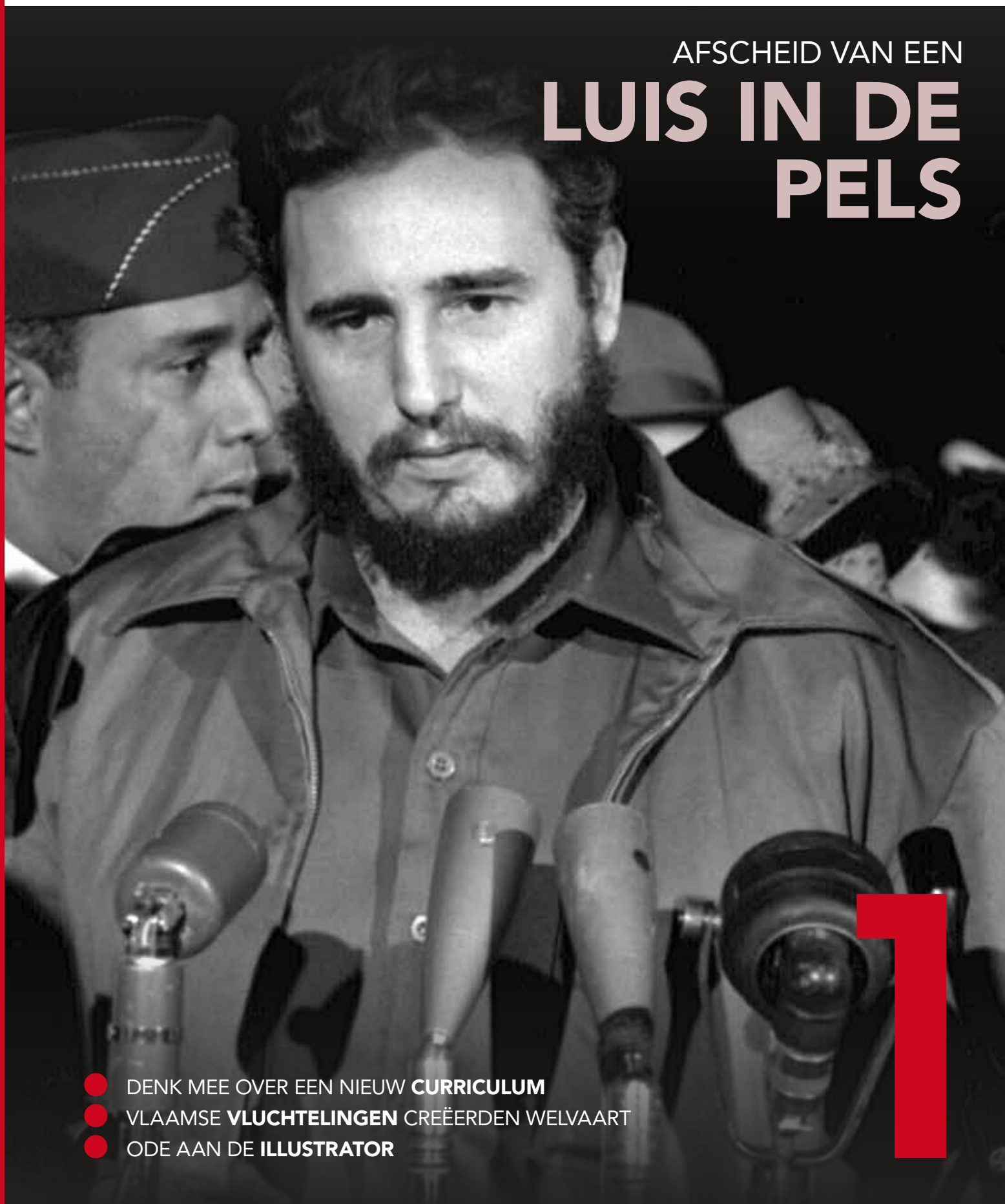


AFSCHEID VAN EEN LUIS IN DE PELS



- DENK MEE OVER EEN NIEUW CURRICULUM
- VLAAMSE **VLUCHTELINGEN** CREËERDEN WELVAART
- ODE AAN DE **ILLUSTRATOR**



Geachte lezer,

Siempre la revolucion! en *La revolucion o la muerte!* Deze twee kreten zie je in Cuba vaak op de muur gekalkt door fanatieke Cubaanse revolutionairen. Of Fidels revolutie eeuwigheidswaarde heeft moet blijken, maar resultaten uit het verleden bieden – zoals we hebben geleerd van het Russische experiment en het instorten van het Oostblok-idealisme – geen garanties voor de toekomst. In een beschouwend artikel neemt Jan Verdonk u mee naar de oorsprong van de controverse tussen de buurlanden Cuba en de Verenigde Staten. Een actueel artikel omdat de banden tussen die twee landen langzaam weer worden aangehaald.

In deze Kleio vindt u meer actuele artikelen: de (christelijke) kruisvaarders worden in verband gebracht met de huidige strijd in het Midden-Oosten. En een andere analogie met het heden komt naar voren in het artikel over de vluchteling uit de zeventiende eeuw, geschreven door Hans Vermeer. Dezelfde auteur breekt in deze Kleio een lans voor een uitstervend beroep, namelijk dat van illustrator van historische prenten. Als laatste wil ik u nog wijzen op een interessant artikel van de hand van Elise Storck over de herbezinning van het curriculum. De 49 (vermaledijde) Kenmerkende Aspecten hangen mijns inziens als molenstenen rond de nek van de docent (en de leerling), maar volgens de schrijfster zijn er genoeg andere mogelijkheden om leerlingen kennis over het verleden bij te brengen. De discussie over goed geschiedenisonderwijs gaat dus onverminderd voort, zowel op papier als tijdens het komende VGN-congres. *La revolucion o la muerte?* Ach, geschiedenisdocenten beschikken gelukkig over een flinke dosis relativiseringsvermogen om de discussie op een gezonde wijze te voeren.

Ben Vriesema



20

Contributie

- Lidmaatschap VGN € 75,-
- Studenten € 50,-

Leden- en abonnements-administratie

Lid worden of uw gegevens wijzigen? Stuur een mail naar: aanmelden@vgnkleio.nl

Algemeen Bestuur VGN

Ton van der Schans
voorzitter (CEVO, basis-
onderwijs, commissie Pabo)
Maud Knook
penningmeester
Martin Bezemer
(commissie vmbo)
Vincent Loth
(KNHG, vwo)

Hellen Janssen

(commissie havo/vwo)
Marcel Nonhebel
secretaris (didactiekcommissie)

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

COLOFON

Kleio is een uitgave van de vereniging van docenten in geschiedenis en staats-inrichting in Nederland (VGN). Leden ontvangen het gratis.

HOOFDREDACTIE

Ben Vriesema
hoofdredactie@vgnkleio.nl

EINDREDACTIE

Annemiek de Groot
Juil Lelieveld
Richard de Rooij
Anneleen Siebelink
redactie@vgnkleio.nl

REDACTIE

Daan van Leeuwen
Lisa Oskamp
Ramses Peters
Daan Schuijt
Nicole van der Steen
Jan Verdonk
Hans Vermeer

MEDEWERKERS

Jelte Posthumus
Ton van der Schans

VORMGEVING

Bianca Emanuel
Magazine Design

REDACTIEADRES

Langs de Rijn 1
3962 EJ Wijk bij Duurstede

DRUK

Drukkerij Ten Brink, Meppel
ISSN 0165-6449

ADVERTENTIE ACQUISITIE

Susanne Elgershuizen
06 - 137 601 25
elgershuizen15@gmail.com

KOPIJ VOOR DE KLEIOKRANT

kunt u sturen naar
redactie@vgnkleio.nl.

VOOR UITGEVERS

Recensies aanvragen via
boeken@vgnkleio.nl.

WEBSITE

www.vgnkleio.nl

TWITTER

@gsonderwijs

4 DE CONFLICTUEUZE RELATIE TUSSEN DE AMERIKANEN EN HET CUBA VAN CASTRO

11 BOEKEN

12 LUUC KOOIJMANS... EN DE GESCHIEDENIS

14 DE MEERWAARDE VAN HISTORISCHE ILLUSTRATIES

18 KLEIOSCOOP: BRIDGE OF SPIES

20 WAAROM DE HOLLANDER EEN (HALVE) VLAMING IS

24 EXPERTS: RIJKSMUSEUM VAN OUDHEDEN

28 OP UITWISSELING NAAR DE VERENIGDE STATEN

32 KLAAR VOOR DE KLAS

34 CITO-DESKUNDIGE OVER DISCUSSIE TWEEDE CORRECTIERONDE

36 VGNNIEUWS: DIDACTIEKCONFERENTIE

40 ECHO VAN KRUISTOCHTEN NOG STEEDS HOORBAAR

46 SUCCESLES VOOR HET VMBO



47



63



14

47 UITGELEZEN: FILIPS II

52 HERBEZINNING OP HET CURRICULUM

60 RECENSIES

62 COLUMN: TON VAN DER SCHANS

63 KLEIOKRANT

65 COLUMN: JELTE POSTHUMUS

Cover:
Fidel Castro spreekt
de pers toe bij
zijn aankomst in
Washington in 1959,
ten tijde van de
Cubaanse Revolutie.
Foto: Library of
Congress.





AFSCHEID VAN DE EEUWIGE PAIN IN THE ASS

De conflictueuze relatie tussen de Amerikanen en het Cuba van Castro

Op 19 februari is het precies acht jaar geleden dat Fidel Castro zijn afscheid aankondigde als president van Cuba. In het licht van de inmiddels verbeterende relatie tussen het Caribische eiland en de Verenigde Staten is het interessant vanuit dat perspectief nog eens terug te kijken op de revolutie van Castro. Want waarom hadden de Amerikaanse beleidsmakers ook alweer zo'n gruwelijke hekel aan hem?

De relatie tussen de Verenigde Staten en Cuba begint in de achttiende eeuw, als Amerikaanse kolonisten in het geheim handelscontacten opzetten met de Spanjaarden om zo geen koloniale belasting te hoeven betalen over tabak en suiker. De Engelsen, 'eigenaar' van de Verenigde Staten, waren hier niet blij mee en bezetten Havana in 1762. Maar vanaf het moment dat dertien staten zich op 4 juli 1776 onafhankelijk verklaren van Groot-Brittannië ligt de weg open voor legale handel met Cuba omdat de Spanjaarden de havens openstellen voor de handelaren uit de nieuwe staat. Gevolg is wel dat Cuba op handelsgebied grotendeels afhankelijk wordt van de Verenigde Staten.

