

KLEIO4

Voor docenten geschiedenis en staatsinrichting

Uitgave van de VGN
Jaargang 58 | JULI 2017



■ *Russische
veteraan: elk jaar
een bedankje
van Poetin*

■ *Traianus,
perfecte keizer voor
geschiedenisonderwijs*

■ *Weinig weerstand tegen
slavernij in Gouden Eeuw*

Beste lezer,

Het schooljaar loopt ten einde en de broodnodige zomerlesstop is een tijd om u opnieuw op te laden. Met behulp van deze Kleio moet dat zeker lukken: dit nummer staat boordevol interessante artikelen over onder andere een Russische oorlogsveteraan, keizer Traianus, kunst, Spinoza en een lang artikel over de slavernij. Er is zelfs aan uw vakantiebestemming gedacht: mocht u in de buurt van Zuid-Limburg bivakkeren, maak dan gebruik van de vestingwandeling door Maastricht (bijbehorende opdrachten vindt u op onze site). Vooruitlopend op het VGN-congres in maart volgend jaar hebben Jaap Patist en Bjorn Wansink een artikel geschreven over de manier waarop u – na de vakantie uiteraard – ‘gevoelige’ onderwerpen (toch) bespreekbaar kunt maken in de klas.

‘Het schooljaar loopt ten einde en de broodnodige zomerlesstop is een tijd om u opnieuw op te laden’

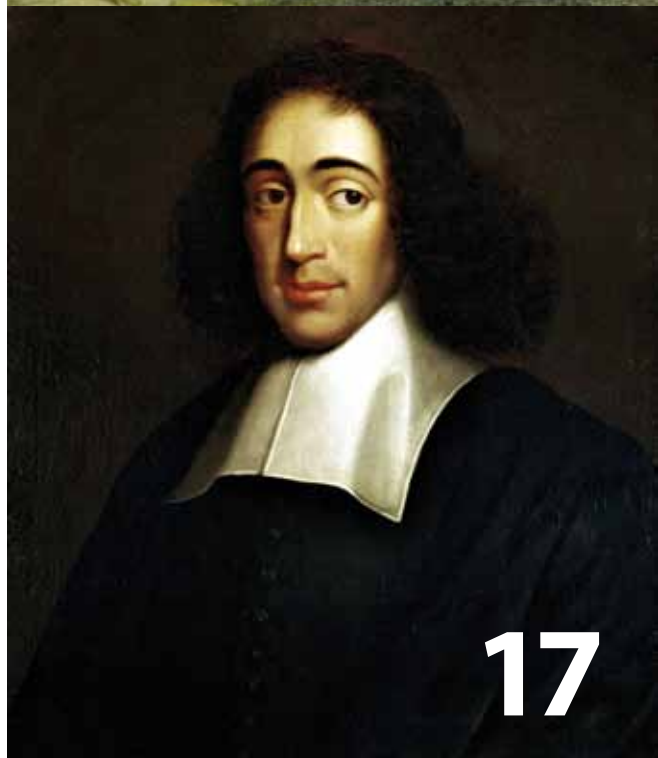
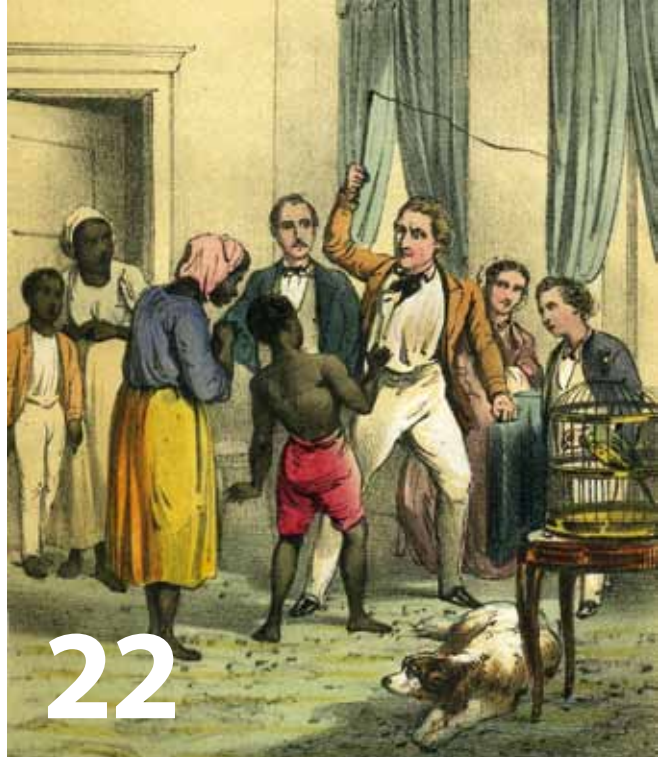
Traditiegetrouw is er in de laatste *Kleio* van het schooljaar veel aandacht voor de examens (met hier en daar wat kritische noten richting de makers).

Een ding wil ik u niet onthouden voor u het klaslokaal sluit, want het kan misschien veel stress en geruzie wegnemen met betrekking tot de tweede correctie van uw eigen werk. Soms zijn de gesprekken met de tweede corrector lang en vermoeiend, maar blijkt het eindresultaat slechts een miniem verschil te zijn. Om dat te omzeilen hanteerde een van mijn tweede correctoren het volgende principe: omdat er bij geschiedenis veel antwoorden voorkomen waar je erg lang over kunt discussiëren, bouwde hij een bandbreedte in van drie punten (drie punten op 71 is inderdaad een miniem percentage). Wanneer iets buiten die bandbreedte viel, vond er een discussie plaats. Een prettige manier van werken mijns inziens, want het gehakketak over een discussiebel puntje is hiermee verleden tijd. De corrector van mijn andere groep had onduidelijkheden gescand en doorgestuurd waarna wij slechts via de mail hoefden te communiceren. Een combinatie van bovenstaande manier van examineren lijkt me een uitkomst. Eens kijken hoe het volgend schooljaar gaat, maar geniet eerst van uw vakantie!

Cover: Foto van Anne Reitsma.



Ben Vriesema is hoofdredacteur van Kleio.





59



8



4

KLEIO

- 4 De mooiste dag van het jaar**
Het verhaal van Russische veteraan Eremenko
- 10 Traianus, model van een keizer**
Waarom deze keizer perfect is voor geschiedenisonderwijs
- 17 Het tobben voorbij**
Licht op Verplicht: Spinoza
- 20 Slavernijdiscussie**
Weinig weerstand tegen slavernij in de Gouden Eeuw
- 27 Blunder van Chamberlain?**
Licht op Verplicht: Conferentie van München
- 30 Albert van der Kaap**
Het onderwijs vernieuwen door jezelf te vernieuwen
- 34 De docent maakt het verschil**
Omgaan met de uitdagingen van de nabespreking
- 40 Finale Landelijke Geschiedenisquiz**
- 44 Lesgeven over gevoelige onderwerpen**
Het aangaan van een moeilijk gesprek in de klas
- 50 Historisch lesmateriaal in het Arabisch**
- 54 Maastricht, de 'Poort van Holland'**
Vestingwandeling wekt vergeten verleden tot leven
- 63 Examen in de onderbouw**
Geef historisch besef een betere plek in het programma

- 8** Wijnand Mijnhardt... en de geschiedenis
- 15** Boeken
- 32** Kleioscoop: Jackie
- 37** Uitgelezen: Lof der botheid
- 42** International: Israël
- 48** Kunst kijken: Het vlot van de Medusa
- 52** Kleio in de klas: Zeshoeken
- 59** Museum: VOC bij het Nationaal Archief
- 62** Column: Ton van der Schans
- 63** VGN Examens
- 68** Recensies
- 69** Kleiokrant
- 72** Colofon
- 72** Column: Jelte Posthumus

Het verhaal van Russische oorlogsveteraan Avgusta Eremenko

De mooiste dag van het jaar

Avgusta Eremenko kijkt elk jaar uit naar 9 mei. Duizenden Russische militairen marcheren dan in parade over het Rode Plein in Moskou. Ondersteund door marsmuziek en opzwepende woorden van president Poetin vormen zij het hoogtepunt van de Dag van de Overwinning, de jaarlijkse herdenking van het einde van de Tweede Wereldoorlog. De Russen staan stil bij het verlies van naar schatting meer dan vijftientig miljoen inwoners van de Sovjet-Unie en de overwinning op het nazisme.



De Nationale Dodenherdenking op de Dam kent nauwelijks enige vorm van opsmuk. Een korte toespraak, de *last post*, twee minuten stilte, een schoolkind dat een gedicht over vrijheid voorleest, ingetogen muziek en mensen die zwijgend kransen leggen. Wij vinden de parade in Moskou dan ook al snel potsierlijk. Zo niet Avgusta Iosifovna Eremenko (geboren in 1927, in het Siberische Novosibirsk). Sinds 2007 woont ze bij haar dochter in Spijkenisse en ontvangt daar ieder jaar op 9 mei een officieel schrijven van de Russische ambassade. Alle in het buitenland wonende veteranen krijgen een door Poetin of Medvedev ondertekende dankbetuiging voor hun bijdrage aan de Grote Vaderlandse Oorlog. Op de Dag van de Overwinning denkt Avgusta terug aan de wereld van gisteren. Hoe zij zonder haar vroeg overleden ouders naar haar oudere broer in de stad ging. Hoe haar broers naar het front trokken en zij als jong meisje achterbleef en deed wat zij kon om zich nuttig te maken. Die wereld is er niet meer, maar Avgusta is dankbaar dat zij niet vergeten wordt.

Verbannen

‘Ik ben blij dat ik van mijn ouders de genen heb meegekregen om goed te doen voor anderen. De negende mei is de mooiste dag van het jaar, maar ik ben geen held. Bij heldendom denk ik aan de vrouwen die hun man of kind zijn verloren tijdens de oorlog. Ik heb mijn land gediend, dat is het. Als meisje van veertien vertrok ik als wees naar Novosibirsk, ongeveer vijftig kilometer van het dorpje waar ik geboren ben. Dat was een schitterend dorpje van kleine vrijstaande huisjes in de natuur en veel dieren om mee te spelen. Ik kom uit een muzikale familie waarin gecomponeerd werd en volop gespeeld op de viool, mandoline, gitaar, accordeon en mondharmonica. In de winter vroor het soms wel vijftig graden en lag de sneeuw ruim anderhalve meter hoog. In de winter van 1939 sloeg het noodlot toe: de kachel zat verstopt waarop mijn moeder aan koolmonoxidevergiftiging is overleden. Zij was nog maar tweeënvijftig jaar en werkte als onderwijzeres. Mijn vader overleed al in 1930, toen ik drie was. Hij stamde uit een goede, rijke familie. Door zijn politieke ideeën werd hij door zijn ouders onterft en door de justitie van het tsaristische Rusland naar Siberië verbannen, naar een klein dorpje vijftig kilometer van Novosibirsk. Mijn vader was overtuigd communist en organiseerde de oprichting van kolchozen in kleine plaatsjes in de regio Novosibirsk. Hij leefde met de arme bevolking in zijn omgeving mee en dat is ook de reden waarom hij vermoord is. Burgers, koelakken, hebben hem gefusilleerd. De dag van zijn begrafenis was een dag van rouw en een vrije dag voor iedereen in de dorpjes waar hij kolchozen had opgezet.’



Daan Schuijt is
redacteur van Kleio.

Onderscheidingen

‘Ik was de jongste thuis en had drie broers en vier zusters boven mij, maar die waren allemaal al uitgevlogen toen mijn moeder overleed. Vanaf 1939 woonde ik bij mijn oudere broer in een flatje in Novosibirsk. Hij werkte als chauffeur voor belangrijke politici en hoge ambtenaren. Aan het einde van dat jaar moest hij in dienst en meedoen in de oorlog tegen Finland. (Vlak na het Molotov-Ribbentroppact annexeerde Stalin de Baltische staten, zonder succes probeerde hij dit ook met Finland te doen – red.) In die tijd had je een dienstplicht van twee jaar en het draaide erop uit dat al mijn broers tussen 1939 en 1941 naar het front vertrokken. Het leger was blij met de jongens uit Siberië: ze waren gewend aan extreem weer en door het buitenleven waren ze sterk; ook konden ze goed schieten en langlaufen. Al mijn broers hebben geholpen bij de verdediging van Leningrad. Ik had nauwelijks contact met ze, zo ontving ik slechts een of twee brieven per jaar. Pas toen ze na de oorlog terugkeerden, konden ze wat meer vertellen. Een van mijn broers had bij zijn overlijden een hele koffer vol met onderscheidingen uit die tijd. Mijn oudste broer had een granaatscherf in zijn rug gekregen en is later overleden aan botkanker.’

Een medaille (voor- en achterzijde) ter herdenking van '70 jaar bevrijding van de Grote Vaderlandse Oorlog'.
Links: Avgusta Iosifovna Eremenko.
Foto's bij dit artikel: Daan Schuijt.



Een bordje met portretten van de 'maarschalken van de overwinning'.

Thuisfront

'Om het verloop van de strijd te volgen luisterden we op school en bij de jeugdbeweging veel naar de radio. Yuri Levitan vertelde bijna ieder uur hoe het er met de oorlog voor stond. Hij was een bekende nieuwslezer met een prachtige en indringende stem. Hij riep ons op tot patriotisme en spoorde ons aan om voor het vaderland te vechten. Op school in Novosibirsk kregen we les hoe je een geweer in en uit elkaar moest halen. Ook kregen we een versnelde cursus EHBO gericht op het verbinden en verzorgen van oorlogswonden.

Na schooltijd ging ik met klasgenoten naar het ziekenhuis om te helpen bij het verzorgen van de soldaten die gewond waren teruggekeerd van het front. Dat hield in: verbanden aanleggen, helpen met scheren, wassen en aankleden en soms eenvoudige medicijnen toedienen. Als een patiënt geen arm meer had of blind was geworden, hielpen we mee brieven schrijven naar de familie. Ook verzamelden we warme kleding, ondergoed en sokken voor de soldaten. Van 's ochtends vroeg tot 's avonds laat waren we in de weer. Op de een of andere manier ging dat gewoon. Je dacht er niet aan om het niet te doen: iedereen hielp mee. Er was ook altijd wat te doen en dus kon je ook niet zitten luieren.'

Jonge communisten

'Ik was veertien toen de oorlog in Rusland uitbrak. Je zou misschien denken dat ik geen echte jeugd heb gehad, maar zo zie ik dat zelf niet. Op

school en bij de jonge communisten hadden we een heel fijn collectief. Novosibirsk lag ver verwijderd van het front en er kwamen veel kinderen uit gebombardeerde steden bij ons op school. Voor belangrijke politici uit Moskou was het een veilige stad waar zij hun familie naartoe konden sturen. Zo zat ik bij Svetlana Molotov in de klas, de dochter van de minister van Buitenlandse Zaken, en nog wat kinderen wiens ouders hoge posities in het Kremlin hadden. Samen met hen zat ik in de redactie van de schoolkrant. Ik schreef daar gedichtjes voor, ook wel een beetje satirische. Eens per jaar organiseerden we een speciale avond waarop we toneelstukjes, liedjes en dansen opvoerden voor elkaar – dan hadden we natuurlijk veel plezier. Bij de jonge communisten hielp ik soms mee met de organisatie van concerten. Dat was fijn om te doen. Het einde van de oorlog was onwerkelijk. Ineens was er het nieuws dat het afgelopen was. De vreugde was enorm. Er waren feesten, dat is niet te beschrijven. Werkelijk iedereen was op straat aan het zingen of dansen. Die enorme blijdschap is moeilijk in woorden te vatten, dat kun je alleen echt begrijpen als je het zelf hebt meegemaakt. Mijn broers kwamen een voor een terug van het front. Ze vertelden wel iets over hun ervaringen, maar hielden dat liever voor zich: iedereen had wel het nodige meegemaakt.'

Litouwen

'Na de oorlog wilde ik meer weten over mijn familiegeschiedenis. Daarom ben ik naar Litouwen gegaan, waar mijn moeder vandaan kwam. Dat was in 1948, en toen zag ik voor het eerst Duitsers die daar in krijgsgevangenschap zaten. Ik moet zeggen dat ik eigenlijk helemaal geen haat voelde. Je zag ze weleens als ze onder begeleiding naar het theater gingen of een uitstapje maakten, maar dat verliep heel rustig en ordelijk. Ze waren gewoon aan het werk en ik weet nog dat ze erg mooie schoenen en kleding konden maken. In die periode ben ik mijn man tegengekomen. Hij had een juridische opleiding gedaan en werkte voor het ministerie van Binnenlandse Zaken. In de oorlog moest hij ook het leger in en diende hij als tankofficier in Litouwen en Polen waar hij aan zijn been gewond raakte. Hij maakte deel uit van een tankdivisie die zeer goed kon manoeuvreren door de moerassige gebieden in die regio. Na de oorlog werd hij jurist en specialiseerde hij zich in militaire zaken. Wij hebben elkaar op een dansavond ontmoet. In 1953 trouwden we op 4 januari; het bleek twee maanden voor het overlijden van Stalin te zijn.'

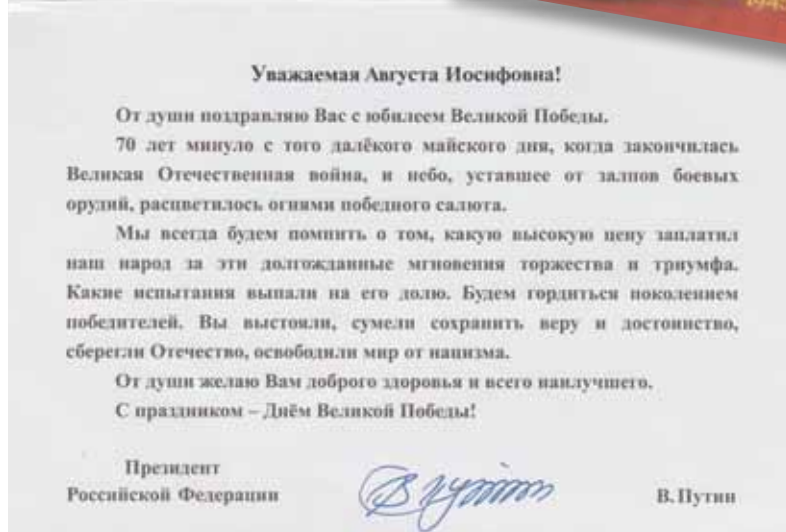
Veteranen

‘Samen hebben we ons altijd voor de veteranen ingezet. We hebben in al die jaren wel meer dan vijfduizend gezinnen bezocht om hen bij te staan en te kijken naar hun behoeften op het gebied van medicijnen, levensmiddelen, operaties, kleding en ga zo maar door. We kwamen ook vaak op scholen om les te geven over de oorlog en brachten dan altijd boeken mee. Vaak kregen we dan zelfgemaakte spullen terug: tekeningen, borduurwerk, dat soort dingen. Kinderen vroegen ons van alles over de oorlog en dan spraken we erover, maar als ik alleen was met mijn man was de oorlog geen gespreksonderwerp. Mijn man ging in 1977 met pensioen en tot zijn dood in 2007 kwamen er op 9 mei altijd mensen bloemen of kleine geschenken brengen. Na zijn overlijden ben ik bij mijn dochter in Nederland gaan wonen. Ik ben erg dankbaar voor het feit dat de Russen me niet vergeten zijn. Al sinds ik hier woon, krijg ik elk jaar een uitnodiging om op 9 mei deel te nemen aan de Russische herdenking in Amersfoort. Ik ben er vaak geweest om bloemen te leggen, maar helaas gaat dat niet meer.’

Galaconcert

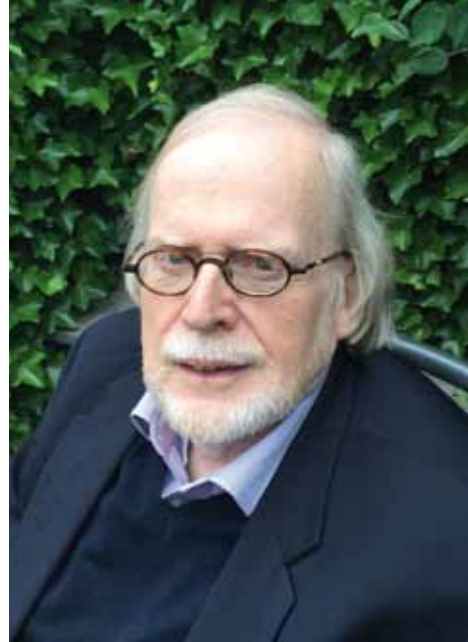
‘In 2015 was er een bijzondere herdenking vanwege zeventig jaar bevrijding. De ambassade had een speciaal galaconcert georganiseerd in het Concertgebouw in Amsterdam. Samen met twee andere veteranen mocht ik daar als eregast naartoe. Het was heel emotioneel. Alle drie kregen we toen een speciale onderscheiding en een persoonlijke wens van Poetin. Hij was trots op ons als leden van een volk dat in die vreselijke periode zo veel gegeven heeft. Alle mensen in het Concertgebouw gingen voor ons staan en we kregen een staande ovatie. Het was werkelijk overweldigend. Op 9 mei kijk ik vanzelfsprekend naar de parade in Moskou. Ik praat dan tegen de foto van mijn overleden man en zeg wat ik zie en waaraan ik moet denken of ik noem dingen waarvan ik weet dat hij ze mooi vond. En ik denk aan mijn vader en moeder die ik maar zo kort heb gekend, maar van wie ik wel de genen heb meegekregen om goed te doen voor anderen. Ik ben blij dat ik op deze manier iets heb kunnen betekenen.’ ■

Kaarten met een persoonlijke boodschap en dankwoord aan de veteranen, van verschillende Russische leiders.



Wijnand Mijnhardt

Wijnand Mijnhardt is hoogleraar in de geschiedenis na de middeleeuwen, in het bijzonder die van de cultuur-, mentaliteits- en ideeëngeschiedenis. Hij is gespecialiseerd in de cultuurgeschiedenis van 1650 tot 1850. De laatste jaren gaat zijn aandacht vooral uit naar de intellectuele geschiedenis van verlichting en romantiek, de wetenschapsgeschiedenis en de geschiedenis van de culturele en wetenschappelijke infrastructuur.



Ben Vriesema
is hoofdredacteur
van Kleio.

Welk nut heeft geschiedenis volgens u?

Het veranderende heden dwingt je steeds weer nieuwe vragen aan het verleden te stellen. Dankzij die zich steeds wijzigende interpretatie van het verleden verandert ook je beeld van de toekomst. Alleen al om die reden is onze historische kennis niet absoluut. Geschiedenis biedt daarom maar zelden steun bij concreet (politiek) handelen en maakt je niet, zoals de Zwitserse historicus Jacob Burckhardt al heeft vastgesteld, 'klug fur ein andermal' maar op zijn best 'weise fur immer'. Dat soort wijsheid is echter wel onmisbaar voor een leefbare samenleving.

Rechts: Stanley Kubrick op de set van Barry Lyndon, met rechts hoofdrolspeler Ryan O'Neal.
Onder: Koorn Moole Buiten Den Lijtsen Dam, Jacob Elias la Fargue, 1756.



Welke historische film heeft de meeste indruk op u gemaakt?

Barry Lyndon van Stanley Kubrick. Historische film is een problematisch genre dat eigenlijk nooit kan deugen. Een verfilming van William Thackerays gelijknamige avonturenroman zonder pretenties deed dan ook het ergste vrezen. Dankzij Kubricks minutieuze analyse van de sociale geschiedenis, van de intellectuele geschiedenis, van de geschiedenis van het dagelijks leven en tot leven gebracht met zijn filmisch talent werd het een briljant epos dat in drie uur film meer vertelt over het Europa van de achttiende eeuw dan tientallen knappe studies.

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

Een documentaire over de trekschuit. In de herinnering is die het toonbeeld van traagheid en stagnatie, maar in werkelijkheid een briljante uitvinding die het politieke, culturele en sociale leven van de Nederlandse Republiek heeft gedynamiseerd.



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

Het geschiedenisonderwijs op lagere en middelbare school heeft voor mij persoonlijk heel weinig betekend. Ik werd onderworpen aan schema's vol feitjes, rijtjes en begrippen; nuttig, maar zonder enige verbindende gedachte. Het treurige onderwijstekort heeft me wel aan het lezen gebracht en op die manier is dat onderwijs van de weeromstuit toch weer van groot belang geweest.

Hoe vindt u dat geschiedenisonderwijs aan een middelbare school moet worden gedoceerd?

Geschiedenisonderwijs, of het nu op school of op de universiteit plaatsvindt, kan nog steeds worden samengevat als het leren lezen van teksten en het nadenken, spreken en schrijven erover. Kortom: grammatica, logica en retorica. In samenhang met de bij de andere vragen besproken voorschriften heb je de kern te pakken. Of het onderwijs in canons plaatsvindt of in tien tijdvakken is daaraan ondergeschikt.

Welke historische persoon spreekt u het meest aan?

Friedrich Schiller wegens zijn optimistische kijk op het nut van (wereld) geschiedenis en zijn schitterende verbeelding van de Nederlandse Opstand – op muziek gezet door Verdi in Don Carlos. Beide zijn een effectief medicijn tegen het cynisme dat vele historici vandaag als 'kritische zin' verkopen.

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

Een tocht langs de honderden landgoederen in Estland en Letland te midden van vaak nog met de hand bewerkte korenvelden verplaatste me direct naar de vroegmoderne tijd toen het Balticum als graanschuur van Europa diende met alle sociale en politieke gevolgen van dien.

Wat is volgens u het belangrijkste in het geschiedenisonderwijs?

Van oudsher is natievorming de raison d'être bij uitstek van het geschiedenisonderwijs geweest. Dat blijft nog wel even zo, maar wat de historicus vooral kan, is het leggen van de grotere verbanden. Het aanleren van het leggen van die grotere verbanden is misschien wel de voornaamste taak van het historisch onderwijs.

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

De canon heeft intrinsiek geen enkele betekenis. Het is een gemakzuchtig ordeningsprincipe dat mogelijk wel functioneert voor kleine eenheden als de canon van Baarn of Bunschoten, maar het zicht ontnemt op wat geschiedenis echt te bieden heeft.

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

Meaning and Understanding in the History of Ideas van de Britse historicus Quentin Skinner. Die studie heeft me al heel vroeg duidelijk gemaakt dat we het verleden nooit op eigen termen zullen kunnen begrijpen, al moeten we dat wel blijven proberen. We zullen dat verleden echter permanent naar onze hedendaagse inzichten blijven vormen.

Wat is voor u een belangrijke lieu de mémoire?

De Menenpoort in Ieper. Die symboliseert voor mij de echte breuk in de Europese geschiedenis.

Foto: Michiel Verbeek.

Wat is uw dierbaarste bezit dat ook historische waarde heeft?

De vergelijkende studie van de wereldgodsdiensten van Bernard Picart en Jean Frederic Bernard in zeven foliodelen en met 450 platen, gepubliceerd tussen 1723-1743. Ze concludeerden daarin dat alle godsdiensten principieel gelijkwaardig waren en alle evenveel respect verdienden. Ze transformeerden zo 'geloof' van een eeuwige door God zelf gegarandeerde waarheid in 'religie', dat wil zeggen een complex gewoonten en gebruiken die per volk en tijdvak konden verschillen. Tolerantie was daarmee niet alleen gerechtvaardigd maar ook geboden. ■



Welke historische periode spreekt u het meest aan?

Europese geschiedenis tot 1914. Voor mij is de Eerste Wereldoorlog door de massaliteit en het wereldomvattende karakter van het geweld een echte breuklijn in de geschiedenis. Menselijke wreedheid en hebzucht zijn van alle tijden, maar de hulpmiddelen die de mens sinds die tijd ten dienste staan, zijn verrekend en beschamend. Tot 1914 hadden wetenschappelijke en industriële revolutie weliswaar grote offers geëist maar tegelijk de grondslag gelegd voor enorme materiële welvaart. Ze leverden nu ook de middelen voor de vernietiging van grote gemeenschappen.

Boven: Britse tank op 5th Avenue in New York, ter promotie van de verkoop van oorlogsobligaties, ca. 1917. Library of Congress.



Traianus, model van een

Waarom deze keizer perfect is voor geschiedenisonderwijs

Toen Claudius II Gothicus in 268 aan zijn kortstondige keizerschap begon – hij stierf al in 270 aan een ‘pest’ – wenste de senaat hem toe dat hij ‘de krijgshaftigheid van Traianus, de rechtschapenheid van Marcus Aurelius en de zelfbeheersing van Augustus in zijn persoon zou verenigen’. Dus nog na anderhalve eeuw gold Traianus, die regeerde van 98 tot 117, als een modelkeizer. Hoe kon deze nieuwkomer de hoogste macht en de hoogste roem bereiken? En waarom is hij voor het geschiedenisonderwijs de perfecte keizer?

Anton van Hooff
is historicus.

Toen Marcus Ulpius Traianus op 18 september van het jaar 56 werd geboren wees niets op zijn toekomstige grootheid. De familie Ulpius behoorde slechts tot de lokale elite van de Spaanse stad Italica. De naam verwees naar de Italische veteranen die daar indertijd waren gevestigd. Het zuidelijke deel van Iberië was al sterk geromaniseerd; niet voor niets is het Spaans de meest Latijnse van de Romaanse talen.

Traianus' opgang

Traianus' weg omhoog werd gebaad door zijn vader. Deze was commandant van een van de legioenen die Vespasianus waren toegewezen om de Joodse Opstand (66-70) neer te slaan. Steunend op de grote legermacht waarover hij beschikte, kwam Vespasianus als laatste lachende uit het turbulente Vierkeizerjaar van 68-69. Als beloning voor zijn steun werd vader Traianus in 70 ‘toegevoegd’ consul. ‘Toegevoegd’, *suffectus*, wil zeggen dat hij niet behoorde tot het consulpaar waarmee het jaar begon dat naar deze *consules ordinarii*, genoemd werd. Na hen traden om de twee maanden duo's van *suffecti* aan. Als ver-

trouweling van Vespasianus kreeg vader Traianus vervolgens diverse belangrijke posten in leger en bestuur. Hij kreeg ook de status van *patriciër*, de Romeinse vorm van verheffing in de adelstand. Voor de zoon betekende deze waardigheid dat hij op jongere leeftijd dan leden van plebejische families ambten kon bekleden. Zo werd hij als vijftendertigjarige in het jaar 91 *consul* en nog wel *ordinarius*, terwijl tweeënveertig daarvoor de wettelijke minimumleeftijd was.

Tevoren had hij, nog geen twintig jaar oud, bij zijn vader in de provincie Syria gediend als stafofficier. Iedere aankomende Romeinse magistraat moest enige tijd in die rang aan het leger geroken hebben, maar Traianus voelde zich in het militaire milieu op zijn plaats. Het rauwe leven daar paste bij zijn aard en kwaliteiten. Hij had wel het onderwijs genoten dat iedere Romeinse knaap van goeden huize kreeg, maar een intellectuele hoogvlieger was hij zeker niet. Hij was niet verder gekomen dan, zouden wij zeggen, de middelbare school. Wel had hij een heilig ontzag voor geleerdheid, een houding die de ‘goede keizer’ paste. Tien jaar lang, van 87 tot



keizer

99, vertoefde hij voornamelijk in het militaire grensgebied aan de Rijn en de Donau. Hij was commandant van een legioen en gouverneur van een van twee *Germaniae*; Opper- of Neder-, dat is niet duidelijk.

Adoptie door Nerva

Dat de vroege carrière van Traianus in nevelen is gehuld, is niet alleen toe te schrijven aan gebrekige bronnen, maar er was ook alle reden om kies te zwijgen over de gunst die Traianus kennelijk van Domitianus, de laatste Flaviër, had genoten. Die gold na zijn gewelddadige dood in 96 als een tiran van het slag Caligula en Nero. (Na 1945 verzweeg of bagatelliseerde ook menig Duitse magistraat zijn rol onder het nazibewind.)

De moord op Domitianus, die zich binnen de muren van het Paleis, het *Palatium*, voltrok, overviel leger en senaat. De vroege vaders, opgelucht dat de despoot verantwoordelijk voor de dood van medesenatoren uit de weg was geruimd, reageerden het snelst: zij spraken over Domitianus de 'verdoeming der herinnering', *damnatio memoriae*, uit en wezen uit hun midden Nerva als nieuwe keizer aan. Het is de enige keer in de Romeinse geschiedenis dat de senaat op eigen initiatief de nieuwe vorst aanwees – normaal kon het hoge huis niet meer doen dan de keuze van de voorganger of het leger flatteren. Gezien zijn leeftijd, bijna zesenzestig, werd met Nerva kennelijk een tussenpaus benoemd; regenten zien niet graag dat een van hen te hoog boven het maaiveld uit komt.

Het leger, waarbij Domitianus in tegenstelling tot de senaat populair was, wilde de dode keizer vergoddijken, zoals eerder met vier 'goede' keizers Augustus, Claudius, Vespasianus en Titus was



gebeurd. Maar er was op dat moment niemand die zich aan het hoofd stelde van de ontevreden soldaten. Enige tijd later lieten de troepen zich wel gelden: zij dwongen Nerva de moordenaars van Domitianus aan hun wraak uit te leveren. 'Hoeveel divisies heeft de paus eigenlijk?' moet Stalin tegen de Franse minister van Buitenlandse Zaken Pierre Laval hebben gezegd toen deze in 1935 aandrong op een verzoenende houding tegenover de kerk. Nerva had geen legioenen. Als noodgreep wees hij al na een jaar de succesvolle commandant Traianus aan als opvolger door hem tot Caesar te benoemen. 'Caesar' is een familienaam die titel is geworden, want na Nero kon geen vorst beweren af te stammen van Gaius Iulius Caesar. Caesar, uitgesproken met een k als *kaisar*, zoals blijkt uit ons 'keizer', duidde – om het ingewikkeld te maken – niet de keizerlijke positie aan. Dat deed 'Augustus' (Majesteitelijke), de titel die naam is geworden van de eerste 'keizer'. Sinds Vespasianus zijn beide zonen Titus en Domitianus Caesar had gemaakt, werd de aangewezen opvolger zo betiteld. ►

Boven: In het Domus Flavia, het enorme keizerlijke paleis van Domitianus op de Palatijn, bevond zich een op kleine schaal nagebouwde hippodroom. Foto: Paul Hermans.

Onder: Panorama-foto van het forum van Traianus. Foto: Grenouille vert, Wikimedia Commons.



Onder: Op deze illustratie is de haven van Traianus te zien. Het zeshoekige bassin is er nog steeds.

Rechterpagina: De zuil van Traianus in Rome. Foto: Matthias Kabel.

Bovendien werd Traianus een maand later door Nerva geadopteerd. Het 'zoontje' was al eenenveertig... Nerva had bij ontstentenis van een eigen zoon best iemand uit zijn naaste familie kunnen adopteren, maar hijzelf, de schijnbare uitzondering op de regel dat het keizerschap een militaire monarchie was, bevestigde door de adoptie van Traianus de regel.

Dat het om een politieke formaliteit ging blijkt uit het feit dat Traianus in het Rijngebied bleef om daar zijn campagne voort te zetten. Ook toen Nerva na nog geen vijftien maanden op 18 januari 98 stierf, kwam zoonlief niet naar Rome. Pas in het najaar van 99 deed hij zijn intrede in de stad.

De volmaakte vorst

Al een jaar later wist Plinius, die ook vuile handen onder Domitianus had gemaakt, het al: de Allerbeste Vorst, *Optimus Princeps*, was opgestaan. Net als 'Caesar' en 'Augustus' was *Princeps* een term van heerlijke vaagheid. De betekenis is 'initiatiefnemer', in het bijzonder de positie van de senator die op grond van zijn waardigheid het eerst zijn mening mocht geven over een voorliggend voorstel; hij kon de loop van het debat natuurlijk sterk bepalen. Het keizerschap was geen formele functie, zoals consul, vandaar dat er allerlei versluierende termen werden gebruikt om de militaire monarch aan te duiden, anders dan met het hatelijke *dictator* of *rex* (koning). *Princeps* is ons 'prins' geworden, het vage 'vorst' is de beste weergave.

