zien en hoe er nu met dat verleden omgegaan wordt. Dat alles is zoveel mogelijk gebaseerd op feiten, zoals te zien op de laatste acht bladzijden van deze graphic novel. Een boek als dit moet minimaal de bus rond gaan, wanneer bezoek gebracht wordt aan Ieper en omstreken.

Ger Jan Onrust



Luther. De graphic novel. Richard Melheim, Sherwin Schwartzrock, Jonathan Koelsch (Brevier, Kampen 2017), 72 blz., € 9,99

Oorlogsverhalen. De Ontdekking. De Zoektocht. De Terugkeer. Eric Heuvel (Uitgeverij L, Oosterhout 2018), 196 blz., € 29,95

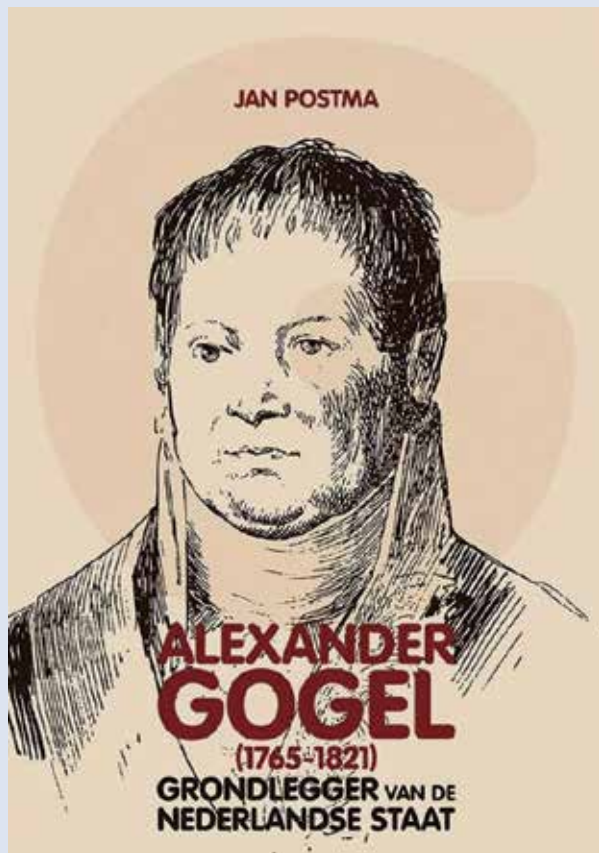
Willem van Heijthuisen. Eva Maria de Wit, Eric J. Coolen (Stichting Hofje Willem van Heijthuisen, Haarlem 2018), 80 blz., € 19,50

Atlantikwall. Hennie Vaessen. (PelikaanPers, Oosterbeek 2018), 80 blz., € 19,60

De klokkenluider van Wittenberg. Maarten Luther en de Reformatie. Raymond R. Hausoul, Michael Verpeut, Veerle Biesbrouck (Jes!, Zoetermeer 2016), 48 blz., € 4,99 tot 31 december 2018, daarna € 7,99

De laatste Braedy. Van Passendale naar Cambrai. Ivan Petrus Adriaenssens (Lannoo, Tiel 2017), 128 blz., € 19,99

Een plaatsje in de eregalerij



Alexander Gogel (1765-1821). Grondlegger van de Nederlandse staat. *Jan Postma* (Verloren, Hilversum 2017), 400 blz., € 39,00

De Franse tijd heeft veel interessante personages voortgebracht. Denk onder meer aan Joan Derk van der Capellen tot den Pol, Herman Willem Daendels, Rutger Jan Schimmelpenninck, Wilhelmina van Pruisen, Carel Hendrik Ver Huell, Gijsbert Karel van Hogendorp, Lodewijk Napoleon; personen die hun tijd mede hebben gevormd. Dat Alexander Gogel hierbij hoort, is vier decennia terug aangetoond door onder anderen Simon Schama in *Patriots and Liberators*. Het heeft lang geduurd eer de rol van Gogel verder is uitgediept. Jan Postma is in 2017 op een proefschrift over Gogel gepromoveerd. De ondertitel van de handelsuitgave van zijn dissertatie zegt voldoende over hoe hij over Gogel denkt: *Grond-*

legger van de Nederlandse staat. Isaäc Jan Alexander Gogel (1765-1821) was een Amsterdamse koopman, een politiek geëngageerde persoon, financieel expert, mede-grondlegger van het Rijksmuseum en een sleutelfiguur in de eenwording van de Nederlandse staat. Gogel was een oud-ambtenaar (laatstelijk secretaris-generaal van het ministerie van Financiën) en politicus (raadslid en Statenlid in Groningen, burgemeester van Leiden) en Jan Postma beschrijft hem aan het einde van zijn epiloog als volgt: 'Hij manifesteerde zich gedurende de gehele Bataafs-Franse tijd als een gedreven activist, redacteur van een hoogwaardig politiek tijdschrift, betrokken adviseur en volhardend bestuurder. Daarmee was hij de invloedrijkste politicus van deze boeiende periode in de Nederlandse geschiedenis. Met zijn hardnekkig beleden idealen, die resulteerden in een nieuwe staat, hoort Gogel zonder meer thuis in de eregalerij van Nederlandse staatslieden.'

Wat waren de idealen die Gogel, als activist ten tijde van de Bataafse omwenteling, redacteur van *De Democraten*, agent van Financiën (1798-1801), minister van Financiën (1805-1809) en Intendant-Generaal van Financiën (1810-1813), uitdroeg? De eenheidsstaat, dat in ieder geval. En dat ideaal moest vooral bereikt worden via eenduidige landelijke belastingen, transparante budgettering en financiële verantwoording van ministeries, een eenheidsmunt, afschaffing van de gilden, een nationale bank (dat laatste verwezenlijkt na zijn aftreden). Zaken die wij vanzelfsprekend vinden, maar waar Gogel een cruciale rol in heeft gespeeld, zo toont Postma overduidelijk aan. Gogel was geen technocraat, zoals eerder is aangenomen. Dat imago heeft hij zichzelf aangemeten door keer op keer duidelijk te maken dat hij geen politicus was, maar eigenlijk een handelaar in

barre economische tijden. Gogel wist in de jaren tachtig van de achttiende eeuw waar hij voor stond, droeg dat uit – ook op momenten dat hij op een zijspoor stond – en heeft een aantal keer zelf aan de knoppen mogen draaien.