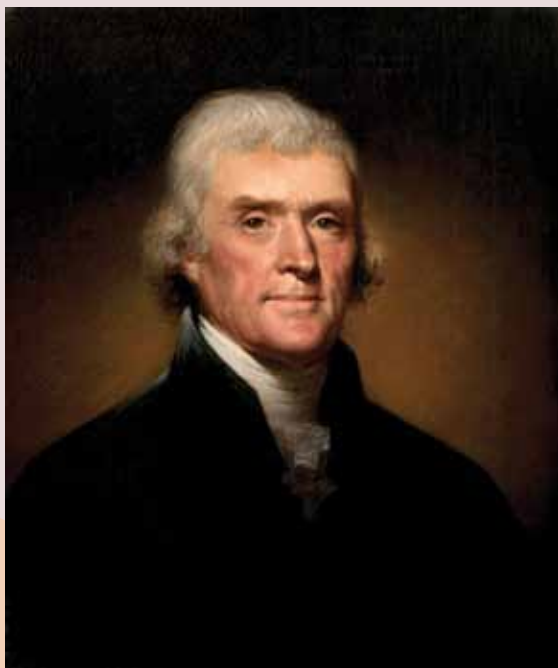
FOUNDING FATHER

Al vroeg na het ontstaan van de Verenigde Staten was er in hoge politieke kringen een besef van hoe interessant Cuba was. In 1820 noemt Thomas ►

Jan Verdonk is
redacteur van Kleio.

Straatbeeld van
Havana, Cuba. Foto
Jorge Royan.

Thomas Jefferson zag al heil in Cuba. Portret door Rembrandt Peale, 1800. White House Historical Association. Onder: Het wrak van de USS Maine in de haven van Havana. Foto National Archives and Records Administration.



Jefferson het eiland *the most interesting addition which could ever be made to our system of States*.

Hij gaf in hetzelfde jaar Minister van Oorlog John Calhoun het advies dat de Verenigde Staten *ought, at the first possible opportunity, to take Cuba*.¹

Met het afbrokkelende Spaanse koloniale rijk in gedachten kondigden de Amerikanen de Monroe-doctrine af in 1822, waarmee ze zich achter Latijns-Amerikaanse staten schaalden die wilden breken met het Europese kolonialisme. Ondanks forse investeringen en twee pogingen Cuba te kopen bleef het eiland echter stevig in de handen van de Spanjaarden.

Nadat in februari 1898 het Amerikaanse marineschip USS Maine ontplofte in de haven van Havana, waarbij 267 opvarenden om het leven kwamen, kwam er in de Verenigde Staten in de media een roep op gang voor een oorlog met Spanje. De werkelijke oorzaak van de ontploffing werd weliswaar nooit opgehelderd, maar de oorlog kwam er wel. Daarin werden de Spanjaarden

eenvoudig verslagen door Cubaanse nationalisten, met militaire steun van de Amerikanen. Niet veel later deed Spanje officieel afstand van Cuba, dat vervolgens officieel onafhankelijkheid kreeg van de Verenigde Staten in 1901. In de regeling, het zogenaamde Platt-Amendement, werd echter wel opgenomen dat de Amerikanen mochten ingrijpen als ze dat noodzakelijk achtten om de orde te bewaken. Ook verwierven zij het recht tot het plaatsen van militaire bases, waarvan de marinebasis op Guantánamo Bay een uitvloeisel was. Cuba kreeg zelfs een eerste grondwet die gebaseerd was op de liberale Amerikaanse van 1789. Een jaar later vonden de eerste democratische verkiezingen plaats in het land, met Tomás Estrada Palma als winnaar. Hij zou aan de macht zijn tot 1906.

Het onafhankelijke Cuba bleek allesbehalve stabiel te zijn en daarom maakten de Verenigde Staten meermaals gebruik van het recht om militair in te grijpen, terwijl ze tegelijkertijd flink investeerden in de Cubaanse economie. In 1933 vond de laatste ingreep op Cuba plaats, een jaar voor het aantreden van Fulgencio Batista. Batista kwam aan de macht door de zogenaamde ‘Opstand der Sergeanten’, een coup gericht tegen het bewind van Gerardo Machado. Door deze putsch, gesteund door de Verenigde Staten, verwierf Batista de macht over het leger en werd hij de facto de belangrijkste man van het land, ondanks dat hij in eerste instantie zelf geen president werd. Als zelfbenoemde kolonel – en later generaal – was hij de man die de presidenten aanstelde, al waren zij in feite niet meer dan stromannen.

BESTE VRIEND

In juli 1940 werd Batista alsnog de president van Cuba. De door hem beloofde nieuwe grondwet kwam evenwel niet van de grond, en dus verloor hij in 1944 in nieuwe verkiezingen van Grau San Martín, die op zijn beurt vier jaar later het bewind overdroeg aan Carlos Prío Socarrás. Batista bekleedde in die periode een plek in de Cubaanse senaat. In 1951 waagde hij een nieuwe poging voor het presidentschap, maar toen bleek dat hij niet genoeg steun had onder het volk pleegde hij op 10 maart 1952 een nieuwe staatsgreep.

In de periode dat het regime van Batista aan de macht was, werd de oppositie de mond gesnoerd en kwam de Cubaanse economie voor het grootste deel onder controle van de Verenigde Staten. Havana groeide uit tot een plek van goktenten, prostitutie en georganiseerde misdaad, waar de Amerikaanse maffia de dienst uitmaakte. Ook goksyndicaten, hotelketens en onroerendgoedsbedrijven uit de Verenigde Staten investeerden fors

¹ *The American Empire Not So Fast*, Arthur Schlesinger Jr., World Policy Journal





in Cuba. Hoewel het aantal rechten van het volk onder Batista drastisch werd ingeperkt en het land steeds minder democratisch werd, bleef het lange tijd de steun houden van de Verenigde Staten. De reden daarvoor is misschien ooit het best verwoord door Arthur Gardner, de Amerikaanse ambassadeur op Cuba in de periode tussen 1953 en 1957: 'Batista heeft altijd geleund op de Verenigde Staten. Ik denk niet dat we ooit een betere vriend hebben gehad. Het was alleen jammer dat hij – zoals alle Zuid-Amerikanen – een 'cut' kreeg van alle dingen die gedaan werden. Maar aan de andere kant, hij deed fantastisch werk.'²

JONGE IDEALIST

De jonge idealist Fidel Castro zag de grote invloed van de Verenigde Staten op de Cubaanse economie met lede ogen aan. Nadat hij zijn studie in 1950 afrondde kreeg hij een baan bij een klein advocatenkantoor en plande hij een deelname aan de parlementsverkiezingen van 1952 met de *Partido Ortodoxo*, een partij die sociale hervormingen wenste. Nadat die verkiezingen geen doorgang vonden vanwege de staatsgreep van Batista en hij zijn land vervolgens steeds verder zag afglijden, besloot hij met een aantal andere revolutionairen op 26 juli 1953 de Moncada kazerne in Santiago aan te vallen. Deze aanval mislukte echter faliekant. Batista liet tien revolutionairen doden per omgekomen

soldaat, terwijl Castro gevangen werd gezet. Twee jaar later, op 15 mei 1955, kwam hij weer vrij vanwege een algemene amnestie, omdat Batista de kritiek op zijn regime onder het volk enigszins probeerde te sussen. Al snel volgden er echter geruchten dat Batista Castro om zou willen brengen, waarna de laatstgenoemde naar Mexico vluchtte. Hier ontmoette hij onder meer Che Guevara. Bovendien zette hij vanaf Mexicaanse bodem *De Beweging van de 26^e juli* op, een organisatie waarmee hij een nieuwe revolutie plande in Cuba. De mannen schaften een boot aan, die omgedoopt werd tot 'Granma'. Hiermee voeren Castro en enkele andere leden naar Cuba, waar ze op 2 december 1956 aan land gingen. Een hachelijke tocht volgde, opgejaagd door de troepen van Batista, waarbij slechts twaalf van de 82 aanwezige revolutionairen de plaats van bestemming levend bereikten. Nadat er berichten doorsijpelden over de strijd van Castro en zijn mannen vanuit de bergen van de Sierra Maestra raakte een groot deel van het volk in vervoering. In diverse studentenopstanden werd de grote onvrede kenbaar gemaakt over het dictatorschap van Batista en nadat hij hierop reageerde met een nog verdere beperking van vrijheden en een gevangenschap van critici, vond men in de beweging van Castro de gewenste bevrijders. Op 1 januari 1959 lukte het Castro na een guerrillastrijd van enkele jaren met heel veel moeite om ►

Fulgencio Batista schudt de handen van de Cubaanse ambassadeur tijdens een bezoek aan Washington. Erachter staat zijn vrouw Elisa Godinez-Gómez. Foto Harris & Ewing via Library of Congress.

² Uit het verhoor van Arthur Gardner door een senaatscommissie die het gevaar van het communisme onderzocht in het Caribisch gebied. tiny.cc/K1C10

Fidel Castro spreekt de pers toe tijdens zijn aankomst in Washington in 1959, tijdens de Cubaanse revolutie. Foto Library of Congress. Onder: Che Guevara op een ezel in Las Villas, Cuba, 1958. Foto Perfecto Romero.

de regering van Batista omver te werpen. Een leger onder leiding van Guevara versloeg het leger van de dictator bij Santa Clara, die daarop korte tijd later zijn aftreden aankondigde. Een vrije inname van Havana volgde, en twee weken later werd Castro officieel de nieuwe premier van Cuba.

De Verenigde Staten erkenden de nieuwe regering direct, zo blijkt uit een analyse van Claire Suddath in *Time* in 2009. Ze hoopten Castro's beleid ten gunste van de Amerikanen te kunnen beïnvloeden. Die hoop vervloog echter al snel. Het bezoek van de Cubaanse leider aan Washington drie maanden na zijn aanstelling bleek spoedig niet meer dan een wassen neus te zijn. Ideologisch was er simpelweg een te groot verschil en Castro zou nadien dan ook nooit meer een voet op Amerikaanse bodem zetten.