Plinius werd in het najaar voor twee maanden suffect-consul. Hij dankte de vorst met een lofrede, *Panegyricus*, die als zij werd uitgesproken zoals gepubliceerd, ongeveer vijf uur moet hebben geduurd. Je zult maar Romeins keizer zijn en iedere twee maanden zo'n plichtpleging moeten ondergaan.

Als senator prijst Plinius de nieuwe vorst om zijn respectvolle omgang met het hoge huis. Ze worden allemaal met een broederkus begroet. Als ze het Paleis bezoeken, voelen ze zich er thuis, heel anders dan toen het 'verschrikkelijke monster' daar resideerde – Domitianus wordt maar twee keer in de rede met name genoemd. De senaat in zijn waardigheid laten, was een van de voorwaarden om als goede keizer te gelden. Slechte keizers lieten senatoren wegens majesteitsschennis of vermeende deelname aan complotten liquideren. Soms voegden ze *injury* aan *injustice* toe door de senaat zelf een lid te laten vonnissen. Tacitus, die net als Plinius en Traianus zijn opgang onder Domitianus maakte, is de enige die schuld bekend: 'Het waren *onze* handen die Helvidius in de kerker brachten, *ons* bezoedelde het schouwspel van Mauricius en Rusticus, *ons* besprenkelde Senecio met onschuldig bloed.' Dit is echte *Ver-gangenheitsbewältigung*.

Niet alleen door het toekennen van een apotheose of *damnatio* rekende de senaat postuum af met een keizer. Uit deze kring kwamen de geschiedschrijvers zoals Tacitus die voor altijd de reputatie van de vorst bepaalden. Een van de pijlers van een geslaagd keizerschap was dus een goede verstandhouding met de senaat.

Brood, spelen en stenen

De tweede zuil was het bieden van brood en spelen, de enige twee zaken waarover het Romeinse volk zich nog druk maakte, nadat het zijn soevereiniteit had verkwanseld, hoonde de satiricus Iuvenalis. Traianus verzekerde de jaarlijkse graantoevoer uit Egypte en Tunesië, onder andere door een zeshoekig havenbekken bij de mond van de Tiber te laten aanleggen (bij landing op of vertrek van vliegveld Leonardo da Vinci is het bassin vaak te zien).





Bij het bieden van spelen bleef Traianus onovertroffen. Het festival ter viering van de onderwerping van de Daciërs duurde 123 dagen. Daarbij werden elfduizend dieren, wild en tam, verbruikt, tienduizend gladiatoren traden in het strijdperk. Augustus kwam gedurende zijn gehele regeerperiode van enkele decennia slechts in de buurt van deze aantallen! Latere keizers deden geen poging om Traianus te evenaren.

Naast brood en spelen bood de goede keizer die Traianus was, het volk ook stenen – in de vorm van instellingen tot nut van het algemeen: badhuizen, bibliotheken, tempels, aquaducten, bruggen en wegen. Traianus liet de keizerlijke loge in het Circus Maximus opruimen en gaf zo plaats aan nog eens vijfduizend toeschouwers. Op deze manier was de keizer dicht bij zijn volk,

‘Bij het festival dat 123 dagen duurde, werden elfduizend dieren verbruikt, tienduizend gladiatoren traden in het strijdperk’

prijst Plinius. De goede keizer diende immers wel royaal, maar niet koninklijk te zijn door zich hooghartig af te zonderen. Net als een moderne monarch moest hij ‘gewoon doen’. Onovertroffen bleef het Traianus’ Forum, met een oppervlakte van twee keer de Dam. Op de noordelijke heuvelrug zijn de galerijen bewaard gebleven die doen denken aan moderne winkelpassages. Van het eigenlijke forum staat nog de zegezuil overeind. In een spiraal wikkelt zich een reliëf om de holle kolom. Het brengt de twee oorlogen in beeld die Traianus tussen 101 en 107 tegen de Daciërs voerde. Daarmee wilde hij voorganger Domitianus de loef afsteken, die problemen met de barbaren ten noorden van de Donau halfslachtig zou hebben opgelost.

Oorlog in stripvorm

De moderne toerist is er in principe beter aan toe dan de oude Romein. Voorzien van een verrekijker kan hij vele rondjes om de zuil maken. In de oudheid moest iemand die het hele beeldverhaal wilde volgen, telkens van het ene omringende gebouw naar het andere gaan en van verdieping wisselen. Dat zal wel niemand gedaan hebben. Het ging vooral om de idee dat de oorlog vereeuwigd was. Overigens doet de moderne Rome-reiziger er verstandig aan naar het Museo della civiltà Romana in het stadsdeel EUR te gaan. Daar zijn de afgietsels van het volledige reliëf op ooghoogte te zien. Het is niet de enige goede reden om erheen te gaan. Het museum is weliswaar uit politiek bedenkelijke redenen opgericht – Mussolini wilde de Italianen doordringen van hun *romanità* – maar didactisch is het voortreffelijk, met afgietsels, modellen en maquettes, onder ►

Links: Een stenen kaart op de Via dei fori imperiali laat de omvang van het Romeinse Rijk zien tijdens de heerschappij van Traianus. Rechts: Deze bij Nijmegen gevonden bronzen kop heeft de trekken van keizer Traianus. Maar de kop wijkt af van andere bekende portretten van de keizer. Museum Het Valkhof, Nijmegen.

andere van de stad Rome in de late keizertijd. Het is echt een aanrader voor iedere Romereis.

De panelen laten, uiteraard gestileerd, de episo-den van de veldtochten zien, zoals het oversteken van de Donau via een schipbrug, bestormingen (onder andere met het bekende schilddak), het bruut afmaken van barbaren, het aanbieden van afgeslagen hoofden aan de keizer (die telkens de centrale figuur is), het wegslepen van vrouwen en kinderen in slavernij, de zelfdodingen van in het nauw gebrachte Dacische leiders, culminerend in de scène waar koning Decebalus met een inheems kromzwaard zich de hals afsnijdt. Zo werd de Pax Romana gevestigd. De pacificatie was zo grondig dat de inheemse cultuur en taal werden verdelgd; het lijkt er zelfs op dat Traianus genocide heeft bedreven. Romeinse kolonisten vestigden zich in het land en legden hun taal op. Zo komt het dat het Roemeens een Romaans taaleiland te midden van het Slavisch is.



Krijgsheer

Het is geen wonder dat de keizer, die zelf veldtochten leidde, kon vertrouwen op de troepen, de machtsbasis van iedere Romeinse keizer. Traianus was ook verder niet wars van expansie: in 106 werd Arabia als provincie 'verworven', zoals het op munten heet, kennelijk op vreedzame wijze. Maar er was nog een oude rekening met de Parthen te vereffenen. Hun rijk in het Midden-Oosten was het enige tegenwicht tegen het Imperium Romanum. Diverse Romeinse leiders hadden zich op het Parthische probleem stukgebeten, te beginnen met Crassus' vernietigende nederlaag in 53 voor Christus. Liet Traianus zich ook leiden door het voorbeeld van Alexander de Grote? In 114 begon hij de verovering. Hij kwam tot aan de Perzische Golf en richtte achter zich nieuwe provincies in. Onder hem bereikte het Romeinse Rijk zijn grootste omvang, zoals een stenen kaart aan

Mussolini's Via dei fori imperiali nog steeds laat zien. Maar ook voor Traianus was het Midden-Oosten een mijnenveld. In het achterland braken opstanden uit, onder meer van Joden. Ziek trok de keizer zich terug. Op de terugweg naar Rome stierf de Volmaakte Vorst aan een beroerte.

Perfect voor onderwijs

In 2002 verscheen in *Pharos. Geschiedenis voor de basisvorming havo/vwo deel 1* mijn hoofdstuk over de Romeinse keizers. Omdat dit leerboek strikt exemplarisch was opgezet, behandelde ik alleen Traianus. Uit bovenstaand artikel blijkt waarom hij een perfect model voor het onderwijs is. Ook door bijzonder bronnenmateriaal leent hij zich voor behandeling: Plinius' lofrede is een ware vorstenspiegel. En de zuil van Traianus biedt het Romeinse verleden in stripvorm. In Nijmegen, dat als Noviomagus van Traianus gemeenterechten kreeg, staat op het naar hem genoemde plein een standbeeld. Het Leidse Rijksmuseum van Oudheden heeft een Traianus als imperator. ■



Verder lezen

Anton van Hooff, *De Gouden Eeuw van Rome. Van de volmaakte Traianus tot Commodus de gladiator* (Ambo | Anthos, Amsterdam 2017).

Plinius, *Panegyricus*, vertaling F.J.A.M. Meijer en D. den Hengst, *Plinius Minor Lofrede op keizer Trajanus* (Ambo, Baarn 1990); is nog wel antiquarisch te verkrijgen; op het internet is een Engelse vertaling te vinden.

De hele zuil van Traianus is van onder naar boven af te lezen op: <https://tinyurl.com/69rneju>.

Julian Bennett, *Trajan. Optimus Princeps. A Life and Times* (Routledge, Londen en New York 1997).

Hitlers metamorfose. Hoe een gewone soldaat de architect van nazi-Duitsland werd

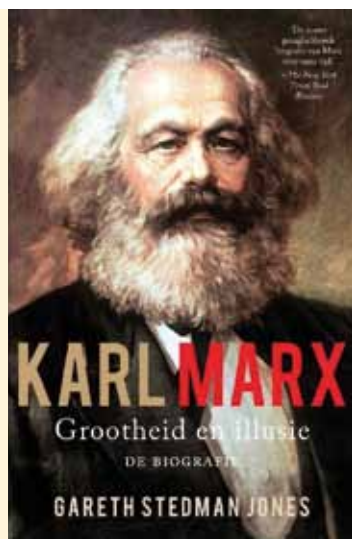
Thomas Weber

Na zijn succesvolle boek over (de ontmaskering van de soldaat) Hitler tijdens de Eerste Wereldoorlog komt Weber nu met een minutieus onderzoek naar de jaren direct na de Duitse nederlaag. In deze jaren werd Hitler gevormd. Maar hoe en door wie? Nieuw Amsterdam | € 34,99

Vet Oud! Tweede Wereldoorlog

Richard Zuiderveld & Aant-Jelle Soepboer

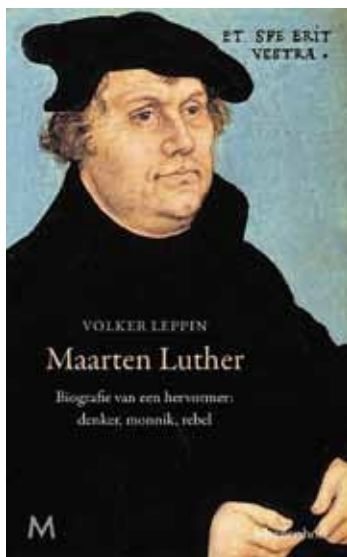
Lezers van Kleio kennen de boeken van deze twee geschiedenisdocenten wel. Dit keer komt de Tweede Wereldoorlog in (voorlees)verhalen tot leven. Voor leerlingen zeer boeiend! Karakter | € 16,99



Karl Marx. Grootheid en illusie. De biografie

Gareth Stedman Jones

Prachtboek, geschreven door de Marx-kenner bij uitstek die niet alleen oog heeft voor de aartsvader van het communisme maar vooral voor de wereld om Marx heen. Geloofde Marx aan het eind van zijn leven nog in zijn toekomstvisioen? Spectrum | € 49,99



Maarten Luther. Biografie van een hervormer: denker, monnik, rebel

Volker Leppin

Handzaam boek over de 'mens' Luther, losgemaakt van alle mythevorming. Meulenhoff | € 17,99

Oorlog in het Westen. Soldaten en burgers in de Tweede Wereldoorlog

James Holland

Superdik boek (en dit is pas de eerste van een trilogie) waarin de oorlog wordt beschreven vanuit het perspectief van burgers en soldaten. De periode 1939-1941 wordt zeer nauwkeurig verteld. Athenaeum-Polak & Van Gennep | € 29,99

Kinderen van zwarte bevrijders. Een verzwegen geschiedenis

Mieke Kirkels

Ongeveer zeventig donkere kindjes werden na de bevrijding geboren: hun biologische vaders waren zwarte Amerikanen. Een aantal van die kinderen komt in het boek aan het woord. Hun levensverhalen zijn ontroerend en verbijsterend. Vantilt | € 19,95

Het verboden boek. Mein Kampf en de aantrekkings- kracht van het nazisme

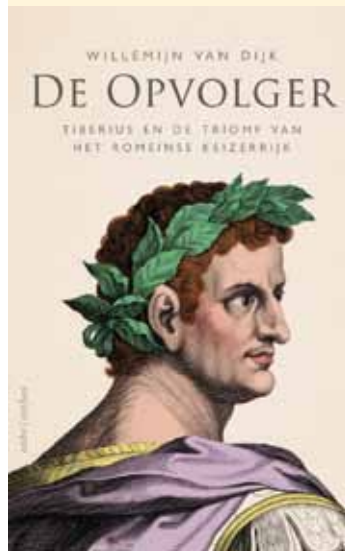
Ewoud Kieft

Hulde voor de uitleg (en tevens de distantie) waarmee Kieft de lezer betrokken houdt bij dit onderwerp. Met – uiteraard – veel passages uit het boek van Hitler. Atlas Contact | € 19,99

De Opvolger. Tiberius en de triomf van het Romeinse Keizerrijk

Willemijn van Dijk

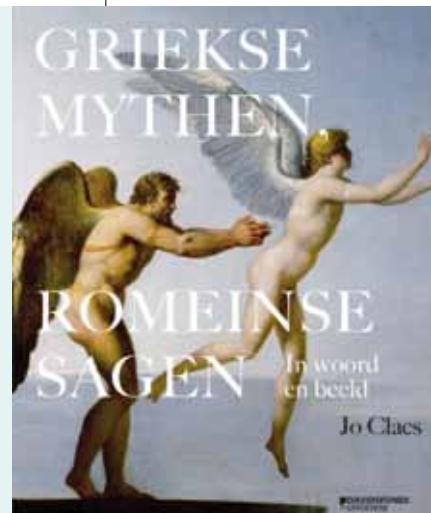
Na Augustus kwam... juist, Tiberius. Bijna een kwart eeuw regeerde hij over de stad en de wereld. Door middel van dit boek wandel je zo de eerste eeuw binnen. Ambo | Anthos | € 18,99



Griekse mythen en Romeinse sagen. In woord en beeld

Jo Claes

Schitterend uitgegeven groot boek met veel schilderijen over de godenwereld uit de klassieke oudheid. Prachtig om doorheen te bladeren, boeiend om te (her)lezen. Kent u alle verhalen nog? Davidsfonds-Infodok | € 49,99 ■



Onder redactie van
Ben Vriesema.

Meer nieuwe
boeken vindt u op
www.vgnkleio.nl.



Uitnodiging

Dag van de geschiedenisdidactiek

“De actualiteit van het verleden”

Thema	De relevantie van het huidige geschiedeniscurriculum en –examen bediscussieerd en vertaald in een praktische aanpak in de geschiedenisles
Datum	Donderdag 5 oktober 2017
Doelgroep	Docenten geschiedenis (1 ^e en 2 ^e graad)
Locatie	Nader te bepalen locatie in Groningen
Programma	
10:00 - 10:30 uur	Ontvangst met koffie/thee
10:30 - 12:15 uur	Beschouwing op het huidige geschiedeniscurriculum en -examen door Arie Wilschut met aansluitend een interactieve paneldiscussie over de vorm en het functioneren van het huidige geschiedeniscurriculum en -examen
12:15 - 13:30 uur	Lunch en boekenmarkt
13:30 – 16:15 uur	Twee workshoprondes met koffie-/theepauze. In de workshops staat centraal op welke wijze examenthema's in het vmbo, havo en vwo actueel gemaakt kunnen worden in de geschiedenisles. Deze workshops worden verzorgd door Arnoud Aardema, Paul Holthuis, Jan de Vries en Bjorn Wansink. Hanneke Tuithof geeft daarnaast een workshop over de didactische consequenties van het vernieuwde havo-examen.
16:15 - 17:00 uur	Uitreiking certificaten en borrel
Kosten	€ 145 per deelnemer, inclusief koffie/thee, lunch, certificaat en toegang tot online lesmateriaal.
Organisatie	Deze dag wordt georganiseerd door de afdeling Geschiedenis van het Expertisecentrum Vakdidactiek Noord (verbonden aan de Lerarenopleiding van Rijksuniversiteit Groningen).
Informatie bij	M.L.Brouwer (M.L.Brouwer@rug.nl), P. Holthuis (P.Holthuis@rug.nl)
Aanmelden	Uiterlijk 28 september 2017 bij M.L. Brouwer, P. Holthuis of via http://rug.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_4PCHgX44NPhQs6x

Het tobben voorbij

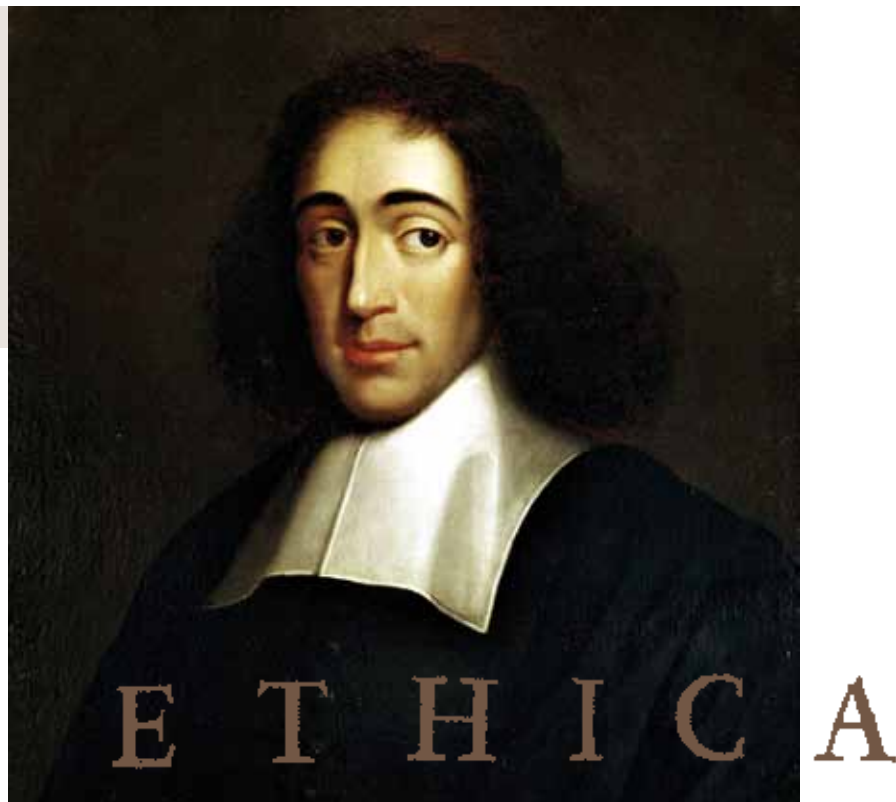
Het verplichte voorbeeld 'Spinoza over de invloed van God op het dagelijks leven' zorgt bij veel geschiedenisdocenten voor hoofdpijn. Hoe krijg je dit lastige onderwerp in de hoofden van zeventienjarigen? De omschrijving van de stof in het examenkatern helpt daarbij niet. Volgens hoogleraar filosofie Wiep van Bunge wemelt die van de absurditeiten.

Kleio gaat wat dieper in op de Verplichte Historische Voorbeelden. Met behulp van deze achtergrondinformatie kunt u uw leerlingen nog beter voorbereiden op de examenstof. Een serie om te bewaren dus. Dit artikel geeft achtergrondinformatie bij het verplichte voorbeeld *Spinoza over de invloed van God op het dagelijks leven*.

Toevallig heb ik de laatste maanden veel gelezen over de nadagen van de Nederlandse Republiek, en daarbij moest ik voortdurend denken aan de opmerking die E.H. Kossmann eens maakte op een congres over de revolutionaire jaren tachtig van de achttiende eeuw: 'Het blijft tobben met de Patriotten.' Niet alleen faalden zij jammerlijk als revolutionairen, tot op de dag van vandaag worstelen historici met de duiding van hun optreden, dat lang werd overschaduwd door hun 'collaboratie' met de Franse bezetter die in 1795 de Bataafse Republiek installeerde. Hoewel de Frans-Bataafse periode zich de afgelopen jaren in een groeiende belangstelling heeft mogen verheugen, zijn de specialisten het erover eens dat de laat achttiende-eeuwse Republiek der Verenigde Nederlanden noch de satellietstaat van Frankrijk die ervoor in de plaats kwam filosofen van allure voortbracht die ook buiten onze grenzen serieus werden genomen. Van der Marck was nu eenmaal geen Grotius, Hemsterhuis geen Spinoza.

Tobbers

Je kunt je echter afvragen of het niet wezenlijk onhistorisch en vooral oubollig is periodes af te rekenen op de 'Grote Denkers' die zij hebben voortgebracht. Bovendien hebben latere specialisten van de Nederlandse verlichting erop gewezen dat de zeventiende eeuw nu eenmaal een uitzonderlijke periode van bloei was en dat het niet aangaat de 'zilveren' achttiende eeuw steeds maar weer te vergelijken met de Gouden Eeuw, ook al deden Nederlandse achttiende-eeuwers niet anders, bijvoorbeeld in hun analyse van het verval van de Republiek. Veel Nederlandse achttiende-eeuwers werden zelf grote tobbers zodra zij over hun land schreven, en kennelijk werkt dat tobben aanstekelijk.



Maar toen de redactie van *Kleio* mij het vwo Examenkatern Geschiedenis van de methode *Sprekend Verleden* (als voorbeeld van een uitwerking van de examenstof – red.) voorlegde met het verzoek nadere uitleg te geven bij wat daarin over Spinoza werd beweerd, maakte getob in één klap plaats voor verbijstering. Wat blijkt het geval? Zoals bekend behoort de vraag 'Welke ideeën ontstonden tijdens de verlichting over de ideale samenleving' tot de historische contexten. Binnen die context voor vwo is een van de verplichte voorbeelden die in de klas nader moeten worden uitgewerkt getiteld 'Spinoza over de invloed van God op het dagelijks leven'. Dat Spinoza in de context van de verlichting in één adem wordt genoemd met Locke, Voltaire, Rousseau en Kant, is nog niet zo raar. Jonathan Israel, die in het vwo Examenkatern van *Sprekend Verleden* onder het kopje 'Visies' uitgebreid aan het woord wordt gelaten, heeft vanaf 2001 in een reeks van vuistdikke monografieën betoogd dat Spinoza een sleutelfiguur was in de Europese verlichting en blijkbaar is zijn visie nu geland in het middelbaar onderwijs. ►

Wiep van Bunge is hoogleraar filosofie aan de Erasmus Universiteit Rotterdam.

Portret van Baruch de Spinoza uit 1665 door een onbekende schilder. Herzog August Bibliothek, Wolfenbüttel, Duitsland.

Interieur van de Portugese synagoge in Amsterdam door Emanuel de Witte, ca. 1680. Rijksmuseum, Amsterdam.

Je vraagt je wel af of er in de klas ook stil wordt gestaan bij de verhitte debatten die Israels ideeën over de *Radical Enlightenment* hebben uitgelokt – begin van dit jaar verschenen vrijwel gelijktijdig nog twee bundels over de radicale verlichting, met bijdragen van tientallen experts: *The Dutch Legacy* van Brill en *Reassessing the Radical Enlightenment* van Routledge – en of het onderwijs ruimte biedt voor een nadere analyse van Israels zeer radicale breuk met wat lang de communis opinio onder verlichtingsexperts was. Lang overheerste de aarzeling nog over één Europese verlichting te spreken en lag de nadruk juist niet bij de filosofen van de *Siècle des Lumières*, de *Scottish Enlightenment* of die *Aufklärung*, maar bij – inderdaad – ‘het dagelijks leven’ en de sociale cultuur die hoorden bij het achttiende-eeuwse culturele offensief dat de verlichting werd genoemd, en dat pas in het laatste kwart van die eeuw een politieke dimensie kreeg, na de Amerikaanse Revolutie van 1776, waar Israels volgende boek over zal gaan.

Verbijstering

Nee, wat mij verbijstert is niet dat Spinoza zo prominent figureert in de eindexamenstof, wanneer de verlichting ter sprake komt. Zeker in de Republiek van de tweede helft van de zeventiende eeuw was Spinoza inderdaad de woordvoerder van een beslist radicale onderstroom in de Nederlandse cultuur. In welk opzicht Spinoza nu zo radicaal was en hoe diep zijn impact was valt nog te bezien – in de Patriottentijd speelt hij nauwelijks een rol – maar de oude voorstelling als zou Spinoza in de achttiende eeuw ‘ein toter Hund’ (Lessing) zijn geweest, lijkt nu wel definitief van tafel.

Wat mij verbijstert, is om te beginnen de tekst op pagina 150 van het Examenkatern: ‘God staat volgens Spinoza niet buiten de schepping. Alles wat bestaat, is een verschijning van God. Hij heeft de natuur vanuit zijn vrije wilsbesluit geschapen. Hij had ook niets of iets anders kunnen doen.’ Waarna onder het kopje ‘Visies’ de Utrechtse arts Lambertus van Velthuysen aan het woord komt, die in 1651

geschreven zou hebben dat Spinoza’s God nu net *geen* wil zou hebben: ‘Spinoza geeft zich blind over aan het noodlot. De God die Spinoza schetst heeft geen goddelijke wil.’ Pardon? Eerst iets over die tekst van Van Velthuysen. Spinoza was in 1651 negentien jaar oud en nog gewoon lid van de Portugese gemeente van Amsterdam. Hij werd pas vijf jaar later verbannen uit de Joodse gemeenschap, en de brief waarnaar hier verwezen wordt stamt in werkelijkheid uit 1671. Het is misschien wat flauw te vallen over wat mogelijk niet meer dan een typefout is, maar hier is meer aan de hand. De tekst die aan Van Velthuysen wordt toegeschreven, is een parafrase van een brief die hij schreef aan de Rotterdamse chirurgijn Jacob Ostens, die met Spinoza bevriend was. Voor de liefhebbers: we hebben het over Brief 42 uit Spinoza’s *Briefwisseling*. Kennelijk hebben de auteurs van het Examenkatern die brief wel gezien, maar wie die brief ook gelezen heeft, kan Spinoza onmogelijk het standpunt toeschrijven dat God de wereld ook *niet* had kunnen scheppen. Wie zoiets uit zijn pen krijgt, bewijst niet het geringste benul te hebben van waar het Spinoza om ging. Van Velthuysen zag dat wél, wat te meer indrukwekkend is, gelet op het moment waarop hij zijn brief schreef: enkele maanden na de publicatie van Spinoza’s *Tractatus theologico-politicus* (1670) en enkele jaren vóór het verschijnen van de *Ethica* (1677). Pas in de *Ethica* zou Spinoza zijn metafysica prijsgeven; in de *Tractatus theologico-politicus* werd die nog vooral *verondersteld*. Spinoza zou overigens verontwaardigd reageren op Van Velthuysens kritiek, die erop neerkwam dat hij een heimelijke atheïst zou zijn, maar uit latere brieven blijkt dat Spinoza en Van Velthuysen nader tot elkaar kwamen en elkaar zouden leren te waarderen.

Immanente oorzaak

Waarom had Van Velthuysen gelijk toen hij op grond van de *Tractatus theologico-politicus* vermoedde dat Spinoza’s God *geen* wil had? En dus *niet* ‘vanuit zijn vrije wilsbesluit’ de wereld heeft geschapen. Omdat Spinoza’s God net zo noodzakelijk ‘werkt’ als



‘bestaat’ en omdat Spinoza het van antropomorfisme vindt getuigen God wél een wil toe te schrijven. Lees *Ethica* I. Eerst bewijst Spinoza dat God moet bestaan (stelling 11). God heeft namelijk een zodanig *wezen* dat hij niet *niet* kan bestaan (stelling 7). Spinoza onderschrijft met andere woorden het oude, zogenaamde ontologische bewijs voor het bestaan van God, dat eerder al door Descartes nieuw leven was ingeblazen. *So far so good*.

Maar Spinoza blijkt al spoedig onder God iets heel anders te verstaan dan Descartes: God is niet de transcendente oorzaak van de wereld, maar de immanente (stelling 18). In gewonemensentaal: God staat niet buiten de wereld, maar de wereld, of ‘de natuur’, bestaat *in* God. Want God wordt door Spinoza geïdentificeerd met de enige *substantie* die kan bestaan. Er kan maar één ‘ding’ bestaan dat alleen zichzelf nodig heeft om er te zijn (stelling 14), en die ene substantie heeft precies de eigenschappen die theologen door de eeuwen heen aan God hadden toegekend. Alleen die ene God-substantie is volmaakt, almachtig, oneindig en ondeelbaar. En die *causa sui*, die ‘oorzaak van zichzelf’, is zelf weer de oorzaak van alles wat in de wereld gebeurt: ‘Alles wat is, is in God, en niets kan zonder God bestaan of worden gedacht’ (stelling 15).

Naturende natuur

Dikwijls wordt hier verwezen naar *Ethica* IV, waar we stuiten op de uitdrukking *Deus seu/sive natura* (‘God ofwel de natuur’), maar Spinoza’s God valt niet samen met de natuur. Om de verhouding God-Natuur nader te duiden gebruikt Spinoza al in *Ethica* I het scholastieke onderscheid tussen *natura naturans* en *natura naturata*, ‘naturende’ en ‘genatuurde natuur’ (stelling 29 scholium). Je kunt de natuur namelijk opvatten als oorzaak en als gevolg, en hoewel Spinoza’s God inderdaad identiek is aan de natuur beschouwd als oorzaak, is hij meer dan de steeds veranderende natuur-als-effect, die door de naturende natuur wordt voortgebracht. Wel is waar dat dit voortbrengen gebeurt *in* God, omdat er buiten God nu eenmaal niets bestaat. Maar alles wat door de goddelijke, ‘naturende natuur’ wordt voortgebracht – alles wat gebeurt – wordt noodzakelijk voortgebracht, omdat God nu eenmaal noodzakelijk bestaat. Stelling 29, nog steeds van *Ethica* I: ‘In de werkelijkheid is niets contingent, maar de noodzakelijke goddelijke aard zet alles aan om op een welomschreven manier te bestaan en te werken.’ Het eerste corollarium bij stelling 32 laat er geen enkel misverstand over bestaan ‘dat God niet werkt krachtens de vrijheid van zijn wil.’ Volgt stelling 33: ‘De dingen hadden voor God op geen andere wijze en in geen andere ordening kunnen worden voortgebracht dan zij voortgebracht zijn.’ Eerlijk gezegd, vind ik het vooral *naar* om *ex cathedra* in dit artikel het Examenkatern Geschiedenis te moeten fileren, maar hier is iets helemaal misgegaan. Het is mij bovendien een raadsel hoe docenten

geschiedenis in een vwo-klas het ‘verplichte voorbeeld’ te lijf moeten gaan. Wat was volgens Spinoza de invloed van God op het dagelijks leven? Zoals gezegd: ‘Alles wat is, is in God, en niets kan zonder God bestaan of worden gedacht.’ Of wordt hier gevraagd naar de invloed van Spinoza *ideeën* over God? Maar over wiens ‘dagelijks leven’ zou dit kunnen gaan? Spinoza werd inderdaad in heel Europa gelezen door filosofen en theologen, zij het hoofdzakelijk met afschuw en ontzetting. Spinoza, zo luidde bijvoorbeeld het oordeel van Pierre Bayle in 1697, was namelijk de eerste ‘systematische atheïst’ na de oudheid.

‘Spinoza werd inderdaad in heel Europa gelezen door filosofen en theologen, zij het hoofdzakelijk met afschuw en ontzetting’

Maar wel een briljante atheïst, en dat maakte hem zo gevaarlijk. Ook in de Republiek werd zijn werk nog tijdens zijn leven verboden. Na zijn dood in 1677 werd in kleine kring de herinnering aan zijn werk en zijn persoon levend gehouden, en Franse *philosophes* mochten graag koketteren met hun ‘*nouveau spinozisme*’, maar voor bijvoorbeeld de eerste heruitgave van zijn verzameld werk moeten we wachten tot het begin van de negentiende eeuw.

Filosofie

Misschien kunnen historici hier – bij uitzondering – een voorbeeld nemen aan de filosofen. Ik heb lang geaarzeld over de wenselijkheid filosofie toe te voegen aan het Nederlandse eindexamenpakket. Maar bij toeval heb ik van nabij gezien hoeveel werk wordt gemaakt van de begeleiding van de auteurs die verantwoordelijk zijn voor het lesmateriaal voor het vwo-eindexamen filosofie. Maureen Sie, de redactrice van de bundel *Hoezo vrije wil?* (2012-2015) en Tim de Mey, auteur van *Het voordeel van de twijfel* (2016-2019), waren namelijk beiden óók werkzaam aan de Faculteit der Wijsbegeerte van de Erasmus Universiteit Rotterdam. De voor docenten bestemde en door De Mey geredigeerde flankerende bundel *Het nadeel van de zekerheid* draagt eveneens een overwegend Rotterdamse signatuur. Steeds werd gezocht naar optimale professionele expertise en werd de productie van het lesmateriaal intensief begeleid door een competente commissie. Helemaal overtuigd van de zin om op middelbare scholen filosofie te doceren ben ik nog steeds niet – het lijkt mij een heksentoer zeventienjarigen warm te maken voor zoiets als het ontologische godsbewijs. Maar wat ik wel zeker weet, is dat het de afgelopen jaren niet aan het materiaal heeft gelegen waarmee docenten en leerlingen aan de slag moesten gaan. En ik hoop maar dat de uitwerking van de overige verplichte voorbeelden in Examenkaternen wél hout snijden. ■



Standplaatsgebondenheid

Weinig weerstand tegen slavernij in de Gouden Eeuw

Op 1 juli, met *Keti Koti*, herdenken veel Nederlanders het einde van de slavernij. En mede dankzij de Zwarte Piet-discussie staat dat Nederlandse slavernijverleden weer volop in de belangstelling. Bij slavernij denken we aan zwarte mensen die, als waren het dieren, in Afrika gekocht werden. Vervolgens werden ze in schepen 'opgehokt' en op transport gezet naar Amerika. Aldaar verrichtten ze onder onmenselijke omstandigheden zware arbeid voor hun blanke meesters. Vooral het contrast tussen de vrije blanken en de slaafse zwarten is hierbij pijnlijk duidelijk.

Quinten Koster is redacteur van Kleio.

¹ Vergelijk bijvoorbeeld het artikel in *Trouw* van 4 februari 2015: 'Michiel de Ruyter was slavenhandel gewoon', over de discussie bij de film over Michiel de Ruyter, door historicus en oud-directeur Gemeentemuseum Deventer, Henk Slechte. tiny.cc/K2trouw.

² Bejczy, 2001.

³ Bentley, Ziegler, & Streets-Salter, 2015.

Rechterpagina:
Rietsuikerkappers in Jamaica, 1880.
Onder: Fort Elmina was een belangrijk vertrekpunt om slaven naar Zuid-Amerika te vervoeren. Atlas Blaeu - van der Hem, ca. 1660. Oostenrijkse Nationale Bibliotheek.

In de discussie over slavernij speelt standplaatsgebondenheid een belangrijke rol. Allereerst die van de Pieten-haters die de slavernij vooral tonen als het grote verschil tussen ons huidige begrip van vrijheid en de onvrijheid van slaven zoals beschreven door de abolitionisten. Maar ook de fanatieke beschermers van de Nederlandse cultuur gebruiken standplaatsgebonden argumenten, in hun geval om slavernij te vergoelijken. Vooral het argument dat men toen niet beter wist is populair.¹ Alsof er in de eeuw voor de verlichting geen kritische denkers bestonden. Het is duidelijk dat beide visies over slavernij niet representatief zijn voor hoe men in de Gouden Eeuw echt over slavernij dacht en niet verklaren waarom er in die tijd relatief weinig weerstand tegen de behandeling van de slaven bestond.