Gogel was een lastig heerschap. Streng voor zichzelf, streng voor ondergeschikten. Hoewel hij boven hem gestelden naar de mond kon praten, gaf hij de wispelturige Lodewijk Napoleon regelmatig ongezouten zijn mening. 's Lands financiën stonden er beroerd voor, Gogel had hier een eigen mening over en dat paste slecht bij het autoritaire koningschap dat Lodewijk Napoleon nastreefde. De tijd als 'secretaris van Staat' (minister) onder Schimmelpenninck was de meest vruchtbare. En dat tegen een niet te benijden financiële achtergrond: in 1805 waren de inkomsten 35 miljoen, terwijl 72,2 miljoen werd uitgegeven. Gogel werkte op de randen van zijn kunnen, bracht het stelsel van tientallen accijnzen terug naar negen, in de belastingdienst werden gewestelijke en plaatselijke ambtenaren gereguleerd en gestandaardiseerd (waarmee hij de norm voor andere overheidsdiensten stelde) en de gildes werden met horten en stoten opgeheven. Uiteindelijk zou een groot deel van zijn ideeën binnen een decennium worden verwezenlijkt.

Gogel in een eregalerij samen met personen als Thorbecke en Willem van Oranje; het is nog wat wennen. Of een van de bijna tweeduizend noten in het proefschrift voor deze status gaat zorgen is zeer de vraag. Eerst zullen populair wetenschappelijke uitgaven zijn naam moeten uitdragen. Het zal nog even duren eer Gogel in onze geschiedenis-methodes zal verschijnen.

Ger Jan Onrust

Overzichtelijk beeld van de Slag om Arnhem

Toen een collega van mij op een van de lerarenopleidingen – het is al een hele tijd geleden! – hoorde dat ik een college zou geven over oorlog en staatsvorming in het vroegmoderne Europa, keek ze me verbaasd aan. ‘Lesgeven over oorlogvoering, dat doe je toch niet?’

Vanaf het moment dat we de menselijke samenlevingen beschavingen kunnen noemen, ontstonden er oorlogen: gewapende conflicten tussen menselijke samenlevingen op een georganiseerde wijze. En met het ingewikkelder worden van die beschavingen – we noemen dit ook wel: ontwikkelder – werd de schaal waarop men die conflicten uitvocht steeds groter en ingewikkelder. Ik weet echter niet of het woord ‘ontwikkeld’ hier ook op van toepassing is. Oorlog brengt het slechtste en het beste in de mens naar boven, zoals lafheid, haat en wreedheid aan de ene kant en moed, opoffering en kameraadschap aan de andere. Bovendien zijn oorlogen óók een drijvende kracht achter de ontwikkeling van de samenleving. Denk hierbij aan staatsvorming en centralisatie, en aan de ontwikkeling van wetenschap en techniek. Volgens Heraclitus is oorlog zelfs de vader van alle dingen. Kortom, oorlog en samenleving zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden en daarmee is de geschiedschrijving van oorlogen volkomen gerechtvaardigd, zowel op het persoonlijke als op het maatschappelijke niveau. Het is dus ook niet vreemd dat, wat algemeen wordt beschouwd als ‘het’ klassieke geschiedwerk, de *Historiën* van Herodotus, over oorlog gaat, in dit geval de Perzische Oorlogen. Over de grootste oorlog uit de menselijk geschiedenis, de Tweede Wereldoorlog – we noemen hem hier ten lande niet voor niets dé oorlog – zijn bibliotheken vol geschreven en over aspecten

ervan, zoals de Slag om Arnhem, boekenkasten. En nu komt Antony Beevor met zijn *Slag om Arnhem*, of eigenlijk met zijn relaas over Operatie Market Garden, want de gevechten om de verkeersbrug over de Rijn in de Gelderse hoofdstad in september 1944 vormden slechts een onderdeel van dit masterplan van de Engelse maarschalk Montgomery om de oorlog nog in het najaar van 1944 te kunnen beëindigen.

Is wat Beevor schrijft over het mislukken van deze operatie nieuw? Ik kan daar niet over oordelen, die hele boekenkast heb ik nooit doorgenomen, maar Beevor legt wel de vinger op drie zwakke onderdelen van het plan: de bevoorrading die nog steeds vanuit Normandië moest plaatsvinden, omdat in de ‘Blitz-strategie’ van de Engelse bevelhebber geen plaats en tijd was voor het vrijmaken van de haven van Antwerpen, het transport langs de te smalle corridor – de *Hell’s Highway* – door Zuidoost-Nederland én de luchtlandingen aan de Veluwerand die te ver van de brug over de Rijn

lagen. Montgomery’s plan was gebaseerd op wensdenken. Alleen als alles had meegezet zou Operatie Market Garden slagen. Maar het zat niet mee. Want de geallieerde soldaten, die de bruggen over de rivieren en kanalen in Zuidoost-Nederland moesten veroveren en de weg moesten vrijmaken voor de legermacht die door moest stoten naar Duitsland om daar het Ruhrgebied te omsingelen, kregen te maken met een vijand die nog steeds bereid was om terug te vechten en met terreinomstandigheden die het uitvoeren van hun operaties ernstig bemoeilijkten, zo niet onmogelijk maakten. Tanks op een dijk in een polder zijn schietschijven en eenmaal uitgeschakeld een obstakel voor alles wat erachter komt, want ‘eventjes’ de dijk af is onmogelijk: iedereen komt onherroepelijk vast te zitten in de drassige bodem. En dan hebben we het nog niet gehad over de falende radioverbindingen, de in Engeland opgestelde weer rapporten die voorbijgingen aan het feit dat het weer op de Britse

ANTONY BEEVOR DE SLAG OM ARNHEM



De Slag om Arnhem. Antony Beevor (Ambo/Anthos, Amsterdam 2018), 472 blz., € 34,99

eilanden enorm kan verschillen met dat op het continent en de onwil van de Britse officieren om gebruik te maken van de informatie van het Nederlandse verzet. Daarnaast past Operatie Market Garden naadloos bij andere Britse militaire ondernemingen als Galipoli en de Slag aan de Somme, waarin ook soldatenleven werden opgeofferd aan de ambities van hun bevelhebbers en het onvermogen van die laatsten zich voor te stellen wat er fout kan gaan bij de uitvoering van hun plannen. Want een militaire regel is dat alles duister en onzeker wordt vanaf het moment dat de strijd daadwerkelijk is begonnen. Maar dit alles lijkt me over de Slag om Arnhem wel bekend.