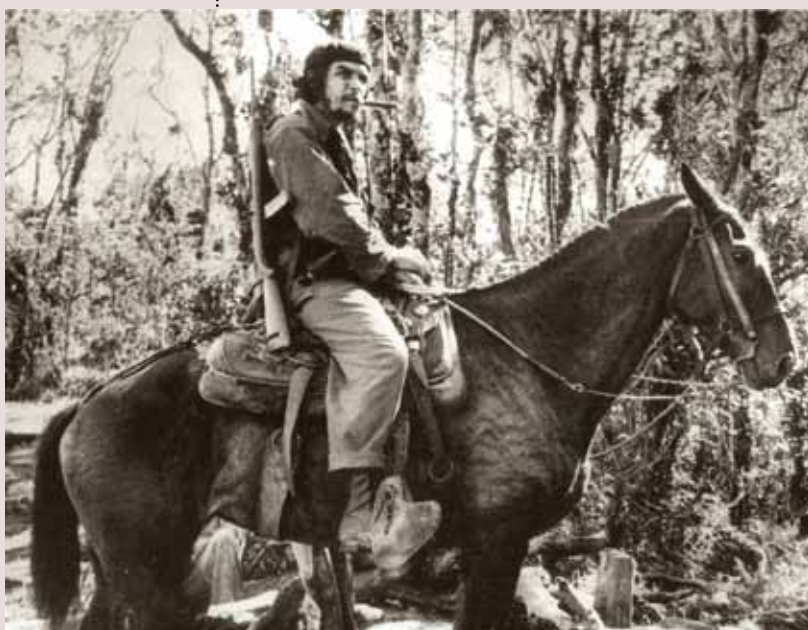
DE-AMERIKANISERING

Al snel na zijn aantreden zette Castro de toon voor de verdere relatie met de Verenigde Staten. De Amerikanisering van Cuba en voornamelijk Havana onder het regime van Batista was hem een doorn in het oog geweest en hij wilde daar korte metten mee maken. Als onderdeel van deze campagne nationaliseerde Castro honderden Amerikaanse bedrijven zonder enige vorm van compensatie en maakte hij de import van producten uit de Verenigde Staten dusdanig duur dat de handel tussen beide landen drastisch werd teruggevoerd. Omdat dit soort maatregelen de Amerikaanse financiële belangen schaadden, kon een reactie niet uitblijven.

Voor diverse Amerikaanse presidenten zijn de provocaties vanuit Cuba een lastige kwestie geweest. Dwight Eisenhower was president tussen 1953 en 1961 en zou de eerste worden die actie ondernam



tegen Castro. Hij voerde handelsbeperkingen in op nagenoeg alle Cubaanse producten, waardoor Cuba gedwongen werd nieuwe handelspartners te zoeken. Die vond het al snel in de Sovjet-Unie, waar het in de persoon van Nikita Chroesjtsjov een nieuwe bondgenoot trof. Dit verbond was cruciaal om een volledige ineenstorting van de Cubaanse economie te voorkomen. De Sovjet-Unie werd in korte tijd de grootste afnemer van suiker en daarmee de facto tijdelijk de redder van de Cubaanse economie. In de context van de Koude Oorlog betekende dit evenwel een duidelijke kampkeuze. Het betekende een definitief einde van de diplomatieke banden tussen Cuba en de Verenigde Staten. John F. Kennedy breidde de maatregelen van Eisenhower op 7 februari 1962 uit via een permanent embargo, vlak nadat hij volgens Suddath – saillant detail – eerst twaalfhonderd Cubaanse sigaren voor zichzelf bestelde. Het embargo zorgde er onder meer voor dat er geen Amerikaanse auto's meer geïmporteerd konden worden, iets wat vandaag de dag nog altijd zichtbaar is in het romantische straatbeeld van Cuba met alle oude auto's. Veel belangrijker was echter dat Castro door de maatregel een middel kreeg om eenheid te creëren onder de bevolking. Ondanks de steun van de Russen werd de economie immers dusdanig hard geraakt dat de voedselconsumptie daalde. De Cubaanse leider kon hierop naar de Amerikanen wijzen als schuldige voor het veroorzaken van deze binnenlandse problemen. Dit beeld van de Verenigde Staten werd alleen maar verder versterkt door enkele geheime Amerikaanse pogingen om de regering van Castro omver te werpen. Hierbij



werden bijvoorbeeld enkele Cubaanse bannelingen getraind door de CIA voor een grondaanval. Ook werd er getracht een schelp tot ontploffing te brengen in de nabijheid van Castro. Dit soort plannen bereikten echter nimmers het gewenste doel. Door al het diplomatieke wapengekletter ontstond er een uiterst gespannen veiligheidssituatie in de wereld. Op 15 oktober 1962 bereikte deze het hoogtepunt toen Amerikaanse spionagevliegtuigen een raketbasis ontdekten op Cuba. Deze werd gebouwd door de Sovjet-Unie en een kleine twee weken lang werd er wereldwijd gevreesd voor een nucleaire oorlog. Een compromis zorgde er op 28 oktober voor dat de Cuba-crisis beëindigd werd. Chroesjtsjov trok de Russische raketten terug in ruil voor de Amerikaanse belofte dat zij hetzelfde zouden doen met hun raketten in Turkije.

SLUWE STREEK CASTRO

Ook de handelsrelatie met de Sovjet-Unie kon niet voorkomen dat de Cubaanse economie verder verslechterde. De interne spanningen liepen hierdoor zo hoog op dat Castro besloot de Cubaanse haven Mariel te openen voor eenieder die het eiland per boot wenste te verlaten. Jimmy Carter stelde hierop de grens van de Verenigde Staten open voor Cubanen, waarop tussen 15 april en 31 oktober 1980 zo'n 125.000 Cubanen per boot naar Florida trokken, iets dat bekend kwam te staan als de 'Mariel boatlift'. Pijnlijk voor Carter was echter dat onder deze vluchtelingen ook ongeveer 22.000 door Castro vrijgelaten criminelen en psychiatrische patiënten waren. De Cubaanse leider had de situatie aangegrepen om van 'gekken' af te komen.

In de wereld na de Koude Oorlog werd het voor Cuba zonder de Sovjet-Unie als grote sponsor nog lastiger zich te handhaven. Als klap op de vuurpijl kwamen de Amerikanen in de jaren negentig met een verscherping van het reeds bestaande embargo. Via de *Cuban Democracy Act* in 1992 en de *Helms-Burton Act* in 1996 werd het wettelijk mogelijk bedrijven in de Verenigde Staten te vervolgen die handel dreven met Cuba. Buitenlandse bedrijven konden hiermee ook sancties opgelegd krijgen, al stuitte dit wel op kritiek van de Europese Unie. De Europeanen vonden het in strijd met de beginselen van de vrije wereldmarkt die juist de Amerikanen propageerden. De Amerikanen verdedigden de Helms-Burton Act onder meer met het feit dat Cuba enkele weken eerder twee burgervliegtuigen neerhaalde, waarbij in totaal vier mensen om het leven kwamen. Deze slachtoffers waren leden van een Cubaanse groepering uit Miami. Volgens de Verenigde Staten bevonden de vliegtuigjes zich ten tijde van de aanval in het internationale luchtruim.

DE RELATIE IN DE 21E EEUW

Met de aankondiging van het aftreden van Castro kwam de ooit zo problematische relatie in een stroomversnelling. Ondanks dat broer Raúl de scepter van Fidel overnam is er onder Barack Obama een duidelijke verbetering opgetreden van de betrekkingen. De huidige Amerikaanse president heeft het embargo inmiddels versoepeld en aangekondigd dat de Verenigde Staten weer een eigen ambassade zullen openen op Cuba. Diverse financiële beperkingen zijn opgeheven en het is makkelijker geworden te reizen tussen de beide landen. 'Met het Cubaanse volk wil ik de hand van vriendschap schudden. Met deze veranderingen willen we het verleden achter ons laten voor een betere toekomst', zo stelde Obama, die verder aangaf de harde aanpak van zijn land achterhaald te vinden.

Poster uit 1960 met daarop afgebeeld Castro en Chroesjtsjov tijdens de Cubacrisis. De tekst luidt: 'Lang leve de eeuwige, onverwoestbare vriendschap en samenwerking tussen de Sovjet-Unie en het Cubaanse volk!'



Allicht is die laatste constatering wel terecht. Met het ontbreken van het toneel van de Koude Oorlog werden Castro – die inmiddels 89 jaar oud is – en Cuba immers min of meer veroordeeld tot een marginale rol in de wereldpolitiek. Ze vonden weliswaar steun bij het Venezuela van Hugo Chavez, waarvan het onder meer grote hoeveelheden gratis olie kreeg, maar ook dat land is inmiddels in een diepe economische crisis geraakt. Raúl Castro heeft aangegeven in 2018 te stoppen en er is nog geen duidelijkheid over de koers na het tijdperk van de broertjes Castro. Dus waarom zou de Verenigde Staten dan nog een sanctie uit een radicaal andere periode handhaven?

Ook anderen is de hoop op betere betrekkingen niet ontgaan. Paus Franciscus is bijvoorbeeld een belangrijke kracht geweest achter de normalisering van de verhoudingen, door in een rol als mediator de Verenigde Staten en Cuba naar elkaar toe te bewegen. Of het uiteindelijk leidt tot een definitieve ►

Obama noemde de maatregelen van de VS tegen Cuba 'achterhaald'. Foto Pete Souza.

opheffing van het embargo blijft koffiedik kijken, maar duidelijk lijkt wel dat de scherpe kanten van de oude conflictueuze relatie af zijn. Niet alleen de maatregelen van de Amerikanen zijn verouderd, maar ook Castro zelf en daarmee de spanningen. Wat echter altijd zal blijven zijn de herinneringen aan de rebelse leider als eeuwige *pain in the ass* van de Verenigde Staten.