Suiker

Slavernij is van alle tijden en komt bij vrijwel alle volken voor. Dus ook in Europa. Vaak betrof het krijgsgevangenen of mensen die hun schulden niet meer konden betalen. Dat deze mensen in slavernij vervielen en daarmee tot de laagste sociale klasse gingen behoren was logisch. Krijgsgevangenen mochten blij zijn dat

ze nog leefden en de wanbetalers hadden feitelijk zichzelf verkocht. Hun nieuwe eigenaar mocht met hen doen wat hij wilde. Dit betekende dat ze dwangarbeid moesten verrichten of dat ze werden doorverkocht aan derden. Zo groeide de handel in slaven. Tot de hoge middeleeuwen behoorde slavenhandel zelfs tot de belangrijkste vorm van langeafstandshandel. Maar door de opkomst van het hofstelsel verviel binnen Europa langzaam de noodzaak voor het houden van slaven. De rijke heren hadden de arme boeren aan de grond gebonden, bovendien waren deze verplicht herendiensten te vervullen. Slaven verloren zo hun meerwaarde en slavernij stierf in Europa rond het jaar 1000 langzaam uit.²

Gedurende een paar eeuwen was Europa relatief slaafvrij. Dit veranderde echter nadat de Portugezen halverwege de vijftiende eeuw verschillende onbewoonde eilanden ten westen van Afrika hadden ontdekt, zoals de Azoren, Madeira en Kaapverdië. Deze eilanden waren geschikt voor suikerteelt en in Europa was de vraag naar suiker op dat moment aan het groeien. De Portugese planters probeerden aan die vraag te voldoen, maar de Portugese bevolking was te klein om grote groepen kolonisten voor de plantages te kunnen leveren. Door hun ervaringen in Afrika wisten ze echter dat ze daar eenvoudig slaven konden kopen zodat ze toch voldoende suiker konden produceren.³

De slavernij in Afrika week af van slavernij in de rest van de wereld. De Afrikaanse maatschappij was voornamelijk georganiseerd in kleine stammen die met elkaar samenwerkten of elkaar bestreden. En de rijkdom en macht van deze stammen werd niet bepaald door de hoeveelheid grond die ze in bezit hadden, maar door de hoeveelheid voedsel die ze konden produceren. Dit betekende dat de rijkdom en macht van de stam werd bepaald door de controle op de hoeveelheid menselijke arbeid die dit land productief maakte. De stam die veel mensen voor zich kon laten ►



in de slavernijdiscussie





4 Bentley, Ziegler, & Streets-Salter, 2015.

5 Van Riessen, Rovers, Wilschut, 2011. Ook J. Douma stelt dat er voor zover hij weet geen enkele auteur voor 1800 in de Nederlanden te vinden is die de slavernij afwijst. Dat de kritiek verstomde, betekende overigens niet dat deze geheel verdween, zoals ook Alex van Stipriaan beschrijft. Deze kritiek beperkte zich meestal tot de verplichting slaafgemaakte mensen goed en menselijk te behandelen.

6 Sweers, 2013.

7 Van Riessen, Rovers, Wilschut, 2011.

8 Prud'homme van Reine, 2007.

9 Blessing, 2008.

werken kon meer oogsten en was dus rijker en machtiger. Het hebben van slaven vergrootte zo dus direct de rijkdom van de stam omdat zij de aanwezige arbeiders aanvulden. En omdat slaven dienden als aanvulling op de stamliden en niet als vervanging, hadden ze binnen de stam ook een minder slechte status dan dat wij tegenwoordig zouden zeggen. Het gevolg was zelfs dat slaven regelmatig volwaardig in de stam werden opgenomen, zodat hun kinderen ook eervolle functies binnen de nieuwe familie of stam konden bekleden.⁴

Slavernijdiscussie

Tot de zeventiende eeuw veroordeelde de Republiek het slavernijsysteem fel. Zo viel de befaamde toneelschrijver Bredero de Spaans-Portugese handel fel aan in zijn toneelstuk *Moortje*, met de woorden: 'Onmenselijk gebruyck! Dat men menschen vent tot paertsche slavernij!' Maar deze veroordeling had minder te maken met de

afkeer van slavernij dan met de afkeer van alles wat Spaans en Portugees was. Want zodra de WIC rond 1630 enkele Portugese suikerplantages in Zuid-Amerika had veroverd verstomde de kritiek.⁵ Deze konden namelijk alleen met behulp van slavernij rendabel geëxploiteerd worden, aanzien de concurrentie dit ook deed. Dit leidde tot de cynische uitspraak van een zeventiende-eeuwse Zeeuwse arts en slavenkeurder, D.H. Gallandat: 'Dat er vele bedrijven plaatshebben, die ongeoorloofd zouden schijnen, indien er geen bijzonder voordeel in te vinden was. Getuige hiervan is de slavenhandel, die men alleen door het voordeel dat hij aan de kooplieden toebrengt, van onwettigheden kan vrijspreken'.⁶ Extra cynisch is hierbij natuurlijk dat dokter Gallandat, als slavenkeurder, zelf ook profiteerde van deze 'onwettigheden'.

Dat er vanuit de Nederlandse bevolking weinig verbazing en weerstand was tegen deze hypocriete verandering in het oordeel over slavernij was op zich logisch. Om te beginnen was de omvang van de trans-Atlantische slavenhandel nog te beperkt om een serieus maatschappelijk debat te starten. In de periode van 1500 tot 1700 waren er in totaal ongeveer anderhalf miljoen slaven naar Amerika getransporteerd. Pas in de tweehonderd jaar die daarop volgde, liep de teller op tot elf miljoen. En Nederland had in die tijd 'slechts' ongeveer 150.000 slaven getransporteerd.⁷ De mensen uit de zeventiende eeuw konden simpelweg nog niet inschatten tot welke omvang de slavernij zich zou ontwikkelen. Ten tweede bestonden er nog geen massamedia die de misstanden tegen de tot slaaf gemaakten voor het grote publiek zichtbaar maakten. Hierdoor was slavernij niet echt een gespreksonderwerp. Toch was er wel een aanzienlijke groep mensen in Nederland die begreep wat slavernij betekende. Zo wisten zeventiende-eeuwse zeelui dat er een behoorlijk risico was zelf in slavernij te belanden. De kapers uit Noord-Afrika en Turkije waren namelijk berucht omdat ze de bemanning van veroverde schepen als slaaf verkochten. In de Nederlandse kerken werden hiervoor regelmatig inzamelingen gehouden zodat landgenoten vrijgekocht konden worden. Onder anderen Michiel de Ruyter heeft zo meerdere slaven weten vrij te kopen.⁸ Gerard van Krieken heeft berekend dat alleen al in Algiers zes- tot zeventuizend opvarenden van Nederlandse koopvaarders slaaf werden. Ge-roofde vissers uit Holland en Zeeland zijn hierin niet meegerekend, net zomin als de inwoners van de Republiek die op schepen van bevriende naties voeren. En niet alleen de Nederlanders liepen het risico slaaf te worden. Volgens de Amerikaanse historicus Robert C. Davis werden tussen 1530 en 1780 ruim één miljoen Europese slaven vervoerd naar de kaperrepublieken Algiers, Tunis en Tripoli. De 2,5 miljoen Poolse, Russische en Oekra-

iense slaven die volgens de Turkse historicus Halil Inalcik tussen 1450 en 1700 via de Krim door de Ottomanen werden geïmporteerd zijn hier niet eens bij meegeteld.⁹

Uit dit alles kan afgeleid worden dat er in de zeventiende eeuw waarschijnlijk evenveel christelijke slaven in Afrika gevangen werden gehouden als dat er Afrikanen naar Amerika getransporteerd werden, en daarom zullen de meeste Nederlanders tegen dit laatste niet echt veel bezwaren gemaakt hebben.

Beeldvorming

Het idee is dat in de Republiek slavernij geaccepteerd werd omdat men neerkeek op zwarten. Het waren namelijk geen mensen, of ten hoogste mensen van een minderwaardig ras, dat dom, wreed, diefachtig en wellustig was. Het waren de nazaten van Cham, onder de vloek van Noach, die daarom de zweep nodig hadden. En als het al mensen waren, dan niet van het soort waarvan God het behaagd had hen, 'gelijk aan ons', met het zalig licht van het evangelie te beschijnen en te behandelen als mensen.¹⁰ Dit beeld zullen de mensen ongetwijfeld bevestigd hebben gezien in de ooggetuigenverslagen van zeelieden, die vertelden over de wrede wijze waarop de Afrikaanse zwarten met elkaar oorlog voerden. Nee, zwarte Afrikanen hadden geen goede reputatie. Dit blijkt bijvoorbeeld ook uit de opmerking van Michiel de Ruyter als hij in 1644 op een reis in Marokko over zijn tolk zegt: 'een seer bequaem man voer een More'.¹¹

Maar hoewel dit het meest gehoorde excuus voor de acceptatie van slavernij is, is dit hoogstens een klein deel van de verklaring. Ook het beeld dat slaven onmenselijk en wreed werden behandeld moet kritisch bekeken worden. Natuurlijk zijn er veel ooggetuigenverslagen die dit beeld bevestigen. Zo laat bijvoorbeeld een gravure van William Blake, gebaseerd op het verhaal van de Schots-Nederlandse kapitein John Gabriël Stedman die in Suriname de Nederlanders hielp met het onderdrukken van een slavenopstand, een slaaf zien die met een ijzeren haak door zijn ribben aan een galg hangt, terwijl op de achtergrond een stel schedels op palen worden tentoongesteld.

'In die tijd werden waarschijnlijk evenveel christelijke slaven in Afrika gevangen gehouden als Afrikanen naar Amerika getransporteerd'

Ook beschrijft dezelfde Stedman hoe een baby van een slavin werd verdronken en werd weggegooid omdat het kind hinderlijk bleef huilen.¹² Maar bij dit soort getuigenverslagen moet rekening gehouden worden met het feit dat ze vooral gebruikt zijn door abolitionisten en Britten, die toen op gespannen voet met Nederland leefden. De bedoeling was om slavernij en de Nederlanders zo negatief mogelijk af te schilderen. Daarnaast beschrijft Stedman eigenlijk vooral hoe een Surinaamse slavenopstand werd onderdrukt. Hij beschrijft dus niet hoe de slaven op de plantages ►

- ¹⁰ Douma, 1999.
- ¹¹ Prud'homme van Reine, 2007.
- ¹² Price & Price, 1992.



Spaanse geestelijken hebben losgeld meegenomen om Europese slaven vrij te kopen van hun islamitische ontvoerders (vaak Barbarijse piraten). Afbeelding uit *Histoire de Barbarie et de ses Corsaires*, 1637.

Linkerpagina: Gravure van William Blake, gebaseerd op het verhaal van John Gabriël Stedman. 1796. Stedman was geen getuige van deze gebeurtenis, die een aantal jaar voor zijn aankomst in Suriname zou hebben plaatsgevonden.

- ¹³ Douma, 1999 en Van Riessen, Rovers, Wilschut, 2011.
- ¹⁴ Van der Horst, 2010.
- ¹⁵ Van Stipriaan, 2014.
- ¹⁶ Douma, 1999 en Van Riessen, Rovers, Wilschut, 2011.
- ¹⁷ Blom & Lamberts, 2010 en Van Riessen, Rovers, Wilschut, 2011.
- ¹⁸ Luiten van Zanden & De Moor, 2008.
- ¹⁹ Museum de Gevangenpoort, in Den Haag, heeft hierover een leuk boekje samengesteld.
- ²⁰ Van der Horst, 2010.
- ²¹ Schutten, 2009.
- ²² Lavèn, 2007.

werden behandeld. De vraag is dus in hoeverre deze ooggetuigen betrouwbaar zijn en in welke mate ze dan representatief zijn voor de behandeling van slaven in het algemeen.

Wegwerpartikel

Tijdens het transport van de slaven van Afrika naar Amerika verloor zo'n twintig procent van de slaven het leven. Dit lijkt te bevestigen dat slaven als wegwerpartikel behandeld werden. Maar ook van de gewone bemanning stierf twintig procent tijdens de reis.¹³ De slaven liepen dus geen groter risico om tijdens het transport te sterven dan de gewone bemanning van de slavenschepen. Dat één op de vijf slaven tijdens de tocht het leven liet, betekent niet meteen dat een slavenleven weinig

waard was. Ook het feit dat slaven op de markt in Brazilië al gauw tussen de tweehonderd en achthonderd gulden moesten opleveren geeft aan dat slaven kostbare handelswaar waren waar relatief zuinig mee omgegaan moest worden. Vooral als je bedenkt dat in die tijd, in de Republiek, tweehonderd gulden een gebruikelijk jaarsalaris voor een ambachtsman was.¹⁴ En dan komen de kosten voor kost en inwoning daar nog extra bij. Daarnaast was de redelijke behandeling van slaven ook in het eigenbelang van de slavenhouder. Het gebruik van extreem geweld kon namelijk leiden tot een toename van zelfmoord en vluchten onder hun slaven. En rekening houdend met de hoge kosten van de aanschaf en het 'onderhoud' van een slaaf was het zeer zeker de bedoeling dat slaven een langere tijd productief moesten blijven. Straffen die deze productiviteit in gevaar zouden brengen, zullen daarom naar verwachting ook nauwelijks zijn toegepast. Het is daarom aannemelijk dat de door Stedman beschreven wredeheden, als deze al gangbaar waren op de plantages, eerder excessen waren. Dit betekende echter niet dat de opgelegde straffen aan slaven mild waren. Al mochten slaven-eigenaren niet de doodstraf aan hun slaven opleggen, de straffen die wel gegeven werden waren zwaar. Ze konden oplopen tot wel tachtig zweepslagen. Zo was de normale straf voor slecht koffieplukken al vijftien zweepslagen voor een volwassen man of vrouw.¹⁵ Hoe het leven van huisslaven in dienst van particulieren eruitzag, is moeilijk vast te stellen. Maar bij vergrijpen werden ze streng, naar huidige maatstaven overdreven streng, gestraft.¹⁶

'Voor een volwassen slaaf was de normale straf voor slecht koffieplukken vijftien zweepslagen'

Dat het slavenbestaan naar moderne maatstaven zwaar was, is dus duidelijk. Maar om te beoordelen of de slaven in de zeventiende eeuw uitzonderlijk wreed werden behandeld is het belangrijk hun bestaan te vergelijken met de ervaringen van de gewone burgers uit die tijd.

Gebroeders De Witt

Buitenlanders die in de zeventiende eeuw de Republiek bezochten verbaasden zich over de spreiding van geld en bezit, de goede voedselvoorziening en de verzorging van zieken, armen en bejaarden.¹⁷ Het is duidelijk dat de Republiek in de zeventiende eeuw het meest welvarende stukje Europa was. Maar deze welvaart was wel erg ongelijk verdeeld. Hoewel de kooplieden enorme fortuinen wisten te vergaren, leefden grote delen van de bevolking rond het bestaansminimum.



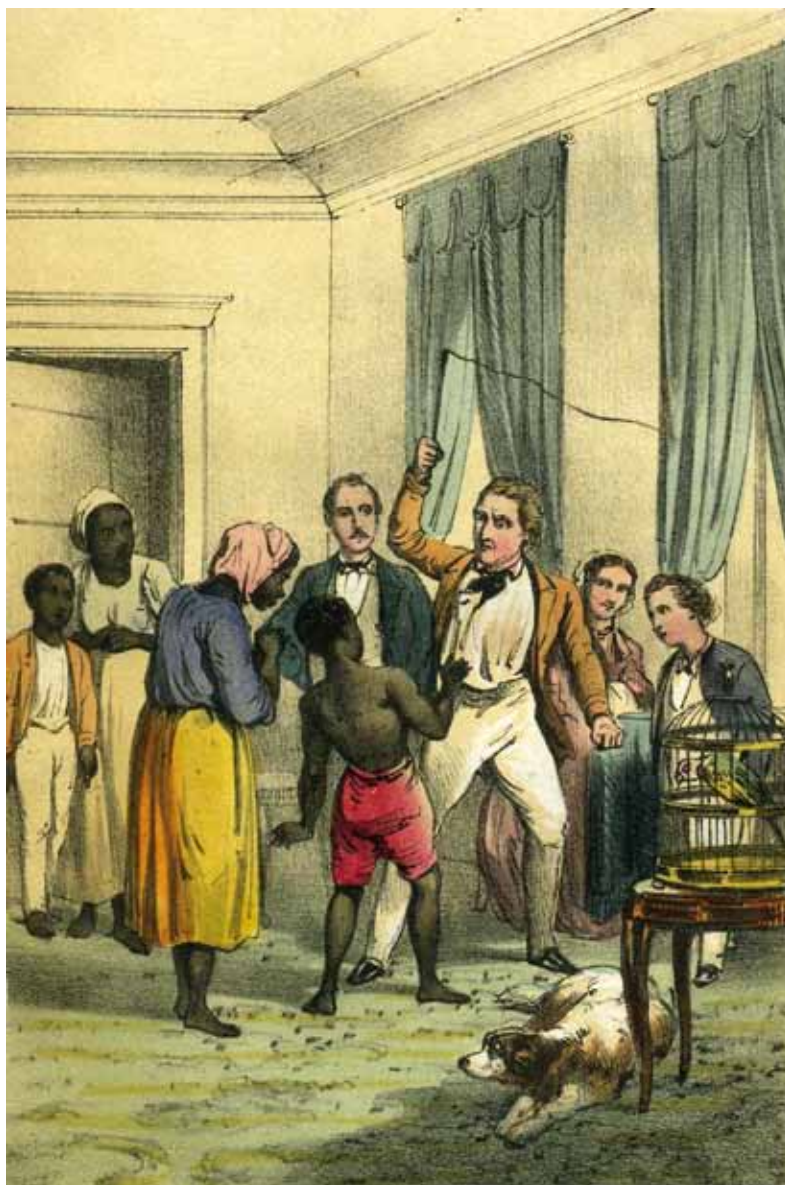
Schilderij van de lijken van de gebroeders De Witt.
Jan de Baen, ca. 1672, Rijksmuseum.

Ook was voor hen de belastingdruk zwaar en de kosten van de eerste levensbehoeften hoog.¹⁸ De straffen voor misdaden waren, zeker voor moderne begrippen, over het algemeen zwaar. Want naast dat van straffen een ontmoedigende en afschrikwekkende werking uit moest gaan, moet ook rekening gehouden worden met het feit dat in de zeventiende eeuw de mensen door ziektes, gebrek aan veiligheidsmaatregelen en de slechte stand van zaken op medisch gebied aan veel meer pijn en ellende gewend waren dan de moderne mens. En de straf moest natuurlijk wel een straf zijn. Voor relatief lichte vergrijpen werden schandstraffen toegepast, waarbij de misdadiger tentoongesteld werd. Boetes waren, naast lijfstraffen zoals openbare geseling en brandmerken, ook een belangrijke straf. Dieven en bedelaars liepen het risico gebrandmerkt te worden en

‘In de zeventiende eeuw waren mensen veel meer pijn en ellende gewend’

voor openbare geweldpleging en diefstal konden vingers of handen worden afgehakt; iemand die vals had gespeeld bij een spel kon een oog uitgesneden worden, en bij kwaadspreken over God werd de tong afgesneden. En op zware misdaden stond de doodstraf. Hierbij was onthoofding met het zwaard voorbehouden aan de elite. Voor de gewone misdadiger was er de galg. Eventueel voorafgegaan met marteling op de breekbank of het rad.¹⁹

De moord op de gebroeders De Witt is hierbij illustratief. Het toont hoe de bevolking tegen extreem geweld aankeek. Beide broers werden onder luid gejuich door een menigte gelyncht. De lijken werden omgekeerd opgehangen aan een van de lantaarns. Vervolgens gingen de mensen als kannibalen tekeer en sneden ze de lichaamsdelen af, rukten de lijken open, trokken de ingewanden eruit en zetten hun tanden erin.²⁰ Lichamelijk geweld was in de Gouden Eeuw echter niet alleen voorbehouden aan criminelen en misdadigers. De opvoeding van de kinderen was ook zeker volgens onze huidige maatstaven streng. Al keek men vanuit het buitenland juist vol afgrijzen naar de vrije opvoeding van de Nederlandse en vooral de Amsterdamse kinderen. Men ging ervan uit dat kinderen van nature slecht waren en dat ze zich alleen door een strenge opvoeding konden ontwikkelen tot goede christenen. Een bekende uitspraak van de dichter, politicus en jurist Jacob Cats is dan ook: ‘Die wel bemint, kastijt zijn kint.’ Al vond hij wel dat kinderen beter met beloning dan met straf waren te corrigeren. Deze straf kon met de blote hand worden uitgevoerd, maar vaak werden ook



de roede of de plak gehanteerd.²¹

Wat verder uit deze tijd opvalt, was de wrede behandeling van dieren tijdens volksspelen. Zo was bijvoorbeeld het ganstrekken erg populair. Tijdens dit spel werd een levende gans met z'n kop naar beneden opgehangen en moesten de deelnemers proberen de kop van de gans te trekken terwijl ze in volle vaart onder het dier heen reden of voeren. Ook hield men graag vogels, en vooral vinken, omdat die zo mooi konden zingen. Hierbij was het natuurlijk wel belangrijk dat de oogjes waren uitgestoken of uitgebrand. En als ze aan een draadje waren gezet, waren ze ook geschikt als speelgoed voor kinderen. Dit betekende echter niet dat iedereen in de zeventiende eeuw altijd slecht met dieren omging. Zo verbaasden buitenlanders zich in het midden van de achttiende eeuw over het feit dat het vee in Nederland's winters op stal werden gezet, of soms dieren in de wei een dekkleedje om kregen. Ook hadden veel mensen in de Gouden Eeuw een huisdier, zoals uit boedelbeschrijvingen blijkt.²² Maar dit ►

Prent uit *Vertellingen van een Surinaamse vogel* door Christina van Gogh, 1864. In 1863 was de slavernij in Suriname afgeschaft. In het voorwoord van dit kinderboek schrijft de schrijfster: 'Van kindsbeen af gewoon, slaven rondom zich te zien, komt de slavernij hen niet als een gruwel voor, te meer dewijl de slaven hier zeer goed worden behandeld en soms veel beter lot hebben dan duizenden handwerkslieden en armen in Europa.' Bron: bukubooks.wordpress.com.

Feestende slaven op een plantage in Cuba. *Harper's Weekly* 1859, Universiteit van Virginia.

alles illustreert wel hoe men in de zeventiende eeuw duidelijk anders tegen geweld, straf en wreedheden aankeek dan men tegenwoordig doet.

Niet zo extreem

Met dit alles in het achterhoofd is de behandeling van de slaven, zeker aan het begin van het slavernijsysteem, minder extreem dan die op het eerste gezicht lijkt. Vooral als je rekening houdt met het feit dat vooral de abolitionisten verantwoordelijk waren voor het ontstane beeld van slavernij.²³ Natuurlijk was het bekend dat het slavenbestaan zwaar was en dat de slaven met zware straffen onder de duim werden gehouden. Maar deze onmenselijke straffen klonken de zeventiende-eeuwse Nederlanders niet heel extreem in de oren. Deze waren misschien wel iets zwaarder dan de Nederlanders zelf gewend waren, maar in een tijd waar kinderen met de roede of de plak tot de orde werden geroepen, waarin het op wrede wijze doodmartelen van dieren leuk volksvermaak was, en misdaden publiekelijk met gruwelijke lijfstraffen werden bestraft, zorgden zweepslagen voor slaven met een sociale status ergens tussen kinderen en dieren niet voor veel opgetrokken wenkbrauwen.

Dat slaven onmenselijk hard moesten werken was voor zeventiende-eeuwers geen opvallend kenmerk waarin slavernij zich onderscheidde. De meeste inwoners van de Republiek leefden op het bestaansminimum en moesten ook 'onmenselijk' hard werken om te kunnen overleven. Zelfs het verschil in vrijheid tussen slavernij en het gewone leven van de meeste Nederlanders uit de Republiek werd – in de praktijk – door weinigen als zodanig ervaren, aangezien vrijheid vaak wordt begrensd door de

'De onmenselijke straffen voor slaven klonken de zeventiende-eeuwers niet heel extreem in de oren'

beschikbaarheid van geld. Zo mochten slaven bijvoorbeeld weinig tot geen bezit hebben. Dat was verboden. Dat de inwoners uit de Republiek die vrijheid wel hadden, betekende echter niet meteen dat ze die vrijheid ook konden gebruiken. Slaven *mochten* geen bezit kopen, de meeste Nederlanders *konden* geen bezit kopen. Per saldo zat daar dus weinig tot geen verschil tussen. Doordat het verschil tussen de vrije bevolking van de Nederlandse Republiek en de zwarte Afrikanen in slavernij op de plantages relatief klein was, is het dus niet zo vreemd dat er in de Gouden Eeuw weinig echte weerstand was tegen slavernij. Het is dus niet zo dat men in die tijd niet beter wist. Het was eerder dat vanuit *hun* perspectief de slavernij in de Gouden Eeuw helemaal niet zo erg was. ■



Bronnen

- Bejczy, I.** (2001). *Een kennismaking met de mid-deleeuwse wereld* (Bussum, Coutinho).
- Bentley, J. H., Ziegler, H. F., & Streets-Salter, H. E.** (2015). *Traditions & Encounters: A Global Perspective on the Past* (6th ed.) (New York, Mc Graw Hill Education).
- Blessing, M.** (2008, May). 'Omvang christen-slavernij onderschat', *Historisch Nieuwsblad*, tiny.cc/K2hncs.
- Blom, J. C. H., & Lamberts, E.** (2010). *Geschiedenis van de Nederlanden* (5th ed.) (Baarn, ThiemeMeulenhoff).
- Douma, J.** (1999). 'Slavernij in het Nederlandse koloniale tijdperk. Waarom een zwarte bladzijde?', *Transparant*, 3(10), p. 4-12.
- Horst, H. van der.** (2010). *Nederland* (9th ed.) (Amsterdam, Bert Bakker).
- Lavè, A.** (2007). 'Dierenleed in de zeventiende eeuw', *Historisch Nieuwsblad*, tiny.cc/K2hndl.
- Luiten van Zanden, J., & Moor, T. de.** (2008). 'Mensen en economie in de Gouden Eeuw', *Leidschrift*, bit.ly/2kUUKAG.
- Museum de Gevangenpoort.** (n.d.). 'Gevangen in een poort', *Misdaad en straf, vroeger en nu* (Museum de Gevangenpoort), tiny.cc/K2gpms.
- Prud'homme van Reine, R.** (2007). *Rechter-hand van Nederland* (5th ed.) (Amsterdam, De Arbeiderspers).
- Riessen, M. van, Rovers, F., & Wilschut, A.** (2011). *Oriëntatie op geschiedenis. Basisboek voor de vakdocent* (3rd ed.) (Assen, Van Gorcum).
- Schutten, J. P.** (2009). 'Amsterdammertjes uit de Gouden Eeuw', *Ons Amsterdam*, p. 5-7, tiny.cc/K2amsge.
- Slechte, H.** (2015). 'Michiel de Ruyter was slavenhandel gewoon', *Trouw*, tiny.cc/K2trmdr.
- Stipriaan, A. Van.** (2014). 'De achterkant van Vrijheid, Gelijkheid, Broederschap', *Tijdschrift over Cultuur en Criminaliteit*, 2014 (Erfurt, 1805), p. 68-80.
- Sweers, E.** (2013). 'De Nederlandse slavenhandel in de 17e en 18e eeuw', *Historiën*, (27 juni), tiny.cc/K2hgns.
- Wilschut, M.** (2000). 'Het slavenbestaan in de Nederlandse koloniën', *Historisch Nieuwsblad*, tiny.cc/K2hnsnk.

²³ Van Riessen, Rovers, Wilschut, 2011.

Blunder van Chamberlain?

Appeasers schuldig verklaren is te gemakkelijk

De Conferentie van München is de geschiedenis ingegaan als het 'Verraad van München'. De Engelse premier Chamberlain had Sudetenland aan Hitler 'gegeven' in ruil voor garanties die de dictator niet nakwam. De *prime minister* had volgens critici verzuimd Hitler het vuur aan de schenen te leggen. 'München' zou dan ook een les moeten zijn hoe in de toekomst met dictators om te gaan. Toch wordt vaak vergeten te kijken *waarom* Chamberlain, en de andere *appeasers*, tot hun besluiten gekomen zijn.

Kleio gaat wat dieper in op de Verplichte Historische Voorbeelden. Met behulp van deze achtergrond-informatie kunt u uw leerlingen nog beter voorbereiden op de examenstof. Een serie om te bewaren dus. Dit artikel geeft achtergrondinformatie bij het verplichte voorbeeld *Conferentie van München (1938)*.



Oorlogsspanning

De *appeasers* in Engeland – waaronder dus Chamberlain – wilden koste wat het kost een oorlog voorkomen en begrepen dat de vrede alleen bewaard kon worden ten koste van de Tsjechen. De bepalingen van het Verdrag van Versailles drukten zwaar op het Duitse gemoed, en ook veel mensen in Groot-Brittannië meenden dat de Duitsers wel erg zwaar waren gestraft. De eisen van Hitler werden dan ook niet als onredelijk bestempeld. Maar omdat er nog steeds geen duidelijke afspraken en garanties waren gemaakt, en Hitler bleef dreigen het gebied in te nemen, steeg de oorlogsspanning in West-Europa in de herfst van 1938. In de buurt van Buckingham Palace werden zelfs al loopgraven aangelegd. De Britten hadden de mobilisatie van de vloot afgekondigd en een escalatie leek aanstaande. Maar gelukkig, Hitler wilde toch nog een keer praten.

Ben Vriesema is hoofdredacteur van Kleio.

Een groter contrast was bijna niet mogelijk. Op woensdag 28 september 1938 hield Neville Chamberlain een speech in het Lagerhuis toen minister van Financiën Baldwin hem in de zaal een vel papier overhandigde. Chamberlain las met gebroken stem voor dat *Herr* Hitler hem, samen met Daladier en Mussolini, de volgende morgen had uitgenodigd in München voor een overleg over Sudetenland. Een gejuich steeg op in de volle zaal. Koningin(-moeder) Mary en mevrouw Chamberlain begonnen spontaan te huilen. Alle parlementsleden kwamen naar Chamberlain toe en feliciteerden hem en wensten hem geluk tijdens de bespreking. Nou ja... alle? Parlementslid Churchill werd niet meegesleept door de emoties van het moment. Hij vroeg zich af of

de mening van Tsjecho-Slowakije was gevraagd. De juichstemming was echter begrijpelijk. Chamberlain was al twee keer eerder naar Duitsland gevlogen. Telkens had Chamberlain geprobeerd duidelijkheid te krijgen over de geopolitieke toekomstplannen van Hitler en garanties hieromtrent af te dwingen. Dat was geen gemakkelijke opgave geweest. Er was Hitler veel aan gelegen Sudetenland *Heim ins Reich* te krijgen. In dit Tsjechische grensgebied woonden veel Duitsers en Duitssprekende Tsjechen. Ook was het gebied rijk aan grondstoffen en stonden er Skoda-fabrieken. Omdat het Westen nauwelijks tegen de aansluiting van Oostenrijk bij nazi-Duitsland had geprotesteerd, was voor Hitler c.s. een volgende stap richting een groter Duitsland niet meer dan logisch.

'Gejuich steeg op in de volle zaal. De koningin en mevrouw Chamberlain begonnen spontaan te huilen'

De conferentie werd gehouden in de *Führerbau* in München, maar eigenlijk is het woord 'conferentie' niet passend voor deze bijeenkomst. Er was weinig voorbereid: zo was er geen agenda, geen voorzitter, en de gesprekken over Sudetenland verliepen nogal

Hitler begroet Chamberlain voor Hotel Dreesen in Godesberg, 24 september 1938. Foto: Bundesarchiv.

Onder: De Führerbau in München. Foto: Ben Vriesema. Rechterpagina: Het plakkaat op de Führerbau dat herinnert aan de ontmoeting, in het Duits, Tsjechisch en Slowaaks. Niet in het Engels. Foto: Ben Vriesema.

chaotisch. De uitkomst kennen we: Sudetenland werd binnen een paar dagen bij het Duitse Rijk gevoegd. De twee Tsjechische vertegenwoordigers mochten niet bij de gesprekken zijn en waren gedwongen nagelbijtend te wachten tot er een besluit was gevallen over hun land.

Nice quiet sleep

Toen het document met daarin de bepalingen en de garanties getekend moest worden, bleek de inktpot leeg. In de tijd dat er een nieuwe werd gehaald, had Hitler de moeite kunnen nemen het document te lezen. Hij deed dat echter niet, krabbelde snel zijn handtekening onder het formulier en verdween als eerste uit het gebouw. Mussolini, Chamberlain en Daladier werden de volgende dag in hun thuislanden opgewacht door enthousiaste menigten. Voor 10 Downing Street stond het zwart van de mensen die Chamberlain massaal toezongen. Op de stoep hield hij een korte speech, eindigend met: 'Go home and get a nice quiet sleep.' Hij sprak ook zijn beroemde – later beruchte – woorden: 'I believe it is peace for our time.' De blijdschap

in Engeland was zo groot dat de premier zelfs door koning George VI werd uitgenodigd om vanaf het balkon van Buckingham Palace te zwaaien naar het toegestroomde publiek. Een unicum in de Britse geschiedenis, want het koningshuis diende zich niet te verbinden aan (de politiek van) een politicus. En ook in Nederland was men blij dat een komende oorlog afgewend was. Kaas en tulpen werden naar Chamberlain gestuurd om hem te bedanken voor het bewaren van de vrede.

Lieve vrede

De blijdschap over de deal die Chamberlain c.s. had gesloten met Hitler verdween echter als sneeuw voor de zon tijdens het debat over de conferentie dat enkele dagen later in het House of Commons volgde. Het was inmiddels duidelijk geworden dat Hitler het gebied in de schoot geworpen had gekregen en dat de Tsjechen de slachtoffers waren van de *appeasers*. Op 10 oktober zou de bezetting van het gebied al voltooid moeten zijn en in sommige gebieden zou (onder internationaal toezicht) een volkstemming worden gehouden.

Nadat Chamberlain en Daladier tot een vergelijk waren gekomen met Hitler, lichtten zij de twee Tsjechische vertegenwoordigers in. Toen duidelijk werd dat de lieve vrede was opgeofferd ten koste van Tsjechische burgers en Tsjechisch grondgebied, was een van de diplomaten spontaan in huilen uitgebarsten. Die lieve vrede was er ook niet tijdens het debat over de conferentie. Ja, de vrede was bewaard, maar ten koste van wat? Churchill verwoordde het zo: 'You were given the choice between war and dishonour. You chose dishonour and you will have war.' Toen Hitler op 15 maart 1939 de rest van Tsjecho-Slowakije bezette, was duidelijk dat de appeasementpolitiek gefaald had. Hitler had zijn krabbel gezet onder een vel papier, maar hechtte aan de inhoud in het geheel geen waarde. Hij had aangevoeld dat de Engelsen en de Fransen – door Mussolini meesmuilend 'naaktslakken' genoemd tegenover een vertrouweling – te bang waren hem een definitief halt toe te roepen.

Guilty Men

Maar had Chamberlain een andere optie? Oorlog leek nabij, en men was bekend met de verwoestende gevolgen van een grote oorlog. Veel mensen waren ervan overtuigd dat dat niet nog een keer mocht gebeuren. Toch zijn er binnen de Britse historiografie genoeg personen te vinden die menen dat Chamberlain, en ook zijn voorganger Baldwin, schuldig zijn aan het 'Verraad van München'. De *Guilty Men*-school stelt dat de *appeasers* de defensie hebben verwaarloosd en geen oog hadden voor de Duitse dreiging. Critici van genoemde *Guilty Men*-school menen dat het iets genuanceerder ligt: omdat Groot-Brittannië tijdens het interbellum een natie in verval was, kon het land onmogelijk in staat zijn op meerdere fronten oorlog te voeren. Wanneer je dan met een van de drie potentiële vijanden (in casu Duitsland; de andere waren



Italië en Japan) tot een vergelijk kon komen, versterkte dit je eigen positie.

Een andere reden om vast te houden aan de appeasementpolitiek was de ontwikkeling van gespecialiseerde bommenwerpers. Hiermee lag de verdediging van Engeland niet meer langs de 'white cliffs of Dover', maar verschoof deze naar de Rijn. Immers, de bommenwerpers zouden met gemak Nederland en België kunnen bereiken, en omdat de Engelsen de Nederlandse veiligheid garandeerden, moest een oorlog met Duitsland worden voorkomen. Chamberlain zette dan ook in op een versterking van de luchtmacht (deze moest een afschrikwekkende werking hebben op de Duitsers) en – tegelijkertijd – op onderhandelingen met de Duitsers om slachtpartijen op het vaste land, zoals tijdens de Eerste Wereldoorlog, te voorkomen.