Wat is dan de meerwaarde van dit boek? Nu, dat is dat Antony Beevor in staat is om de lezer zowel het overzicht te geven van het hele 'theater' tussen 17 en 25 september 1944, als de mogelijkheid te bieden zich in te leven in de verschillende acteurs, geallieerden en Duitsers – hoog en laag in rang – en Nederlandse burgers. Een overzichtelijk beeld van de slag op macro- en microniveau, in zoverre dat natuurlijk van een militaire operatie gegeven kan worden. En daarbij beschrijft hij ook de onmogelijke positie, aan de Betuwse kant van de Rijn, van de Poolse luchtlingsdivisie van generaal-majoor Sosabowski, die in oudere Britse publicaties nog weleens de zwartepiet kreeg toegespeeld. Toch wringt één ding: het optreden van Montgomery zelf blijft onderbelicht. In het boek wordt hij opgevoerd als bedenker van Market Garden. Beevor beschrijft hoe Montgomery zijn plan doordrukte bij Eisenhower, maar wat hij deed en dacht toen de strijd eenmaal was losgebarsten en wat zijn reactie was op het mislukken ervan, komen we niet te weten. Maar misschien hoort dit wel meer thuis in de biografie van de maarschalk.

Hans Pols

De alleskunner

Over Simon Vestdijk is eens gezegd dat hij sneller kon schrijven dan God kon lezen. Een eeuw eerder moet dat ook voor Jacob van Lennep (1802-1868) hebben gegolden, gezien zijn overdaad aan pennenvruchten. Zijn verzamelde werk bestaat exclusief de vele brieven uit zesendertig delen. Naast historische romans als *De Roos van Dekama* en *Ferdinand Huyck* (vroeger verplichte kost op school) en andere romantische pillen schreef hij gedichtenbundels (voor elke gelegenheid bedacht hij wel iets), toneelstukken, dagboeken, reisverhalen, pamfletten, almanakbijdragen (zeer populair in zijn tijd), essays, geschiedeniswerken voor jong en oud, duizenden epistels (buiten zijn werk om minstens tien per dag, en zeker geen kattenbelletjes!), een biografie over zijn vader (hoogleraar klassieke talen) en grootvader (politicus) en wat al niet meer.

Hij waagde zich bovendien aan vertalingen van Vergilius, Shakespeare en Byron. En dan was hij ook nog eens tekstbezorger van de poëzie en tragedies van Vondel, die hij in het protestantse Nederland met twaalf dikke delen uit de vergetelheid haalde. De eerste uitgave van *Max Havelaar* kon eveneens op zijn conto worden geschreven. Multatuli probeerde deze via een rechtszaak nog tegen te houden. Van Lennep had namelijk de jaartallen en plaatsnamen met puntjes gecensureerd en de godsdienstkritiek en andere scherpe kanten eruit gehaald, waardoor het beroemdste werk uit onze literatuur weinig meer weg had van een aanklacht. Maar ook op maatschappelijk

gebied was Jacob van Lennep een duizendpoot. Zo kwam er door zijn toedoen een waterleiding vanuit de duinen naar Amsterdam, nadat zijn vader hem een lap grond bij Heemstede had geschonken. Voor de realisatie schakelde hij een Engelse ingenieur in, die in Londen de nodige ervaring had opgedaan. Tevens haalde hij aan de overzijde van de Noordzee met aandelen de miljoenen op voor de financiering. In eigen land had men, hoe hij ook 'schooide', de hand op de knip gehouden. Amsterdam werd door hem de eerste Nederlandse stad met een waterleiding en als bonus bleef het tijdens de eerstvolgende cholera-epidemie grotendeels gespaard.

De hoofdstad dankt nog veel meer aan hem. Hij heeft onder andere zijn best gedaan voor de oprichting van de standbeelden van Rembrandt en Vondel, die nog tijdens zijn leven werden onthuld. Eveneens zette hij zich in voor de bouw van het Amstel Hotel, want hij voorzag dat in de toekomst het toerisme voor de stad belangrijk zou worden. Als voorzitter van de commissie liep hij voor de inzameling van het geld het vuur uit de sloffen. Verder vreesde hij dat Amsterdam in de toekomst als havenstad in belangrijkheid zou achterblijven, als er geen doorgraving kwam van 'Holland op zijn smalst'. Het resulteerde in 1876, acht jaar na zijn dood, in de opening van het Noordzeekanaal.

En dan waren er nog zijn talrijke landelijke bemoeienissen. Hij was een van de initiatiefnemers van het Koninklijk Oudheidkundig Genootschap, dat, door Van Lennep



aangestuurd, een 'consequent erfgoedbeleid' ging voeren. Door zijn volharding bleef de Ridderzaal, die als loterijzaal werd gebruikt en lange tijd als paardenstal had gediend, behouden. Ook het Nederlandse toneel mag hem dankbaar zijn. Hij werkte mee aan de verbetering ervan. Hij vond dat er toneelscholen dienden te komen en pleitte voor een adequate salariëring voor acteurs, wat ook gebeurde.