CASTRO IN DE KLAS

Buiten Cuba staat Castro bekend als een doctrineaire dictator, die gek was op de macht die hij had en die geen oppositie duldde. In eigen land is hij met name voor veel generatiegenoten de man die het land bevrijdde van de onderdrukking, die het land hoogstpersoonlijk optilde uit de armoede en die bijvoorbeeld de kwaliteit van de gezondheidszorg en het onderwijs op een indrukwekkend peil bracht. Dit contrasterende beeld is interessant en biedt tal van mogelijkheden om de casus-Castro in de klas te gebruiken. Hoe politiek gekleurd waren namelijk de Nederlandse berichtgevingen over de Cubaanse heerser ten tijde van de Koude Oorlog? Hoe berichtten de Polygoonjournaals eigenlijk? En hoe zat dat bij de Amerikaanse kranten? Kortom, welke rol had propaganda in het conflict? De mediaberichten van toen bieden een mooi inzicht in wat nieuwsgeving tijdens een ideologische oorlog betekent en bieden de mogelijkheid om een poging te doen feit en fictie te onderscheiden. Daarbij is Castro – die niet voor niets altijd een van de meest geliefde dictators in Hollywood geweest – bij uitstek een politieke leider die jongeren tot de

verbeelding kan spreken. Net als zijn iconische voormalige strijdmakker Che Guevara heeft Castro de ideale mix van charisma en een boeiend verhaal. In ieder geval één die de Amerikanen nooit zullen vergeten, ondanks dat zijn rol nu is uitgespeeld. ■

GEBRUIKTE BRONNEN

- Time Magazine, *a brief history of u.s.-cuba relations*, tiny.cc/K1C1
- Volkskrant, *Castro's afscheid, einde van een tijdperk*, tiny.cc/K1C2
- Volkskrant, *Wanneer is de relatie tussen VS en Cuba echt ontdooid?* tiny.cc/K1C3
- *Cuba and the United States: A Chronological History* (1997), Jane Franklin
- NRC Handelsblad, *Fidel Castro kondigt vertrek aan*, tiny.cc/K1C4
- Punahou School, *Opposing Viewpoints In Context*, tiny.cc/K1C5
- NPO Geschiedenis, *VS en Cuba: strijdbijl na 55 jaar begraven. De crisismomenten uit de Cubaanse geschiedenis*, tiny.cc/K1C6
- DeRedactie.be, *De VS en Cuba: een relatie met hindernissen*, tiny.cc/K1C7
- Historiek.net, *Fulgencio Batista (1901-1973)*, tiny.cc/K1C8
- World Policy Journal, *The American Empire? Not So Fast*, tiny.cc/K1C9
- Schwartzman, K.C. (2001). *Can international boycotts transform political systems? The cases of Cuba and South Africa*. *Latin American Politics and Society*, 43 (2), 115-146.

VIA ROMA. DE GESCHIEDENIS VAN ROME IN 50 STRATEN*Willemijn van Dijk*

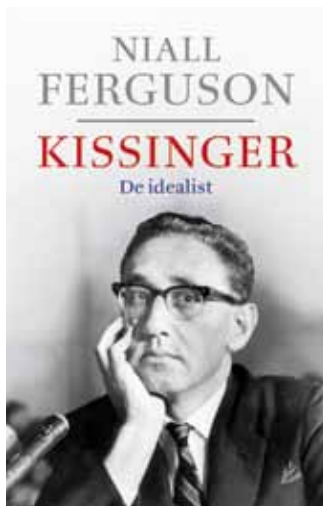
Compact boekje voor Rome-liefhebbers. Over menig straatje in de Eeuwige Stad is een anekdote te vertellen. Leuk als u er met leerlingen doorheen loopt, maar het boek is ook leuk in de klas.

Ambo | Anthos | € 21,99

**KISSINGER. DE IDEALIST***Niall Ferguson*

Het eerste deel over een van de belangrijkste staatsmannen van de twintigste eeuw. Joodse vluchteling en bevrijder van een concentratiekamp die zich opwerkt tot adviseur in het Witte Huis van een man die hij altijd had verafschuwd.

Hollands Diep | € 59,99

**STUPOR MUNDI.**

KRONIEK VAN EEN EIGENZINNIGE KEIZER

Gregor Dijkhuis

Een mooi boek over 'hij die de wereld verstand doet staan': keizer Frederik II (1194-1250). Een van de weinigen die erin slaagde een vreed-

zame kruistocht te ondernemen naar Jeruzalem, maar tegelijkertijd enorme ruzie had met de paus.

Aspekt | € 22,95

DE GENEN VAN MIJN VADER. EEN FAMILIEGESCHIEDENIS VAN 400 JAAR*Martine Letterie*

De schrijfster is er in geslaagd een familiegeschiedenis te schrijven die begint rond 1600 en door middel van *petit histoire* mensen echt tot leven brengt.

Prometheus-Bert Bakker | € 18,95

DE MOLUKSE ACTIES.

TREINKAPINGEN EN GIJZELINGEN 1970-1978

Peter Bootsma

Er was hun ouders een eigen staat beloofd, maar deze kwam er maar niet. Vandaar dat geradicaliseerde jonge Molukkers het heft in eigen hand namen en een trein kaapten, ambassadepersoneel gijzelden en een basischool vol met leerkrachten en kinderen in gijzeling namen.

De hete jaren zeventig dus. Boom | € 24,90

TOEN DE KATHOLIEKEN NEDERLAND VEROVERDEN. CHARLES RUIJS DE BEERENBROUCK 1873-1936
Frans Verhagen

Het rijmpje 'Wie maakt onze centen zoek, het is Ruijs de Beerenbrouck' sloeg op de bezuinigingen die de (eerste) katholieke minister-president moest invoeren na de *beurskrach* van 1929. Over deze hardwerkende man en het rijke roomse leven schreef Verhagen dit goed leesbare boek.

Boom | € 29,90

NEDERLAND VAN ALLE TIJDEN. DE VADERLANDSE GESCHIEDENIS IN JAARTALLEN*Bas Blokker, Gijsbert van Es, Hendrik Spiering*

Handzaam naslagwerk (inclusief anekdotes en kritische kanttekeningen) met vele illustraties. Prima om doorheen te bladeren en uw geheugen weer eens op te frissen.

Balans | € 25,00

WOESTIJNVADERS. INSPIRATIE VOOR NU
Mattias Rouw

Aan de hand van het leven van solitair levende monniken uit het eerste millennium wordt een link gelegd met mensen die tegenwoordig op zoek zijn naar inspiratie en diepgang. Een bijzondere uitgave.

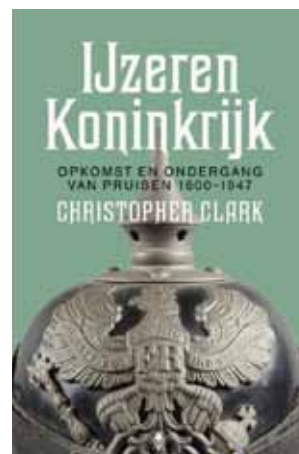
Brandaan | € 24,95

**IJZEREN KONINKRIJK.**

OPKOMST EN ONDERGANG VAN PRUISEN 1600-1947

Christopher Clark

Dik boek, duur boek, maar het is het allemaal waard!



Prachtig geschreven relaas over een klein hertogdom-metje in Oost-Europa, dat uitgroeide tot een verlicht vorstendom, zwaar leed onder Napoleon, maar waarbij het ambtenaren-apparaat en het leger een voorbeeld werden voor de rest van Europa. In 1947 werd het met een pennestreek opgeheven door de geallieerden.

De Bezige Bij | € 59,90

LUUC KOOIJMANS

Luuc Kooijmans is historicus en auteur van veelgeprezen boeken.

In 2008 won hij de Grote Geschiedenis Prijs voor zijn boek *Gevaarlijke kennis*.

Inzicht en angst in de dagen van Jan Swammerdam. Onlangs verscheen

Het geheim van de Valeriusstraat.

Ben Vriesema is
hoofdredacteur van
Kleio.

WELK NUT HEEFT GESCHIEDENIS VOLGENS U?

Zoals we allemaal weten, is wat er om je heen gebeurt zonder historische kennis onbegrijpelijk. Een geschiedenisleraar kan laten zien dat alles wat in het heden gebeurt een geschiedenis heeft. Op die manier kan hij een essentiële bijdrage leveren aan het begrip van het heden.

KUNT U ZICH NOG VEEL HERINNEREN VAN DE LESSEN GESCHIEDENIS OP SCHOOL?

Van de lagere school herinner ik me – met plezier – de heldhaftige verhalen over de Tachtigjarige Oorlog en over scheurbuik tijdens de reizen naar Oost-Indië. Van het middelbaar onderwijs herinner ik me niets, want ik had een krankzinnig slechte leraar. Hij vertelde wel verhalen, maar

die hadden kop noch staart. Ik had een tien op mijn eindlijst, maar ik ben vooral geschiedenis gaan studeren omdat het me een heerlijke introverte studie leek, met weinig contacturen. Het was eigenlijk alleen een kwestie van lezen en schrijven, dat sprak me bijzonder aan.

WELKE HISTORISCHE PERIODE SPREEKT U HET MEESTE AAN?

Ik heb veel geschreven over de zeventiende en achttiende eeuw, maar het gaat mij niet zozeer om een periode. Het gaat mij om de manier waarop je het verleden probeert te begrijpen: niet terugkijken vanuit het heden, maar proberen te achterhalen hoe het was om in een bepaalde periode te leven. Alleen op die manier kun je iets van het verleden begrijpen.



WELKE HISTORISCHE PERSOON SPREEKT U HET MEESTE AAN?

Adriaan Koerbagh, een zeventiende-eeuwse arts die een boek schreef waarin hij alle humbug ontmaskerde waarmee gewone mensen afhankelijk en onderworpen werden gehouden door juristen, dominees en artsen. Omdat het van moed getuigt de waarheid te vertellen als die verborgen wordt gehouden.

WAT IS DE MEEST RECENTE 'HISTORISCHE SENSATIE' DIE U HEBT GEHAD?

Iedere historicus die bronnenonderzoek heeft gedaan kent de historische sensatie die optreedt als hij wordt geconfronteerd met historisch materiaal dat rechtstreeks is verbonden met de personen naar wie hij onderzoek doet. Die sensatie is des te sterker als het om een onverwachte vondst gaat. Zo heb ik eens in een stapel papieren onverwachts een briefje van Newton gevonden. De meest recente historische sensaties waren ontmoetingen met mensen die de geschiedenis die ik heb beschreven in mijn laatste boek daadwerkelijk hebben beleefd. Plotseling kon ik terugkeren in de straat, de huiskamer en de schoolklas waarin mijn hoofdpersonen hebben geleefd.

Scène uit *Kanal*
(Het riool der
verschrikking).



WELKE HISTORISCHE FILM HEEFT DE MEESTE INDRUK OP U GEMAAKT?

Jeder für sich und Gott gegen alle van Werner Herzog. En *Kanal* van Andrzej Wajda.

WAT IS VOLGENS U HET BELANGRIJKSTE IN HET GESCHIEDENIS-ONDERWIJS?

Het is belangrijk om verhalen te vertellen, om interesse te wekken, maar het is vooral belangrijk om leerlingen zelfstandig te leren denken. Ze moeten leren zich af te vragen wat de status is van de informatie die ze krijgen. Ze moeten dus leren zich af te vragen waar die vandaan komt, wat de bron is en wat die herkomst betekent voor de informatie. Het is ook heel belangrijk dat ze leren hun bevindingen en hun argumenten precies te formuleren.

ALS U MORGEN EEN HISTORISCH ONDERZOEK ZOU MOGEN BEGINNEN, WAT ZOU DAN HET ONDERWERP ZIJN?