Eigen gelijk

Chamberlain stond in West-Europa zeker niet alleen met zijn appeasementpolitiek. De Nederlandse premier Colijn steunde het tweesporenbeleid van Chamberlain van enerzijds herbewapening, anderzijds streven naar een overeenkomst met Duitsland, want het Verdrag van Versailles was ook in zijn ogen aan herziening toe. En ook Léon Blum, korte tijd minister-president van de Franse Volksfront-regering, was van mening dat het best mogelijk was tot een vergelijk met Duitsland te komen. Het lijkt dus iets te gemakkelijk Chamberlain als grote Vredevorst pontificaal schuldig te verklaren aan het 'Verraad van München' en het verraad aan de Tsjechen. Er rest slechts nog één vraag: had hij iets anders kunnen doen? Hij was zelf overtuigd van zijn eigen gelijk en zijn eigen politiek. Dat valt hem – wellicht – te verwijten. ■



Bronnen en verder lezen

'Schuldige mannen? Neville Chamberlain, Hendrikus Colijn en de Duitse dreiging, 1933-1938.' Tijdschrift voor Geschiedenis, R. van Diepen (1998, afl. 1).

Hitler. Opkomst en ondergang van een Duits politicus. Willem Melching (Amsterdam 2013).

Duivelspact. Hitlers verbond met Stalin, 1939-1941. Roger Moorhouse (Utrecht 2016).

Joseph Goebbels. Hitlers spindoctor. Een selectie uit de dagboeken, 1933-1945. Willem Melching & Marcel Stuijenga (red.) (Amsterdam 2011).

Adolf Hitler. Het einde van een mythe. John Toland (IJmuiden 1983).

WORD MASTER OF EDUCATION

Een investering in jezelf die je op voorsprong zet!

Kies voor de eerstegraads lerarenopleiding Geschiedenis bij Fontys in Tilburg.

- Driejarige opleiding
- Colleges op woensdagmiddag en -avond
- Accent op vakinhoud, onderzoek en brede rol eerstegraads docent
- Kleinschalig karakter

Wil je vrijblijvend kennismaken met onze opleiding?
Volg dan losse modules.

NIEUW! Masteropleiding Toetsdeskundige
Voor de professional die de toets- en beoordelingspraktijk wil innoveren en verbeteren.

Kijk op fontys.nl/flot-masters voor meer informatie.



Het onderwijs vernieuwen door jezelf te vernieuwen

Albert van der Kaap, onderwijzman in hart en nieren, heeft de pensioengerechtigde leeftijd bereikt. Hij stopt als leerplanontwikkelaar geschiedenis bij SLO. Maar van *Histoforum*, de site voor geschiedenis en ICT in het onderwijs, neemt hij nog geen afscheid. 'Ik wil inspirerend blijven voor al die mensen die zich dagelijks inspannen voor goed geschiedenisonderwijs.'

Dirk Tuin is leerplanontwikkelaar moderne vreemde talen bij SLO.

Zijn gedrevenheid komt vooral tot uiting op *Histoforum*, de site die hij al bijna twintig jaar onderhoudt. Waar komt die gedrevenheid vandaan? Albert gaat er eens goed voor zitten. "Toen ik in 1979 in Enschede op een mavo les ging geven, riep een leerling op een gegeven moment uit: "Man, doe niet zo ingewikkeld. We zitten hier niet op de universiteit." Dit was voor mij aanleiding mij te verdiepen in didactiek, in de beantwoording van de vraag hoe ik op een zodanige manier geschiedenis kon geven dat het mijn mavoleerlingen zou aanspreken.

Leerdoelen moeten zo geformuleerd worden dat ze richtinggevend zijn voor het leerproces van een leerling'

Dat ik daarin slaagde, bleek een jaar later toen een andere leerling uitriep: "Goh meneer, bent u doctorandus? Zo ziet u er anders helemaal niet uit!" Dat was het begin van wat een lange weg door het onderwijs zou worden: docent geschiedenis en KCV op het Bonhoeffer College in Enschede, kaderdocent geschiedenis bij de KPC Groep, projectleider geschiedenis bij Meulenhoff-Educatief, teamleider vwo-bovenbouw bij scholengemeenschap De Grondel in Hengelo en ten slotte leerplanontwikkelaar bij SLO.

Backward Design

De circa tien jaar dat Albert bij SLO werkt, heeft hem de mogelijkheid gegeven na te denken over het onderwijs in het algemeen. 'Wat helpt leerlingen zich te ontwikkelen? Hoe rust je hen toe om als volwassen burgers actief bij te dragen aan onze democratische samenleving? Wat moet daarom geleerd worden? Dat zijn volgens mij vragen die behoren tot de kern van leerplanontwikkeling. De antwoorden op deze vragen spelen zich af in het spanningsveld van beleid, samenleving, schoolpraktijk en wetenschap. SLO speelt in

deze discussie een verbindende rol. Wat zijn de leerdoelen? Hoe kun je die in dusdanige termen gieten dat duidelijk is wat er uiteindelijk van de leerlingen wordt verwacht? Pas als dit helder is, kunnen volgens mij bij de leerdoelen passende leeractiviteiten worden gezocht of gemaakt.' De laatste jaren heeft Albert zich intensief beziggehouden met Backward Design. 'Dit is een ontwerpprincipie voor het vormgeven van lessen, waarbij van achteren naar voren wordt gewerkt. De docent bepaalt eerst wat de leerdoelen zijn van het onderwerp dat hij wil behandelen, wat de leerlingen ervan mee moeten nemen en hoe ze moeten laten zien dat ze de leerdoelen hebben behaald. Die leerdoelen moeten idealiter zo geformuleerd worden dat ze richtinggevend zijn voor het leerproces van een leerling.' Als je zo te werk gaat, biedt dat volgens Albert ook een prima aanzet voor formatieve toetsing, voor een toenemende zelfregulering door leerlingen en voor differentiatie en gepersonaliseerd leren. Allemaal onderwerpen die ook aan de orde zijn in de debatten rond Onderwijs2032. 'En als het gaat over toetsen, gaat het ook over taxonomieën en toetsmatrijzen en over de mogelijkheden van rubrics voor het beoordelen van prestaties van leerlingen.'

Reflecteren

Een ander thema waarmee hij zich heeft beziggehouden is hoe je om moet gaan met informatie. Dit thema wordt in zijn ogen belangrijker naarmate de hoeveelheid informatie die dagelijks op ons afkomt toeneemt. Ook in het onderwijs. Internet is zo langzamerhand de meest gebruikte informatiebron geworden. 'Leerlingen vinden meestal wel snel informatie op internet, maar wat ze vaak onvoldoende doen, is kritisch lezen en reflecteren op wat ze vinden. Met andere woorden, ze kijken niet naar hoe betrouwbaar de gevonden informatie is. Het is dan ook belangrijk dat leraren hun leerlingen informatievaardigheden bijbrengen. Dat is niet eenvoudig.' Hoe leerlingen ►

dat aan kunnen pakken heeft Albert beschreven in een leerlijn informativaardigheden die hij samen met een SLO-collega voor wiskunde heeft ontwikkeld. Voor gammavakken zijn informativaardigheden en onderzoeksvaardigheden niet zo verschillend. Om leerlingen te helpen onderzoeksvaardig te worden heeft SLO een aparte website gemaakt.¹ Bij de totstandkoming ervan is Albert nauw betrokken geweest. Voor leerlingen bevat de site een stappenplan voor zowel bronnenonderzoek, proefondervindelijk onderzoek als voor ontwerpen en modelleren. De bijbehorende handreiking voor docenten bevat suggesties voor een leerlijn onderzoeksvaardigheden en verschillende instrumenten voor het begeleiden van leerlingen en het beoordelen van onderzoek.

Differentiëren

De discussies over waartoe geschiedenisonderwijs dient, de voorstellen van de commissie-De Rooy, de invoering van een nieuw centraal eindexamen geschiedenis havo/vwo, Albert heeft het allemaal meegemaakt, zich er intensief mee beziggehouden en er zijn ongezoeten mening over gegeven. Wat hem blijft bezighouden en waaraan hij zich al jaren ergert, is de worsteling met het onderscheid tussen havo en vwo. Hij pleit voor een doordacht onderscheid tussen het havo- en vwo-examen. Albert memoreert dat in 2013 rond de veertig procent van de geschiedenisdocenten aangaf het moeilijk te vinden onderscheid te maken in toetsvragen voor havo en vwo. Dat dit een kwestie is die speelt, is hem ook gebleken uit de talloze telefoontjes van docenten die hij bij het SLO hierover kreeg. Het onderwerp is naar zijn mening zeker niet minder actueel geworden tegen de achtergrond van Onderwijs2032. De plannen die voorliggen gaan ervan uit dat geschiedenis als zelfstandig vak of in samenhang met andere vakken gegeven kan worden, maar ook gedifferentieerd naar niveau.

Albert van der Kaap wordt bij SLO opgevolgd door Alderik Visser. Hij zou het toejuichen als Alderik en SLO zich sterk maken voor een project dat onderzoekt op welke aspecten niveauonderscheid tussen havo en vwo gebaseerd kan worden. 'Misschien kunnen daarvoor bouwstenen gebruikt worden die bij een vak als aardrijkskunde gebruikt worden. Denk aan de hoeveelheid leerstof, complexiteit, manier van leren. Maar ook aan de mate en aard van reflectie, het beheersingsniveau van de leerstof, de mate van zelfstandigheid in de te verrichten taken of de verhouding tussen theorie en praktijk. 'En', zo vervolgt hij, praktischman als hij is, 'werk die aspecten dan helder en vooral praktisch uit, dat een duidelijk kwalificeerbaar dan wel kwantificeerbaar onderscheid bereikt wordt.' Daarvoor zou hij in gesprek gaan met niet alleen leraren, maar ook met leerlingen,

met de VGN en andere deskundigen. Hij zou willen weten of het examenprogramma voor havo en vwo wel voldoende richting geeft, wat men van die richting vindt en of je er duidelijke doelen uit kunt afleiden, ook in relatie met actuele thema's als persoonsvorming, burgerschap en digitale geletterdheid. Als medewerker van SLO zal hij bij dit project, mocht het er ooit komen, niet meer betrokken zijn. 'Maar als ik op de achtergrond een rol kan spelen, mogen ze altijd een beroep op mij doen,' verzekert hij.

Jezelf vernieuwen

Gevraagd wat hij zich nu uiteindelijk meer voelt, historicus, didacticus of leerplanontwikkelaar, antwoordt Albert dat hij hierin geen keuze wil maken. 'Het is de combinatie. De vragen die gaan over wát geleerd moet worden kun je niet behandelen zonder ook na te denken over de vraag hoe kennisoverdracht het beste plaats kan hebben en hoe je leerlingen het beste vaardigheden en inzicht bij kunt brengen. Wat dit laatste betreft heb ik me als SLO'er altijd terughoudend op moeten stellen. Op *Histoforum* had ik wel de ruimte om daar iets over te zeggen en te laten zien hoe zaken aangepakt kunnen worden. Op deze site heb ik les- en toetsmateriaal staan van mezelf en anderen. Met *Histoforum* ga ik door en ik zal de nieuwsbrief uit laten gaan zolang ik met informatie gevoed word. Uiteraard is een en ander ook afhankelijk van hoelang ik gevoel met onderwijs blijf houden. Het onderwijs vernieuwen en daarmee jezelf vernieuwen, dat heeft het onderwijs en het werken bij SLO voor mij aantrekkelijk gemaakt. Op mijn manier wil ik voorlopig via mijn site inspirerend blijven voor al die mensen die zich dagelijks inspannen voor goed geschiedenisonderwijs.' ■

Albert van der Kaap kreeg in 2004 de Huib de Ruijterprijs voor zijn bijdrage aan het gebruik van ICT in het geschiedenisonderwijs. Foto: Freddie Westerhof.



Jackie

Aangrijpende film over het rouwproces van een first lady

In een van de laatste scènes van *Jackie* (2016) vertelt Jacqueline Kennedy over de nalatenschap van de Kennedy's: 'There will be great presidents again, but there will never be another Camelot.' Jackie vond dat haar man J. F. Kennedy moest worden herinnerd als een nobele ridder, een Amerikaanse ridder van Camelot. In de biopic *Jackie* leven we mee met de first lady in de donkere dagen tussen de aanslag en staatsbegrafenis van haar man en de moeite die ze stak in het laten voortbestaan van de mythe en de magie van haar Camelot.

Annabelle Kamphuis haalde dit voorjaar haar vwo-diploma aan het VAVO van het ID College in Zoetermeer en schreef haar profielwerkstuk over de publieke positie van de moderne first lady's vanaf Jacqueline Kennedy. Ze studeert nu theaterwetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam. **Daan van Leeuwen** is redacteur van Kleio.

Het is 22 november 1963. Jackie Kennedy zit verdwaasd in haar roze mantelpakje op de achterbank van de presidentiële Ford Lincoln Continental die met hoge snelheid naar het ziekenhuis van Dallas rijdt. Op haar schoot ligt het bebloede en gehavende hoofd van haar man, president John 'Jack' F. Kennedy (JFK). Terwijl het levenloze gezicht van de vijfendertigste president van de Verenigde Staten roerloos in het niets staart, fluistert Jackie de laatste woorden in zijn oor. Het is het begin van de surrealistische drie dagen tussen de moordaanslag en begrafenis van JFK waarin zijn vrouw al rouwend een aantal moeilijke beslissingen moet nemen, maar waarin ze ook nadenkt over wat voor president haar man is geweest en wat voor nalatenschap het paar achterlaat.



Jackie

Duur: 95 minuten.

Regie: Pablo Larraín.

Acteurs: Natalie Portman, Peter Sarsgaard, Caspar Phillipson, John Carroll Lynch, John Hurt e.a.

Verfijnd acteerwerk

De film begint met een interview dat vlak na de begrafenis met Jackie (vertolkt door Natalie Portman) heeft plaatsgevonden en dat als een rode lijn door de film is verweven. Afgewisseld met flashbacks uit de ambtstermijn van haar man krijg je een beeld van wat voor soort president en first lady het echtpaar Kennedy had willen zijn. Er wordt subtiel terugverwezen naar hoe Jackie Kennedy de eerste presidentsvrouw was die de Amerikaanse televisiekijker binnenliet in het Witte Huis. Door het uiterst verfijnde acteerwerk van Natalie Portman lijkt de rondleiding in de film op de echte opnames van *A Tour of the White House with Mrs. John F. Kennedy*, die in werkelijkheid werd uitgezonden op Valentijnsdag 1962.¹ Je leeft tijdens de film mee met de kersverse weduwe die kampt met uiteenlopende emoties vlak na de moordaanslag. De Chileense regisseur Pablo Larraín koos tijdens de gehele film voor een intieme manier van filmen, waardoor je op een bijna ongemakkelijke manier alle emoties van deze vier dagen krijgt opgedrongen.

Een sleutelscène om de gevolgen van de dood van JFK en de achtbaan van emoties te laten zien is die in het presidentiële vliegtuig. Jackie is overmand door verdriet en terwijl ze de bloedspetters van haar gezicht veegt, wordt haar gevraagd of ze klaar is voor de beëdiging van de nieuwe president Lyndon B. Johnson (John Carroll Lynch). Vervuld van gemengde emoties en een gevoel van onwerkelijkheid aanschouwt ze de ceremonie. Het tafereel speelt zich af in de kleine cabine van het vliegtuig, vol met

sombere getuigen en als kijker weet je je bijna geen houding te geven. Alleen het echtpaar Johnson kent een kortstondig en ingetogen geluismomentje.

Aangrijpend interview

Na de sleutelscène keer je terug in het interview. Deze dialoog, die je meeneemt door de gehele film, over de 'dagen van Camelot' heeft overigens daadwerkelijk plaatsgevonden. Een week na de moord op haar man nodigde Jackie de journalist Theodore H. White (Billy Crudup) uit. Dit werd een aangrijpend veertien uur durend interview over de dagen van het presidentschap van de Kennedy's. Ze vertelt over de 'magie' van het leven in het Witte Huis en over hoe ze samen voor het slapen gaan luisterden naar de musical *Camelot*. 'Don't let it be forget, that once there was a spot, for one brief shining moment, that was known as Camelot' – de laatste en tevens favoriete regel van John uit de musical. Het interview verscheen op 6 december 1963 in *Time Magazine*: 'For president Kennedy: An Epilogue'. Een verschil tussen de film en de werkelijkheid is de vriendschappelijke verhouding tussen de weduwe en de journalist: in de film ontbreekt die duidelijk.

Erfenis

Naast het interview voor *Time Magazine* speelt ook het gesprek tussen Jackie en priester Richard McSorley (John Hurt) een belangrijke rol in de film. McSorley is een familievriend bij wie Jackie steun vond na de moord op haar man. In de gesprekken zocht Jackie geestelijke begeleiding en stelde zij vragen over God en de ondoorgrondelijkheid van het geloof. Zo vroeg ze bijvoorbeeld of God had geweten wat er met haar man zou gaan gebeuren en toen de priester dit bevestigde, vroeg ze hem of 'God ook in de kogel die mijn man vermoordde zat'. Eind 2000 schreef Thomas Maier een uitgebreid boek over de Kennedy's waarvoor hij met McSorley gesproken had over de rol van religie in de familie. In dit interview vertelde McSorley dat Jackie zo verdrietig was over de dood van haar man dat ze zelfs zelfmoord overwoog. Het gesprek tussen McSorley en Jackie over haar zelfmoordneigingen komt op aangrijpende wijze terug in de film.

'Ze vroeg: zat God ook in de kogel die mijn man vermoordde?'

Jackie deelt met de kijker haar zorgen over het leven na de dood. Na de moord was de weduwe niet alleen bang voor het verdwijnen van de nalatenschap van haar man, maar ook die van haarzelf. Ze had veel tijd en moeite in de renovatie van het Witte Huis gestoken en was bang dat dit verloren zou gaan. Toen ze met haar kinderen het Witte Huis verliet, stuurde zij Lady Bird Johnson een uitgebreide memo over het interieur en bijbehorende kunstwerken. In

de film wordt haar angst voor het verdwijnen van haar nalatenschap pijnlijk verbeeld. Zo ziet ze op het moment dat ze het huis verlaat dat Lady Bird stoffen aan het uitzoeken is voor nieuwe gordijnen. Toch heeft Jackie een blijvende erfenis achtergelaten. Als ze wegrijdt van het Witte Huis ziet ze de etalages volstaan met paspoppen met haar kapsel en mantelpakjes gebaseerd op haar kledingstijl. Overweldigend, maar tegelijk ook intiem neemt Jackie de kijker mee: in de chaos van een bevolking die haar vader verliest, in de wanorde van de regering die plotseling te maken krijgt met een nieuwe president, maar toch bovenal in de emotionele rollercoaster waarin Jackie Kennedy terecht komt op het moment dat ze in één klap weduwe wordt. ■

1 De rondleiding is in zijn geheel te zien op YouTube: youtu.be/CbFt4h3Dkkw.



Bruikbare scènes

■ 0:17:09 – 0:23:04

Aan boord van Air Force One is Jackie getuige van de beëdiging van Lyndon B. Johnson tot de nieuwe president. Vol ongeloof kijkt ze naar het ritueel, terwijl het voor de Johnsons een klein geluismomentje is. Ze ervaart allerlei emoties tijdens de vlucht van Dallas naar Washington: boosheid, machteloosheid, verdriet, rouw. Jacks broer Bobby (Peter Sarsgaard) ontfermt zich uiteindelijk over haar en biedt troost. De scène wordt afgesloten met authentiek historisch filmmateriaal waarin te zien is hoe het lichaam wordt weggevoerd van het vliegveld.

■ 1:07:45 – 1:10:38

Bobby Kennedy en Jackie Kennedy bespreken in de 'Lincoln Room' in het Witte Huis de nalatenschap van de Kennedy's. Bobby vraagt zich af of het leiderschap van 'Jack' en 'Jackie' meer was dan die van de 'mooie mensen', want wat hebben ze nu daadwerkelijk bereikt? En mag je de erfenis van Kennedy vergelijken met die van Abraham Lincoln, ook een vermoorde president?

■ 1:14:56 – 1:22:31

In deze lange scène lopen twee momenten dwars door elkaar heen: de emotionele rit van de cabriolet naar het ziekenhuis van Dallas minuten na de aanslag – terwijl het bebloede hoofd van JFK op de schoot ligt van Jackie – en de staatsbegrafenis van de voormalige Amerikaanse president een paar dagen na de aanslag. De verhaallijn van de minuten na de aanslag zijn aangrijpend. Pas wel op met jonge kijkers; het gehavende hoofd van de president wordt expliciet in beeld gebracht. De fragmenten van de proces-sie worden afgewisseld met authentieke historische beelden van de drie grote nieuwszenders die verslag deden van de begrafenis.

De docent maakt het verschil

Omgaan met de uitdagingen van de nabespreking

De docent staat bij de nabespreking voor een aantal uitdagingen, waarbij de epistemologische houding en de vakspecifieke leermoeilijkheden van de leerlingen meegenomen moeten worden om tot historisch contextualiseren te komen. Wat zijn die uitdagingen voor de docent? En hoe kun je daarmee omgaan?

Dit is het derde artikel in een reeks van vier. In twee voorgaande artikelen zijn de epistemologische opvattingen van leerlingen besproken (zie *Kleio* 2, 2017) en hoe leerlingen tot antwoorden komen (zie *Kleio* 3, 2017). Beide artikelen zijn terug te lezen op vgnkleio.nl. In dit artikel wordt ingegaan op de rol van de docent tijdens klassengesprekken naar aanleiding van dezelfde Welk-Woord-Weg-opdracht als in het vorige artikel is beschreven.

Harry Havekes
is vakdidacticus
geschiedenis en kunst-
geschiedenis aan de
Radboud Universiteit.

De concrete situatie betreft de klassengesprekken die de zeven docenten hebben gehouden nadat de leerlingen aan de WWW-opdracht hebben gewerkt (zie *Kleio* 3, 2017). De docent heeft de complexe taak om te beginnen bij de historische voorkennis (kennis & vaardigheden) van de leerlingen en dat niveau te begeleiden richting meer complex historisch denken. Bij het leiden van zo'n gesprek wordt de docent geconfronteerd met drie vakspecifieke uitdagingen: het

onderzoeken van meerdere antwoorden, het leren van de vakspecifieke taal en het nadenken over de kwaliteit van de geleverde antwoorden. Op die uitdagingen gaat dit artikel kort in.

Perspectieven in debat

Geschiedenis is een vak met een horizontale kennisstructuur (Bernstein, 1999), dat wil zeggen dat er meerdere perspectieven mogelijk zijn en naast elkaar staan. Die perspectieven gaan vervolgens, volgens de criteria van het vak, het debat met elkaar aan. Leerlingen vinden dit vaak heel lastig. Ze zijn in hoge mate gewend aan het idee van één correct antwoord (dat de docent beoordeelt op een toets). Daar komt nog bij dat voor het vak geschiedenis er nauwelijks vaste procedures zijn om tot een mogelijk antwoord te komen. De historische vraag en de specifieke historische context bepalen in hoge mate hoe een antwoord geconstrueerd zou kunnen worden en bepalen



zelfs wat de betekenis van een begrip is (zie het voorbeeld van nationalisme in *Kleio* 3). Geschiedenis is daarmee een zogenaamd *ill-structured* vak, waarin vaste stappenplannen (om bijvoorbeeld bronnen of cartoons te analyseren) nooit leiden tot vaststaande universele methoden of leiden tot het enig juiste antwoord.

In een klassengesprek kan dit tot spanning leiden. Menig docent zal de opmerking herkennen ‘Meneer/mevrouw, wat moeten we nu opschrijven?’, nadat er tijdens een klassengesprek meerdere perspectieven aan bod zijn gekomen. Een reactie dat dit er dus aan ligt hoe je het bekijkt en onderbouwt, is voor veel leerlingen weinig bevredigend of kan er bij andere leerlingen toe leiden dat ze denken dat ‘alles kan, zolang je maar een beetje aardig argumenteert’. Toch zal de docent in een klassengesprek die epistemologische houding van leerlingen moeten adresseren door meerdere antwoorden naast elkaar te zetten.

Een tweede uitdaging is het gebruik van vaktaal door leerlingen. In het vorige artikel is daar al op ingegaan. Leerlingen beheersen aan de ene kant de vakinhoudelijke termen niet of nauwelijks, maar ze zijn ook niet goed in staat om de zogenaamde *second-order* concepten (zoals verandering-continuïteit, tijd, plaats, et cetera) te gebruiken in hun redenering. Leerlingen geven regelmatig antwoorden waarbij ze gebruikmaken van dagelijks taalgebruik. De docent moet dus stimuleren dat leerlingen de vaktaal gaan gebruiken. De derde uitdaging ligt in de beoordeling van de antwoorden. Leerlingen hebben vaak heel duidelijke opvattingen over goede en foute antwoorden. Dat de kwaliteit van een antwoord vaak veel genuanceerder ligt, herkent elke docent die antwoorden op toetsen heeft nagekeken en zich het hoofd breekt over hoeveel punten toegekend moeten worden aan een gegeven antwoord. Hier

speelt opnieuw het wezenskarakter van geschiedenis als een *ill-structured* vak met een horizontale kennisstructuur een rol. In een klassengesprek speelt dit ook, maar verwachten de leerlingen van de docent dat hij, vanuit zijn vakkennis, wel kan komen tot heldere oordelen over de kwaliteit van antwoorden. Leerlingen in de *borrower stance* (zie *Kleio* 2, 2017) vragen nog vaak om het oordeel van die vakinhoudelijk expert.

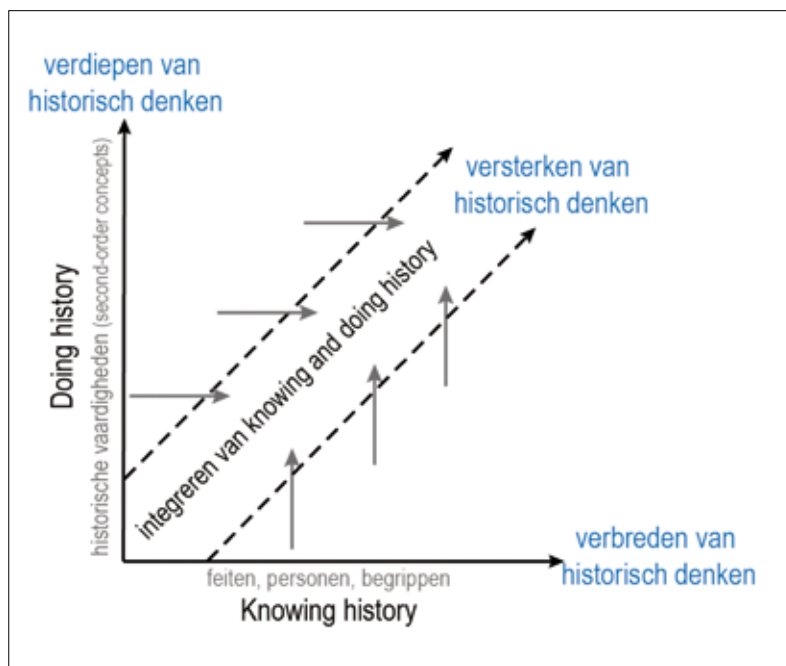
Klassengesprek

Er is veel onderzoek gedaan naar de interactie tussen docenten en leerlingen om vakspecifiek denken te stimuleren (zie o.a. Engle & Conant, 2002; Scott, Mortimer, & Ametller, 2011). Uit die onderzoeken blijkt dat docenten verschillende middelen inzetten om dat vakspecifiek denken te begeleiden. Problematiseren van antwoorden kan het redeneren en denken in het algemeen stimuleren. Vragen naar alternatieve antwoorden kan een manier zijn om het denken over meerdere perspectieven te bevorderen. Om de vaktaal te laten gebruiken kunnen docenten het dagelijks taalgebruik van de leerlingen ‘vertalen’ naar de vaktaal. De docent kan daarvoor gebruikmaken van historische begrippen of juist de *second-order* concepten. Om verbanden te laten leggen kan er doorgevraagd worden naar aanvullende historische feiten of begrippen, of gevraagd worden om de antwoorden te relateren aan fenomenen of ontwikkelingen. Bij het beoordelen van de kwaliteit van de antwoorden, kan de docent de criteria van de discipline expliciet maken of de antwoorden ‘opwaarderen’ zodat ze beter voldoen aan de disciplinaire eisen. Het gebruik van historische kennis (*knowing history*) en historische vaardigheden (*doing history*) zijn cruciaal voor de feedback van de docent aan de leerlingen. Uit het onderzoek bij zeven ervaren geschiedenisdocenten op vijf verschillende scholen, blijkt dat de docenten het historisch denken op verschillende manieren stimuleren. Alle docenten hebben

‘Om verbanden te laten leggen kan er doorgevraagd worden naar aanvullende historische feiten of begrippen’

aandacht voor het problematiseren van de antwoorden van leerlingen. Ze maken opmerkingen als: ‘licht toe’, ‘vertel’, ‘dat is boeiend, ga verder’. Ook parafraseren alle docenten de antwoorden van leerlingen. Door dicht bij de antwoorden van de leerlingen te blijven, worden leerlingen gestimuleerd om hun initiële antwoorden verder uit te werken. Dat doen ze door meer feitelijke informatie toe te voegen of door meer vaktermen te gebruiken. Deze nadruk op *knowing history* zorgt voor een verbreding van het historisch denken (zie figuur 1). ►





Figuur 1. Drie processen om historisch denken te stimuleren, die docenten gebruiken bij de nabespreking van een WWW-opdracht.

Hints

De docenten hebben niet allemaal aandacht voor *doing history*, de historische vaardigheden. Opmerkelijk is dat slechts één docent systematisch aandacht heeft voor overkoepelende begrippen om relaties te duiden (WWW-begrippen als humanisme, renaissance, Reformatie). Drie andere docenten doen dat één keer en weer drie andere docenten doen dat helemaal niet. Geconstateerd kan worden dat de docenten die hier wel aan werken, proberen om de leerlingen het overkoepelende begrip te laten noemen. Ze geven hints en aanwijzingen, waardoor de leerlingen zelf met de vakterm moeten komen. De uitzondering hierop is de docent die hier systematisch mee bezig is. Hij geeft zelf de vakterm en vraagt vervolgens aan leerlingen om uit te leggen welke relatie die heeft met het WWW-rijtje.

Ten aanzien van historische vaardigheden kan verder geconcludeerd worden dat twee docenten aandacht hebben voor het begrip 'verandering', als een belangrijk *second-order* begrip bij dit onderwerp. Deze docenten koppelen dat aan het kenmerkend aspect 'veranderend mens- en wereldbeeld'. Andere historische vaardigheden, zoals oorzaak-gevolg, tijd of plaats worden niet door de docenten besproken. De docenten die aandacht hebben voor *doing history* zorgen voor een verdieping van het historisch denken (zie figuur 1). Het bespreken van de kwaliteit van de antwoorden, waarbij het gaat om betekenis te geven aan historische kennis door middel van historische vaardigheden, gebeurt door twee docenten, waarvan slechts één docent dit structureel doet. Deze docent geeft, nadat verschillende leerlingen mogelijke antwoorden hebben gegeven, uitgebreide feedback, waarbij hij de verschillende antwoorden parafraseert, met elkaar vergelijkt en ten

slotte expliciet benoemt waarom een antwoord meer of minder kwaliteit heeft. Op die manier maakt hij duidelijk hoe *knowing* en *doing history* samenhangen. Opgemerkt moet worden dat dit dezelfde docent is, die ook als enige systematisch aandacht heeft voor de overkoepelende begrippen. Bij integratie van *knowing* en *doing history* is er sprake van het versterken van het historisch denken (zie figuur 1).

Naast deze analyse is ook gekeken naar het soort klassengesprek dat heeft plaatsgevonden. Daarbij is hetzelfde analysemodel gebruikt als bij de leerlinggesprekken (zie Kleio 3, 2017). Hieruit blijkt dat in alle klassengesprekken, behalve in de drie waarin sprake is van een eenrichtingsgesprek, meerdere antwoorden worden onderzocht. Vaak gebeurt dat in de vorm van opeenvolgende cumulatieve gesprekken, waarbij het bovengenoemde problematiseren of parafraseren van antwoorden gebruikt wordt om het denken van de leerlingen te stimuleren.

De docenten begeleiden hun leerlingen tijdens het klassengesprek op drie manieren in hun historisch denken. Alle docenten hebben aandacht voor het verbreiden van het historisch denken door aandacht te hebben voor feitelijke informatie of vaktermen. Een kleiner deel besteedt daarnaast aandacht aan het verdiepen van het historisch denken door in te gaan op historische vaardigheden. Deze docenten zijn dan afwisselend bezig met het verbreiden of het verdiepen van het historisch denken. Slechts één docent versterkt het historisch denken van de leerlingen door verbreding en verdieping te integreren. Nadrukkelijk moet worden opgemerkt dat dus vrijwel alle docenten in staat blijken om meerdere antwoorden boven tafel te krijgen, om zo aandacht te hebben voor het idee dat er meerdere perspectieven mogelijk zijn. Het lijkt echter moeilijker om aandacht te hebben voor het verdiepen van het historisch denken en nog moeilijker om tot integratie van *knowing* en *doing history* te komen. ■

Literatuur

- B. Bernstein** (1999). 'Vertical and horizontal discourse: an essay', *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), p. 157-173.
- R.A. Engle & F.R. Conant** (2002). 'Guiding Principles for Fostering Productive Disciplinary Engagement: Explaining an Emergent Argument in a Community of Learners Classroom', *Cognition and Instruction*, 20(4), p. 399-483.
- P. Scott, E. Mortimer & J. Ametller** (2011). 'Pedagogical Link-Making: a Fundamental Aspect of Teaching and Learning Scientific Conceptual Knowledge', *Studies in Science Education*, 47(1), p. 3-36.

Hollanders worden *streetwise*

Essays over de culturele emancipatie in de Gouden Eeuw

De literair-historicus René van Stipriaan geeft in *Lof der botheid - Hoe de Hollanders hun naïviteit verloren* een intrigerende bloemlezing over hoe de Hollanders een culturele inhaalslag maakten tijdens het ontwaken van de Gouden Eeuw. Lang stonden Hollanders bekend om hun uit de klei getrokken eenvoud, lomphheid en botheid. In de zeventiende eeuw veranderde dit (voor een deel) en stond Holland, en met name Amsterdam, voor wereldwijsheid en geraffineerdheid.

Van Stipriaan beschouwt deze mentaliteitsverandering aan de hand van twaalf *snapshots* van verschillende aspecten van de Hollandse Gouden Eeuw. 'Een gezant van aartsvijand Spanje zag omstreeks 1610 in Den Haag een aantal afgevaardigden van de Staten-Generaal buiten in het gras hompen brood met kaas zitten eten, in afwachting van het begin van de vergadering. Dat waren dus de leden van het hoogste bestuurslichaam in de opstandige Republiek waarmee zijn machtige vaderland Spanje inmiddels al veertig jaar een hopeloze oorlog voerde. Terwijl hij naar die kaas etende mannen keek, stelde de Spanjaard vast: "Zo'n volk is onoverwinnelijk."'

Ruwe bolsters

Met deze Spaanse verontwaardiging begint Van Stipriaan zijn essay 'Varkensweelde' over de nieuwe rijken in de opkomende Hollandse steden. In de eerste alinea's legt de auteur uit wat de relatie is tussen de Nederlandse Opstand en de economische bloei van Hollandse steden. Buitenlandse reizigers zoals deze Spaanse gezant wisten niet wat ze zagen bij het aanschouwen van de bedrijvigheid in de steden die ze aandeden. Prachtige herenhuizen, exotische handelaren die hun waren verkochten, rijkgepulde winkels die producten van over de



Daan van Leeuwen is redacteur van Kleio.

hele wereld aanboden, en zelfs in de kleinste stulpjes hingen magistrale meesterwerken. Het waren vruchten van de nieuwe tijd, de Gouden Eeuw.