Hij moet in de zesenzestig jaar dat hij leefde echt tijd te kort zijn gekomen! Wie was deze alleskunner, deze verlate *homo universalis* eigenlijk? Jacob van Lennep werd op de Keizersgracht in Amsterdam geboren, waar hij zich binnen de grachtengordel ontpopte tot een 'vrolijk' en 'voorlijk knaapje', dat al op zijn derde kon lezen en schrijven en over een 'fabuleus geheugen' beschikte. Een wonderkind dus, dat zich verder intellectueel ontwikkelde op de Latijnse school (het latere Barlaeus-gymnasium), het Atheneum Illustre, waar hij rechten studeerde, en Leiden. Op de universiteit aldaar haalde hij zijn bul, want in Amsterdam kon dat niet. Weer terug in zijn geboortestad trouwde hij met Henriëtte Röell, dochter van de minister van staat. Uit het huwelijk kwamen al snel kinderen, eerst een dochter en vervolgens vijf zonen.

In 1829 werd Van Lennep tot rijksadvocaat benoemd, wat hij zijn leven lang zou blijven. Geen opwindende baan. Veelal raakte hij in saaie belastingkwesties verwickeld of had hij te doen met zoiets als een hengstenkeuring, maar er moest nu eenmaal brood op de plank. Weliswaar was hij de voornaamste schrijver van zijn tijd, van de pen alleen kon hij niet leven. Met de auteursrechten immers nam men het nog niet zo nauw. Daarnaast gaf hij gemakkelijk zijn geld uit, ook als het anderen betrof. Iemand hoefde maar bij hem aan te kloppen. Een frustratie was ook, aldus de auteur, dat hij nooit hoogleraar geschiedenis is geworden. De

studie zelf had hij niet gevolgd, hij had daarentegen wel 'blauwe vingers van het historieschrijven'. Zowel in Amsterdam als in Leiden heeft hij naar de leerstoel gesolliciteerd. Men achtte hem zeer geschikt, maar hij was niet een man 'van onbesproken levenswandel'. Wel lukte het hem om tussen 1853 en 1856 in de Tweede Kamer te komen. Het zou niet zijn glansrijkste onderneming worden. Vaak was hij als bekende Nederlander in de media de kop van Jut. Op zesenzestigjarige leeftijd stierf hij na een kort ziekbed in Oosterbeek, waar hij op vakantie was. Hij ligt daar ook begraven. Achter de Haarlemmerpoort in Amsterdam, waar in 1853 een tijdelijke fontein duinwater omhoog spoot, staat sinds juli 2016 een 'bescheiden' standbeeld van hem.

Volgens Marita Mathijssen lopen er een paar rode draden door het leven en het werk van Jacob van Lennep. Hoewel, erkent zij, het boek niet helemaal vrij is van speculeren (een biografie kan daar niet altijd aan ontkomen, als hij het maar aangeeft), beschouwt zij bij hem de lotswisseling na de dood van zijn moeder, toen hij veertien was, als een terugkerend verschijnsel. Ze probeert daarmee onder meer de omslag tijdens zijn studiejaren in Leiden te verklaren, toen hij tijdelijk in de ban raakte van de streng orthodox-calvinistische Bilderdijk en Da Costa, die een afkeer hadden van het rationalisme en in de kranten 'dompers' werden genoemd, daar zij 'de verlichting wilden doven'. De zwaarmoedigheid en het doemdenken tijdens zijn studententijd valt anders moeilijk te rijmen met de persoon die hij normaliter moet zijn geweest: vrolijk, voorkomend, geestig, spottend, vrijgevig, optimistisch en gedreven. Ook wat zij als *Muttersuche* in zijn leven aanduidt, zou het gevolg van haar vroegtijdige overlijden kunnen zijn. Hij trouwde niet alleen met een tien jaar oudere vrouw, maar ging ook een aantal relaties met andere vrouwen aan, bij wie hij



Jacob van Lennep. Een bezielde schavuit. Marita Mathijssen (Balans, Amsterdam 2018), 640 blz., € 35,00

eveneens kinderen verwekte. Een buitenechtelijke dochter kwam er zelfs al voor zijn studententijd in Leiden. Hoe het ook zij, Marita Mathijssen (emeritus hoogleraar moderne Nederlandse letterkunde aan de Universiteit van Amsterdam en gespecialiseerd in de literatuur van de negentiende eeuw) heeft met *Jacob van Lennep. Een bezielde schavuit* een schitterende biografie geschreven, die door haar vlotte schrijfstijl en de vele treffende citaten van begin tot einde heerlijk weg leest. Naast de uitvoerige beschrijving van het wel en wee van de hoofdpersoon in een bijzonder kleurrijk en daadkrachtig leven weidt ze telkens uit over de geschiedenis van ons land in de achttiende en negentiende eeuw. De naweeën van de Franse Revolutie, de Bataafse Republiek, de Franse overheersing, de opeenvolgende koningschappen, het Réveil en noem maar op passereren met kennis van zaken en gedetailleerd de revue.

Gert Moleman



Links: Bouwschets van het Amstel Hotel uit 1867. Bron: Gemeente Amsterdam Stadsarchief.

Het leven van een 'gewone' middeleeuwer

Waarom komt de gewone middeleeuwer, de boer, burger, de edelman en de geestelijke, zo moeizaam tot leven? Anders gezegd, waarom worden ze zelden mannen of vrouwen van vlees en bloed? Ger Harmsen – de oudjes onder ons kennen hem nog van *Inleiding tot de geschiedenis* – leerde het ons al: middeleeuwse bronnen werden geschreven door geestelijken en van gewone mensenzaken en -gedachten is in hun geschriften vaak weinig te merken. Het is kerk en geloof wat de klok slaat. Dan zijn er nog de kronieken waarin de leden van adellijke geslachten de meest heldhaftige zaken krijgen toegeschreven en hun familiegeschiedenis het liefst wordt teruggevoerd tot Caesar of, nog beter, Alexander de Grote. Maar een blos op de wangen krijgen die Dirken, Gerards en Otto's daarmee zelden. Laat staan dat we ermee begrijpen wat hen als individu bewoog. En dat gebeurt ook niet als we de overgeleverde rekeningen, verdragen en contracten uit die tijd raadplegen. Natuurlijk, generalisaties over 'de' middeleeuwer zijn met deze bronnen zeker te maken, maar een persoonlijk verhaal over 'een' middeleeuwer, zeg een biografie, levert het niet op. Daarom is het zo razend knap wat Frits van Oostrom over Jan van Brederode geschreven heeft. Zijn boek, winnaar van de Libris Geschiedenis Prijs 2018, leest als een spannend detectiveverhaal dat én het dramatische verhaal vertelt van een onstuimig ridderlijk leven én op een weergalozige wijze de zoektocht naar de feiten van Van Brederodes leven vastlegt. Maar – en hij is de eerste om dat toe te geven – ook Van Oostrom is niet in staat de binnenkant van