Ik verkeer in de gelukkige omstandigheid dat ik elke dag een onderzoek mag beginnen. Ik ben vorige week spontaan begonnen aan een onderzoek naar een vriendin van Anne Frank die ondergedoken zat in het huis tegenover dat van mijn grootvader. In de regel zou ik onderzoek in de trant van Koerbagh willen aanbevelen.

WAT IS UW DIERBAARSTE BEZIT DAT OOK HISTORISCHE WAARDE HEEFT?

Een briefje van de Engelse zangeres Sandy Denny, geschreven kort voor haar dood in 1978.

DENKT U DAT DE HISTORISCHE CANON NUT HEEFT VOOR HET GESCHIEDENISONDERWIJS?

Nee. Alle formats, sjablonen en invuloefeningen zouden uit het onderwijs moeten verdwijnen. Het gaat erom dat leerlingen verbanden en patronen leren zien. Natuurlijk moet een leraar ernaar streven een zinvol overzicht aan te bieden, maar het is onnodig voor te schrijven hoe dat eruit zou moeten zien. Zo'n voorschrift is altijd willekeurig: voor allerlei soorten overzichten bestaan goede argumenten.

WAT IS VOOR U EEN BELANGRIJKE LIEU DE MÉMOIRE? WAAROM?

Een belangrijke lieu de mémoire is voor mij het huis van mijn grootouders in Amsterdam, zoals iedereen zal begrijpen die mijn boek Het geheim van de Valeriusstraat heeft gelezen.

Handgeschreven bladmuziek van de aria uit de Goldbergvariaties, uit het *Klavierbüchlein für Anna Magdalena Bach* (de tweede vrouw van J.S. Bach), 1725.



WELKE HISTORISCHE STUDIE OF WELKE HISTORISCHE ROMAN MAAKTE DE MEESTE INDRUK OP U?

Rampjaar 1672 van Luc Panhuysen en Goldberg van Bert Natter. Beide boeken – een historische studie en een roman – laten je begrijpen, maar ook voelen, horen en ruiken hoe het was om in de vroegmoderne tijd te leven.

'Als minister zou ik onmiddellijk alle ambtenaren ontslaan die zich bemoeien met de inhoud van het onderwijs'

STEL DAT U MINISTER VAN ONDERWIJS ZOU ZIJN, WAT ZOU U VERANDEREN?

Ik zou onmiddellijk alle ambtenaren ontslaan die zich bemoeien met de inhoud van het onderwijs. ■

Het gezin van de grootouders van Luuc Kooijmans.



ODE AAN EEN VERDWIJNEND AMBACHT

De meerwaarde van historische illustraties

In geschiedenismethoden voor het basisonderwijs vind je steeds minder vaak nieuw getekende historische illustraties. Dit heeft alles te maken met de huidige ontwikkelingen binnen het onderwijs waarbij alle aandacht gericht is op de kernvakken taal, lezen en rekenen. Een van de vakken die daardoor minder aandacht krijgt, is geschiedenis. Uitgeverijen zijn trendvolgers en spenderen daardoor minder budget aan dit vak. En aangezien het maken van illustraties een tijdrovende en dus kostbare bezigheid is, laten de gevolgen zich raden.

Hans Vermeer is
redacteur van Kleio.

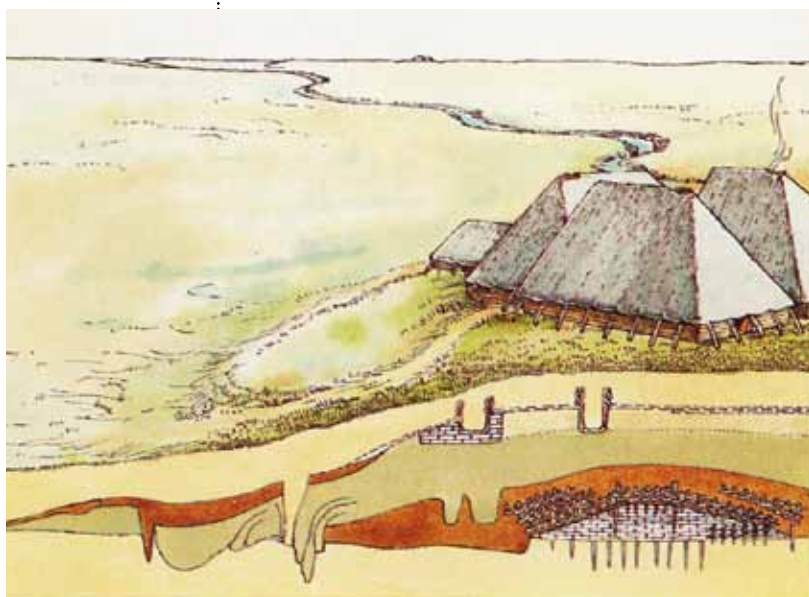
In de tijd dat dit budgetprobleem wat minder speelde, heeft de educatieve uitgeverij waar ik voor werk vaak gebruikgemaakt van de diensten van Bob Brobbel, kunstschilder en tekenaar en in die hoedanigheid gespecialiseerd in historische illustraties. Hij mag zich rekenen tot een select groepje dat ambachtelijke tekenkwaliteiten weet in te zetten om archeologie en geschiedenis tot

leven te brengen. Bob zegt – misschien uit bescheidenheid – dat een illustrator *alles* moet kunnen tekenen. Ik durf te beweren dat deze combinatie van kwaliteiten vrij zeldzaam is. Met een andere uitspraak van hem ben ik het helaas wel eens: er is niemand die in dit verdwijnende ambacht nog zijn brood kan verdienen.

In dit artikel laat ik aan de hand van werk van Bob Brobbel zien hoe historische illustraties ingezet (kunnen) worden als prachtige bronnen voor gesprekken en zoekopdrachten. Aan de hand van de lessuggesties bij de tekeningen geef ik tevens een kijkje in de aanpak van het geschiedenisonderwijs in het basisonderwijs. Bovenal wil ik de illustraties gebruiken om een ode te brengen aan het verdwijnende gilde van historisch gespecialiseerde illustratoren.

TE VEEL VERBEELDING

In elke geschiedenismethode tref je ze aan: de reconstructietekeningen. Dat lijkt een vanzelfsprekendheid, maar toch is dat iets van de laatste decennia. Want het heeft tot de jaren zeventig van de vorige eeuw geduurd voordat de reconstructietekening algemeen geaccepteerd werd. Voor die tijd was dit soort tekening taboe, omdat die te veel





Illustratie 3,
Atelier Vermeer
& Van Rijn. Uit: *Bij*
***de tijd*, Malmberg,**
2000.

verbeelding en te weinig feiten zou bevatten. De tekening was bedoeld voor vakgenoten en als illustrator mocht je daarom alleen een vondsttekening of plattegrond van de archeologische vindplaats maken zonder enige toevoeging of verfraaiing. Tegenwoordig willen zowel archeologen als historici een breder publiek aanspreken en is de reconstructietekening algemeen geaccepteerd. Die discussie rondom de acceptatie van de reconstructietekening hield gelijke tred met de discussie binnen de archeologie rondom de restauratie van vondsten. Een bekend voorbeeld is de discussie rondom de restauratie van Knossos op Kreta in het begin van de twintigste eeuw. Archeoloog Arthur

John Evans groef daar onder andere het Minoïsche paleis op en begon aan de restauratie ervan vanuit kennis die hij als de juiste vermoedde. In het archeologenwereldje leidde dat tot grote verdeeldheid tussen voor- en tegenstanders van een dergelijke aanpak. Dat dubbele gevoel heb je nu nog als je als toerist over de opgraving loopt. Je ziet dat er bij de reconstructie materialen als beton en staal zijn gebruikt. Maar je ziet ook een compleet beeld van de imposante tempel zonder dat je je verbeelding moet pijnigen. Ook al weet je dat je kijkt naar de verbeelding van één man.

In de geschiedenisles zijn tekeningen zoals die van de terp (illustratie 1) en de Romeinse villa (illustratie 2) bijvoorbeeld te gebruiken om het belang en de tekortkomingen van de archeologie te laten voelen. Als leerkracht kun je de invalshoek van de omgekeerde chronologie gebruiken vanuit de volgende opdracht: zoek op het internet een tekening van een opgraving van een boerderij. Wat kan de tekenaar van een reconstructietekening vanuit dit soort tekening vrij zeker weten? Wat kan hij niet weten maar is wel erg waarschijnlijk? En wat zijn de onzekerheden? Hoe kan hij die onzekerheden invullen, bijvoorbeeld door extrapolatie vanuit de antropologie als het gaat om jagers en boeren? ➤

Linksboven:
Illustratie 1,
Terp. Uit: *Wijs met*
***de Waddenzee*,**
Meulenhoff
Informatief, 1980.
Linksonder:
Illustratie 2,
Villa Voerendaal.
Uit: *Verleden Land*,
Meulenhoff
Informatief, 1981.





Illustratie 4,
Kampen. Uit:
Bij de tijd,
Malmberg, 2000.

SPELEN MET DE WERKELIJKHEID

Illustraties geven ook de mogelijkheid om binnen bepaalde grenzen speels om te gaan met de historische werkelijkheid. Een mooi voorbeeld is de illustratie van het atelier Rembrandt en Vermeer (illustratie 3 op de vorige pagina). Die afbeelding vormt een rijke bron voor gesprekken over allerlei thema's rondom kunst in de zeventiende eeuw, zoals de werkverdeling binnen een atelier. Maar het geeft ook allerlei mogelijkheden voor onderzoeksvragen, zoals de vraag waar de verschillende kleuren van gemaakt werden – waardoor leerlingen kennismaken met de meer obscure kanten van het schildersbestaan, zoals het urineren over loden platen om er daarna de roest af te krabben waarmee loodwit gemaakt werd. Of de vraag wat de duurste kleur in een schilderij was – om uit te komen bij het purper waarvoor enorme hoeveelheden slakken opgedoken moesten worden om één gram van dat kostbare materiaal te fabriceren.

Een andere zoekopdracht zou kunnen zijn: welke schilderijen van Rembrandt en Vermeer herken je in de schetsen, schilderijen en personen in de tekening? Herkennen de leerlingen bijvoorbeeld het portret van Jan Six van de hand van Rembrandt? Het meisje met de parel van Vermeer? Het

melkmeisje dat juist het atelier binnenstapt op weg naar haar tafel aan het raam? En zien ze dan in het hoekje ook nog het betreffende schilderij staan? Herkennen ze Willem van Ruytenburch die staat te poseren voor de *Nachtwacht*?