Toch viel de buitenlandse bezoeker bij de Hollanders ook een bijna demonstratief gebrek aan grandeur op, aldus Van Stipriaan. Met de Spaanse gezant zagen vele bezoekers een ietwat lompe, eenvoudige air onder de Hollanders. De Engelse diplomaat William Temple verbaasde zich er omstreeks 1670 over dat Johan de Witt, die door de Brit toch gezien werd als 'de grootste staatsman van zijn tijd' gewoon over straat ging zonder lijfwacht of knecht. De Hollanders bleven ondanks de weelde ruwe bolsters, en hun mentaliteit bleef ongepolijst en bot.

Hollandse geslepenheid

In de zestiende eeuw, schrijft Van Stipriaan in zijn openingsessay, was botheid geen uiting van gebrek aan beschaving, maar een eenvoudige manier van doen die je in de zeventiende eeuw terugzag bij Hollandse kooplieden, regenten en stadhouders. En *die* botheid, die verloor zijn naïviteit in de zeventiende eeuw toen nijverheidsgewest Holland zich binnen twee generaties ontpopte tot handelscentrum van de wereld. Hollanders werden zich na de Val van Antwerpen (1585) en de toestroom van economische migranten bewust van hun culturele achterstand op het wereldtoneel. Ze leerden in korte tijd hoe ze *streetwise* moesten zijn en hun eigen botheid in hun voordeel konden gebruiken. ▶

Schutters van de compagnie van luitenant Pieter Pietersz Hasselaer. Cornelis van der Voort, ca. 1624. Rijksmuseum, Amsterdam. De burgerwacht van Amsterdam is gestoken in de duurste, meest exclusieve schutterijkostuums. Luitenant Pieter Pieterszoon Hasselaer is de man met hoed op de onderste rij die de kijker niet aankijkt. Hij is de zoon van een VOC-bestuurslid en rijkste bierbrouwer van de stad.

Het is een *coming of age*-geschiedenis van de Hollanders; hoe zij, en met name de Amsterdammers, zich ontwikkelden tot grootmeesters van de ironie en versluiering. We kunnen deze aanpassing niet zien als een mentale gedaante-verwisseling, maar meer als een emancipatie-instrument om het hoge tempo van de internationale economische veranderingen het hoofd te bieden. Het was een aanpassing om mee te kunnen in de grote sprong voorwaarts, terwijl burgerlijke soberheid voorop moest blijven staan, gevoed door het calvinisme en de onwil echt grote mentaliteitsveranderingen door te maken. Het was de Amsterdammer Bredero die zijn stad zag uitgroeien tot het handelscentrum van de wereld



schrijver aan toe. De Zeeuw Jacob Cats stelde in 1618: 'Holland is geslepen', en dat bedoelde hij als een compliment. Dat de auteur, vanuit zijn achtergrond als literair-historicus, in zijn twaalf essays met name literaire kopstukken gebruikt om dit onderwerp te duiden ligt voor de hand. Deze cultuurdragers beschrijven in hun gedichten en traktaten het beste wat de mentaliteitsverandering was in het bloeiende gewest. Toch heeft Van Stipriaan het zichzelf hiermee ook lastig gemaakt, want er is niets moeilijker dan een geschiedenis van de ideeënwereld in een veranderende wereld te beschrijven. Door deze ogenschijnlijke transitie te verpakken in twaalf losse *snapshots* laat hij de lezer

met een groot vraagstuk achter: in hoeverre is deze culturele emancipatieslag nu representatief voor de gehele Hollandse bevolking? De bundel *Lof der botheid* is hiermee vooral geschikt voor de lezer die in dit licht exemplarische, maar losstaande vensters op de Hollandse Gouden Eeuw wil bestuderen.

Handelsmetropool

De essays die het beste uit de verf komen, hebben een gemene deler: Amsterdam. Het betreffen de essays 'Gidsland zonder theater', het verhaal van de geboren Amsterdammer P.C. Hooft en het slotpleidooi 'Kleine anatomie van de Amsterdamse branie' dat de groeistruipen van de 'capital of capitals' in de zeventiende eeuw behandelt.

Het levensverhaal van P.C. Hooft is zo alleraardigst omdat Van Stipriaan tussen de regels de economische ontwikkelingen van Amsterdam schetst. Pieter Corneliszoon Hooft was namelijk letterlijk een ooggetuige van de enorme groei van de havenstad, terwijl op de achtergrond de Nederlandse renaissance dankzij Hooft zich ontploegde. Hij stamde uit een geslacht van zeevaarders, dat een imperium kon opbouwen door de graanhandel op het Oostzeegebied. Het zorgde ervoor dat de vader van Pieter Corneliszoon zich kon manifesteren als een van de rijkste mannen van Amsterdam en een paar jaar na de geboorte van zijn zoon (1581) werd verkozen tot burgemeester. Pieter groeide

'De Zeeuw Jacob Cats stelde in 1618: "Holland is geslepen", en dat bedoelde hij als een compliment'

en een smeltkroes van culturen, die dicht bij zichzelf bleef en als lijfspreuk 'kent u selven' aannam. En waar het kan, en vooral waar nodig, daar speelde de Hollander het spel mee. Van Stipriaan voegt daar een uitspraak van een andere zeventiende-eeuwse

Vrouw met balans, Johannes Vermeer, ca. 1664. National Gallery of Art, Washington. Dit schilderij is gemaakt tijdens de hoogtijdagen van Vermeers schilders-carrière. De zwangere vrouw houdt een balans vast boven een tafel vol duur blauw linnen, sieraden en muntstukken. Op de achtergrond hangt een schilderij met als christelijk thema het Laatste Oordeel.





door de Val van Antwerpen op in een stad die zich in korte tijd ontwikkelde van nijverheidsstadje aan de Zuiderzee tot handelsmetropool met internationale faam. De jonge Hooft begreep dat de Hollanders mee moesten in deze groei, om 'wereldwijd' te worden. Op zijn zeventiende begon hij aan een *grand tour* en verbleef in Frankrijk en diverse steden in Italië. Hooft werd een 'renaissanceman'; hij bewonderde, bestudeerde, las en sprak, schreef en beminde, en koos na jaren van rondzwervingen langs beschaafde steden uiteindelijk voor de literatuur. Hooft verwierf na terugkomst in 1609 met dank aan de bestuurlijke positie van zijn vader een bijna-adellijke titel: drost van Muiden en baljuw van het Gooiland. Het gaf hem aanzien, maar vooral tijd om zich te storten op zijn literaire carrière waarin hij werken schreef die hem zijn blijvende faam zouden opleveren als belangrijkste exponent van de Nederlandse renaissance. Het werk bracht de grandeur, beschaving en de wellevendheids-cultuur, bekend uit verre steden als Florence en Venetië naar het 'onbeschaafde' Holland en voedde de elite van Amsterdam met hun calvinistische inborst op. Zijn latere werken, bijvoorbeeld *Nederlandsche Historiën* (1642), waren meer geënt op historische

verhandelingen en beschreven politiek-historische onderwerpen als de eerste jaren van de Nederlandse Opstand tot de dood van Willem van Oranje. Hooft nam in latere historische boeken stelling tegen radicale predikanten en tirannen en sprak zich uit voor de machtige rol van het stedelijke patriciaat in de Republiek waartoe hij zelf behoorde. Van Stipriaans keuze voor een biografisch essay over Hooft lijkt in dit licht een valide te zijn geweest om te illustreren hoe een deel van de Amsterdamse bevolking werd opgevoed in een onstuimige tijd van particularisme, Opstand, renaissance en economische groei.

Prachtige vensters

Toch zal de observerende lezer opmerken dat de biografie van de schrijver die grandeur naar Amsterdam bracht niet echt strookt met de rode lijn van *Lof der botheid*.

De lezer wordt door de titel van de bundel essays *Lof der botheid - Hoe de Hollanders hun naïviteit verloren* toch enigszins op het verkeerde been gezet. Alleen in de inleiding en het openingsessay gaat het expliciet over de culturele inhaalslag die de Hollanders moeten maken, terwijl het in de overige hoofdstukken vooral gaat over verhandelingen, ontwikkelingen, personen en culturele

uitspattingen in de Gouden Eeuw. Alleen de goede verstaander leest tussen de regels door dat er sprake is van een daadwerkelijke transitie waar de ondertitel naar verwijst. Het is voor een groot deel te verklaren door de wijze waarop de essayist het boek heeft samengesteld; het is een bundel van niet eerder gepubliceerde lezingen of heruitgebrachte artikelen uit wetenschappelijke cultuurhistorische tijdschriften. De stelling in de ondertitel doet achteraf een beetje afbreuk aan de rijke schrijfstijl van de goed geïnformeerde Van Stipriaan. De auteur neemt je in zijn *snapshots* op een erudiete, maar goed leesbare wijze mee langs een aantal klassieke keuzeonderwerpen en een aantal minder bekende, vaak met literaire invalshoek. Johan van Oldebarnevelt, het Wilhelmus en Christiaan Huygens passeren de revue, maar ook de minder bekende Matthijs van der Merwede en Willem Godschalck van Focquenbroch worden voorgesteld. Het levert al met al prachtige vensters op op het ontwaken van de Gouden Eeuw, waarin (een aantal) Hollanders hun rauwe randje van hun botheid verloren. ■

Linkerpagina: *De Dam, naar het westen gezien, met het Stadhuis*, Gerrit Berckheyde, 1673. Het Paleis op de Dam werd tussen 1648 en 1665 gebouwd als stadhuis. Na de voltooiing was het het grootste niet-religieuze gebouw in Europa en toonbeeld van de rijkdom van de Gouden Eeuw. **Rechterpagina:** *Zelfportret als de apostel Paulus*, Rembrandt van Rijn, 1661. Rembrandt identificeerde zichzelf met de apostel Paulus, die de gewoonte had verschillende rollen aan te nemen om zijn doelen te bereiken, aldus Van Stipriaan. Ook de Hollander nam verschillende rollen aan om het hoogste doel te bereiken.



Lof der botheid. Hoe de Hollanders hun naïviteit verloren. René van Stipriaan (Querido, Amsterdam 2016), 232 blz., € 19,99

Oude scheldwoorden en muziek

Spannende finale van landelijke geschiedenisquiz

Suzanne van Gompel en Renate van der Linde van het Jacob-Roelandslyceum in Boxtel organiseerden 11 maart de Landelijke Geschiedenisquiz. De fanatieke geschiedenisdocenten hebben er een inspirerende en historische dag van gemaakt. Naast de spannende quizfinale was er ook een lezing van Ad van Liempt. Maarten van Gils was erbij met twee van zijn leerlingen.

Maarten van Gils
is bestuurslid van
de VGN.

De deelnemende scholen moesten eerst een voorronde organiseren. Docenten kunnen hiervoor zelf vragen insturen en Renate en Suzanne maken dan een selectie. Na het houden van een voorronde op mijn eigen school, de Amersfoortse Berg, kwamen Aisling en Kalle als besten uit de bus. De week voor de quiz mochten beide leerlingen mee op de door mij georganiseerde 'internationaliseringsreis' naar Krakau en Berlijn. Onderweg heb ik ze onder het mom van voorbereiding regelmatig voorzien van nuttige en nutteloze feiten en willekeurige vragen. Niet geheel uitgerust, maar vol goede moed stonden ze de dag na terugkomst in Boxtel.

Spaanse bommen

De dag begon met een lezing van Ad van Liempt, bedenker van het televisieprogramma *Andere Tijden* en schrijver van *Aan de Maliebaan* en *Na de Bevrijding*. Hij trakteerde de deelnemende leerlingen, toeschouwers en begeleiders op een mooie en interessante lezing over de eerste

vijf jaar na de Tweede Wereldoorlog. Zijn verhaal over de onafhankelijkheidsstrijd van Indonesië en de zware wederopbouwperiode werden versterkt met vermakelijke anekdotes over Fanny Blankers-Koen en de Canadese soldaten na de bevrijding.

Na een korte pauze begon het belangrijkste gedeelte van de dag: de finale van de Landelijke Geschiedenisquiz. Bijna vijftig leerlingen streden in tweetallen om de hoofdprijs. Ook mijn twee leerlingen deden een poging. De deelnemers ploeterden zich door drie rondes van elk tien vragen. Terwijl de jury tussen de rondes door nakeek, konden de leerlingen extra prijzen verdienen met muziekvragen. Over welke oorlog gaat bijvoorbeeld het liedje *Spanish Bombs* van The Clash?

Hennetaster

De quiz bestond uit een mooie mix van historische feiten, chronologie en actualiteit. Zo moesten de deelnemers verschillende historische liedjes in de juiste chronologische



vragen

volgorde zetten. Bij een van de vragen moesten oude scheldwoorden worden gekoppeld aan de juiste uitleg. Zo is een 'hennetaster' iemand die niet van de dames kan afblijven. Of bij zes verschillende foto's van muren, de juiste locatie noemen. Van Berlijnse Muur tot de Muur van Hadrianus. Sommige vragen verrasten zelfs de begeleidende docenten. Wist u bijvoorbeeld dat Johnny Cash als eerste Amerikaan hoorde dat Stalin dood was? De zanger was namelijk codekraker in het Amerikaanse leger en onderschepte en ontcijferde het morsebericht van de Russen. Omdat ons vak niet voor niets geschiedenis *en* staatsinrichting heet, mocht staatsinrichting niet ontbreken. Dankzij de verkiezingen lag de actualiteit voor het oprapen. Zo moesten leerlingen de lijsttrekkers van de grote politieke partijen noemen. 'Makkie!' gaven mijn leerlingen achteraf toe.

Zelf vonden de leerlingen het heel leuk om mee te mogen doen. Kalle: 'Ik vond de finale erg tof, het was erg goed georganiseerd!' Aisling was het met hem eens: 'Ik vond het een leuke dag, maar was wel ontzettend zenuwachtig.' Gelukkig viel het allemaal mee met de zenuwen, al waren er natuurlijk wel moeilijke vragen. 'Een open vraag betrof het eiland waarop de Russen experimenten deden met radioactiviteit; die vond ik erg lastig. De vraag over de plek van de verschillende muren was wel te doen,' zei Aisling.

Mijn leerlingen wisten zelfs een ereplaats te verdienen in een van de tussenrondes. Ze wisten namelijk het antwoord op de muziekvraag bij het nummer van The Clash. Kalle: 'Bij *Spanish Bombs* dachten wij aan de Spaanse Burgeroorlog.' En dat bleek correct: 'Ik vond de muziekvragen erg leuk. Had ik niet verwacht, maar het was leuk geregeld als tussenronde.'

'De geschiedenisquiz laat zien dat er muziek in ons vak zit'

Uiteindelijk konden in de drie rondes in totaal vierendertig punten verdiend worden. De winnaars waren, met zevenentwintig punten, Wieke Snoeij en Titus Stam van het Stedelijk Gymnasium Den Bosch. Met één punt minder werden Gertjan Sonnemans en Jort Cornelissen van het Willibrord Gymnasium tweede. Voor de derde plaats was zelfs een *shoot-out* nodig. Uiteindelijk wonnen Steven de Rave en Hugo Roemer van het Bonhoeffer College het brons. Alle winnaars gingen naar huis met een medaille en bijpassend prijzenpakket met boeken



en hoorcolleges op cd. Ook de andere deelnemers kregen een gevulde tas mee naar huis. Allemaal mede mogelijk gemaakt door de VGN, het *Historisch Nieuwsblad* en de gemeente Boxtel.

Rare feiten

Natuurlijk is zo'n middag allemaal mooi en aardig, maar het is ook meer. De geschiedenisquiz laat zien dat er muziek in ons vak zit. Dat je als docent leerlingen geïnteresseerd kunt krijgen door soms rare feiten of gebeurtenissen te behandelen of door juist een spelelement toe te voegen. Vooral voor dat laatste liggen de (digitale) mogelijkheden voor het oprapen. *Socrative* en *Quizlet* zijn zomaar wat voorbeelden van interactieve applicaties die je in je les kan toepassen. Met de nieuwste onderwijsvernieuwing in aantocht moeten we laten zien wat we toevoegen aan het curriculum van het voortgezet onderwijs en natuurlijk doen we dat door inhoudelijk en didactisch goed les te geven. Door leerlingen dieper na te laten denken over abstracte concepten als democratie, rechtsstaat en standplaatsgebondenheid. Maar het helpt als geschiedenis daarnaast ook leuk is. De actualiteit werd tijdens de quiz gekoppeld aan geschiedenis en werd daardoor relevant. Geschiedenis werd boeiend door een lezing door Ad van Liempt vanuit de praktijk – iemand die dagelijks met het verleden bezig is. Als docent ben ik erg trots dat 'mijn' leerlingen vijfde werden. Met nog een losse prijs in een tussenronde konden wij tevreden naar huis. Renate en Suzanne waren minstens zo tevreden als ik, maar hebben nog ambitie voor de toekomst: 'Volgende keer zouden we het graag in een museum doen.' Dus hierbij dan ook een oproep voor alle musea en geschiedenisdocenten: wilt u meewerken aan een mooi evenement, weet je een geschikte locatie of wil je volgend jaar deelnemen aan de quiz? Neem dan contact op via geschiedenisquiz@jrl.nl of maartenvgils@hotmail.com. Dit mooie initiatief verdient meer deelnemers op een mooie locatie, zodat het kan uitgroeien tot een ijkpunt in het schooljaar. ■

De medaillewinnaars van de Landelijke Geschiedenisquiz 2017. Foto's: Maarten van Gils.

According to Ben Lev-Kadesh a 'tour to the past' is good for both students and teachers. He teaches history in a country with a lot of controversial subjects. What do his lessons look like?

Ben Lev-Kadesh from Israël



How do they teach History in other countries? Editor of Kleio **Lisa Oskamp** tries to figure that out and interviews colleagues from all over the world.

Name, age, teaching experience?

Ben Lev-Kadesh, 36, 11 years.

Could you describe an average history lesson?

I introduce the subject by telling the students what I will tackle in today's lesson while the students see the main points on screen. Then there is a debate based on the various questions I have posed to the students. We usually start with some historical questions and students will promptly ask questions regarding the connection between the particular historical subject and the present (and some items which are on the news). After some political debate, I switch back to the histori-

cal subject at hand. At some point, I will give the students an assignment (mainly to practice their skills to read historical resources), followed by a class debate on that subject.

What is your own opinion on the importance of the course history?

First of all, it's a platform for a knowledgeable and intellectual adult to invite the students to engage in a conversation about their values, identity, the society in which they live in and the one they dream about. I think that in order to form your identity you should meet other people, other societies and other civilizations. The 'tour to the past' on which I take my students during the years is one that gives us all (teacher and students) better ways to look upon ourselves, understand ourselves better, and have a meaningful conversation about the way we would like to be.

Which subject is your favourite subject to explain in a lesson? Why?

I like teaching and talking about nationality and the Israeli-Palestinian conflict, because I hope to open their eyes from the populist agendas, which they usually have and to show them a more complicated picture of nationalism and the consequences of it, in our region (and the whole world).

Which subject is the favourite subject to a lot of students?

They also love talking about the conflict.

Do you use ICT-applications? In what way?

All my lessons are based on a PowerPoint presentation and I show films (as many as possible). But I hardly ask the students to do research on the Internet (though I myself do it all the time).



What is the average salary of a forty-year-old teacher who works full-time?

I think it will be around 3500 euros.

How many students does an average class have?

33.

How many hours do you teach when you work full-time?

24.

Which training is required to become a history teacher?

For teaching at a high school a Bachelor and teacher training course (all in total about five years of studying).

If we want to learn something about the history of your country, which book would you recommend?

Jerusalem – the biography by Simon Sebag Montefiore.

What is the content of the history curriculum in your country?

There is a strong regulation. There is a national curriculum and a final test by the Ministry of Education. But no one supervises on what happens in class. The national curriculum is basically one that combines western history with Jewish history. In the fifth and six grade the subjects are The Ancient World, Greece and The Roman Empire, Jews in the Hellenistic world and Jews under the Roman Empire. In the seventh grade students learn about the Middle Ages and the Early Modern Era and Jewish communities during the Middle Ages (both in the Muslim and the Christian world). In the eighth grade it is about 18th-19th century, the creation of the Modern State and Society and the Jews in that process. In the ninth grade it is about 1870 to 1939: European history and the struggle of the Zionist movement in the land of Israel under the British rule (1917-1939). In the tenth grade the subject is Jews in the Greco-Roman world and Nationalism in Europe and among the Jews in the 19th century. In

the eleventh grade we deal with Nazism, the Second World War, Holocaust and the history of the state Israel. The final test, which takes place in the eleventh grade, is based on the subjects given in the tenth and eleventh grade.

Is there a subject which is considered controversial to teach in your country?

So many – hard to pick just one: The Independence War of Israel is one of the outstanding ones. By the way: I am also a tour guide and every

year I have a group of Dutch history teachers who come here with CIDI (the association of the Jews in the Netherlands) for a seminar about the Jewish Holocaust.

In the first few years my impression was that history classes in the Netherlands have less complexities than here, due to the political conflict we live in. But in the past two years I have met more teachers than before and I have come to the conclusion that their history lessons seem similar to the challenges I am facing.

Left: Ben Lev-Kadesh standing in front of the Temple Mount in the Old City of Jerusalem, with the Dome of Rock and the Western Wall ('Wailing Wall').

A Palestinian boy and an Israeli soldier in front of the Israeli West Bank Barrier. Photo: Justin McIntosh.



Do you have an idea for a nice history lesson?

Many. Just yesterday, for example, I was teaching the partition plan made by the UN in November 1947. I showed six different sources, written by Jews and Arabs, referring to the UN declaration. The students were asked to read them and describe the reaction of the two groups to the UN plan and explain why each one of them reacted that way.

This not only gave them much better knowledge about the past (and about a major point in the history of the conflict), but also created such an important discussion regarding the fail of trust between the two sides. The best moment was when a student whom you might define as pro-Palestinian, because she always talks about human rights and criticizes the Israeli government, yelled that it is a fact that the Arabs refused to accept the partition plan (and started a war) while the Jews were willing to compromise, and that means that the Arabs are to be blamed for starting the conflict and the failure to settle it down at that point.

I am known by the students as left-wing (which means that I am very critical about the Israeli policy regarding the occupied territories) and during many lessons I educate the students in such a way to improve their ability to criticize their own government. I was very happy that I have succeeded to undermine the natural way of thinking of that specific student who tends to blame Israel for any horror in this conflict. The political argument in that lesson was much more interesting because, suddenly, there were new claims and different agendas, that made things much more complicated and not painted in black and white, as most people think of this conflict. This time I have influenced the left-wing students, next time, when we talk about the Independence war of Israel, I will be undermining the right-wing students. ■

Lesgeven over gevoelige onderwerpen

Het aangaan van een moeilijk gesprek in de klas



In de klas kunnen plotseling heftige emotionele uitlatingen de les compleet verstoren. Soms ben je er deels op voorbereid, omdat je de leerlingen in de klas kent en weet hoe je bepaalde onderwerpen moet introduceren. Maar soms is het onverwachts en/of uit onverwachte hoek. Het kan zijn dat zo'n reactie uit de klas ook jouw emoties raakt. Hoe ga je daarmee om zonder in een wij-zij-tegenstelling te komen?

In dit artikel presenteren wij onze visie op hoe je als leraar om kunt gaan met opvattingen die door leerlingen als waarheid worden ervaren en die compleet anders zijn dan die van jou. We zijn ons ervan bewust dat het moeilijk is een generieke pedagogiek en didactiek te ontwikkelen die in verschillende contexten toepasbaar is. Maar op basis van onze ervaring, onderzoek en nascholing willen we enkele aspecten bespreken.

Maatschappelijke spanningen

Leraren krijgen in de klas te maken met heftige en soms kwetsende opmerkingen. In 2013 voerde Panteia in opdracht van de Anne Frank Stichting onderzoek uit naar antisemitisme in het voortgezet onderwijs. Het rapport liet zien dat vijfendertig procent van de ondervraagde docenten getuige was van kwetsende opmerkingen over Joden of het bagatelliseren van de Holocaust. Uit het onderzoek bleek ook dat eenenzeventig procent van de docenten ervaring heeft met kwetsende opmerkingen over de islam. Het rapport *Maatschappelijke thema's in de klas* (2015) laat zien dat de ondervraagde docenten het minst moeite hadden met het bespreken van vrijheid van meningsuiting en de Holocaust en dat fundamentalisme en anti-islamisme het vaakst moeilijk bespreekbaar zijn. De recente publicatie *Twee werelden, twee werkelijkheden* (2016) van Margalith Kleijwegt laat goed zien hoe maatschappelijke spanningen en sociale scheidslijnen in de samenleving onvermijdelijk de klas in komen. De uitdaging voor docenten is hoe in de klas moeilijke thema's te bespreken.

Veilig klimaat

Allereerst vraagt het lesgeven over gevoelige onderwerpen een veilig klimaat. Er moet sprake zijn van een wederzijds vertrouwen en respect.¹ Dat ontstaat niet van de ene op de andere dag en als docent werk je hier het hele schooljaar aan. Je laat zien dat je oog hebt voor de leerlingen door een oprechte belangstelling voor hen te tonen. Je kiest onderwerpen en werkvormen waarbij leerlingen het gevoel hebben dat je rekening met hen houdt. In een klas met leerlingen met een in hoofdzaak aan de docent gelijke sociaaleconomische achtergrond (en met herkenbare normen) zal dit eenvoudiger – vaak zelfs onbewust – gaan dan in een klas waarin de samenstelling en achtergronden

FOTO'S: SASKIA LEEUWELD



heel divers zijn. Van die docent vraagt het meer inzet om vertrouwen en een goede relatie te krijgen.

Daarnaast is het van belang dat een docent zich bewust is van de persoonlijke standplaatsgebondenheid. Politieke en/of maatschappelijke ideologieën, religieuze achtergrond, etnische wortels en seksuele geaardheid dragen bijvoorbeeld bij aan de persoonlijkheid van de docent en daarmee hoe hij of zij lesgeeft. Opmerkingen van leerlingen kunnen een of meerdere van deze aspecten raken, waardoor je zelf ook emotioneel betrokken raakt en dat kan doorwerken in de reactie die je geeft. Als docent is het dan ook belangrijk te onderkennen hoe je in het leven staat, waar jouw grenzen liggen en wat daarbij jouw richtlijn is.

De norm

In Artikel 1 van de grondwet, de basis van onze samenleving, vinden wij onze richtlijn: 'Allen die zich in Nederland bevinden, worden in gelijke gevallen gelijk behandeld. Discriminatie wegens godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, ras, geslacht of op welke grond dan ook, is niet toegestaan.' Aan de hand van dit artikel kun je aan de leerlingen uitleggen dat Artikel 1 boven Artikel 7 van de grondwet staat, met daarin de veel aangehaalde passage 'vrijheid van meningsuiting', en dat je dus in de klas over alles mag

praten mits dat gebeurt op een basis van respect en niet op basis van uitsluiting. Deze visie sluit aan bij de *Paris Declaration* (2015) die uitgegeven is door de Europese ministers van Onderwijs na de aanslagen in Parijs en waarin staat dat de waarden van Europa zijn: pluralisme, tolerantie, solidariteit, rechtvaardigheid en gelijkheid tussen man en vrouw. Hiermee worden ook de belangrijkste voorwaarden voor democratisch en sociaal burgerschap beschreven. Echter, iedere docent zal waarschijnlijk wel eens een situatie meemaken waarbij deze waarden in het gedrang komen. Ondanks dat je een goede en veilige sfeer hebt gecreëerd waarin wederzijds respect en openheid centraal staan, kan het toch zijn dat die sfeer in één keer weg is. Zo is de minuut stilte, die op scholen werd gehouden naar aanleiding van de terroristische aanslagen en de daarbij gevallen slachtoffers in Parijs en Brussel, verstoord door leerlingen die weigerden hier aan deel te nemen. Als docent gaan op een dergelijk moment allerlei vragen door je hoofd: Doen ze het om te provoceren en moet ik nu een disciplinaire maatregel nemen? Wat doen ze nu? Waarom doen ze niet gewoon mee? Het is toch normaal om letterlijk stil te staan bij deze afschuwelijke gebeurtenissen? Willen ze mij alleen op mijn praatstoel krijgen, omdat ik hier fel op ben en een niet toetsbaar deel van de les zal besteden aan dit onderwerp?

Vragen die in een fractie van een seconde afgewogen moeten worden en onze reactie bepalen. Voor onze trainingen hebben we een kwadrant ontwikkeld dat helpt de verschillende voor- en nadelen van manieren van reageren te categoriseren en te doordenken.² In figuur 1 staat de horizontale as voor de relatie met de leerlingen (waarbij de min staat voor het verbreken van de relatie en plus voor het behouden van de relatie) en verticale as voor de inhoud (waarbij de min staat voor niet op de inhoud ingaan en de plus voor wel op de inhoud ingaan). Er zijn dus vier verschillende kwadranten, die we nu kort bespreken.

'Als docent is het belangrijk te onderkennen hoe je in het leven staat, waar jouw grenzen liggen en wat daarbij jouw richtlijn is'

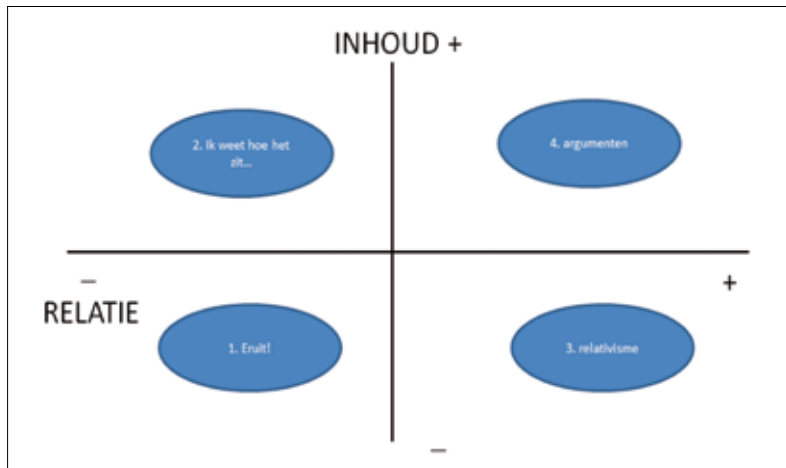
Kwadrant 1: Eruit!

Refererend naar de casus van de leerlingen die de minuut stilte verbraken, kun je als docent de leerlingen die de stilte verstoorden eruit sturen. Aan de ene kant stel je een norm en je 'koopt tijd' om na te denken hoe hier verder mee om te gaan. Aan de andere kant: door iemand eruit te sturen verstoort je ook de relatie met die specifieke leerling en daarmee mogelijk de invloed op de ►

Jaap Patist is vakdidacticus aan de Hogeschool Utrecht.
Bjorn Wansink is vakdidacticus aan de Universiteit Utrecht.

¹ Zie ook: *Leraar in een Kleurrijke School* (2005).

² Het kwadrant is mede gebaseerd op: Hess, D. (2005) *How Do Teachers' Political Views Influence Teaching about Controversial Issues?*



Figuur 1. De vier kwadranten.

leerling om zijn of haar gedrag te sturen. Wij vinden dat je na de les altijd het gesprek aan moet gaan met de leerlingen, want als je als docent alleen reageert met disciplinaire maatregelen open je een wij-zij-tegenstelling. Een dergelijke tegenstelling zal in de klas leiden tot verdeling. Een deel van de leerlingen zal blijf geven de gestrafte leerling te steunen, waarbij een deel dit in stilte zal doen. Andersom zul je als docent zien dat een deel het met je eens is en ook hier zal een deel dat stilzwijgend doen. Daarnaast zal er ook een deel zijn dat onverschillig zal staan tegenover wat er gebeurd is. Maar er is ook een deel dat een meer genuanceerde kijk heeft en wacht op antwoorden.

Kwadrant 2: Ik vertel hoe het zit

Als het je gelukt is de leerlingen tot stilte te manen kun je ervoor kiezen uit te leggen hoe 'de vork in de steel zit'. De verleiding is groot een doortimmerd rationeel betoog te gaan houden tegen deze leerlingen waar 'geen speld tussen is te krijgen'. Echter, wij menen dat je op deze manier ook de relatie met de leerling kunt verstoren en het is waarschijnlijk dat je argumenten geen weerslag zullen vinden bij de leerling. De leerlingen zijn hoogstwaarschijnlijk boos en emotioneel – eenzijdige rationele argumenten zullen dan weinig weerklank vinden. De kans is groot dat de leerlingen zich eerst gehoord willen voelen, voordat er ruimte komt voor argumenten.

Kwadrant 3: Iedereen zijn waarheid

Je kunt er als docent voor kiezen de leerlingen hun woord te laten doen en hun argumenten te laten opschrijven. Het voordeel is dat je een ventiel biedt de emoties te kanaliseren. Als je alle visies op het bord hebt gezet stel je ten slotte dat ieder 'zijn eigen waarheid' heeft. Op deze manier behoud je de relatie. Maar dit werkt ook relativisme in de hand, want je gaat niet in op de kwaliteit van argumenten. Hiernaast ga je bij het gelijkstellen van alle ideeën – dus ook zeer radicale en bewust onjuiste – voorbij aan wat wij zien als kritisch denken of burgerschapsvorming.

Kwadrant 4: Vragen en argumenteren

In kwadrant 4 maak je als docent een extra stap. Je inventariseert wat er speelt bij de leerlingen en je hoort hen aan zoals in kwadrant 3. Echter, je gaat als docent een stap verder dan relativisme. Wat je namelijk vervolgens doet is de argumenten en visies tegen elkaar afzetten. Het vak geschiedenis biedt hier als geen ander vak handvatten voor met begrippen als feit & mening, standplaatsgebondenheid, representativiteit, betrouwbaarheid et cetera. Zeker bij leerlingen met radicale ideeën is deze stap belangrijk. Het rapport *Idealen op Drift* (2010) laat zien dat jongeren verder kunnen radicaliseren als ze geen tegenwicht krijgen van opvoeders, zoals ouders of docenten. Het lijkt een paradox, maar de grote uitdaging is de relatie te behouden, maar wel in te gaan op de argumenten waarbij je de leerlingen de ruimte geeft. Wij vinden dat de docent binnen dit kwadrant ook kleur moeten bekennen over wat zijn mening en norm is. Wij realiseren ons dat een onderwerp op een bepaald moment zo 'heet' kan zijn dat het beter is eerst alleen te luisteren, want dan geldt dat emoties sterker zijn dan rationele argumenten. Je kiest dan eerst voor het behouden van de relatie (kwadrant 3) om daarna de stap te kunnen maken naar de inhoud (kwadrant 4).

Metafoor

Om een dergelijk gesprek aan te gaan of als je les gaat geven over een onderwerp waarvan je inschat dat het verhitte reacties kan oproepen, kun je de volgende metafoor gebruiken voor de klas. Het is een metafoor die Jaap Patist gebruikt heeft in zijn klassen sinds de aanslagen op 11 september 2001 in de Verenigde Staten – een moment waarop in zijn multiculturele klassen de spanningen hoog opliepen.



Als je deze metafoor gebruikt kun je zeggen dat je de waarheid ziet als een bol.³ We staan om die bol heen, soms in groepjes en soms alleen, en we zien een stuk van de bol. We praten over wat we zien met mensen in onze directe omgeving

‘Als we beseffen en aanvaarden dat we slechts een deel van de waarheid zien, worden andere visies ineens interessant’

en bevestigen elkaar dat datgene wat we zien de complete waarheid is. Als docent zul je uit die ‘wij-rol’ moeten durven stappen.⁴ Die rollen kunnen namelijk gaan fungeren als vaststaande tegenpolen. Je zult het gesprek moeten aangaan. Juist deze uitspraken, of ze nu komen vanuit rechts-extremistische, links-radicalen of christen- dan wel moslimfundamentalistische hoek, geven een inkijk in hoe sommige leerlingen kijken naar onze samenleving. Het geeft de mogelijkheid met een klas de complexiteit van de samenleving te bekijken en te onderzoeken. Het gaat er niet om de ander direct te overtuigen, maar om te leren problemen vanuit meerdere perspectieven te bekijken en van daaruit een meer genuanceerder beeld te vormen. Als we beseffen en aanvaarden dat we slechts een deel van de waarheid zien, worden andere visies ineens interessant. Je kunt dan nog zeggen dat je geschokt bent door uitlatingen van leerlingen ‘aan de andere kant van de bol’, waarmee je uiting geeft aan je gevoelstoestand. Als je vertrouwen en respect van de klas hebt, zal dat al impact hebben.