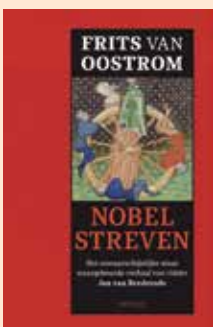
zijn hoofdfiguur in te vullen. Over de buitenkant, de daden van Van Brederode, kan hij echter meeslepend vertellen.

Als Jan van Brederode in 1372 geboren wordt, behoort hij tot een der aanzienlijkste en vermogendste Hollandse adellijke geslachten. Met één smetje: de afkomst is niet geheel zuiver. Maar de Brederodes verkeren wel in de directe omgeving van het Binnenhof en dat maakt veel goed. Zo trekt Van Brederode tot twee maal toe met een Hollandse legermacht aan de andere kant van de Zuiderzee ten strijde tegen de Friezen: eerst bij Kuinre en later bij Stavoren. Ook is hij, getuige de vele oorkondes die hij mede gezegeld heeft, aanwezig bij talloze door de Hollandse graaf gesloten overeenkomsten. Zijn huwelijk met Johanna van Abcoude, dochter uit een ander aanzienlijk geslacht, brengt hem en zijn familie echter niet waarop gehoopt was: nageslacht en vermogen. Het met zijn schoonvader gesloten huwelijkscontract blijkt in plaats van een levensverzekering een woekerpolis te zijn en Van Brederode moet steeds meer van zijn bezittingen bezwaren of verkopen. Of deze zorgen hem hebben doen besluiten naar Ierland op bedevaart te gaan, is een vraag waarbij Van Oostrom over het antwoord alleen maar kan speculeren.

Als bij terugkeer zwangerschap bij zijn vrouw nog steeds uitblijft en een van zijn broers in de strijd tegen Jan van Arkel gevangen wordt genomen, nemen de problemen steeds verder toe en is het losgeld niet te betalen. Waarschijnlijk om een einde te maken aan de belasting van de familie met in ieder geval zijn schulden, treden hij en zijn vrouw toe tot een kloosterorde. Hij in een kartuizerklooster in de omgeving van Brussel, zij in dat van de dominicanessen in Wijk bij Duurstede. In het klooster neemt Van Brederode de vertaling ter hand

van *Somme le Roi*, en het resultaat, *Des coninx somme*, is volgens Van Oostrom een parel in de Middelnederlandse literatuur. Maar het werk zal hij niet afmaken, want als zijn inhalige schoonvader Jan van Abcoude komt te overlijden, lijken de financiële zorgen verdwenen en besluit Van Brederode uit te treden. Dit veroorzaakt een groot schandaal. Helemaal als hij ook nog probeert zijn vrouw uit haar klooster te ontvoeren. De zorgen worden groter: hij wordt gevangengezet en hij kan fluiten naar de erfenis van zijn vrouw, want de bisschop van Utrecht begunstigt een neef van zijn vrouw. De zaak wordt onderwerp van gesprek in Rome, en aan de Sorbonne in Parijs buigen de hoogste rechtsgeleerden zich over de kwestie. Tot overmaat van ramp raakt hij ook de steun van de Hollandse graaf kwijt. Ten einde raad verhuurt Van Brederode zich aan de Franse koning in diens strijd tegen zijn Engelse collega in de Honderdjarige Oorlog. Die beslissing wordt hem noodlottig. Op 25 oktober 1415 sneuvelt hij bij Azincourt. Een ridderleven is hiermee ontrafeld. Ondanks het ontbreken van Van Brederodes stem in dit verhaal, hoewel hij tussen de regels in *Des coninx somme* wel van zich laat horen, hebben we door Van Oostrom toch een beeld gekregen van de persoon en daarmee ook, pars pro toto, van de andere leden van zijn stand. Want het adellijke doen en laten in de middeleeuwen staat volledig in het teken van het familiebelang. Huwelijk en partnerkeuze worden erdoor bepaald en als Walraven van Brederode in gevangenschap raakt, is Van Brederode vervolgens jarenlang in de weer om het losgeld bij elkaar te krijgen. Alles draait om familiestatus en -bezit. Een last die Van Brederode uiteindelijk te zwaar is geworden. Maar wat heeft zijn levensverhaal een prachtig boek opgeleverd!

Hans Pols



Nobel Streven. Het onwaarschijnlijke maar waargebeurde verhaal van ridder Jan van Brederode. *Frits van Oostrom* (Prometheus, Amsterdam 2017), 383 blz., € 24,99

Magie in het oude Egypte

Vlak voor de zomervakantie kwam het vierde en tevens laatste deel van de *Setne*-serie uit: *Het duel der magiërs*, geschreven door Christian Jacq. De serie speelt zich af in het met magie doordrenkte Egypte van Ramses II, ruim twaalfhonderd jaar voor het begin van onze jaartelling.