VOGELVLUCHTPERSPECTIEF

Een ander sterk aspect van de historische illustratie noem ik voor het gemak 'compacting'. Door in vogelvluchtperspectief een tafereel te bekijken, krijgen we een rijke leeromgeving waarin allerlei aspecten te zien zijn die normaal gesproken niet op één bepaald moment op één bepaalde plaats te zien zijn. Een mooi voorbeeld is de illustratie van een gedeelte van de Hanzestad Kampen (illustratie 4). Deze tekening biedt gelegenheid om vanuit verschillende perspectieven naar de ontwikkeling van steden te kijken. Het geeft tevens de mogelijkheid in te gaan op scheepstypen als de kogge. Het opengewerkte dak kan aanleiding zijn voor een gesprek over de bouwwijze van de huizen in die periode en het mogelijke brandgevaar; de verschillende woningtypen voor een gesprek over statusverschillen; de winkels en uithangborden voor de indeling van de stadswijken in gilden; de ramen met kleine ruitjes voor een gesprek over het procedé van glasproductie.

DWARSDOORSNEDE

Mijn favoriet onder de historische illustraties is de dwarsdoorsnede van historische objecten als gebouwen en schepen. Niet in de laatste plaats omdat je er elke keer weer nieuwe zaken in ontdekt, een teken dat de illustrator zich uitstekend heeft ingelezen in het betreffende onderwerp. Als voorbeeld toon ik een illustratie van Bob Brobbel die ik zelf in een methode heb mogen gebruiken. De tekening toont de dwarsdoorsnede van het zeventiende-eeuws VOC-schip Batavia (illustratie 5) en vormt door zijn gedetailleerdheid een prachtig uitgangspunt voor gesprekken over allerlei facetten van handel, VOC en scheepsbouw in de zeventiende eeuw.

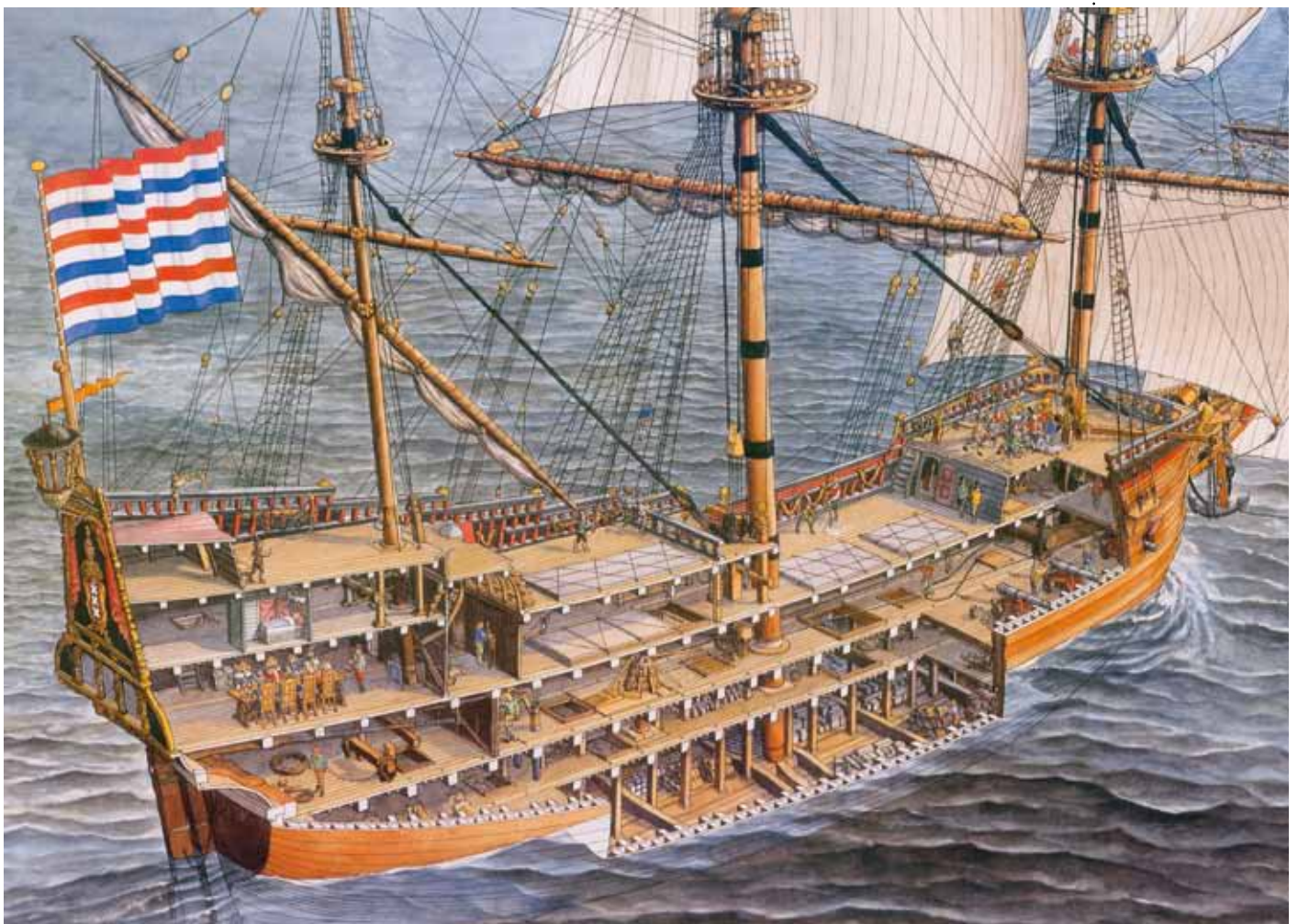
Een van de aspecten die ik destijds sterk heb benadrukt, is het feit dat bijna het hele schip uit hout en hennep bestaat. Daarmee heb je meteen een invalshoek naar de handel met vragen als: waar kwamen die materialen vandaan? Welke industrieën verwerkten die materialen en hoe ging dat? Welke onderdelen van het schip bestonden uit hennep? (Waarbij weer een leuke link naar het heden te leggen is rondom de benadering van de hennepeteelt.) Een tweede aspect waar ik aandacht aan heb

geschonken, is het leven aan boord van een VOC-schip. Uitgangspunt daarbij was het onderscheid in het leven voor en achter de mast. Door de verschillende inkomens aan bemanningsleden als soldaten, matrozen, kok en stuurman te koppelen, konden leerlingen de status van elk lid zien.

Het derde aspect dat vanuit de tekening heel goed bespreekbaar wordt gemaakt, zijn de gevaren die reizen met dergelijke schepen met zich meebrengen. Zwakke plekken als tuigage en masten spreken voor zich. Maar ook begrijp je beter waarom elke kapitein wanneer zijn schip op een rif was gelopen als eerste schreeuwde: 'Kap de grote mast!' Want in de tekening zie je dat dat een zwakke plek is: de mast slaat tijdens het stampen van het schip dwars door de bodem!

Ik hoop dat ik mijn punt gemaakt heb. Ik beschouw het als een groot verlies als deze rijke contexten uit de geschiedenismethodes zouden verdwijnen. Op de website van *Kleio* vindt u de illustraties van Bob Brobbel. Misschien dat het u inspireert ze ook eens in te zetten in uw groep. Ik ben ervan overtuigd dat in het bijzonder de leerlingen in de onderbouw er met plezier naar zullen kijken en ermee aan de slag willen. ■

Illustratie 5,
**Batavia. Uit: Batavia-
Werf, Lelystad en de
Trek, Zwijssen.**



GLIENICKER BRÜCKE DECOR VOOR GEVANGENENRUIL OOST EN WEST

Bridge of Spies maakt Koude Oorlog-sfeer pas tegen het einde invoelbaar

Bridge of Spies van regisseur Steven Spielberg vertelt het verhaal van James Donovan, gespeeld door Tom Hanks, een advocaat die zich gespecialiseerd heeft in verzekeringsclaims. Als de CIA hem vraagt de onderhandelingen te leiden over een gevangengenomen Amerikaanse piloot bevindt Donovan zich onverhoeds in het middelpunt van de Koude Oorlog. Ben Vriesema ging verwachtingsvol naar de bioscoop.

Ben Vriesema is hoofdredacteur van Kleio.

Jaren geleden zag ik – voordat de film in Nederland uitkwam – tijdens een matineevoorstelling in New York de film *Out of Africa*, het epos over een Deense barones die het in donker Afrika opneemt tegen de mannenwereld, maar vooral gebiologeerd raakt door de Afrikaanse natuur. Vol spanning zat ik in de bioscoop en ik heb me geen minuut verveeld. Eenzelfde ervaring had ik toen ik de film *Saving Private Ryan* bezocht. Ik had mijn vrouw wijsgemaakt dat het een prachtig drama betrof waarin veel zaken goed zouden aflopen. Dit bleek niet helemaal het geval te zijn, bovendien had ik niet op de eerste twintig minuten van de film gerekend: een armageddon van bloed en vuur op het Normandische strand. Geen romantisch drama, maar afgerukte ledematen en een orgie van geweschoten en ellende. Toch voelde ik ook bij die film een tinteling omdat ik besepte naar een prachtfilm te kijken, gebaseerd op de historische werkelijkheid.

BRUIKBAAR

Eenzelfde gevoel bekreep mij toen ik kaartjes bestelde voor *Bridge of Spies*. Van deze film



ging ik, als geschiedenisdocent, vast nog jaren gebruikmaken! Zo zou ik bepaalde scènes kunnen laten zien wanneer ik de Koude Oorlog behandelde. Ik dacht naar een prachtfilm te gaan, maar – u voelt hem al aankomen – dat viel erg tegen. Uiteraard bevat de film bruikbare scènes, maar beelden over de bouw van de Muur en het vluchten van Oost-Duitsers zijn in veel mooiere en langere shots – in veelvoud – te vinden op internet. Alleen het einde van de film zou ik misschien gebruiken in de klas: de uitwisseling van gevangengenomen spionnen die elkaar op de Glienicke Brug op de grens van Oost- en West-Berlijn passeren.

GEVANGENENRUIL

Regisseur Steven Spielberg hoefde de historische brug niet na te bouwen, hij bestaat nog steeds. Hier vond tijdens de Koude Oorlog menig gevangenenruil tussen Oost en West plaats. In het kort het verhaal van *Bridge of Spies*: de Amerikaanse verkenningpilot Gary Powers krijgt in 1960 opdracht te spioneren boven de Sovjet-Unie, maar bij deze geheime missie wordt hij neergeschoten. In plaats van zelfmoord te plegen – om niet levend in handen te vallen van de communisten – gebruikt hij zijn parachute en overleeft hij de crash. De Russen willen dolgraag zoveel mogelijk militaire informatie over zijn missie en



de Amerikaanse luchtmacht. Onduidelijk blijft in hoeverre Powers gezwicht is voor de martelmethode van de Russen. In een akelige rechtszaak wordt hij veroordeeld tot een gevangenisstraf van tien jaar.