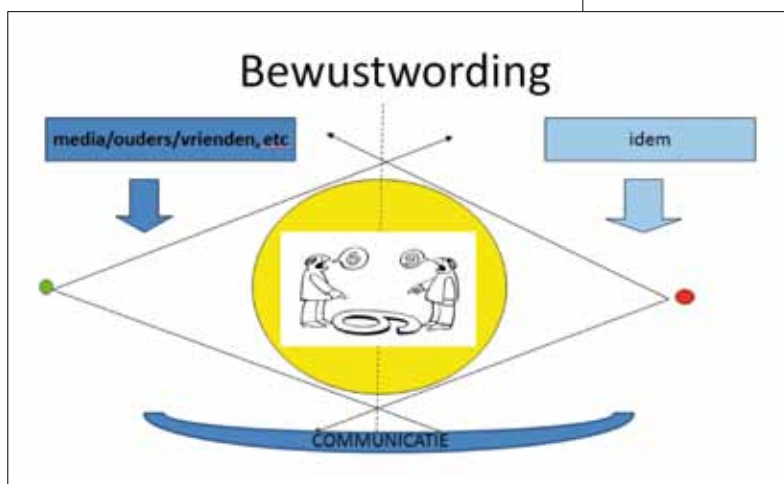
Als je deze situatie hebt gecreëerd en de verschillende standpunten zijn verzameld (kwadrant 3), kun je gaan bedenken met welke werkvormen je de verschillende groepen aan het werk zet om tot een genuanceerder beeld te komen. Pas als de leerlingen zich gehoord voelen kun je de stap maken naar het vierde kwadrant. Daarbij valt te denken aan het uitzoeken van een tegenovergestelde mening. Of juist het onderbouwd weergeven van de eigen benadering van een onderwerp om vervolgens de verschillende benaderingen naast elkaar te leggen en te kijken wat vaststaande feiten en wat interpretaties of meningen zijn. Wij raden overigens aan dit model eerst te bespreken met een ‘koud’ onderwerp, omdat emoties het bespreken van dit model stevig in de weg kunnen zitten. Bij een controversieel onderwerp kun je dan weer terugvallen op dit eerder besproken model.

Niet makkelijk

Het aangaan van het gesprek over onderwerpen waarover controversiële opvattingen in de klas bestaan, is niet makkelijk en vraagt van een docent een open houding, betrokkenheid, kennis



FOTOS: SASMIA LELIEVELD



van andere perspectieven en veel geduld. Als we in een polariserende samenleving een genuanceerd en kritisch denkende middengroep willen houden, zullen we in onze leerlingen moeten investeren. Het reageren op een ‘extreme’ uitlating van een leerling is ook een moment om de zwijgende meerderheid in de klas te leren hoe je tot een genuanceerd oordeel komt (kwadrant 4). De reactie van de docent zal mede hun standpunt beïnvloeden ten aanzien van een dergelijk heikel onderwerp. Wij zouden het een goed initiatief vinden als meer docenten hun ervaringen in *Kleio* zouden beschrijven aangaande deze thematiek. Dus bij deze een oproep aan docenten en vakdidactici: laten we van elkaar leren om lastige thema's in de klas bespreekbaar te houden. ■

De waarheid is als een bol waar we allemaal een stuk van zien.

³ Zie voor soortgelijke metafoor ‘De blinde mannen en de olifant’ op tiny.cc/K4BM.

⁴ Dit model is mede gebaseerd op een versimpeling van een term van Gadamer: ‘horizonversmelting’ (Truth and Method, 1960).

Romantische kunst als politiek

Gevoelens van ongenoegen in de negentiende-eeuwse kunst

Bij het vak Nederlands leren veel leerlingen dat tijdens de romantiek de emotie centraal komt te staan in de kunst en dat de kunstenaars een afkeer krijgen van de huidige samenleving. De gevoelens van ongenoegen komen zeer verschillend tot uiting en worden deels bepaald door de nationale context. Aan de hand van de romantische kunst kan duidelijk gemaakt worden dat er grote verschillen zijn tussen bijvoorbeeld Duitsland en Frankrijk ten aanzien van nationalistische gevoelens.

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

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

1 Om het werk te kunnen maken praatte Géricault met alle zes de overlevenden en liet hij in zijn atelier het vlot nabouwen. Hij werkte met levende modellen, maar maakte ook schetsen van lijken die hij neerlegde in diverse houdingen om de dramatiek optimaal in beeld te brengen.

2 Friedrichs manier om de toeschouwer in het werk te betrekken was nieuw voor de tijd waarin hij leefde. Gangbaar was dat iemand uit het schilderij keek om de toeschouwer erbij te betrekken. Zijn werkwijze heeft vooral veel invloed gehad op filmmakers, die de camera letterlijk het standpunt van de 'wandelaar' lieten innemen.

3 De *Altdeutsche Tracht* zette zich af tegen de gangbare mode uit Frankrijk. Men wilde een eigen Duitse stijl ontwikkelen.

Na de val van Napoleon en het Congres van Wenen had Frankrijk weer een koning (Lodewijk XVIII). Corruptie, vriendjespolitiek waren aan de orde van de dag, terwijl de elite de dienst uitmaakte. Voor velen was dat een steen des aanstoots en protesten tegen de bourgeoisie kwamen dan ook van alle kanten. Kunstenaar Théodore Géricault was een van hen. Tijdens het bewind van Napoleon had hij zich geschaard aan zijn zijde en maakte hij portretten van de revolutionaire burgerij en van de heldhaftige soldaten. Later zou hij roem vergaren doordat hij, mede onder invloed van de beginnende psychologie, portretten ging maken van mensen met psychiatrische problemen, zoals kleptomanen en pyromanen. Men dacht in die tijd aan het uiterlijk van mensen te kunnen zien welke geestesgesteldheid ze hadden. Zijn grote doorbraak kwam echter in 1819 toen zijn werk *Het vlot van de Medusa* (*Le Radeau de la Méduse*, 1818) tentoon werd gesteld op de Salon. Sindsdien behoort het tot de canon van de Franse kunst en heeft het een prominente plaats in het Louvre.

Afschuw

Het schilderij is gebaseerd op de beruchte schipbreuk van het Franse schip *Méduse* in 1816 op de Atlantische Oceaan even buiten Senegal (West-Afrika). Het schip voer op een zandbank. Een kleine groep gepriviliegeerde op-



varenden, waaronder de kapitein, mocht in de sloepen. Een grote groep van circa 150 opvarenden en bemanningsleden moest plaatsnemen op een vlot en zou door de sloepen richting kust getrokken worden. Maar al snel besloot de kapitein de touwen door te snijden waarna het vlot richting open zee dreef. Twaalf dagen zaten de mensen op het vlot, zonder eten en drinken. Toen de honger te groot werd, ging een deel van de overlevenden over op kannibalisme. Slechts zes personen overleefden de tragedie.

De ramp kreeg veel belangstelling in Europa door het verhaal van de overlevenden en bracht de Franse regering in diskrediet door zowel de onbekwaamheid van de kapitein als het ontbreken van een gecoördineerde reddings-

actie. De kapitein van het schip, commandant Chaumareys, was niet benoemd op grond van zijn kwaliteiten, maar vooral op grond van zijn goede relaties met hooggeplaatste personen.

Het verhaal van het vlot zelf deed de Europeanen huiveren. Niet alleen het brute gedrag van de kapitein, die de touwen doorsneed en het gewone volk aan zijn lot overliet, wekte afschuw, maar ook dat de overlevenden slechts werden gered door een toevallig passerend schip – het speelde allemaal in op het Europese gevoel voor beschaving. De schipbreukelingen moesten in de wrede natuur zien te overleven en er waren dus ook die verhalen over kannibalisme. Het beeld voldeed aan alle eisen van het Europese superioriteitsgevoel en de barbaarse buitenwereld.

Emotioneel

Conform de romantiek van de negentiende eeuw besloot Géricault tot een groot doek, met een emotioneel element van het verhaal als thema: het schip de Argus, dat hen door toeval zou komen redden, komt voor het eerst in zicht. Het schilderij laat een palet aan gevoelens zien: van wanhoop via moedeloosheid naar hoop op de aanstaande redding. Achter op het vlot hangen sommige schipbreukelingen dramatisch over de rand in het water. Anderen zien het schip (nog) niet en kwijnen weg in hun sombere gevoelens. De toeschouwer wordt zich pas bewust van het schip als gelet wordt op de voorste mensen op het vlot, die zich zichtbaar proberen te maken voor het schip in de verte en die elkaar wijzen op de redding die nabij lijkt.¹ In eerdere studies is de Argus vrij goed zichtbaar. In het uiteindelijke werk is het schip bijna helemaal verdwenen, nog slechts zichtbaar als een klein stipje, rechts in de achtergrond. De nietige mens moet zien te overleven tegenover de imponerende natuur en wordt daaraan overgeleverd door vriendjespolitiek en wanbeleid.

Politieke boodschap

Die nietige mens tegenover de imponerende natuur is ook te herkennen in het schilderij van de Duitse kunstenaar Caspar David Friedrich. In dit werk staat een man op een rotspunt, het gewicht op één been ontspannen leunend op zijn wandelstok. In zijn linkerhand, nauwelijks zichtbaar, heeft hij zijn hoed vast, die hij lijkt te hebben afgenomen uit eerbied voor het weidse, in nevelen gehulde landschap, waarover hij uitkijkt. Hier en daar steekt een rotspunt door de nevel heen en in de verte is een berg te zien. De toeschouwer vraagt zich af hoe deze wandelaar hier terecht is gekomen. Hij heeft geen bagage

of zelfs maar een tas bij zich. En het pad dat hij bewandeld moet hebben, lijkt niet erg begaanbaar. Friedrich gebruikt de compositie en het licht om de situatie te benadrukken. Hij kiest voor een donkere voorgrond en een lichte achtergrond. De blik van de toeschouwer wordt zo via de wandelaar naar de achtergrond geleid. Die achtergrond bestaat uit een coulisse-achtige opbouw, waarbij het middenplan, direct achter de wandelaar, lijkt te ontbreken. De toeschouwer kijkt daardoor samen met de wandelaar direct in de verte. Friedrich gebruikte vaak de bergen van de Sächsische Schweiz als motief voor zijn berglandschappen. Dit gebergte kenmerkt zich door steile pieken en ontoegankelijk terrein. De weg die voor de wandelaar ligt, lijkt dus ook moeizaam te begaan. Toch staat hij daar, rustig en kalm naar de verte te kijken. Door de compositie, waarin we de wandelaar op de rug zien, wordt de toeschouwer als het ware vereenzelvigd met de wandelaar.² Het is alsof we naast of vlak achter de wandelaar staan en met hem meelopen.

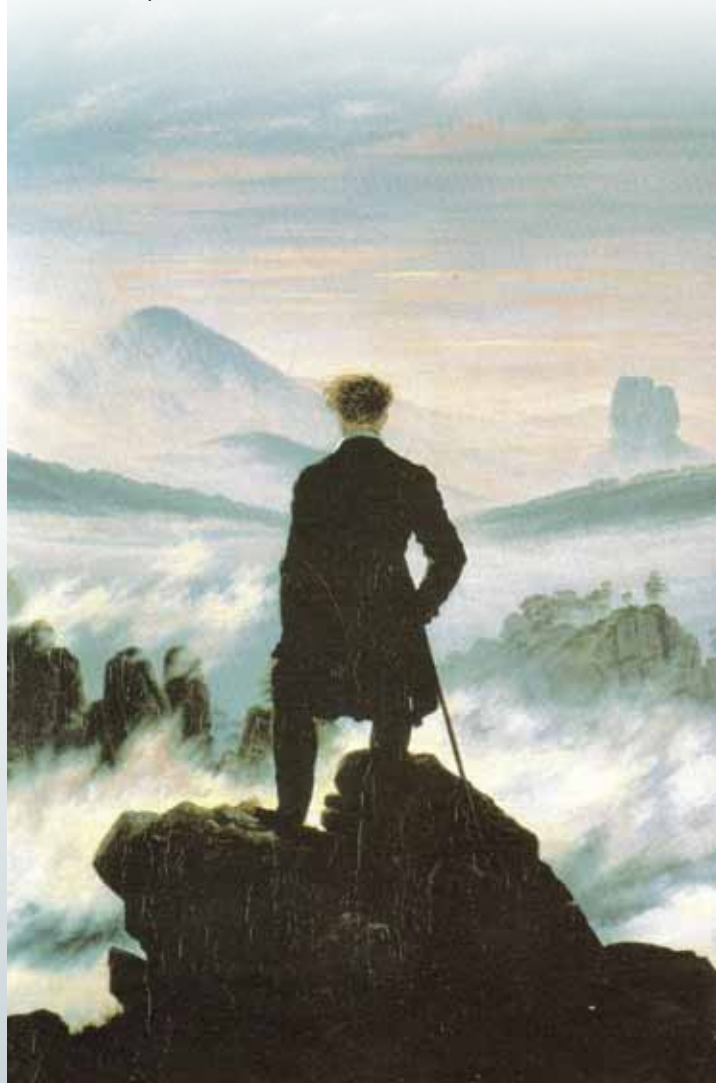
Bij nadere beschouwing blijkt dat de wandelaar een tijdgenoot moet zijn. Hij heeft een *Altdeutsche Tracht* aan. Dit jasje had in die tijd een politieke boodschap: het werd gedragen door voorstanders van de Duitse eenheid.³ Het was in die tijd zo berucht dat het in verschillende Duitse staten verboden was het te dragen. Daarmee krijgt het werk een duidelijke politieke boodschap, die zeker ook werd begrepen door de Pruisische koning Frederik Willem III. Hij had een flinke verzameling van werken van Friedrich in bezit en heeft ook gepoogd dit werk te kopen. Het werk symboliseert dus de weg die de wandelaar heeft te gaan naar een nationale Duitse staat die in de verte gloort: onduidelijk door de nevels en moeizaam te begaan door de pieken en dalen van het landschap. Maar als het slaagt gloort een mooie toekomst onder een bijna wolkeloze hemel.

In de klas

Beide werken laten zien hoe de wereld (snel) aan het veranderen was rond 1820. De opvattingen van de verlichting waren door de Franse Revolutie en Napoleon door heel Europa verspreid en werden gemengd met nationalistische gevoelens. Het Congres van Wenen poogde tevergeefs die geest weer in de fles te stoppen. De gevoelens van ongenoegen kwamen per land verschillend tot uiting. Soms juist als vorm van protest tegen de politieke elite, dan weer juist als steun aan een deel van de politieke elite. Voor leerlingen blijft het lastig de unieke en meer generieke elementen van een ontwikkeling of fenomeen te duiden. De context van een regio speelt soms een grote rol, maar een andere keer veel minder. Deze twee werken laten beide aspecten zien. ■

Linkerpagina: *Het vlot van de Medusa*, Théodore Géricault, 1818-19, olie op doek, 490 x 716 cm, Louvre Parijs.

Het schilderij heeft tot in de eenentwintigste eeuw velen geïnspireerd. Kijk voor verschillende versies van 'het vlot' op www.vgnkleio.nl. Onder: *Wanderer über dem Nebelmeer*, Caspar David Friedrich, ca. 1817, olie op doek, 94,8 x 74,8 cm, Hamburger Kunsthalle.



Historisch lesmateriaal in het Arabisch



Voortgang in het werk van EUROCLIO in het Midden-Oosten

Voor het eerst in haar vijftienvijftigjarige geschiedenis werkt EUROCLIO (European Association of History Educators) aan het ontwikkelen van lesmateriaal in het Arabisch. Aanstaande zomer publiceert EUROCLIO zes leeractiviteiten die ontwikkeld zijn met als doel competenties te ontplooiën voor intercultureel burgerschap in Europa en de mediterrane regio.

Jaco Stoop is Network Coordinator bij EUROCLIO.

De ontwikkeling van de lessen valt onder het project *Learning about (Y)our Past: History Lessons for Intercultural Citizenship in the Euro-Med Region*, in samenwerking met de Cypriotische *Association for Historical Dialogue and Research* en de Libanese Vereniging voor Geschiedenis. Het projectteam bestaat uit zeven geschiedenis- en maatschappijleerdocenten, afkomstig uit Cyprus, Jordanië, Libanon en Turkije; zij worden begeleid door twee Britse lerarenopleiders van het *Schools History Project*. De lesmaterialen behandelen uiteenlopende onderwerpen, zoals de Libanese Burgeroorlog (1975-1990), de Gouden Eeuw van Bagdad (tiende eeuw), lesgeven over nationale musea, eetcultuur en interculturele ontmoetingen, het Arabisch-Israëliëse conflict en de migraties tussen Turkije en Griekenland in 1923. Naast Arabisch, worden alle materialen ook vertaald vanuit het Engels naar het Grieks en het Turks. In augustus zullen de leeractiviteiten gratis te verkrijgen zijn op Historiana.eu.

Intergouvernementeel

Dit project is het directe resultaat van EUROCLIO's inzet in de Arabische wereld. De eerste stappen in de mediterrane regio werden gezet tijdens de jaarvergadering van 2009, die werd gehouden op Cyprus. Tijdens de jaarconferentie van 2012 in Antalya, Turkije, slaagde EUROCLIO er voor het eerst in docenten uit de Arabische wereld en het Midden-Oosten bijeen te brengen met als doel geschiedenis-, erfgoed-, en maatschappijleerdocenten in het Midden-Oosten te ondersteunen. In die periode reisden medewerkers van EUROCLIO twee keer naar Libanon om workshops te geven aan docenten uit de regio. Daarnaast heeft EUROCLIO de oprichting van de Libanese Vereniging voor Geschiedenis (LAH) ondersteund. Een onderzoeksrapport, opgesteld op basis van bovengenoemde bezoeken en workshops, schetst de uitdagingen waarvoor geschiedenisonderwijs in de Arabische wereld staat en de stappen die gezet moeten worden om het onderwijs te verbeteren.

Het team van het *Learning About (Y)our Past* Project voor het Nationaal Museum van Libanon.



Naast de professionele ontwikkeling van individuele docenten door middel van workshops en trainingen, en de ondersteuning van maatschappelijke organisaties zoals die in Libanon, werkt EUROCLIO ook samen met verschillende intergouvernementele organisaties. Zo is EUROCLIO betrokken bij de publicatie *On a Common Path*, een gids voor auteurs van lesmateriaal waarin aanbevelingen zijn opgenomen over het verbeteren van geschiedenisonderwijs in de Europees-mediterrane regio. De publicatie is ontstaan uit een samenwerking van de Arabische Liga, UNESCO, en andere internationale organisaties. Het bovengenoemde project *Learning About (Y)our Past* heeft als doel de aanbevelingen uit de handleiding in de praktijk te brengen. Naast deze samenwerking met de Arabische Liga fungeert EUROCLIO als hoofd van het Nederlandse netwerk van de Anna Lindh Stichting. De Anna Lindh Stichting is een intergouvernementele organisatie met als doel het bevorderen van interculturele dialoog aan alle kanten van de Middellandse Zee. Het hoofdkwartier van de stichting bevindt zich in Alexandrië.

Inclusieve benadering

De ontwikkeling van lesmateriaal in het Arabisch, Grieks, en Turks is een van de resultaten van de jarenlange samenwerking met verschillende docenten, verenigingen en andere organisaties. Daarnaast beschikt EUROCLIO over een groot netwerk van docenten, academici, beleidsmakers, en maatschappelijke organisaties uit de regio, die betrokken kunnen worden bij de volgende stap-

‘De eurocentrische benadering van de geschiedenis zou plaats moeten maken voor de meer inclusieve’

pen in dit ingewikkelde, maar belangrijke proces. Het is erg belangrijk dat er meer kansen komen voor docenten uit het hele Middellandse Zeegebied om elkaar te ontmoeten en samen na te denken over en te werken aan beter geschiedenisonderwijs. Hiervoor zijn niet alleen financiële middelen nodig, maar ook het wegnemen van (bureaucratische) obstakels is cruciaal. Daarnaast moet de positie van geschiedenis-, erfgoed-, en maatschappijleerdocenten in veel landen in Noord-Afrika en het Midden-Oosten verstevigd worden, onder andere door het oprichten en versterken van docentenverenigingen en het stimuleren van een dialoog tussen docenten en beleidsmakers. Er is de afgelopen jaren veel gewerkt aan academisch onderzoek en het opstellen van aanbevelingen voor beleidsmakers en overheden. Het is nu tijd om deze aanbevelingen daadwerkelijk te implementeren. In de Europese context zou

het goed zijn als de eurocentrische benadering van de geschiedenis in veel curricula plaatsmaakt voor een meer inclusieve benadering.

Kennisuitwisseling

Natuurlijk is het niet alleen van belang om op een algemeen niveau te werken aan de ontwikkeling van verantwoord geschiedenisonderwijs in de mediterrane regio. Het is juist essentieel om kennis uit te wisselen en docenten van alle zijden van de Middellandse Zee elkaar te laten ontmoeten. Volgend jaar, in april 2018, doet zich een uitstekende gelegenheid voor om met geschiedenisdocenten uit Arabische landen van gedachten te wisselen. De vijftiende jaarvergadering van EUROCLIO vindt dan plaats in Marseille, de Franse poort naar de wereld buiten het Europese vasteland. Tijdens deze conferentie, getiteld *Mediterranean Dialogues*, staan thema's als migratie, culturele uitwisseling en de uitdagingen en kansen van de mediterrane regio centraal. Wij zijn vanzelfsprekend erg geïnteresseerd in andere initiatieven en projecten (zoals bijvoorbeeld uitwisselingen) die plaatsvinden in deze regio. ■

Bestuurslid Nayla Hamadeh van de Libanese Vereniging voor Geschiedenis geeft toelichting aan het projectteam in Beiroet.

Hebt u vragen of opmerkingen over het werk van EUROCLIO in het Middellandse Zeegebied? Neem contact op met Jaco Stoop, EUROCLIO Network Coordinator: jaco@euroclio.eu.



Links

Annual Conference 2018 Mediterranean Dialogues:

euroclio.eu/mediterranean-dialogues

Learning About (Y)our Past: History Lessons for Intercultural Citizenship in the Euro-Med Region: euroclio.eu/projects/learning-about-your-past

EUROCLIO Special Reports: euroclio.eu/educational-material/special-reports

Our Shared Past in the Mediterranean: mediterraneansharedpast.org

Lebanese Association for History: lahlebanon.org

Association for Historical Dialogue and Research: ahdr.info

Verbanden leggen met zeshoeken

Alle leraren hebben het druk. Daarom hieronder een werkvorm die weinig voorbereidingstijd vergt en ingezet kan worden na behandeling van een bepaald onderwerp. Zijn alle verbanden duidelijk? Begrijpen de leerlingen de kernbegrippen? Met deze werkvorm komt u erachter.

Lisa Oskamp is
redacteur van Kleio.

Wat?

Leerlingen maken directe en indirecte verbanden zichtbaar met behulp van zeshoeken.¹

Voor wie?

Deze actieve werkvorm kan in elke leerlaag en op elk niveau gebruikt worden – het niveau van de oefening is namelijk aan te passen. Maak het makkelijker door met minder zeshoeken te werken en door alleen kernbegrippen te gebruiken. Maak het moeilijker door gebruik te maken van meer zeshoeken en van 'moeilijkere' begrippen of laat een groepje leerlingen de begrippen voor een ander groepje op de zeshoeken noteren.

Hoe werkt het?

Print het werkblad met de zeshoeken uit (te vinden op www.vgnkleio.nl). Doet u deze werkvorm voor de eerste keer met een klas, zoek dan zelf de begrippen uit en noteer ze op de zeshoeken, zodat de leerlingen zien hoe het werkt. Kopieer het blad zodat elk groepje een eigen setje kaartjes heeft. Knip, om tijd te besparen in de les, alles zeshoeken vooraf uit – laat dit eventueel door de leerlingen doen.

De opdracht is dat de leerlingen alle kaartjes zo aan elkaar verbinden dat er logische verbanden naar voren komen. Ze moeten bij elke zeshoek die vastzit aan een andere zeshoek kunnen vertellen waarom ze aan elkaar liggen: wat is het verband? Een direct verband wordt gevormd als de zijden van de zeshoeken helemaal tegen elkaar aan worden gelegd. Een indirect verband is het als alleen de hoeken van de zeshoeken elkaar raken.

Leerlingen kunnen dit doen in groepjes van twee, drie of vier.

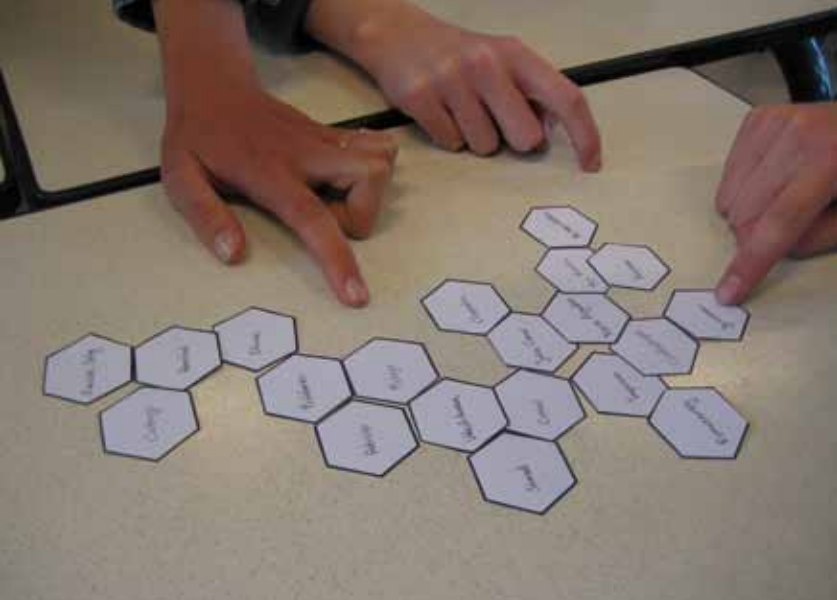
Ze leggen aan elkaar uit waarom ze een zeshoek op een bepaalde plaats neerleggen.

De werkvorm kan gespeeld worden als een soort spel, waarbij iedere leerling een paar kaartjes krijgt en hij of zij om de beurt een kaartje moeten aanleggen terwijl ze aan elkaar uitleggen waarom ze kiezen voor deze plaatsing. De zeshoeken kunnen echter ook met het begrip naar boven gericht op de tafel worden gelegd, waarna om de beurt een leerling een zeshoek uitkiest en deze op een logisch plaats aanlegt.

De docent loopt gedurende deze werkvorm door de klas en checkt bij verschillende groepjes waarom ze bepaalde zeshoeken aan elkaar gekoppeld hebben. Als ieder groepje alle zeshoeken heeft geplaatst, kan de docent een paar groepjes laten uitleggen waarom zij bepaalde begrippen aan elkaar gekoppeld hebben. Noem bijvoorbeeld een begrip en vraag welke zeshoeken zij daar aan vast hebben liggen. Op deze manier ziet de klas dat er vaak

Leerlingen uit klas
1 vwo-Xtra van
PCC Het Lyceum in
Alkmaar zijn bezig
met deze werkvorm.
Foto's: Lisa Oskamp.





meerdere verbanden mogelijk zijn en dat het afhankelijk is van een goede uitleg. Dit moment is ook te gebruiken om nog een paar vragen te stellen over de betekenis van sommige begrippen. Als er tijd over is, kan de docent leerlingen vragen de zeshoeken te ordenen: maak stapeltjes onder de noemers 'politiek', 'economie' en 'sociaal'. Of laat ieder groepje een paar vragen formuleren die oplopen in niveau, bijvoorbeeld een beschrijvende, verklarende en

evaluerende vraag, aan de hand van de begrippen die ze voor zich hebben. Neem de uitkomsten van deze extra oefeningen vervolgens klassikaal door.

Beste moment

Deze werkvorm kan het beste na het behandelen van een onderwerp ingezet worden, bijvoorbeeld in de les voordat de toets plaatsvindt. Op deze manier is het mogelijk dat de leerlingen nog eens nagaan of ze de stof echt

goed begrepen hebben en kan de docent nog eens ingaan op een bepaald gedeelte van de stof, bijvoorbeeld als veel leerlingen de verbanden daarbij toch niet duidelijk kunnen maken.

Elk onderwerp is geschikt voor deze werkvorm. Ik heb een paar weken geleden het onderwerp 'De Romeinen' in de eerste klas van het vwo met onder andere deze werkvorm afgesloten. De leerlingen moesten alle zeshoeken zo aan elkaar koppelen dat er een logische samenvatting van het hoofdstuk ontstond. Koen Idema vond het 'leuk om op een andere manier aan het hoofdstuk te werken, omdat je de verbanden zo beter ziet'. Ook Micky Bregman vindt de opdracht 'leuker dan gewoon alles in je hoofd stampen'. Klasgenoot Duns Schuurman concludeert: 'Je moet doornemen wat je geleerd hebt en dit brengt alles op een logische wijze samen.' ■

1 Op deze werkvorm werd ik geattendeerd door Fenneke Reinders op de docentendag van Geschiedenis Werkplaats in maart 2017.



Gemobiliseerde Nederlandse soldaten in een fort, 1914-1918

Breng WO1 dichtbij je leerlingen!

www.geschiedenislokaalutrechtwo1.nl



UTRECHT



LANDSCHAP ERFGOED UTRECHT



PROVINCIE UTRECHT

Bronnen en opdrachten voor vmbo, havo en vwo

Maastricht, de 'Poort van Holland'

Vestingwandeling wekt vergeten verleden tot leven

Alexandre Dumas voegde veel fictie toe aan het verhaal van de drie musketiers, maar feit is dat d'Artagnan een historische figuur is die op 25 juni 1673 sneuvelde voor de wallen van Maastricht, tijdens het beleg van de Maasstad. Een vestingwandeling met leerlingen voert langs deze en andere herinneringen aan de geschiedenis.

Matthijs Wieldraaijer
is redacteur van Kleio.

Alexandre Dumas beschreef het roemrijke einde van d'Artagnan, musketier van de koning, als volgt: 'D'Artagnan zag in, dat hij zijn leger slechts in de hand zou kunnen houden door het de stad te laten bezetten. Hij wierp al zijn overgebleven troepen op twee bressen, die de belegerden trachtten te dichten. De driehonderd man verse troepen, die hij achtergehouden had, kregen opdracht zich in de strijd te werpen om een nieuwe bres te slaan. Daarna strekte hij opnieuw de hand uit naar het kistje dat hem toekwam. Een kogel uit de stad sloeg het kistje weg uit de handen van de officier en trof d'Artagnan recht in de borst. Toen viel hij neer. Zijn hand greep in krampachtig gebaar de fraaie staf met de Franse leliën en stervend mompelde hij woorden, die voor zijn officieren zonder enige betekenis waren. "Athos, Porthos, ik kom. Vaarwel, Aramis, tot later." Van vier moedige mannen was niets gebleven dan een enkel lichaam; de geesten had God al tot zich genomen.'

Publiekstrekker

Het standbeeld van d'Artagnan, dat bij de stadsmuren herinnert aan de beroemde musketier die persoonlijk leiding gaf aan het beleg, is nu een publiekstrekker. Wat minder mensen weten is dat er bij bastion Waldeck, even buiten het stadscentrum, een gedenkplaat van d'Artagnan te vinden is. Vanuit dit bastion is vermoedelijk het dodelijke schot gelost waardoor de beroemde musketier om het leven is gekomen. De tekst van de gedenkplaat luidt: *D'Artagnan. Mousquetaire du roi né*



en Gascogne vers 1611. Mort a Maastricht le 25 juin 1673. Onder de tekst van de plaquette zien we een triomfboog, waarschijnlijk een weergave van de Porte Saint-Denis, een nog steeds bestaande triomfboog in Parijs die in 1672 naar aanleiding van de veroveringen van Lodewijk XIV in de Republiek is opgericht. De dood van D'Artagnan wijst erop dat Maastricht niet alleen de stad is van het bourgondische leven en van André Rieu; het is ook een oude vestingstad die voor de Republiek van onschatbare waarde was. Vandaar dat het de 'Poort van Holland' genoemd werd. Een vestingwandeling langs de stadsmuren en wallen van Maastricht vertelt de bezoeker veel over deze vergeten geschiedenis.

Strategische functie

Een vestingstad is een versterkte stad met stadsmuren, poorten, torens, bastions en andere verdedigingswerken. Vaak was er in vestingsteden permanent een garnizoen, een groep soldaten, gelegerd. In tijden van een belegering kon dit garnizoen worden aangevuld met extra soldaten om de stad te verdedigen. Nederland kende in de zestiende en zeventiende eeuw veel van dergelijke vestingsteden die een belangrijke strategische functie hadden in de verdediging van het land. Van veel van deze steden zijn de vestingwerken goed bewaard gebleven, denk bijvoorbeeld aan Naarden, Den Briel, Woerden, Heusden, Hulst en Geertruidenberg.



Terug naar Maastricht. Door zijn strategische ligging was deze stad eeuwenlang een van de belangrijkste vesting- en garnizoenssteden van Noordwest-Europa. Het had daarom een belangrijke functie in de verdediging van de Republiek. Maastricht is in de tijd van de Republiek dan ook vele malen belegerd. Want in de zestiende en zeventiende eeuw was oorlog voeren niet een kwestie van grote veldslagen, maar van belegeringen. Stad voor stad moest worden ingenomen. Daarom duurde het voeren van oorlog meestal erg lang; een beleg van een stad kon rustig maanden in beslag nemen. In 1632 deed stadhouder Frederik Hendrik er ruim twee maanden over om Maastricht op de Spanjaarden te veroveren. De forten, de restanten van de vestingwerken en de stadsmuren in Maastricht zijn nog steeds tastbare getuigen van de militair-strategische functie van Maastricht. Eeuwenlang maakten de aanwezige Spaanse, Nederlandse en Franse soldaten ongeveer een kwart van de bevolking uit. De stedelijke economie was van 1600 tot circa 1830 geheel gericht op de aanwezigheid van het garnizoen in de stad.

Maquettes

Maastricht is meerdere keren door de Fransen veroverd. Lodewijk XIV veroverde Maastricht in 1673 en Lodewijk XV in 1748. Beide koningen lieten maquettes van de stad Maastricht maken. Deze maquettes werden vooral voor militaire

doeleinden gebruikt. De generaals van het Franse leger konden zo goed zien hoe ze de stad moesten aanvallen of juist verdedigen. De steden die door de Franse legers veroverd waren, werden op schaal nagebouwd. Als ze de steden moesten teruggeven na de oorlog, wisten ze een volgende keer hoe ze een stad gemakkelijk konden terugveroveren. De maquette die gemaakt is naar aanleiding van de verovering door Lodewijk XIV is helaas verloren gegaan. Hij liet een maquette van Maastricht maken omdat hij er erg trots op was dat hij deze sterke vestingstad had veroverd. In

‘Het voeren van oorlog duurde meestal erg lang. Stad voor stad moest worden ingenomen, en een beleg kon rustig maanden in beslag nemen’

een recordtempo van twee weken nog wel, een feit waarvoor zijn briljante maarschalk Vauban verantwoordelijk was. Maastricht werd in 1748 opnieuw door de Fransen veroverd, dit keer ten tijde van Lodewijk XV. De fraaie maquette die vervolgens in 1752 gemaakt werd, werd aan de koning aangeboden. Deze maquette bestaat nog steeds en bevindt zich in de Franse stad Lille. In 1977 werd door Nederland een kopie gemaakt van deze maquette. Deze is momenteel te bewonderen in museum Centre Ceramique in Maastricht. ▶

De caponnière van het bastion Waldeck. Vanaf dit bastion werd het dodelijke schot op d'Artagnan gelost.



Waterpoort De Reek (1400) liet een tak van het riviertje de Jeker door de stadsmuur passeren. Van het water werd binnen de vesting dankbaar gebruikgemaakt door de vele watermolens en door handwerkslieden, zoals leerlooiers. Foto: Mark Ahsmann.