De hoofdpersoon en naamgever van de serie is prins Setne, de jongste zoon van de eerste vrouw van de farao. Setne wil ritualist worden in dienst van Ptah, de god van Memphis, de stad waar de tradities worden bewaard. Zijn oudere broer, Ramesses, is generaal in het leger van de farao. Beide broers worden verliefd op de mooie Sekhet, de dochter van de belangrijke Egyptische ambtenaar Kekou. Kekou staat op het punt om benoemd te worden tot minister van Economische Zaken. Maar Kekou is in het geheim ook een zwarte magiër. Hij wil de orde in het Egyptische Rijk omverwerpen en die vervangen door chaos onder zijn heerschappij. Hiervoor heeft hij een heilige vaas gestolen, die op een geheime locatie verstopt was en die beschermd werd door meerdere magische vallen. Deze heilige vaas is de Vaas van Osiris. Met behulp van zijn dochter Sekhet, die priesteres is geworden van de leeuwengodin, wil hij die schat omtoveren tot een vernietigende haard van kwade energie om zo de farao te doden. Beetje jammer is alleen dat dochterlief verliefd is geworden op Setne, en niet mee wil helpen met het vernietigen van de macht van de farao. Samen met haar geliefde Setne bindt zij de strijd aan met Kekou en zijn bondgenoten. Ramesses wil echter niet geloven dat de vader van de vrouw waar hij mee wil trouwen de bedreiging van Egypte is. Ook blijft hij geloven dat Sekhet uiteindelijk wel voor hem zal gaan kiezen, en niet voor zijn broertje Setne. Natuurlijk maakt dit de strijd tegen de zwarte magiër er

niet eenvoudiger op! Christian Jacq heeft met deze *Setne*-serie een heel leuk inkijkje in de oude Egyptische maatschappij gegeven. Al moet hierbij wel opgemerkt worden dat hij de gebeurtenissen beschreven heeft op een manier zoals de oude Egyptenaren dit zelf gezien zouden kunnen hebben. Vandaar dat de mythische en magische factor in het boek sterk vertegenwoordigd zijn. Een goed voorbeeld hiervan is bijvoorbeeld dat een van de belangrijke personages uit het verhaal, de oude man, veel geloof hecht aan de voorspellende gaven van zijn ezel en zijn hond. Regelmatig gaat hij met zijn dieren in discussie, die hem verstaan en reageren door oren omhoog te steken of door de oude man voor te gaan naar de plek waar zijn vrienden in gevaar blijken te zijn. Grappig detail in het verhaal is verder dat de oude man een grote liefde voor wijn heeft. Waar in de meeste van dit soort verhalen alleen wordt verteld dat hij even een lekker wijntje nam om te herstellen, beschrijft Christian Jacq uitgebreid een heerlijke rode wijn met een stevig bouquet, of dat de oude man door de gebeurtenissen van de dag gedwongen was om de wijn te vervangen door een lichtere, sprankelende rosé. Ik ben er zelf nog niet helemaal uit of deze nadruk op de wijn een bewuste keuze van de schrijver was, of dat hierin onbedoeld zijn Franse achtergrond als de bubbels van een mousserende wijn naar boven komt borrelen. Om de *Setne*-serie geheel af te doen als een fictief verhaal gaat echter veel te ver. Christian Jacq is namelijk gepromoveerd Egyptoloog aan de Sorbonne in Parijs. Zijn kennis heeft hij toegepast op zijn verhalen. Veel zaken die in de serie beschreven worden zijn gebaseerd op historische feiten. Met deze serie probeert hij te laten zien hoe de Egyptenaren uit de oude tijd hun werkelijkheid beleefden. En zij leefden nu



Setne-serie

Deel 1: **Het vervloekte graf**

Deel 2: **Het verboden boek**

Deel 3: **De verloren ziel**

Deel 4: **Het duel der magiërs**

Christian Jacq (Xander Uitgevers, Amsterdam 2017/2018), 200-250 blz., per deel €15,00

eenmaal in een wereld waarin magie normaal was en dieren bovennatuurlijke krachten bezaten. Dit alles heeft vier boeken opgeleverd die vooral voor leerlingen uit de onderbouw aantrekkelijk zijn (ieder deel heeft maar ongeveer 250 pagina's en is lekker vlot geschreven met relatief eenvoudig taalgebruik). Zo kunnen ze op een leuke manier meer over de Egyptische samenleving te weten komen.

Quinten Koster ■

Hoofredactie: Ben Vriesema | hoofredactie@vgnkleio.nl
Eindredactie: Patsboom! educatief en Richard de Rooij | redactie@vgnkleio.nl
Redactie: Saskia Groot, 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, pabocommissie
 Maarten van Gils, secretaris, cie. didactiek
 Maud Knook, penningmeester
 Hellen Janssen, cie. havo/vwo, Euroclio
 Gerard Rozing, cie. vmbo, cie. lerarenopleidingen
 Steven Stegers, Euroclio, cie. wereldgeschiedenis
 Pim Renou, ICT, communicatie, pr
 Jos Niewold, cie. vmbo, PVVVO

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

Dylan

Blonde on Blonde van Bob Dylan behoort al meer dan twintig jaar tot mijn favoriete albums. Ik kopieerde de muziek van cd op een TDK-cassette en speelde die op mijn walkman als ik folders langsbracht in het dorp. Het verlichtte de helse klus. Mijn leerlingen luisteren nauwelijks nog cd's, cassettebandjes zijn in onbruik geraakt, maar ze houden wel van muziek – de oordopjes gaan soms maar moeilijk uit. Tot mijn grote geluk is mijn lokaal-computer aangesloten op een ouderwetse stereotoren met in elke hoek van de ruimte een prima speaker. Ik maak daar dankbaar gebruik van. De lesstof hoeft maar een zijdelingse aanleiding te geven tot het draaien van muziek of ik zoek een passend nummer op YouTube of Spotify. Soms draai ik ook mijn eigen playlists als de leerlingen aan het werk zijn.

'De lesstof hoeft maar een zijdelingse aanleiding te geven tot het draaien van muziek of ik zoek een passend nummer op YouTube of Spotify'

Blonde on Blonde heb ik nog niet opgezet. Misschien omdat het te persoonlijk is. Nog steeds weet ik precies bij welke woorden in het nummer *Just Like A Woman* de A-kant afliep en ik het cassettebandje moest omdraaien. Ik wilde lijken op de Dylan van de magische hoes en liet mijn krullen langer groeien. Ik speelde met mijn band nummers van die plaat en mocht zelfs het surrealistische *I Want You* op de bruiloft van een vriend spelen. Nog steeds draai ik het album, meestal in de auto, want het verveelt nooit.