RED SCARE

Kort voordat Powers neerstort, wordt er een Russische spion ontmaskerd in Amerika. Hij heet Rudolf Abel en wordt – zoals dat in een echte rechtsstaat hoort en zoals Spielberg dat graag toont – bijgestaan door een advocaat, Jim Donovan (gespeeld door Tom Hanks). Donovan krijgt een band met Abel, maar merkt privé dat de *Red Scare* er in de Verenigde Staten goed in zit. Zo wordt hij bedreigd, worden er stenen door zijn ruiten gegooid en wordt hij gewantrouwd door de meeste burgers; zij hebben geen goed woord over voor de communisten, in casu Rudolf Abel. De *silent majority* is dan ook boos wanneer de Russische spion niet de doodstraf krijgt, maar 'slechts' dertig jaar gevangenisstraf. Echter, rond dezelfde tijd stort Gary Powers dus neer (de Amerikanen melden eerst dat het om een NASA-weervliegtuig gaat en niet om een militaire fotovlucht); zou er misschien een ruil opgezet kunnen worden?

EIND GOED, AL GOED

Donovan wordt vervolgens als burger – niet als representant van de Amerikaanse regering, de Verenigde Staten hadden de DDR nog niet erkend als staat – naar Oost-Berlijn gestuurd om te onderhandelen over de ruil van Powers tegen Abel. Wanneer er toevalligerwijs ook nog een Amerikaanse student gevangen wordt genomen in het – met checkpoints en Muur in aanbouw zijnde – communistische Oost-Berlijn, wordt de situatie voor Donovan (en dus de Amerikanen) alleen maar gecompliceerder. In Spielbergs films is het vaak *all's well that ends well*, zo ook nu. Op 10 februari 1962 worden, na lang treuzelen, op de *Glienicker Brücke* de twee Amerikanen geruild tegen die ene Russische spion. De laatste minuten zijn wat mij betreft het boeiendst, daarin komt de Koude Oorlog-sfeer goed tot uiting. Twee landen (systemen) die elkaar niet vertrouwen, maar elkaar toch nodig hebben en vaak als een stel bokscers om elkaar heen dansen zonder dat er sprake is van een echt gevecht. Gaat u de film bekijken, verwacht dan geen tintelingen; maar ga voor de laatste tien minuten goed zitten en beleef de Koude Oorlog-sfeer die heerste rond en op de Glienicke Brug. ■

BRUIKBARE SCÈNES

- (22.20-25.25) Gary Powers krijgt opdracht te spioneren boven het grondgebied van de Sovjet-Unie.
- (35.44-39.02) Angst voor de A-bom: 'duck and cover'. (Op YouTube is overigens een veel beter filmpje te vinden.)
- (53.00) Powers hoort wat hij moet doen in het geval hij wordt gevangengenomen.
- (1.07.00) Beelden van de bouw van de Muur, met daarbij de dramatische vluchtpogingen van mensen uit het raam.
- (1.56.00-2.07.00) Het boeiendste gedeelte: de werkelijke gevangenruil op de 'Bridge of Spies' zoals deze zich menigmaal heeft voorgedaan tijdens de Koude Oorlog.



BRIDGE OF SPIES

135 minuten

Regie: Steven Spielberg

Met: Tom Hanks, Mark Rylance, Amy Ryan, Alan Alda

Leeftijdsadvies: 12+

VLUCHTELINGEN IN DE ZEVENTIENDE EEUW

Waarom de Hollander een (halve) Vlaming is

'Amsterdam aast op hoogopgeleide vluchteling.' Zo kopt het *Financieel Dagblad* van 18 september vorig jaar. De krant doelt hiermee op het plan van wethouder Kajsa Ollongren van Economische Zaken om hoogopgeleide vluchtelingen uit het Midden-Oosten – en meer specifiek uit Syrië – zover te krijgen dat ze zich in haar stad vestigen. Dat zou volgens Ollongren een grote economische impuls aan Amsterdam geven.

Hans Vermeer is
redacteur van Kleio.

De wethouder onderbouwt haar plan door te wijzen op de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw toen ruim een miljoen Joodse immigranten vanuit Rusland naar Israël vluchtten. Dat veroorzaakte daar volgens haar een zogenaamde *abundance of brainpower* (een overvloed aan intellectuele capaciteit). En die overvloed zorgde in Israël voor een enorme golf van inspiratie op het vlak van wetenschap en techniek. Kortom, Ollongren wil een overvloed aan (Syrische) hersens verzamelen om daarmee de economische positie van haar stad een flinke zet te geven.

STEDENGROEI

Natuurlijk is het mogelijk inhoudelijk kritiek te geven op het idee van Ollongren. Zo laten cijfers uit Duitsland zien dat het percentage hoogopgeleiden tussen de vluchtelingen behoorlijk teneemt. En als het inderdaad gemakkelijk is in Syrië voor weinig geld een vervalst paspoort te krijgen, wat zijn dan de diploma's waard die vluchtelingen ons overleggen? Maar wat mij tijdens het lezen van dit artikel vooral opviel, was het feit dat zij bij haar voorbeeld van een overvloed aan denkcapaciteit in het verleden refereert aan Israël en niet aan haar eigen stad. Want Amsterdam heeft hier in haar eigen verleden natuurlijk een overweldigend voorbeeld van gekend met de komst van Vlamingen, Brabanders en Walen in de zeventiende eeuw. In vrij korte tijd vluchtten toen circa 150.000 mensen vanuit de Zuidelijke Nederlanden naar het Noorden en een groot gedeelte daarvan vestigde zich in Amsterdam. De bevolking in de Noordelijke Nederlanden telde toen zo'n anderhalf miljoen zielen en nam door deze instroom in een korte periode toe met tien procent. Omdat de vluchtelingen vooral naar de steden trokken, barstten die langzaam uit hun voegen. Enkele cijfers uit die tijd spreken voor zich. Het aantal inwoners van Haarlem groeide van

20.000 rond het jaar 1550 naar 40.000 in 1600. In diezelfde tijd groeide Middelburg van 15.000 naar 40.000 inwoners, Amsterdam van 70.000 naar 105.000 en het inwonersaantal van Leiden verdriedvoudigde zelfs van 15.000 naar 45.000!

Die flinke toename is bijna geheel toe te schrijven aan de komst van vluchtelingen uit het Zuiden.

SUCCESFORMULE

Amsterdam profiteerde vrij laat van de vluchtelingengolf, zeker in vergelijking met een stad als Leiden. Maar deze laatste stad voerde dan ook al langer een actieve immigratiepolitiek waarbij men probeerde om in het bijzonder textielwerkers te verleiden zich in de stad te vestigen. Dat was nodig omdat de textielindustrie enorm geleden had onder het Spaanse beleg van 1573 en 1574.

Onder leiding van gemeentesecretaris Jan van Houten maakte de stad actief jacht op deze hoogopgeleide ambachtslieden. Van Houten richtte zijn pijlen met name op de Vlaamse textielwerkers die eerder al waren uitgeweken naar steden aan de oostkust van Engeland. Deze ambachtslieden kwamen vooral uit de Westhoek, de streek rond steden als Ieper, Hondshoote, Armentières en Valenciennes – een verarmde streek waar in 1566 de Beeldenstorm was begonnen en waar de bevolking dus waarschijnlijk als eerste de wraak van Alva zou gaan voelen. Veel van de Westhoekers hadden dat moment niet afgewacht en vertrokken al spoedig naar steden als Norwich, Sandwich, Canterbury en Ipswich. Daar werden deze zogenaamde *strangers* aanvankelijk met open armen ontvangen omdat zij kennis hadden van moderne textielsoorten als draperie, sajete en baai. Maar al vrij snel sloeg de sfeer om naar openlijke haat, omdat de inheemse

'150.000 MENSEN VLUCHTTEN VANUIT DE ZUIDELIJKE

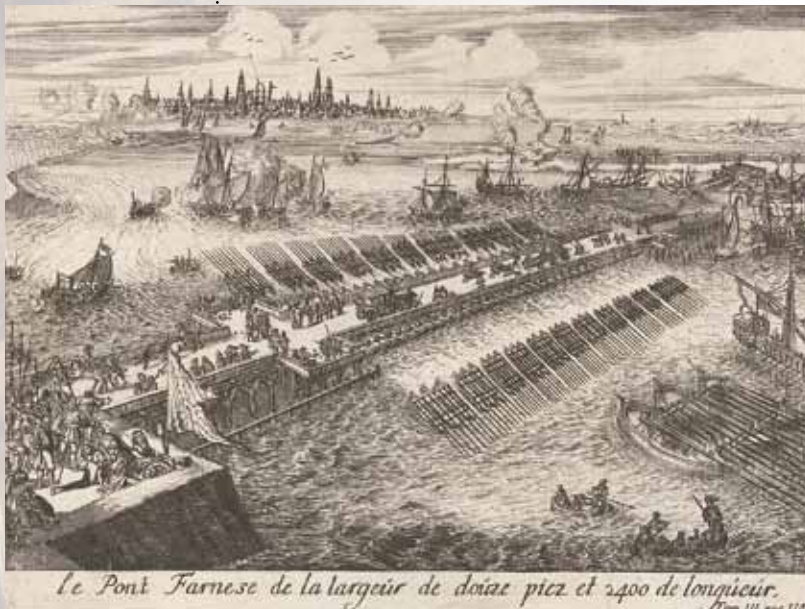


Justus Lipsius (1547-1606) was de bekendste en meest gerenommeerde hoogleraar uit de Zuidelijke Nederlanden die de Universiteit Leiden wist aan te trekken. Deze universiteit was in 1575 opgericht ter compensatie van het verlies van de Universiteit Leuven die niet meer toegankelijk was voor calvinisten. De universiteit werd door Willem van Oranje aan Leiden geschonken als dank voor de rol die de stad had gespeeld in de Opstand.

NEDERLANDEN NAAR HET NOORDEN EN EEN GROOT DEEL VESTIGDE ZICH IN AMSTERDAM'

bevolking de immigranten als concurrenten ging zien. In die sfeer kwam de uitnodiging van een man als Jan van Houten om naar zijn stad te komen dan ook op het juiste moment. Bovendien konden de Vlamingen daar rekenen op allerlei privileges als gratis poorterschap, rentevrije leningen, vrijstelling van wachtdienst en toestemming om buiten de gilden om te werken. Als tegenprestatie hoefde men alleen te beloven in ieder geval een afgesproken aantal jaren in Leiden te blijven werken.