Vijf koppen

Het bijzondere aan Maastricht is dat nu nog steeds goed te zien is hoe de middeleeuwse stadsmuren in de zestiende eeuw plaats hebben moeten maken voor moderne vestingwerken zoals die in de zeventiende en achttiende eeuw ontstonden. De komst van het kanon op het slagveld, eind vijftiende, begin zestiende eeuw, maakte de middeleeuwse verdedigingswerken waardeloos. Met veel gemak werden de hoge, stenen stadsmuren

deleeuwse stadspoort die in Maastricht gespaard bleef. Deze behoorde tot de eerste ommuring uit het midden van de dertiende eeuw. In de zestiende-eeuwse uitbreiding van de stadsmuur zijn al goed de eerste aanpassingen zichtbaar die gedaan werden vanwege de opkomst van kanonnen. Aan de zuidkant van de stad, vind je een deel van de stadsmuur dat in 1515-1517 is aangelegd. Onderdeel van die stadsmuur zijn de rondelen De Vijf Koppen en Haet ende Nijt. Rondelen zijn voorlopers van bastions. Ze zijn veel lager dan muurtorens, die immers niet bestand waren tegen kanongeschut; ook konden er kanonnen op geplaatst worden om de aanvallers te bestoken. Het rondeel De Vijf Koppen is zo genoemd omdat hier vijf samenzweersers die de stad weer in Spaanse handen wilden brengen, onthoofd zijn – Maastricht was tussen 1579 en 1632 in Spaanse handen. In 1638 werd hun samenzwering ontdekt. Hun hoofden werden op ijzeren staven gespietst en het stuk muur waarop ze destijds werden tentoongesteld draagt sinds die tijd de naam De Vijf Koppen.

Onderaardse vestinggangen

Zoals gezegd verschenen er in de zestiende eeuw vestingwerken met bastions in Nederland. Het bastion Waldeck, vanwaar in 1673 de kogel werd afgevuurd die d'Artagnan dodelijk trof, is nog steeds in volle glorie te bezichtigen. Het bevindt zich net buiten het centrum, bij het Waldeckpark. Als we door de droge gracht lopen, zien we dat de zijanten bekleed zijn met bakstenen. Het

‘De komst van het kanon maakte de middeleeuwse verdedigingswerken waardeloos. Met gemak werden de hoge, stenen stadsmuren aan puin geschoten’

aan puin geschoten. Vanaf dat moment werden vestingsteden in heel Europa grondig aangepast. Tijdens de Tachtigjarige Oorlog (1568-1648) wierpen de Nederlanders – net als de Spanjaarden – bastions en wallen op die uitsluitend van aarde waren gemaakt. Bastions vormden het fundament van de nieuwe verdedigingswerken. Het zijn vijfhoekige bouwwerken waar aan verschillende kanten stukken geschut geplaatst konden worden, zodat de belegeraar al op afstand beschoten kon worden.

In Maastricht zijn er nog enkele overblijfselen van de middeleeuwse verdedigingswerken. Dat zijn de Vrouwenwal, de Helpoort en de Jekertoren. Deze verdedigingswerken horen nog bij de eerste stadsmuur. De Helpoort is de enige mid-

In de droge gracht bij het bastion is ook zichtbaar hoe de Maastrichtenaars een uitgebreid netwerk van onderaardse vestinggangen hebben aangelegd. Doel van die gangen was dat men zich kon verdedigen tegen onderaardse aanvallen. Het hooggelegen terrein bij Maastricht leende zich immers uitstekend voor het aanleggen van onderaardse tunnels waarmee een belegeraar kon proberen de verdedigingswerken op te blazen. Om dit tegen te gaan konden de verdedigers vanuit hun gangenstelsels proberen vijandelijke naderingsmijnen op te sporen en onschadelijk te maken. Een ongeveer veertien kilometer lang gemetseld gangenstelsel dat bewaard is gebleven kan vandaag de dag met een rondleiding worden bezichtigd. Het grootste deel van dit gangenstelsel werd gebouwd tussen 1770 en 1780, maar enkele galerijen dateren nog van 1747 en zelfs van 1690.



Boven: Kopie van de maquette van Maastricht, het origineel is gemaakt in opdracht van Lodewijk XV. Links: De Helpoort en de Jekertoren.



Ervaren en startende docenten Geschiedenis opgelet!

Behoeftte aan verdieping in de specifieke didactiek van het vak Geschiedenis?
 Samen met vakcollega's aan de slag met de vraag hoe je **historische vaardigheden**
 effectief kunt aanleren en ontwikkelen bij leerlingen?
 Wil je onderzoeken welke rol **formatieve toetsing**, **activerende didactiek en ict**, en
 differentiatie hierin kunnen spelen?

De afdeling Geschiedenis van het Expertisecentrum Vakdidactiek Noord (verbonden aan de Lerarenopleiding van Rijksuniversiteit Groningen) biedt het komende schooljaar twee series nascholingen voor startende en gevorderde docenten aan waarin deze thema's centraal staan.

Startende docenten	Gevorderde docenten
Docenten 1 ^e en 2 ^e graad tot ongeveer 4 jaar onderwijservaring	Docenten 1 ^e en 2 ^e graad vanaf ongeveer 3 jaar onderwijservaring
Doel Inzicht krijgen in differentiatie in historische vaardigheden door het gebruik van activerende didactiek en op basis van formatieve toetsing.	Doel Onderzoeken op welke wijze formatieve toetsing ingezet kan worden om bij iedere leerling - rekening houdend met zijn of haar beheersingsniveau - historische vaardigheden te ontwikkelen.
Data 18 september 2017 *5 oktober 2017 11 oktober 2017 22 november 2017 12 februari 2018 14 maart 2018 16 april 2018	Data 20 september 2017 *5 oktober 2017 20 november 2017 29 januari 2018 18 april 2018
Tarief 350 euro incl. btw	Tarief 250 euro incl. btw

Tarieven inclusief catering, materialen voor lespraktijk en deelname aan de Dag van de Geschiedenisdidactiek (*5-10-2017).

Informatie bij M.L.Brouwer (M.L.Brouwer@rug.nl), P. Holthuis (P.Holthuis@rug.nl)

Aanmelden Uiterlijk 10 september bij M.L. Brouwer, P. Holthuis of via
http://rug.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_0BQX73IL0NdVdRz

Fascinerende inkijk in bedrijfsgeheimen

De wereld van de VOC bij het Nationaal Archief

Tot en met 7 januari 2018 is in het Nationaal Archief in Den Haag de tentoonstelling *De wereld van de VOC* te bezoeken. Aan de hand van ruim tweehonderd items verdeeld over een tiental categorieën wordt geprobeerd een zo compleet mogelijk beeld neer te zetten van de eerste multinational in de wereldgeschiedenis.

Er is geen enkele plek die zo veel aanspraak kan maken op het organiseren van deze tentoonstelling als het Nationaal Archief. Dit instituut beheert immers het enorme archief van de Verenigde Oost-Indische Compagnie dat ruim een kilometer aan plankruimte inneemt. Het voc-archief is nu grotendeels gedigitaliseerd, maar het is vooral indrukwekkend om de papieren versie op de planken te zien liggen. Die versie staat in de klimaatruimtes, niet bij elkaar, maar opgedeeld in verspreid staande fragmenten tussen andere rekken. Als je langs die rekken loopt, is het grappig om te zien dat je dat voc-archief er zo uit kunt pikken. De andere, meer hedendaagse documenten (van bijvoorbeeld verschillende ministeries) zijn allemaal mooi opgeborgen in dozen van A4-formaat, maar dat geldt zeker niet voor de voc-stukken! De voc deed niet aan uniforme formaten en dat maakt dat er op de betreffende planken een verzameling dozen staat van allerlei afmetingen

en waarvan een flink gedeelte alleen maar liggend geplaatst kan worden. Die liggende dozen bevatten soms boekwerken die bijna niet te tillen zijn.

Authentieke scheepsjournaals

Maar die rommelige uitstraling van het voc-archief, verdwijnt volledig als je de tentoongestelde documenten bekijkt. Want daaruit komt de voc naar voren als een bedrijf dat zijn zaken uitstekend op orde had en die ook allemaal zeer nauwgezet vastlegde. De authentieke scheepsjournaals, kaarten, brieven, tekeningen, objecten en schilderijen laten de bezoeker zien dat er binnen dat bedrijf letterlijk *niets* aan het toeval werd overgelaten. Alles werd vastgelegd in overzichtslijsten, overeenkomsten en verdragen en van alle belangrijke documenten werden kopieën afgeschreven.

Als bezoeker maak je aan de hand van een tablet een reis door de complexe wereld van de voc. De

Hans Vermeer is
redacteur van Kleio.





items liggen uitgestald in een half verduisterde ruimte die de sfeer uitstraalt van een scheepsruim met uitzicht op een (hoorbaar) golvende zee. Door de gedimde belichting is de informatie op de tablets ook het beste te lezen en te bekijken. Als steun vind je bij elk item de hertaling naast de zeventiende-eeuwse tekst. Documenten worden afgewisseld met filmpjes die het *voc*-verleden koppelen aan het heden, zoals een gesprek met Philippa van Loon, nakomeling van Willem van Loon, mede-oprichter van de *voc*. Of zoals een filmpje waarin Joris Luyendijk de overeenkomsten onderzoekt tussen beurspraktijken van toen en van nu. Maar de meeste indruk maken toch de authentieke documenten die een goed inzicht geven in de dagelijkse praktijk van dit bedrijf.

Zo laat een stuwadoorslijst zien welke hoeveelheden goederen op welke plek in het schip opgeslagen moesten worden. Bevoorradingslijsten tonen de

hoeveelheden levensmiddelen die voorafgaand aan een reis aan boord werden genomen. Op instrumentenlijsten is te zien wie tijdens de reis verantwoordelijk was voor bepaalde belangrijke instrumenten, zoals het kompas en de kaarten. Het journaal van een chirurgijn geeft een indringend beeld van de (primitieve) behandeling van de zieken met daarbij soms een doodskop om aan te geven dat de patiënt het niet had gehaald. En op Sri Lanka (toenmalig Ceylon) maakt men bij geschillen rondom landafspraken zelfs tegenwoordig nog gebruik van de zogenaamde *tombo's* (subsidieregisters) die destijds waren opgesteld door de *voc*.

Zelfs de vaarroute (de zogenaamde 'wagenweg') was op kaarten vastgelegd als twee lijnen waarbinnen een kapitein moest laveren. Die kaarten vormden een van de grootste schatten van de VOC en ook dat laat de tentoonstelling goed zien. Ze werden angstvallig geheimgehouden voor concurrenten en daarom ook bewust niet gedrukt maar getekend om verspreiding ervan tegen te gaan. Na elke reis leverde de kapitein zijn kaarten weer in zodat ze konden

1727	Wegens Aankomst 2 Schepen	Longen	Butter	Kippen	Eibrenen	Waren van de Schippers	68
van	Nieuw-Edighthorn	260	280	2 28	1753	Wollen de Looze	
Amsterdam	Leiden	360	380	2 28	1753	Wollen van Dyk	
	Albionyk	260	280	2 28	1720	Gelyk de Hase	
	Beekmanroede	260	180	2 20	1723	Wollen Mol	
	Gaarne-dam	260	380	2 20	1724	Wollen van Ginkel	
	Boekroef	248	148	2 10	1733	Woolaan Topte	
de Geylen	Linckhoken	248	240	1 80	1734	Jan Krop	
	Wijzen van Hout	248	240	1 80	1725	Handboek Schade	
	Waarburg	248	248	1 80	1728	Ton de Haren	
	Haarlem	248	148	1 80	1728	Anthony Bismans	
	Gronau	148	240	2 80	1721	Peter Tonneman	
	Landkroon	248	140	2 00	1725	Willelm Verbeek	
de Geylen	Knapenburg	148	240	1 80	1727	Peter Tonneman	
	Elst Aldersom	250	300	12 0	1714	Gilles Oudemans	
	Haften	130	300	12 0	1717	Heinrich Lovit	
	Westerbeek	130	300	12 0	1722	Hermanus de Vrij	
	Laenenburg	150	180	12 0	1723	Jan de Haren	
	Midlandk	130	100	12 0	1727	Heinrich Tonneman van Beek	
	Leuter - Polle	118	80	60	1712	Heinrich Klooster	



worden bijgewerkt aan de hand van zijn ervaringen. Die ervaringen leidden ertoe dat de reisduur naar de Oost geleidelijk steeds korter werd, van ongeveer een jaar tot vijf of zes maanden. Aanvankelijk zeilden de schepen nog langs de Europese en Afrikaanse kusten en oriënteerde men zich op getekende kustprofielen en zogenaamde *portulanen* (van *portus* = haven; kaartjes dus waarop de havensteden stonden aangegeven). Pas later durfde men zich op volle zee te wagen. De schepen maakten daar gebruik van de gunstigste winden en golfstromen. Die stuurden de schepen eerst naar de kust van Brazilië om daarna via de Kaap de oversteek te maken richting Australië waar men zich op een cruciaal moment moest voorbereiden: op het juiste moment afslaan naar het noorden voordat men op de kust liep. Daarbij moest de bemanning afgaan op de kennis en ervaring van de kapitein, omdat men nog geen betrouwbare instrumenten had om de juiste lengtegraad te kunnen meten. Dat het juiste moment van afbuigen vaak te laat kwam, blijkt wel uit het grote aantal VOC-scheepswrakken voor de Australische westkust.

Educatief programma

De tentoongestelde items bestaan dus vooral uit originele documenten, kaarten en tekeningen. Dat zijn niet meteen objecten waarvan je als leerkracht verwacht dat die kinderen zullen boeien. Maar schijn bedriegt, zoals ik zelf mocht ervaren toen ik meeliep met een groep 8 van een basisschool en zo kon zien hoe bijzonder goed doordacht het educatieve programma in elkaar zit.

Na een kort inleidend gesprekje en een filmpje bezoeken de kinderen in groepjes de tentoonstellingsruimte. Elk groepje doorloopt daar een andere route en bekijkt de expositie vanuit een bepaald personage – bijvoorbeeld vanuit de schipper, de scheepsjongen of de chirurgijn. Dat doen de leerlingen aan



de hand van een tablet met daarop een interactief chatprogramma. Via dit programma worden ze door de ruimte geleid naar verschillende objecten die als primaire bron gebruikt worden. Het chatprogramma stelt vragen en geeft opdrachten; de kinderen beantwoorden die vragen, krijgen een reactie of maken een foto of filmpje. Kortom: de leerlingen zijn drie kwartier heel intensief bezig met het verzamelen van informatie. Na afloop volgt nog een kort plenair eindgesprek waarbij de verschillende rollen belicht worden.

Deze rondleiding aan de hand van het chatprogramma is bedoeld voor het basisonderwijs en de onderbouw van het vmbo en havo/vwo. De bovenbouw van havo/vwo werkt in groepjes die verbanden leggen tussen primaire bronnen, waardoor ze ervaren dat ze een geschiedenis kunnen reconstrueren door die bronnen met elkaar te vergelijken. Tot slot bezoeken ze het voc-depot, waarin – na 7 januari 2018 – de meeste tentoongestelde items weer zullen verdwijnen. ■

Onderwijsprogramma

Uitvoering informatie over het educatieve programma is te vinden op de website **gahetna.nl/tentoonstelling/voc**. De tentoonstelling loopt tot 7 januari 2018. Reserveren tot twee weken voor het bezoek. Kosten per leerling: 3 euro. Voor scholen uit Zuid-Holland die de VOC-tentoonstelling bezoeken is het busvervoer gratis.

Het langetermijngeheugen

De meeste leerlingen lezen geen papieren kranten meer. Deze zijn door het dagelijkse elektronische informatiebombardement gesneuveld. Wat de kranten betreft ga ik me steeds meer een dinosauriër onder mijn studenten en leerlingen voelen. Ik lees *NRC Handelsblad*, *de Volkskrant*, het *Reformatorisch Dagblad* en *Trouw*.

Hoewel leerlingen doorgaans goed op de hoogte zijn van (de onderwerpen in) het nieuws, komt dat dus niet door het lezen van de papieren krant. De smartphone loodst onze leerlingen langs populaire websites waardoor ze van elke aanslag en ontvoering op de hoogte zijn. Google, Twitter en Facebook zijn de bekendste voorbeelden. Voor nieuws zijn er sites als *Nu.nl*, *NOS* en *Telegraaf*. Ongetwijfeld is er onderzoek gedaan naar de verschillen tussen generaties op dit gebied en het is een interessante vraag hoe groot deze zijn. Ik denk dat ze kleiner zijn dan menig een vermoedt. Maar zonder me nu rechtstreeks aan te sluiten bij cultuurpessimisten die overal verval zien, waag ik de stelling dat het alleen digitaal koppensnellen van de oneindige stroom van informatie niet onproblematisch is. Vraag een geschiedeniscollega

naar de kern van ons vak en u krijgt te horen dat dat historisch en kritisch leren denken en redeneren is. Ik denk dat dit zich moeilijk verhoudt tot de eendagsvliegen van Google, *Nu.nl* en Facebook. Dat zijn namelijk zeer beperkte bronnen. Wie maalt er intussen nog om VVD-voorzitter Henry Keizer, om schandalen bij profclubs, het busongeluk, het ontslag van de FBI-directeur, een cyberaanval, de strapatsen van Erdogan en de opgewonden standjes rond de kabinetsformatie? We moeten het in de geschiedenisles van andere bronnen hebben. Ik lees mijn krant dan ook niet voor het nieuws, maar voor de achtergrondartikelen en de duiding. Want zeg nou zelf, wat we vandaag nieuwsfeiten noemen, is morgen oubakken en vergeten. Dan rest ons de krant alleen nog als verpakking voor de vis.

Het gaat niet om incidenten, maar om structuren. Wat zijn de trends in onze samenleving en de wereld? Wat staat er straks in de geschiedenisboeken, al dan niet in digitale vorm, over 'onze tijd'? De discussies over het klimaat, populisme en nationalisme, 'Europa' en de vijf i's (immigratie, integratie, islam, identiteit, internationalisering) zal in elk geval nog een poosje voortduren. De verlichting is tegen zijn grenzen opgelopen. Pim Fortuyn en zijn erfenis, *De Telegraaf*, het populisme en *GeenStijl* zijn symbolen van de contraverlichting. Wat dat betreft zijn mediawijsheid en geschiedenis een prachtcombinatie. Ze richten zich allebei meer op het langetermijngeheugen van de mensheid dan op de korte termijn.

Ter afsluiting een opdracht. Waarom liepen in januari 2015 progressieve mensen met het bord

'Waarom mag je wel gelovigen, maar geen vrouwen beledigen?'

'Je suis Charlie' door de straten, terwijl in mei jongstleden 140 progressieve vrouwelijke journalisten en publicisten in een paginagrote advertentie in de *Volkskrant* te hoop liepen tegen *GeenStijl* en adverteerders opriepen hierbij te vertrekken? Waarom mag je wel gelovigen, maar geen vrouwen beledigen of discrimineren?

Door eigentijdse achtergrondverhalen met hun duiding uit verschillende kranten achter elkaar te plakken, krijgen we een mooi nieuw geschiedenisboek. Daarbij helpen we de leerlingen zich oordelen te vormen waarbij we onze eigen standplaatsgebondenheid verdisconteren. En juist ook in de geschiedenisles komt de vraag naar voren: confessioneel, sociaal en liberaal, vanwaar komt uw moraal? ■



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

Examenbespreking 2017

VMBO TL

'Pittig maar wel te doen'

Op 16 mei 2017 was het zover: het laatste examen vmbo TL geschiedenis oude stijl. Vanaf volgend examenjaar zal er in nieuwe stijl worden geëxamineerd, waarbij er voornamelijk accentverschillen ten opzichte van de syllabi van afgelopen jaren zullen zitten.¹ In het examen van dit jaar komen er al wat nuances uit de nieuwe stijl naar voren, waardoor de docent alvast kan wennen aan de vraagstelling en toetsopbouw. Het examen van 2017 kan het beste worden omschreven met 'pittig maar wel te doen'. Hier en daar zaten er wat hersenkrakers en detailvragen in, waardoor het examen ogenschijnlijk wat moeilijker leek dan dat het achteraf bleek te zijn. Meer dan bij vwo en havo schieten de vragen in niveau heen en weer, makkelijke en moeilijke vragen wisselen elkaar af. De makkelijke vragen kunnen beantwoord worden door slechts goed te lezen en de moeilijkere vragen laten zich goed beantwoorden door veel historisch inzicht of door detailkennis. Want hoe heet het recht van een Kamerlid om een minister ter verantwoording te roepen ook



alweer? Of wie was degene die de zelfstandige staat Israël in 1948 uitriep? Het is specifieke kennis die gestampt moest worden. Bij navraag bij mijn leerlingen bleek vooral de politieke spotprent over de Zesdaagse Oorlog een pittig vraagstuk te zijn. Het interpreteren van spotprenten blijft sowieso een van de moeilijkere vaardigheden, maar de examenmakers hadden dit keer wel een heel lastige uitgezocht. De vraag kon alleen goed

beantwoord worden door de historische context van de Zesdaagse Oorlog goed te kennen in combinatie met de vaardigheid de spotprent goed 'te lezen'. Heel leuk was vraag 18, een vraag over beeldvorming en standplaatsgebondenheid met als onderwerp de Oktoberrevolutie. In de bron is te lezen hoe een Russische film uit 1920 de bestorming van het Winterpaleis (oktober 1917) verbeeldde en hoe dit beeld in de jaren van de Sovjet-Unie als historische werkelijkheid werd beschouwd. Deze vraag spreekt meerdere historische vaardigheden aan: standplaatsgebondenheid, beeldvorming, inlevingsvermogen en oriëntatiekennis van de revolutie en het communisme. Goede aanknopingspunten om de examenkandidaat van volgend schooljaar voor te bereiden met film, tekst en examenopdracht op het examen nieuwe stijl.

Daan van Leeuwen doceert op het VAVO van het ID College in Zoetermeer.

Boven: Politieke spotprent over de Zesdaagse Oorlog
Onder: David Ben-Gurion riep op 14 mei 1948 in Tel Aviv de zelfstandige staat Israël uit. Foto: Rudi Weissenstein, Israëlisch ministerie van Buitenlandse Zaken.



¹ Zie voor een overzichtartikel over het nieuwe examen: H. Kurstjens en G. Rozing, 'Continuïteit en verandering. Het vmbo-examen geschiedenis vanaf 2018', *Kleio* 2 (2017).

HAVO

'Harde werkers, wakkere lezers en scherpe denkers werden beloond'

Op het eerste gezicht leek het havo-examen geen onmogelijke vragen te bevatten, maar gemakkelijk was het ook niet: de meeste vragen deden een beroep op de kennis van leerlingen – soms zelfs gedetailleerde kennis en daar vielen nogal wat slachtoffers. Als dan velen vervolgens de verkeerde afslag nemen als gevolg van slecht lezen... Ook zat het venijn soms in een of enkele woorden in een bron of in de toelichting daarbij. Maar zo hoort een examen ook te zijn: de harde werkers, de wakkere lezers en de scherpe denkers moeten beloond worden.

Nu is tegen een cryptische vraag als die over 'het oude Egypte' (vraag 2) eigenlijk geen kruid gewassen. Het zou een eenvoudige instapvraag moeten zijn, maar een havokandidaat voelt nauwelijks aan in welke richting het antwoord moet gaan. Hebben we het over de oudheid of over de prehistorie? Hoe ziet dat bronmateriaal eruit? Als ik zelf al twee

denkstappen moet maken en me verbaas over de 'kern van een juist antwoord', slaat men hier toch de plank mis. Er zijn inderdaad maar weinig leerlingen die er iets van maken. De vraag over Caesar is goed te doen, maar dan moeten leerlingen niet over het cruciale 'in Rome' in de bron heen lezen. Een enkeling denkt toch nog dat hier de bevolking van Gallië gepaaid wordt, of dat met brood en spelen de vrede in het gehele rijk gehandhaafd blijft. De twee vragen over de middeleeuwen leveren weinig problemen op, al blijft het onderscheid tussen het hof- en het leenstelsel lastig. De 'vroegmoderne tijd' werd ingeleid met een prachtig schilderij van Ghirlandaio, die overduidelijk teruggreep op de klassieke oudheid en die zichzelf belangrijk genoeg vond om een herkenbare plek tussen de herders op te eisen. Tot zover de goed ingesleten kenmerken van de renaissance. Maar hoe weinig mijn multicultu-rele leerlingen eigenlijk hebben

meegekregen van de christelijke beeldtaal wordt hier pijnlijk duidelijk. Nu blijkt dat de titel voor sommige leerlingen – goed gedruild in 'neem alle informatie rond de bron mee!' – betekent dat Maria de herders aanbidt en dus de mens blijkbaar belangrijker is dan Jezus, vraag ik me wel af of het schilderij als *De aanbidding dóór de herders* niet wat meer juiste antwoorden had opgeleverd. De prent over de aanval op het klooster in Roermond laat weinig ruimte voor vergissingen, maar ik zie wel veel leerlingen 'ketters' en 'opstandelingen' over één kam scheren, waardoor het vaak toch misgaat met het politieke doel van deze propaganda. Opvallend is wel dat een aantal vragen in dit gedeelte van het examen al eens eerder langs is geweest in min of meer dezelfde vorm. Met de Vrede van Augsburg en het fort Elmina is natuurlijk niet heel veel nieuws te doen. En hoeveel bronnen zijn er van Frederik de Grote waarmee het verlicht absolutisme is aan te tonen? Maar toch: nu lijkt de inspiratie echt tanende.

In het onderdeel 'moderne tijd' is met vijf vragen over Duitsland meer te beleven. De prent over Bismarck is duidelijk en levert weinig problemen op; de foto en tekstbron over de Duitse kant van de Eerste Wereldoorlog vormen een mooie combinatie. De vraag over de Duitse Volksontvanger is zo ingericht dat de vier punten eigenlijk niet te missen zijn. De vraag naar de rol van de Sovjet-Unie bij het uitbreken van de Tweede Wereldoorlog is nogal vergezocht: het niet-aanvalsverdrag met Duitsland zal door de meeste docenten wel behandeld zijn, maar in de examenstof is het maar een zinnetje dat door leerlingen snel over het hoofd wordt gezien. In elk geval komen veel leerlingen niet op het goede antwoord. Verder komt de Tweede Wereldoorlog niet aan



De aanbidding van de herders, Domenico Ghirlandaio, 1485. Altaarstuk in de Sassetti-kapel van de Santa Trinita basiliek, Florence.

VWO

'Fixatie op Dubčeks veters'

bod. Wel gaan weer vijf vragen over de Koude Oorlog. Hier is het ook vooral kennis die de kandidaat kan redden, al helpen goed lezen en bedachtzaamheid goed bij de fijne combinatievraag. De eenzijdigheid van de memoires van Chroesjtsjov ligt er gelukkig duimendik bovenop, maar voor het volledige aantal punten is het ook weer nodig precies te weten hoe de Cubacrisis afliep.

En dan de vraag bij de prent over Breznev en Dubček, die ook in het vwo-examen zit: een beetje cryptisch voor een havoleerling, maar redelijk op te lossen als je precies weet wat de Praagse Lente was. Het eerbetoon aan David Bowie in de laatste vraag is sympathiek. Volgens veel leerlingen paste hij naadloos in de pluriforme samenleving.

In dit examen komen de kenmerkende aspecten weer voldoende aan bod, maar nu gelukkig met meer afwisseling en in minder platte vragen dan voorheen. Vrij veel leerlingen kregen het examen ruim op tijd af – de behoorlijk eenduidige vragen zijn dus niet alleen goed na te kijken, maar ook snel te maken. De kennisdichtheid van dit examen is ouderwets. Bij vrijwel geen vraag is het volledige aantal punten te behalen door kandidaten die slecht hebben geleerd. In dat licht is het wel jammer dat de vragen met tekstbronnen neigen naar tekstbegrip en identificatie en weinig vaardig zijn: geen enkele vraag gaat over betrouwbaarheid of bruikbaarheid, er wordt één keer naar eenzijdigheid gevraagd en ook daar is kennis onontbeerlijk. Een degelijk examen, maar het aantal slachtoffers onder de vaardige kandidaten met een minder scherp geheugen kan deze keer best aanzienlijk zijn.

Nicole van der Steen doceert op het Calvijn Vreewijk Lyceum in Rotterdam.

Een goed vwo-examen. Kort gezegd kwam het daar op neer. Het niveau, de lengte, het type bronnen: ik was er content mee en bij de landelijke bespreking in Utrecht was dat ook de teneur. Een beetje schoorvoetend wilde men zelfs wel toegeven dat het correctievoorschrift goed aansloot bij de gestelde vragen. Het Cito en de collega's lijken hun weg inmiddels wel gevonden te hebben met de tijdvakken en historische contexten.

Nou goed, toch wat opvallende zaken. De Koude Oorlog in Azië ontbrak volledig, de fixatie op de losse of vaste veters van Dubček deed veel leerlingen vergeten waar die vraag nu eigenlijk om ging en of Willem van Oranje daadwerkelijk een aanhanger van Coornhert was, daarover liepen de meningen uiteen. In de vragen over de 'vroegmoderne tijd' kwamen Elmina en het abolitionisme nog voor, maar de 'moderne tijd' was volledig eurocentrisch. Tijdvak tien bood wel wat mogelijkheden daar enigszins van los te komen en vergrootte de relevantie van het vak voor de huidige leerlingen. Een historische context met een meer wereldhistorische invalshoek zou hier in de toekomst soelaas kunnen bieden, al beslist het Cito dat niet.

Nieuw dit jaar waren de vele

opmerkingen in het correctievoorschrift waarin scherpere eisen aan de antwoorden gesteld werden. Bijvoorbeeld in het antwoord op de vraag bij welke verlichte stroming Diderot past. Door expliciet te stellen wat wel en geen punten oplevert, neemt de eenvormigheid bij het nakijken toe en voorkom je dat leerlingen punten halen door vlug op te schrijven dat Diderot bij de radicale stroming past, zonder dat uit te leggen. Toch bleek al bij de landelijke bespreking dat geschiedenisleraren zich niet zo snel de wet laten voorschrijven. De opmerkingen zullen daarom toch wel zorgen voor de nodige discussie tussen eerste en tweede corrector. Volgend jaar zijn op de havo de eerste vier tijdvakken stof voor het schoolexamen en worden deze dus niet meer op het CE getoetst. Ook op het vwo blijft het aanmodderen met de oudheid en middeleeuwen. De vragen hierover werden gewaardeerd, maar eigenlijk komen die periodes in de huidige opzet nauwelijks tot hun recht. Zou een historische context, bijvoorbeeld over de overgang van de oudheid naar de middeleeuwen, een oplossing kunnen zijn?

Daan Schuijt doceert op het Fioretti College in Lisse. ■



Breznev strikt de veters van Dubček, prent van Eppo Doeve.

Examen in de onderbouw

Geef historisch besef een betere plek in het programma

Hoe is het gesteld met het historisch besef van Nederlanders? Bar slecht, stelt Tim Huijgen vast. Op school kunnen we dat veranderen, maar dan is er wel een radicale hervorming nodig van het geschiedenisprogramma.

Tim Huijgen is vakdidacticus geschiedenis, onderzoeker bij de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen en docent geschiedenis op het Stadslyceum te Groningen.

Eline, een slimme, drukke en leuke leerling, zat een paar jaar geleden in mijn atheneum 5-klas. Ik kon het goed met haar vinden. Alleen vond zij het schoolvak geschiedenis saai en nutteloos. Ik citeer haar antwoord toen ik vroeg hoe een les was geweest: 'Kom ik hiervoor uit mijn bed?' Tja, dan ben je vakdidacticus geschiedenis met toch al wat jaartjes in de loopgraven. Wat deed ik verkeerd? Mijn lessen zaten toch vol activerende werkvormen? Bovendien probeerde ik zo veel mogelijk in dialoog met de leerlingen te blijven door ze uit te dagen en te prikkelen met vragen. Met deze klas ging ik op werkweek naar Praag. Een onderdeel was een excursie naar voormalig concentratiekamp Terezín (Theresienstadt). Bij het ontbijt in het hostel vroeg ik Eline of de geplande excursie haar interessant leek. 'Tim, ik ga liever shoppen in de Parizská Trida.'¹ Ik at nog maar eens een smerig stukje witbrood en hoopte eigenlijk dat ik erin zou stikken. Aangekomen in het kamp werden wij verdeeld in twee groepen

met twee verschillende gidsen. Eline zat in mijn groep. Onze gids vertelde persoonlijke verhalen over wat zich in het kamp allemaal had afgespeeld. Eline was stil en luisterde aandachtig. Ik nam wat afstand van het groepje leerlingen voor het maken van een foto en tot mijn verbazing zag ik Eline snel een traan van haar gezicht vegen. Die traan is voor mij historisch besef.

VOC-mentaliteit

Onze minister-president Mark Rutte studeerde ooit geschiedenis. Hij heeft vast opgelet bij de lessen geschiedenis op het Maerlant-Lyceum. Toch zei hij dat zijn vrienden op de Nederlandse Antillen de huidige vorm van het sinterklaasfeest prima vonden 'omdat zij hun gezicht niet hoeven te schminken'. Als hij zelf Zwarte Piet moet spelen, is hij dagen bezig. Nog een historicus en minister-president die er wat van kon: 'We moeten weer terug naar de VOC-mentaliteit.' Was getekend, Jan Peter Balkenende. Recentelijk haalde ook Kamerlid Fleur Agema van de PVV het nieuws door smakeloos een foto van een oorlogsmonument te veranderen.²

Ook recente krantenkoppen geven geen vrolijk beeld over het historische besef van Nederlanders. WOEDE OM DRINKENDE NEDERLANDER IN INDIASE TEMPEL. NEDERLANDER KRIJGT DRIE MAANDEN CEL VOOR HEILIGSCHENNIS MYANMAR. En: SCHADE VAN FEYENOORD-HOOLIGANS IN ROME BIJNA ACHT MIJJOEN. Incidenten? Misschien, maar doen wij in het geschiedenisonderwijs genoeg aan het bijbrengen van historisch besef van jongeren? Of noemen wij het historisch besef, maar verstaan wij daar wat anders onder?

Historisch besef lijkt een belangrijke rol te spelen binnen het eindexamenprogramma havo en vwo. Bij het onderdeel 'interpretatie' wordt bijvoorbeeld verwacht dat leerlingen rekening houden met verschillende factoren die de standplaatsgebondenheid van mensen of een groep bepalen. Verder wordt bij het onderdeel 'betekenis voor het heden' van leerlingen verwacht dat ze uitleggen dat de wijze waarop mensen betekenis geven aan het verleden en oordelen over het verleden door de tijd heen verandert en per groep en individu kan verschillen.



¹ De 'PC Hooftstraat' van Praag.

² <https://tinyurl.com/k9mipsmy>.

Een vrouw speelt patience (of ze leest de kaarten) in het ghetto van Theresienstadt. Tekening van Bedrich Fritta, een Tsjechische cartoonist die er gevangen zat tijdens de Tweede Wereldoorlog.



Trucjes

Daar zit ook niet het probleem. Het probleem zit in de centrale schriftelijke examens. Bovenstaande vaardigheden worden namelijk helemaal niet getoetst tijdens deze examens. In de havo- en vwo-examens gaat het voornamelijk om historische kennis en de vaardigheid bronnen te interpreteren. Stel jezelf maar eens de vraag: zou je een leerling met twee weken fulltime lesgeven een voldoende kunnen laten halen op het examen? Ik denk het wel. Reproductie en trucjes met kenmerkende aspecten. Is dat het examen, de meesterproef, dat wij onze leerlingen willen afnemen? Sturen wij ze op deze manier de wereld in? Het examen is echter leidend. Bij veel functioneringsgesprekken komen als eerste de Wolf-rapportages op tafel. *Teaching to the test* is het gevolg. Volop wordt ingezet op het reproduceren van historische kennis, trucjes om chronologievragen te beantwoorden en af en toe wordt met bronnen geoefend. Wie neemt het ze kwalijk? Ik doe het zelf ook. Verandering kan dus het beste beginnen met het wijzigen van het centraal schriftelijk eindexamen.