Dylans album werd een levensgezel. Zet ik het album op, dan ruik ik een fruitschaal vol herinneringen. Ik fiets weer door die nieuwbouwwijk van het dorp, de folders aan het stuur. Ik raak even uit balans door een flard van die ene avond met een geliefde. Ik zit weer in de auto op die lange brug naar Zweden. In het lokaal is de sfeer ontspannen –



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

mijn Spotify als behang. Af en toe draai ik aan de volumeknop, vertel dan soms een anekdote met de stiekeme hoop de leerlingen op een spoor te zetten. Ze laten mij ook hun muziek horen – hun smaak loopt uiteen van Billy Joel tot K-pop. Ik snap niet alles en dat hoort zo: zelf leende ik ook eens een cd uit aan mijn eigen leraar geschiedenis. Die cd snapte je alleen als je wiet rookte. Hij gaf mij ook een cd uit zijn collectie te leen. 'Dit moet je eens luisteren,' zei hij toen hij de cd tevoorschijn haalde uit zijn tas. Het was *Blonde on Blonde* van Bob Dylan. Eigenlijk zei hij: 'Hier, ga maar herinneringen maken.' ■



Spacetime Layers

Spacetime Layers is een app waarmee je teksten, foto's en video's aan een locatie kunt verbinden, die vervolgens te zien is op een interactieve kaart. Deze app leent zich goed voor het onderwijs. Leerlingen kunnen op zoek naar plekken in de wijk rond de school, de stad en de wijde omgeving, waar ze vervolgens een kleine presentatie over maken. Deze presentatie wordt middels een webportaal (via het digibord) als locatiebericht toegevoegd aan de interactieve kaart van *Spacetime Layers*. Dit is te gebruiken bij allerlei vakken, zoals wereldoriëntatie. Vaardigheden als samenvatten, presenteren, samenwerken en het gebruik van digitale media staan centraal. Er zijn inmiddels acht lessenseries ontwikkeld die werken volgens de methodiek van verhalend ontwerpen. Voor meer informatie zie spacetimelayers.app.

Een site vol historische vrouwen

Met een website vol verhalen en lesmateriaal over vrouwen uit de geschiedenis, biedt de F-site een nieuwe kijk op het geschiedenisonderwijs. De bezoeker heeft gratis toegang tot vijftig profielen van inspirerende vrouwen, verdeeld over de tien tijdvakken uit het voortgezet onderwijs. De F-site is een groeiend platform waar steeds meer verhalen en lesmateriaal aan worden toegevoegd. Het initiatief voor F-site is afkomstig van historisch projectbureau Van Gisteren, in samenwerking met Jonge Historici. Kijk op www.f-site.nu.



ADVERTENTIE

STUDIEDAG KLASSIEKE WERELD

DATUM maandag 28 januari 2019 **AANVANGSTIJD** vanaf 10.00 uur **LOCATIE** Rijksmuseum van Oudheden te Leiden

Labrys Reizen organiseert i.s.m. het Rijksmuseum van Oudheden te Leiden een nascholingsdag ter ondersteuning van de vakken Griekse Taal en Cultuur, Latijnse Taal en Cultuur en Geschiedenis.



Voor meer informatie kunt u terecht op opmaat.labrysreizen.nl/informatie-voor-docenten
Uw aanmelding en vragen kunt u per e-mail sturen aan info@labrysreizen.nl o.v.v. Studiedag 2019.

PROGRAMMA

10.15 uur	— Ontvangst met koffie en thee	13.15 uur	
10.45 uur	— Welkomstwoord	Lezing 3A	— DRS. CHRISTINE DE HAAN-OUDSHOORN <i>Verslag van de docentenreis 2018 'Macedonië. Rijkdom, Macht en Identiteit'</i>
11.00 uur			— DR. GERT JAN VAN WIJNGAARDEN <i>Ionië en de grenzen van Griekenland</i>
Lezing 1A	— DR. MARLEEN TERMEER <i>Op zoek naar Archaïsch en Republikeins Rome: een archeologische wandeling</i>	Lezing 3B	— DR. JAAP VAN OSTA <i>Mussolini's Rome</i>
Lezing 1B	— DR. DANIELLE SLOOTJES <i>De stem van het Atheense volk: een antiek vraagstuk in een modern jasje</i>	14.15 uur	— DRS. TIMO EPPING <i>Uitleg over examenworkshops Grieks en Latijn in het RMO</i>
11.45 uur		14.45 uur	— Koffie en thee in de Tempelzaal en gelegenheid de tentoonstelling 'Goden van Egypte' te bezoeken
Lezing 2A	— DRS. HEIN L. VAN DOLEN <i>Vrouwen bij Herodotus</i>	15.45 uur	— STIJN FENS <i>Rome is niet kapot te krijgen</i>
Lezing 2B	— BERT STEENSMA <i>Met honderden op reis: de klassieke culturele reizen van het Stedelijk Gymnasium Leiden</i>	16.30 uur	— Borrel
12.30 uur	— Lunch		



De Studiedag Klassieke Wereld is een nascholingsdag, waarbij de deelnemers na afloop een certificaat ontvangen. De kosten bedragen €130,- p.p. (inclusief lezingen, museumbezoek, lunch en borrel). Middelbare scholieren, studenten en gepensioneerde docenten krijgen 50% korting.

Histocrypto

Deze afbeeldingen zijn cryptische aanwijzingen. Welke historische persoon zoeken we? Stuur het antwoord vóór 15 januari 2019 naar redactie@vgnkleio.nl. Vergeet niet uw adres erbij te vermelden! Meedoen kan ook via de website www.vgnkleio.nl.



Het antwoord op de histocrypto uit *Kleio 6* was: de moord op de Jacobijn Jean-Paul Marat (1793). Er was maar één lezer met het goede antwoord, dat is: Maaike Oberink uit Wijhe. Zij wint de boekenbon van 20 euro. Gefeliciteerd!