Elines traan

Mijn oplossing is het aanleren van historische vaardigheden en historische kennis bij leerlingen in de havo- en vwo-onderbouw. Wat vinden wij, als beroepsgroep, belangrijk dat leerlingen kennen en kunnen aan het einde van de derde klas? Met al onze ervaring moeten wij hier toch uitkomen? Geef ze in ieder geval een referentiekader om zich te kunnen oriënteren in de tijd en zorg dat ze de historische vaardigheden beheersen. Toets dit aan het einde van de derde klas op landelijk niveau.

In de bovenbouw hebben scholen de vrijheid zelf een curriculum samen te stellen. De

kwaliteitsborging wordt gedaan door audits. Dit zijn voornamelijk collega-docenten van andere scholen die optreden als *critical friend*, eventueel ondersteund door de Lerarenopleidingen en de Onderwijsinspectie. In het laatste jaar van de bovenbouw volgt een eindexamen. De helft van dit cijfer komt tot stand door middel van historisch onderzoek waarvoor leerlingen zelf een onderzoeksvraag moeten bedenken. Het eindproduct wordt beoordeeld binnen de school. De andere helft van het cijfer wordt gevormd door een korter historisch betoog dat leerlingen moeten schrijven op basis van een aantal gegeven bronnen in een sessie van een aantal uur. Dit laatste onderdeel betreft een landelijk centraal examen dat wordt nagekeken door getrainde en onafhankelijke beoordelaars.

Op deze manier heb je alle tijd om eigen accenten te leggen als school en sectie. Wil je bezig met de geschiedenis van Zuid-Afrika? Of met China? Met *fake news*? Op excursie? Of wil je misschien meer projectmatig werken in samenwerking met andere vakken? Alles is mogelijk. Lerarenopleiding en andere onderwijsorganisaties kunnen ondersteuning bieden bij de invulling van het curriculum. Maak gebruik van de passie van docenten en je ziet dat in het curriculum vanzelf veel aandacht komt voor historisch besef. Had ik Eline eerder kunnen overtuigen van het nut van geschiedenis met bovenstaande curriculum? Ik denk het wel. Historisch besef zou voorop moeten staan. Alleen dan wel historisch besef in de vorm van de traan van Eline. Niet in de vorm van het huidige eindexamen. Docenten en overheid: wat willen we met het geschiedenis-onderwijs en wat gaan we doen? ■

Over het sinterklaasfeest worden discussies gevoerd die soms blijken geven van weinig historisch besef.
Foto: Erik Bro.

De Fontana della Barcaccia werd in 2015 ernstig beschadigd door hooligans van Feyenoord. Er werden onder meer flessen en een vuurwerkbom tegenaan gegooid.

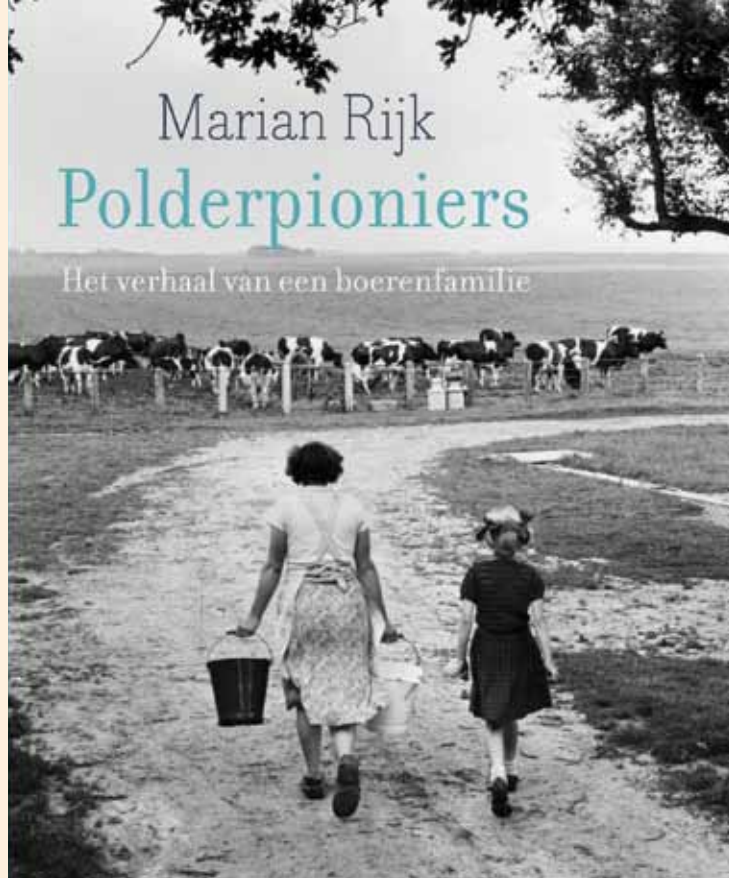


Dit artikel is een aangepaste versie van een eerder verschenen artikel op de website van Didactief (zie tiny.cc/K4HBTH). Wat vindt u van dit voorstel? Discussieer mee op www.vgnkleio.nl.

Emigreren naar de Wieringermeerpolder

De oorlog lijkt geen vat te krijgen op de Wieringermeerpolder, 'een uitgestrekte vlakke met boerderijen op rechthoekige kavels (...) akkers (...) en weilanden tot aan de horizon (...) hier en daar een kerktoeren'. Tot 17 april 1945! Dan blazen de Duitsers de dijk op, waarna het water in 'het perfect ingericht stuk nieuw Nederland' binnen twee etmalen bijna vier meter hoog komt te staan. De inundatie zelf eist geen directe slachtoffers. Wel wachten soldaten buiten de polder de talrijke onderduikers tussen de vluchtelingen op en een aantal arresteren zij. Ook schieten ze op hen, wanneer zij op de vlucht slaan. Het trieste gevolg is dat er uiteindelijk toch nog negenentwintig doden zijn te betreuren. Maar ook economisch en materieel gezien is de onderwaterzetting rampzalig. Zo ongeveer alles wat de pioniers met bloed, zweet en tranen in 'het walhalla van de landbouw' tot stand hebben gebracht gaat verloren. Het pionierswerk kan na de oorlog weer van voor af aan beginnen!

Tot de zwaar gedupeerden behoren de grootouders van de auteur, Kees en Naan Rijk. Zij zijn rond de vorige eeuwwisseling geboren, hij als zoon van een pachtboer, zij als herenboerendochter. Als ze de dertig al zijn gepasseerd trouwen ze. Aangezien beiden weinig kans maken op het erven van een boerenhoeve of boerderij (dat is voorbehouden aan de eerstgeborene van het mannelijke geslacht), volgen zij in de jaren dertig nauwgezet de berichtgeving over de drooglegging van het Wieringermeer. Ook zij willen er graag een stuk landbouwgrond pachten. Dat gaat echter niet zomaar, want er is een waslijst aan voorwaarden. Maar de profielschets lijkt op hun lijf geschreven. Ze hebben de beoogde leeftijd,



Polderpioniers. Het verhaal van een boerenfamilie, Marian Rijk (Ambo | Anthos, Amsterdam 2016), 326 blz., € 19,99

zijn getrouwd en kerngezond en met hun agrarische achtergrond beschikken zij over een schat aan praktische ervaring. Ook heeft Kees de vereiste opleidingen gevolgd. Daar er een nieuwe samenleving (een soort smeltkroes) zal ontstaan, waarin mensen uit alle delen van het land en van alle kerkelijke gezindten participeren (een derde katholiek, een derde gereformeerd en een derde hervormd), moeten zij bovendien aantonen dat zij sociaalvaardig en maatschappelijk betrokken zijn. Maar ook dat is voor Kees met drie lidmaatschappen geen probleem. Alleen de inbreng van eigen kapitaal baart onverwacht zorgen. Tot hun verbijstering heeft 'heerneef' priester Johannes gespeculeerd met het geld uit de erfenis, die Naan is toebedeeld en waarover hij de zorg draagt. Tot de laatste cent toe heeft hij alles vergokt. Gelukkig schieten overige familieleden te hulp en krijgen zij alsnog de benodigde financiën voor elkaar. Rest enkel het onaangekondigde huisbezoek van een 'landbouwhuishoudkundige', die de huisvrouw op 'haar zuinigheid

en netheid' controleert en onder meer kijkt of de bedden wel goed zijn opgemaakt en de linnenkast op orde is. Maar deze onwelkome visite mag de voorpret niet bederven, want het huishouden bestiert Naan als geen ander, daar zij voor haar huwelijk bij verscheidene families in vaste dienst heeft gewerkt. Toch gaat het feest in eerste instantie niet door. Maar zij geven de moed niet op en pas na de tweede sollicitatie kunnen zij in Kruiningen op Zuid-Beveland in hun huisje aan de spoorlijn de vlag uithangen. Zij krijgen nummer 328 van de in totaal 476 pachtboerderijen toegewezen. Als pioniers kunnen zij eindelijk aan de slag! Marian Rijk beperkt zich in haar familiechroniek niet alleen tot haar opa en oma. Na twee korte inleidende hoofdstukken over de 'Wasserschutz' beschrijft ze het wel en wee (vooral het laatste) van twee van haar betovergrootmoeders. Rond het midden van de negentiende eeuw hadden zij het ouderlijke huis verlaten voor een dienstbodebetrekking, maar al heel snel waren zij (aan seksuele voorlichting werd niet

gedaan) ongewenst zwanger en hadden zij beiden een buitenechtelijke zoon. Ook vertelt ze over een aantal familieleden (de twee 'voorkinderen' in de eerste plaats) van de volgende generaties en hun moeizame strijd om te overleven. Eveneens brengt ze in een verhaal een paar keer de verdeling van een erfenis te berde. Vaak veroorzaakte deze een hoop stampet, want de boeregezinnen waren meestal groot, terwijl het belangrijkste erfgoed slechts aan één persoon kon worden doorgegeven. Daarnaast schenkt zij aan tal van maatschappelijke verschijnselen en problemen en politieke ontwikkelingen ruime aandacht. Ik noem er een paar: het isolement en de demografie van Zuid-Beveland voor de realisering van het Deltaplan, het eeuwenlange gevecht van de Zeeuwse en Zuid-Hollandse eilanden tegen het wassende water, de klederdracht, de grootte van de gezinnen (hoe meer kinderen hoe beter, zij stonden immers garant voor de productiecapaciteit en de oudedagvoorziening; probleem was wel dat ze gevoed moesten worden), de hiërarchie binnen het gezin, het erfrecht, de eerste feministische golf, de industriële revolutie, de Deltawerken, de afsluiting van de Zuiderzee et cetera, et cetera. *Polderpioniers* is goed geschreven en boeit vanaf de eerste bladzijde. Helder en zakelijk behandelt Marian Rijk het agrarische leven in de afgelopen twee eeuwen en ze licht dat toe met feiten en gebeurtenissen die de sociale en economische ontwikkeling naar onze tijd toe op gang hebben gebracht. Liefdevol en kleurrijk vertelt zij over haar familie, vanaf de geboorte van haar betovergrootmoeders tot de tijd dat haar grootouders vanuit Zeeland naar de Wieringermeerpolder 'emigreerden'. Een prachtig verhaal binnen een historisch gezien bijzonder interessante context!

Gert Moleman ■

Didactiekconferentie

De jaarlijkse didactiekconferentie van de VGN is de plek om elkaar te ontmoeten en bestaande kennis te delen. Tijdens de tweedaagse op 10 en 11 november in Vught is er een variëteit aan workshops over werkvormen en didactische vernieuwing in de praktijk. Deze scholing, ook te gebruiken voor het lerarenregister, is geschikt voor iedereen die praktisch en concreet zijn didactische aanpak wil verbeteren. Deelname kan ook een vernieuwende impuls geven aan het geschiedenisonderwijs op uw school en is daarom geschikt als sectieactiviteit. Wilt u op de hoogte worden gehouden over het programma, meld u aan op vgndidactiek@gmail.com.



Grondwet in eenvoudig Nederlands

Voor veel leerlingen is de juridische taal van de Grondwet moeilijk te begrijpen. Daarom is er nu een gratis app met de Grondwet in eenvoudig Nederlands. In de app staan de 142 artikelen van de Grondwet in begrijpelijke taal. Bijvoorbeeld de 23 grondrechten. Bij ieder artikel staat een korte toelichting. Ook bevat de app de originele artikelen van de Grondwet. De Grondwet in eenvoudig Nederlands is gemaakt door een aantal taalkundigen in samenwerking met een commissie van staatsrecht deskundigen. De gratis app is te vinden in iTunes en in Google Play.

Nieuwe museumles RMO

In het nieuwe schooljaar biedt het Rijksmuseum van Oudheden een nieuwe museumles voor het voortgezet onderwijs. De workshop Erfgoedwijs (vanaf 20 oktober 2017) is een praktische kennismaking met cultureel erfgoed, voor alle leerlagen. Het museum maakte deze les in samenwerking met de Nationale UNESCO Commissie, bij de wintertentoonstelling *Nineveh. Hoofdstad van een wereldrijk*. Het totale educatieve programma voor het schooljaar 2017/2018 staat op www.rmo.nl/voortgezetonderwijs.



Reserveer de datum in uw agenda

9 maart 2018

VGN Geschiedenisonderwijscongres

**Witte, zwarte en grijze bladzijden
in de Nederlandse geschiedenis**

Hoe in de geschiedenisles controversiële onderwerpen aan de orde komen

Begin in de geschiedenisles over Donald Trump, Geert Wilders of de islam; óf de klas valt stil óf er breekt een kakofonie uit. De meningen en (soms extreme) uitspraken vliegen u om de oren. Leerlingen reageren met: 'Ik mag toch vinden en zeggen wat ik wil en voel!' Uit onderzoek blijkt dat een op de negen

leraren gevoelige onderwerpen uit de weg gaat in de klas. Er wordt een spanning ervaren tussen westerse en niet-westerse normen en waarden. Het gaat vaak om onderwerpen die ook gemengde gevoelens oproepen in de samenleving, zoals de vrijheid van meningsuiting, de islam, de slavernij, het vluchtelingenvraagstuk, de Holocaust.

Wordt er weggekeken op school? Hoe stellen geschiedenisdocenten dit aan de

orde? Hebben zij bij uitstek de bagage om bij te dragen aan aspecten van persoons- en burgerschapsvorming? Welke plaats krijgen deze onderwerpen in het nieuwe geschiedeniscurriculum?

Tijd voor ons vierde nationale geschiedeniscongres. Met workshops, good practices en stevige hoofdlezingen. Reserveert u vast de datum. Over de congreslocatie en het programma leest u meer in de komende *Kleio's* en op de VGN-website.





Feestelijke herdenking van het Plakkaat van Verlatinghe

Het Plakkaat van Verlatinghe, de Nederlandse onafhankelijkheidsverklaring van 26 juli 1581, staat de laatste jaren opnieuw in de belangstelling. Het staatshoofd, afgestudeerd historicus, verwees er bij zijn inauguratie op 30 april 2013 naar. En glunderend bekeek president Obama het document, inspiratiebron voor de Amerikaanse *Declaration of Independence*, bij zijn bliksembezoek aan Nederland op 24 maart 2014, samen met de historicus die het tot premier van Nederland had geschopt. Jesse Klaver pleitte vorig jaar nog voor de viering van een nationale onafhankelijkheidsdag op 26 juli.

Een comité dat ijvert voor zo'n nationale feestdag heeft in 2016 in het Nationaal Archief voor het eerst een feestelijke herdenking georganiseerd. Dit jaar wordt gebruikgemaakt van de faciliteiten van de Erasmus Academie Hovo Rotterdam. Uit een cursus daar is het initiatief namelijk voortgekomen. Samen met bestuursleden van de VGN heeft het comité een feestelijke zitting georganiseerd waarop voorzitter Ton van der Schans zal pleiten voor een vaste plaats van het Plakkaat in het onderwijs.

26 juli 2017 in de Erasmus Universiteit Rotterdam

Vanaf 13:00 uur Ontvangst.

- 13:30 - 13:45 Opening en welkomstwoord prof. dr. Hugo Roos, voorzitter comité Nationale Onafhankelijkheidsdag, over het Plakkaat als uniek voorbeeld van het werk van de griffier der Staten Generaal Jan van Asseliers.
- 13:45 - 14:15 Principe en pathos in het Plakkaat door Dr. Anton van Hooff, lid comité.
- 14:15 - 14:30 Liederen uit de *Egmont* van Ludwig van Beethoven door de mezzosopraan Mylou Mazali.

Pauze

- 15:00 - 15:15 Voortzetting optreden Mylou Mazali.
- 15:15 - 15:45 Positie van het Plakkaat in het onderwijs door Drs. Ton van der Schans, voorzitter VGN.
- 15:45 - 16:00 Uitleiding en dankwoord door prof. dr. Hugo Roos.

Kosten: € 35. Inschrijving via de Hovo Rotterdam: <http://tiny.cc/plakkaat>

Contributieverhoging

Tijdens de jaarvergadering van maandag 10 april 2017 hebben de aanwezige leden ingestemd met de begroting 2017. Onderdeel daarvan is een contributieverhoging met 7% met ingang van het huidige verenigingsjaar. De contributies in 2017 zijn als volgt:

Lidmaatschap	€ 80,-
Studentenlidmaatschap	€ 50,-

Waarom deze verhoging?

Met de diverse nieuwe activiteiten van de vereniging om het vak geschiedenis op de kaart te houden met betrekking tot de diverse plannen tot onderwijsvernieuwing zijn de vaste lasten van de vereniging structureel gestegen. Hierbij komen de toegenomen kosten voor het maken van steeds mooiere *Kleio's*. Deze kostenverhoging is de afgelopen drie jaar niet doorberekend aangezien de contributie gelijk is gebleven. Daarnaast hebben wij ook als vereniging voor en door docenten geschiedenis te maken met inflatie en ook wij zullen dus de contributiebedragen moeten indexeren, om de huidige en toekomstige activiteiten te kunnen realiseren en de oplopende kosten dekkend te houden.

Een verhoging van 7% is niet gering, maar is zoals aangegeven nodig. Het is ook verantwoord want de VGN biedt haar leden een prachtig eigentijds tijdschrift, een onderbouwde visie op de ontwikkelingen binnen het geschiedenisonderwijs en een krachtige gesprekspartner voor de beleidsmakers. En dat willen wij in stand houden: kwaliteit tegen een redelijke prijs.

Reserves en voorzieningen

Een alternatief voor de verhoging van de contributie zou kunnen zijn om een beroep te doen op de reservepositie van VGN. Het bestuur is daarvan echter geen voorstander. Daarnaast is het ook onmogelijk om een beroep te doen op onze huidige reserves, aangezien wij als vereniging wettelijk verplicht zijn om ook zonder inkomsten onze vereniging en de activiteiten ervan twee jaar voort te zetten. In het verleden heeft de jaarvergadering overigens al eens uitgesproken dat de huidige reservepositie enigszins beperkt is en eigenlijk hoger zou moeten zijn. Het bestuur ziet het als haar taak om ervoor te waken dat de vereniging via een accuraat financieel beleid ook de komende jaren financieel gezond blijft. De jaarvergadering stemde maandag 10 april jl. in met deze zienswijze in en stelde derhalve de begroting en de contributieverhoging vast.

•VGN KLEIO•

Hoofredactie: Ben Vriesema |
hoofredactie@vgnkleio.nl
Eindredactie: Annemiek de Groot,
Juil Lelieveld, Richard de Rooij,
Anneleen Siebelink |
redactie@vgnkleio.nl
Redactie: Quinten Koster, Daan
van Leeuwen, Lisa Oskamp, Daan
Schuijt, Nicole van der Steen,
Bart den Uyl, Jan Verdonk, Hans
Vermeer, Matthijs Wieldraaijer
Medewerkers: Jelte Posthumus,
Ton van der Schans
Vormgeving: Bianca Emanuel
Magazine Design

Redactieadres: Berg en
Dalseweg 199, 5622 BJ Nijmegen
Druk: Drukkerij Ten Brink, Meppel |
ISSN 0165-6449
Advertentie acquisitie: Susanne
Elgershuizen, 06 - 137 601 25 |
elgershuizen15@gmail.com
Kleiokrant: Kopij kunt u sturen
naar redactie@vgnkleio.nl
Voor uitgevers: Recensies
aanvragen via boeken@vgnkleio.nl.
Website: www.vgnkleio.nl
Social media: @gsonderwijs
www.facebook.com/vgnkleio

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

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

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

Opgebrand

Op de parkeerplaats van school staan drie docenten met gebogen hoofd bijeen. Twee van hen roken, de derde zou juist nu heel graag een sigaret willen opsteken, maar is al jaren gestopt. Hij vertelt de collega's dat hij na de vakantie voorlopig niet meer op school komt. Hij is opgebrand. Het vuur is eruit.

Het cliché wil dat clichés niet voor niets clichés zijn. Een bekende riedel is die van de docent die erkent dat het al jaren in de lucht hing. Ja, vertelt de niet-roker, een tijd geleden al wel drie weken thuis gezeten, maar te snel weer begonnen hè? In het onderwijs is burn-out epidemisch. Daar kampt maar liefst één op de vier lesgevend met klachten.

*'Leerlingen zijn een
spiegel van je gemoed:
je krijgt terug
wat je uitstraalt'*

De tweede docent vertelt hoe ze gister hyperventilerend en huilend het gebouw ontvluchtte. Er was een project voor de derde klassen gaande – er was geen ontkomen aan. Eenmaal geveld geweest, sluimert de burn-out nog lang. Een schoolgebouw is een bijennest. Zit je lekker in je vel, dan is onderwijs geweldig, maar kamp je op persoonlijk vlak met tegenslag dan is lesgeven een hele opgave. Leerlingen zijn een spiegel van je gemoed: je krijgt terug wat je uitstraalt. Op school loopt het hoofd van de kwetsbaren snel om, want in het gebouw ontkom je niet aan mensen, tenzij je in de pauze zielig en alleen in een klaslokaal je broodtrommel leeg eet. De derde docent zit al sinds oktober thuis, hij is pas gescheiden, maar kampt al drie jaar met klachten. 'Eerst dacht ik dat het fysiek was,' zegt hij. 'Ik heb mijn bloed al twee keer laten onderzoeken,

maar dat was goed. Het is dus écht mijn hoofd, dat moet ik nu erkennen.' Alledrie weten ze dat het heel moeilijk is toe te geven aan een burn-out. Er is het verantwoordelijkheidsgevoel en de trots: je wilt niet te licht bevonden worden, dus je recht de rug tot het niet meer gaat en het eigenlijk al veel te laat is.

De oplossing voor de klachten wordt nog vaak gezocht bij het individu: rust, mindfulness, meditatie, sport – de adviezen zijn bekend. De bedrijfsarts komt al snel met een zogenaamd 'werkhervattingsschema', maar vaak beginnen docenten te vroeg. Je bent zo weer tien stappen terug, als je ondanks de fysieke vermoeidheid en emotionele uitputting toch weer voor de klas gaat staan. Dat is inherent aan het beroep. Het is daarom aan werkgevers zorgvuldig met de opgebrande docenten om te gaan en – nog belangrijker – een vangnet te bieden voor de onvrijwillig kwetsbaren. ■



Jelte Posthumus woont in Groningen en is docent geschiedenis aan de CSG Liudger in Drachten. Hij schrijft al jaren over het onderwijs. Daarnaast is hij radiopresentator voor Glasnost, een Gronings radioprogramma over kunst en cultuur. Ook is hij muzikant en filmfiefhebber.



Fietsroute langs Romeinse schatten

In en rond Nijmegen is een fietsroute geopend die 28 plekken uit de tijd van de Romeinen met elkaar verbindt. Langs de route van 49 kilometer staan bij veel van de hotspots informatiepanelen en kan er op diverse plekken met de mobiele telefoon een verhaal over die plek in de Romeinse tijd worden beluisterd. Ook zijn er onderweg 360 graden-animaties waarmee je kunt rondkijken in het leven van toen. De route kan met een route-app worden gevolgd en er is een routegids verkrijgbaar. De app is gratis te downloaden in de appstores. De routegids is verkrijgbaar bij de vvv's in het Rijk van Nijmegen.



Reis naar kampen

De Stichting Sobibor organiseert van 30 september tot 7 oktober een verdiepingsreis naar de kampen van de Aktion Reinhardt, voormalige shtetls in de omgeving en andere locaties die met deze geschiedenis verband houden. Tien docenten kunnen door sponsoring voor slechts 100 euro mee. Na de reis is er een studie-avond. Informatie is te vinden op www.sobibor.org/verdiepingsreis.

Histocrypto

Deze afbeeldingen zijn cryptische aanwijzingen. Welk historisch jaar wordt hier gezocht? Stuur het antwoord vóór 24 augustus naar redactie@vgnkleio.nl. Vergeet niet uw adres erbij te vermelden! Inzenden kan ook via de website www.vgnkleio.nl.



Het antwoord op de histocrypto uit *Kleio 3* was: de cartograaf Jacob van Deventer (ca.1505-1575). De winnaar is Christel Stolk uit Rotterdam. Zij wint de boekenbon van 20 euro. Gefeliciteerd!



Ingezonden brief over examens

Ons geschiedenisonderwijs vindt plaats vanuit een Nederlands/West-Europees standpunt. Dat is een bewuste keuze. Met die keuze kan je het eens zijn of oneens. Bij het in praktijk brengen van die visie kan je ook te ver gaan. Dat is naar mijn idee het geval bij de makers van het centraal examen geschiedenis van de havo van dit jaar. Ik geef twee voorbeelden waar ik dit op baseer.

Het eerste voorbeeld betreft de vraag over het verband tussen de verovering van de omgeving van Recife en de verovering van het fort Elmina in Ghana. In die vraag wordt gesteld dat de tweede verovering 'wenselijk' was gezien de eerste. Het woord *wenselijk* gaat uit van identificatie met de veroveraar, maar zou je dat woord ook gebruiken wanneer je je identificeert met de slaven die vanuit Ghana werden vervoerd naar Recife? In *de Volkskrant* van 13 mei ziet Hans Goedkoop in deze vraag een positieve ontwikkeling, en zelfs dat de examenmakers 'sceptisch kijken naar de WIC'. In de vraagstelling zie ik echter helemaal geen scepsis, zelfs eerder het tegendeel.

Het tweede voorbeeld betreft het correctievoorschrift bij een andere vraag. Als gewenst antwoord wordt gegeven: 'De Industriële Revolutie/ het modern imperialisme veroorzaakt een zoektocht naar grondstoffen/ afzetmarkten waarbij het **nodig** was de binnenlanden te verkennen/ gebieden in **bezit** te nemen.' Ook hier wordt uitgegaan van identificatie met de veroveraars, niet met de bevolking van Azië of Afrika.

Geschiedenisonderwijs vanuit Nederlands/West-Europees standpunt: je kunt er voor kiezen. In de les kan je er als docent andere visies naast plaatsen. Het gebruik van woorden als 'wenselijk' of 'nodig' in verband met slavenhandel en modern imperialisme getuigt op z'n zachtst gezegd van ondoordacht en op z'n hardst gezegd van stuitend taalgebruik. En achter taalgebruik schuilt bewust of onbewust een visie.

Martin Mirck, docent geschiedenis



Forensisch speurwerk in Huis van Hilde

De nieuwe tentoonstelling *Cold Cases* in Huis van Hilde belicht het gebruik van forensische technieken in de archeologie. De bezoeker gaat zelf op onderzoek uit. Forensische technieken, skeletonderzoek en DNA- of isotopen-onderzoek levert archeologen veel extra informatie. Dat blijkt ook uit onderzoek naar de skeletten van Bataafse soldaten uit 1799, gevonden in Noord-Holland. De resultaten worden voor het eerst in Huis van Hilde gepresenteerd. Voor meer informatie kijk op: www.huisvanhilde.nl.

Certificaten voor uitblinkers

Heeft u een leerling die een 9 of hoger heeft op zijn eindlijst? De VGN wil deze leerlingen graag in het zonnetje zetten met een certificaat. Zo kunt u meedoen: ga naar www.vgnkleio.nl en vul het aanvraagformulier in met de voor- en achternaam van de leerling en zijn of haar eindcijfer. Zet ook een postadres in uw mail waar de certificaten naartoe gestuurd kunnen worden (meestal is dat uw eigen adres, zodat u het certificaat tijdens de diploma-uitreiking kunt overhandigen). U kunt certificaten aanvragen tot en met 21 juli 2017.

Let op: we doen ons best om de certificaten zo snel mogelijk (op tijd voor de diploma-uitreiking) op te sturen. Mocht de tijd te kort zijn voor het drukken, dan sturen we u het certificaat digitaal toe, zodat u het zelf kunt (laten) afdrukken.



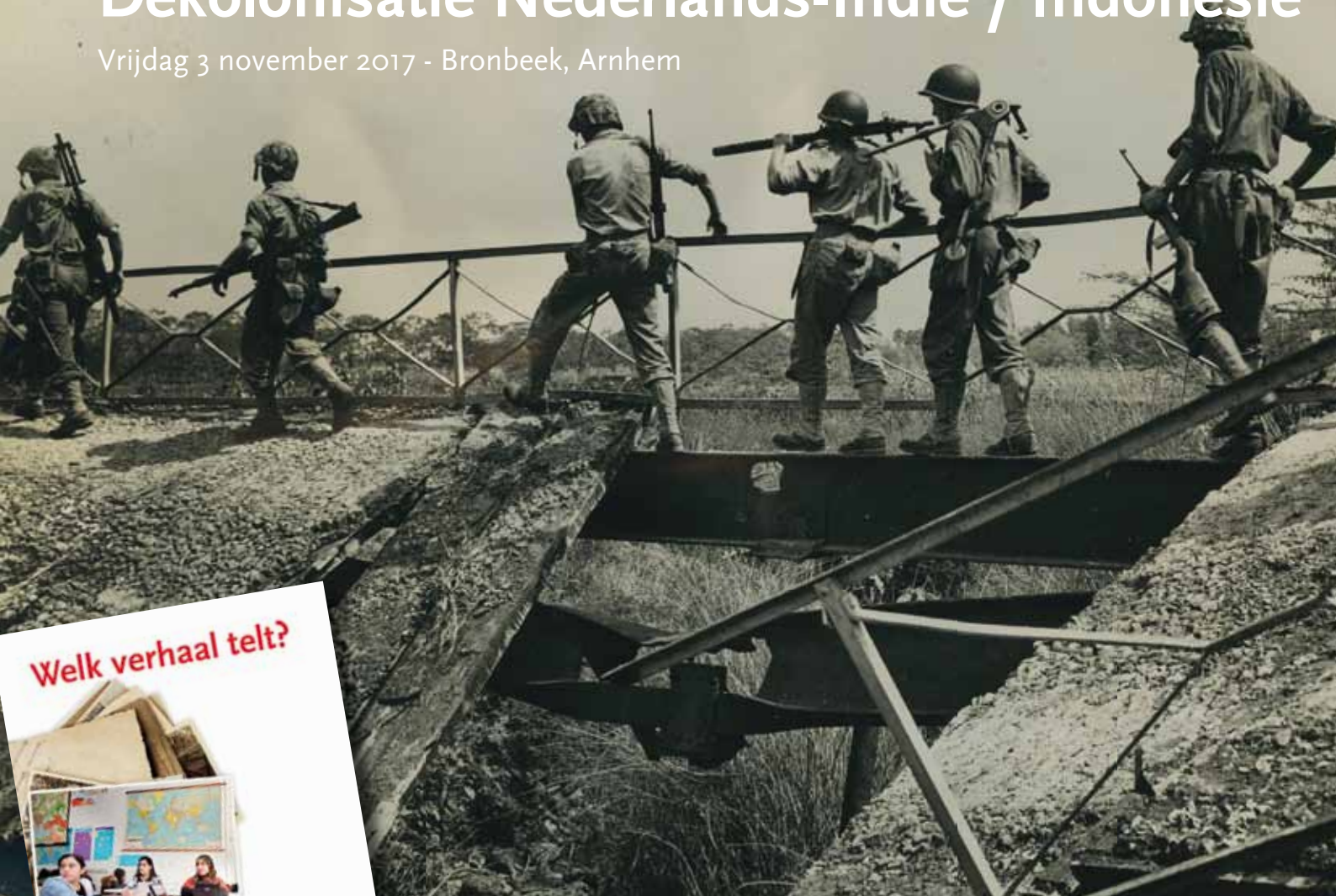
Historische bronnen

Het Huygens Instituut voor Nederlandse Geschiedenis (Huygens ING) heeft een digitale bronnencollectie die goed te gebruiken is door docenten en scholieren. Je vindt er historische bronnen, bijvoorbeeld de brieven van Willem van Oranje of van Vincent van Gogh, maar ook het biografisch portaal waarin voorouders gevonden kunnen worden. Voor het profielwerkstuk kunnen de bronnen van het Huygens ING een leuke toevoeging bieden op literatuur. Alle bronnen zijn bovendien gratis en online te bekijken: www.huygens.knaw.nl/tools-en-data/.

Het volgende nummer van Kleio verschijnt 8 september

Vooraankondiging Nascholingsdag Dekolonisatie Nederlands-Indië / Indonesië

Vrijdag 3 november 2017 - Bronbeek, Arnhem



Nederlandse mariniers in Nederlands-Indië, 1946-1949. Foto: Beeldbank WO2 - Nationaal Oorlogs- en Verzetsmuseum Overloon / Liberty Park

De dekolonisatie van Nederlands-Indië / Indonesië staat volop in de belangstelling. Op vrijdag 3 november kunt u uw kennis over dit onderwerp aanscherpen tijdens een nascholingsdag op Landgoed Bronbeek in Arnhem. Het Nationaal Comité 4 en 5 mei nodigt u van harte uit!

Uit het onderzoek *Welk verhaal telt?* van geschiedenisdocentenopleider Marc van Berkel, blijkt dat in geschiedenis-methodes beperkt aandacht is voor het dekolonatieverleden van Nederlands-Indië / Indonesië.

Programma

Op 3 november hoort u meer over de actuele stand van onderzoek naar de dekolonisatie en onafhankelijkheidsstrijd van Indonesië. Ook gaat u in debat over uw eigen werkpraktijk, neemt u deel aan workshops, bezoekt u Museum Bronbeek en spreekt u collega's uit het buitenland over de wijze waarop zij in de klas omgaan met het (de)kolonatieverleden van hun eigen land. Daarnaast ontvangt u aanvullend lesmateriaal over dit onderwerp.

Deelname

In september 2017 ontvangt u een uitnodiging met een uitgewerkt programma en de mogelijkheid tot aanmelding. Tot die tijd kunt u zich nog niet aanmelden. De nascholingsdag wordt bijgeschreven in het lerarenregister.

Ten behoeve van de deelname aan de nascholingsdag (inclusief lunch) vragen wij een bijdrage van €20 per persoon.

De dag wordt georganiseerd door het Nationaal Comité 4 en 5 mei in samenwerking met de VGN, het Indisch Herinneringscentrum, Museum Bronbeek, SLO, de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en de Hogeschool van Amsterdam.

Jonge Spoorzoekers

Leerlingen maken (migratie)geschiedenis

Geschiedenisdag vrijdag 10 november 2017



Bij de *Jonge Spoorzoekers* aanpak gaan leerlingen op zoek naar migratieverhalen in eigen familie of omgeving aan de hand van privéfoto's. Familie-, migratie- en wereldgeschiedenis, denken over erfgoed en geschiedenis en historisch besef komen hierin samen.

Historici praten ons bij over migratiegeschiedenis en er zijn praktische workshops door docenten over oral history in de klas, leren kijken naar foto's, samenwerken met andere vakken en het lokale archief, presenteren, beoordelen, gebruik van interactieve ICT-tools en omgaan met gevoelige onderwerpen. Ook bruikbaar in andere lessen en projecten.

Daarnaast is er tijd voor ontmoeting, de leermiddelenmarkt en gelegenheid om rond te kijken in het museum. Voor bovenbouw- én onderbouwdocenten!

Keynotes

- Prof.dr. Leo Lucassen, *Waarom Syriërs wel/niet op Hugenoten lijken: verschillen en overeenkomsten tussen vluchtelingen, toen en nu*
- Prof.dr. Marlou Schrover, *Praten óver migranten, praten mét migranten*

Locatie: Museum Volkenkunde, Leiden

Voor informatie en aanmelding: www.iclon.nl/geschiedenisdag



**Universiteit
Leiden**

ICLON

Bij ons leer je de wereld kennen