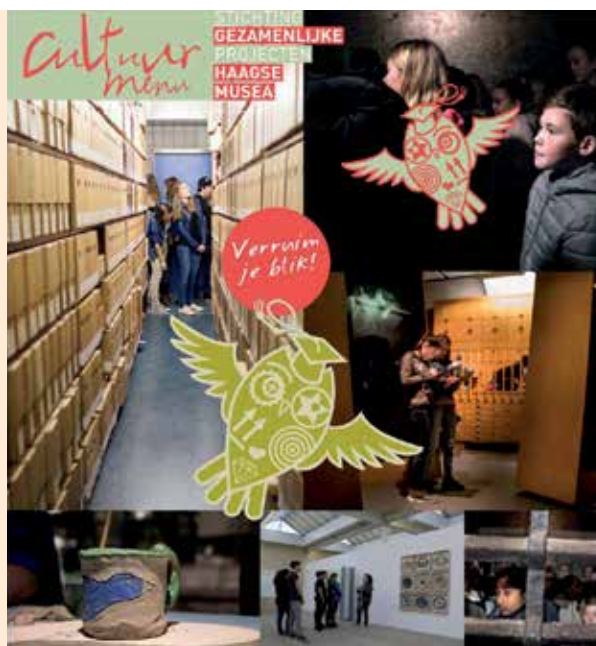
Vaste lessen Nationaal Archief

Vanaf 21 januari 2019 zijn er vaste programma's voor PO en VO in het Nationaal Archief. In de tentoonstelling *Wie ben ik, wie was jij?* ervaren leerlingen hoe tijd, plaats en de omstandigheden waarin je geboren wordt, invloed hebben op de mogelijkheden en keuzes die je (niet) hebt. Aan de hand van een historisch personage ontdekken ze dat gelijke behandeling en gelijke rechten niet vanzelfsprekend zijn. Wat doe je als je wilt studeren, maar je mag niet omdat je vrouw bent? Heb je iets te kiezen als je in slavernij wordt geboren? De tentoonstelling bevat vier thema's: Goed en fout in de Tweede Wereldoorlog, Van huis en haard, Handel en slavernij en Vecht voor je recht. Voor scholen uit Zuid-Holland is er gratis busvervoer tot en met het eind van 2019. Voor meer informatie zie website www.nationaalarchief.nl/onderwijs.

Cultuurmenu voor het VO

Zestien musea en erfgoedinstellingen in Den Haag bieden in een gezamenlijk project lessen en workshops aan voor klas 1 t/m 3 van vmbo, havo, vwo/gymnasium, voor middelbare scholen uit de regio Den Haag. De lessen sluiten aan op het schoolcurriculum met als thema's: oorlog, vrede en mensenrechten; migratie, samenleven en burgerschap; geschiedenis verzamelen en bewaren. In de musea en erfgoedinstellingen gaan de leerlingen zich verdiepen in de bijzondere collecties en gebouwen. Ze zien bijvoorbeeld archeologische vondsten of gaan naar de Gevangenpoort. De leerlingen gaan zoveel mogelijk zelf aan de slag en doen bijvoorbeeld onderzoekjes. Alle lessen worden aan het niveau van de leerlingen aangepast. Het volgen van de lessen op de erfgoedlocaties inspireert de leerlingen en geeft hun een extra stimulans interesse te ontwikkelen voor de vakken geschiedenis, maatschappijleer en aardrijkskunde.

Boeking via de website www.cultuurmenu.nl/voortgezetonderwijs.



Het volgende nummer van *Kleio* verschijnt 14 februari 2019

De VGN viert feest!

Jubileumcongres in Slot Loevestein

De VGN bestaat zestig jaar en dat vieren we! Het jubileumcongres blikt terug én kijkt vooruit. Wat is er veranderd in het geschiedenisonderwijs en welke ontwikkelingen zien we aankomen? Is onze blik op leerlingen veranderd? Welke inzichten uit de wetenschap zijn in ons onderwijs praktisch geworden? Het wordt een interessante dag met een feestelijk tintje.

Programma

Ochtend

- Carla van Boxtel. *Bij de tijd: geschiedenisonderwijs in beweging.*
- Tim Huijgen. *Bij de Tijd: Terugblikken is vooruitkijken.*
- Tineke Bogaerts. *De erfenis van 60 jaar VGN.*
- Paneldiscussie met sprekers van de eerste twee inleidingen en de geschiedenisleraar van het jaar.
- Uitreiking *Kleio Klasseprijs* 2019 door Ben Vriesema, hoofdredacteur *Kleio*

Middag

- Wat vinden leerlingen een goede geschiedenisdocent? (Hanneke Tuithof en Victor van der Veldt)
- Lesmateriaal bij *Selma, Aan Hitler ontsnapt, gevangene van Mao* (Janneke Riksen)
- Doing History (Masterstudenten FLOT)
- Formatief evalueren (Arjan Moree)
- Videogames in de geschiedenisles (Pieter van den Heede)
- Delpher, historische kranten en tijdschriften gebruiken (Maaïke Napolitano)
- Virtual Reality in de les gebruiken (Theo Pronk)
- Video-interviews met ooggetuigen van de WOII (Susan Hogervorst)
- Onderzoekend leren bij geschiedenis (Antheun Janse)
- Schooltv in de klas (Erik Appelman)
- Rondleiding door Slot Loevestein

In de folder bij deze *Kleio* en op de website vindt u uitgebreide informatie over het programma.

60 JAAR
VGN

15 maart 2019

STUDIEBEURS VAN €1.500 WINNEN?

LEVER JE PROFIEL-
WERKSTUK IN!

INZENDEN TOT 1 FEBRUARI 2019
RIKSMUSEUM.NL/JUNIOR-FELLOWSHIP
RIJKS MUSEUM

IN SAMENWERKING MET

ntr:

FOUNDER

PHILIPS

HOOFDSPONSOREN

ING 

 kpn

BEGUNSTIGER JUNIOR FELLOWSHIP

BESTUURSFONDS HOLLANDSE MEESTERS/
RIJKSMUSEUM FONDS

EDUCatieve PARTNER

 ThiemeMeulenhoff