Ook immigranten uit andere streken vestigden zich graag in Leiden. Uitgeweken Walen uit Luik en omgeving vormden er een Franstalige gemeenschap – met een eigen kerk en eigen diensten. Door deze instroom van vluchtelingen groeide Leiden uit van een stadje met 10.000 inwoners in 1574 tot een stad met ruim 50.000 inwoners in het jaar 1650.



Het beleg van Antwerpen duurde veertien maanden. Het beleg begon de Antwerpenaren pas echt pijn te doen toen Farnese de Schelde afsloot met een houten brug. Staatse schepen probeerden nog wel om die brug op te blazen, maar hun pogingen mislukten. De schaarste aan voedsel dwong de Antwerpenaren ten slotte tot overgave.

OVERVLOED AAN VERMOGEN

Voor Amsterdam kwam de grote toestroom van vluchtelingen pas echt op gang vanaf het jaar 1585. In dat jaar gaf Antwerpen zich over aan de Spaanse belegeraars. Die stad was tot dat moment na Parijs de grootste stad in het Noorden, veruit de belangrijkste haven- en handelsstad van de Nederlanden en hét calvinistische bolwerk. Maar na de overgave vond er een enorme uittocht van de bevolking plaats richting het Noorden. Dit leidde tot een flinke aderlating voor de Antwerpse economie en tegelijkertijd tot een ongekennde bloei van Amsterdam als handelscentrum. Want in het geval van Amsterdam ging het bij deze vluchtelingen niet alleen om verarmde paupers en gewone ambachtslieden zoals in Leiden, maar ook om een substantieel deel van de economische, sociale en culturele bovenlaag van de burgerij.

Die geïmmigreerde bovenlaag zorgde in hun nieuwe woonplaats niet alleen voor een 'overvloed aan hersenen' maar ook voor een overvloed aan vermogen. Dat laatste was te danken aan de bevelhebber van de Spaanse belegeraars, Alexander Farnese, hertog van Parma. Die liet zich ten opzichte van de Antwerpenaren kennen als een fatsoenlijk man en grootmoedig onderhandelaar. Daarin bleek hij in alle opzichten de tegenpool van zijn voorganger, de hertog van Alba. Farnese gaf calvinistische Antwerpenaren de keuze zich binnen een termijn van vier jaar weer tot het katholicisme te wenden of anders de stad te verlaten. Laatstgenoemden mochten hun onroerende goederen verkopen en hun vermogen en roerende goederen meenemen naar een wijkplaats naar keuze. Een ongekennd gracieus gebaar als je dit vergelijkt met de handelswijze bij eerder ingenomen steden zoals Haarlem in 1573. Maar ook een geste waar de Spanjaarden achteraf misschien enorm veel spijt van hadden. Want het vertrek van een groot gedeelte van het meest vermogende en meest actieve deel van de stadsbevolking betekende het einde van de leidende positie van Antwerpen.

INVESTEERDERS

De Hollandse steden ontvingen de immigranten met open armen. Amsterdam bleek erg in trek bij de gevluchte Brabanders. Bestond het inwonersaantal van Amsterdam tot 1585 voor 13 procent uit zuidelijke vluchtelingen, in 1589 was dat opgelopen tot 45 procent! Dat de Antwerpenaren voor Amsterdam kozen is niet vreemd, want net als in hun moederstad konden zij zich in Amsterdam met groot succes toeleggen op handel en scheepvaart. Ze maakten daarbij dankbaar gebruik van hun handelskennis en internationale zakenrelaties. De Hollanders maakten zo kennis met moderne boekhoudtechnieken, verzekeringsvormen en wissels, allemaal technieken die eerder ontwikkeld waren in het Middellandse Zeegebied en in Antwerpen al lang werden toegepast.

Deze vluchtelingen waren ook dé grote investeerders in de handel en zeevaart. Zo kunnen we met gerust hart stellen dat de VOC net zozeer een zuidelijke als een noordelijke onderneming was. Bij de oprichting in 1602 legden de zuiderlingen 48 procent van het totale inschrijvingsgeld in. En van de tien belangrijkste aandeelhouders van de kamer Amsterdam waren er acht Brabander of Vlaming.

FLAMBOYANTE TYPES

De Brabanders waren in de ogen van de Hollanders en Zeeuwen vaak eigenzinnige, flamboyante en hautaine types, maar men moest ze één ding



nageven: ze maakten hun grootspraak op alle gebieden waar. De Universiteit Leiden zou nooit van de grond zijn gekomen zonder de inbreng en de status van Vlaamse en Brabantse hoogleraren, vaak afkomstig van de Universiteit van Leuven en gevlucht voor de Spaanse bezetting. Het calvinisme zou in het Noorden nooit zo'n stevige voet aan de grond gekregen hebben zonder de fanatieke groep uitgeweken predikanten en hoogleraren die strakker en fanatieker in de leer waren dan hun inheemse ambtsgenoten. De Nederlandse taal zou er heel anders hebben uitgezien zonder de invloed van Brabanders en Vlamingen die een groot aandeel hadden in het samenstellen van de Statenbijbel, de basis voor een soort algemeen erkend Nederlands. En de zwierige mode die de *sinjoren* meebrachten,

mocht dan op de kansel verketterd worden, al gauw namen de Hollanders ook die over.

Kunstenaars, architecten, cartografen, de invloed van de zuiderlingen op het economische en culturele leven in het Noorden is moeilijk te overschatten. In het bijzonder de Brabanders (Antwerpenaren) gedroegen zich niet als bescheiden en afwachterende vluchtelingen, maar als zelfbewuste en flamboyante deelnemers aan het maatschappelijke leven. Zij waren zich bewust van hun invloed en lieten dat ook duidelijk merken aan de in hun ogen botte Hollanders onder het motto: de bloei van de stad Amsterdam is te danken aan *onze* inbreng. Velen van hen beschouwden Amsterdam als een tijdelijke wijkplaats waar ze door konden gaan met hun leven tot de moederstad weer in rustiger vaarwater zou liggen. Dat laatste is er niet van gekomen.

VLIEGENDE START

Voor Antwerpen zelf betekende de exodus van een groot deel van haar economische, sociale en culturele elite het einde van haar gouden eeuw. Voor de ontvangende stad Amsterdam betekende de komst van de vluchtelingen juist een vliegende start van *haar* Gouden Eeuw. Een mooier en overtuigender voorbeeld van het effect van een overvloed aan hersenen (en vermogen) is in de historie bijna niet te vinden.

Afsluitend wil ik wethouder Ollengren daarom ook graag zeggen: spreek uw stadgenoten aan op hun eigen verleden. Want met dit voorbeeld voor ogen kan een Amsterdammer toch moeilijk tegen uw plan zijn! ■

De Spaanse Brabander Jerolimo uit het gelijknamige werk van Brederode (1585-1618) probeert een kusje te stelen van een van de andere personages uit het boek, *Trijn Snaps*. Dit werk geeft mooi de sfeer van onderlinge wrijving weer tussen de wat goedgelovige, botte, naïeve Amsterdammer en de gehaaide, zwierige en snoeverige oplichter uit Antwerpen. Brederomonument, Nieuwmarkt Amsterdam.

Het Damrak met in het midden van het plein de Waag en links het stadhuis in aanbouw. Het schilderij toont Amsterdam als het nieuwe economische centrum van de Nederlanden en misschien wel van de wereld. *De Dam te Amsterdam met het nieuwe Stadhuis in aanbouw, gezien naar het noorden*. Johannes Lingelbach (1656), Amsterdam Museum.

Bronnen die gebruikt zijn bij het schrijven van dit artikel kunt u vinden op www.vgnkleio.nl.



HOMERISCHE HELDEN IN BEELD

Beeldvorming in een museale collectie

De epische dichtwerken van de Griekse dichter Homerus spreken al vele eeuwen tot de verbeelding. Het zijn beroemde verhalen, tot op de dag van vandaag in vele vormen herschreven en op creatieve wijze van illustraties zijn voorzien. Maar welk beeld schotelt de museumcollectie van het Rijksmuseum van Oudheden ons eigenlijk voor?

Timo Epping is historicus en educatief medewerker van het Rijksmuseum van Oudheden.

Het woord 'mythe' laat zich moeilijk in één zin definiëren, maar komt van het Griekse *μυθος* en betekent letterlijk 'verhaal'. In het Rijksmuseum van Oudheden (RMO), maar ongetwijfeld ook in veel klaslokalen in Nederland, maken we dankbaar gebruik van de prachtige verhalen uit de klassieke oudheid die in veel vormen aan ons zijn overgeleverd. In het bijzonder genieten jong en oud van de helden uit de *Ilias* en de *Odyssee* van Homerus: het verhaal van het laatste jaar van de tienjarige strijd om Troje en de ontberingen van de Griekse held Odysseus in de nasleep van die beroemde oorlog. Er leiden echter vele wegen naar Rome en in dit geval ook naar Troje, dus met welk beeld moeten we aan de slag als we tijdens een museumbezoek homerische helden willen bespreken? De museale collectie in Leiden leent zich uitstekend voor diverse invalshoeken. Daarvan zullen in dit artikel drie voorbeelden besproken worden: 1. Beeldvorming in het Athene tijdens de klassieke periode; 2. De *interpretatio Etrusca*; 3. Het authentieke beeld – de 'ware' helden van Homerus.

¹ J. Brouwer, *Henchmen of Ares. Warriors and Warfare in Early Greece*, Karwansaray, 2013, p. 108-111.

Afbeelding 1.
Achilles treurt om zijn vriend Patroclus.

DE KLASSIEKE PERIODE

In Attica, het gebied rondom Athene, werden op grote schaal en op bestelling prachtige vazen geproduceerd en verhandeld. De helden uit de epen van Homerus vormden een populair thema. Zo is op afbeelding 1 Achilles te zien die rouwt om

zijn gedode vriend Patroclus. Nadat Achilles zich had teruggetrokken uit de strijd besloot zijn maker Patroclus zich in Achilles' wapenrusting op het strijdtoneel te wagen. Dat liep slecht af: hij werd gedood en de wapenrusting van Achilles werd buitgemaakt door de Trojanen.

Op de afgebeelde vaas zien we Antilochus (links) die Achilles het slechte nieuws brengt. Rechts zien we Achilles' moeder Thetis die hem een nieuwe wapenrusting brengt, in dit geval gesymboliseerd door een Korintische helm, als *pars pro toto*.

Juist die helm maakt de beeldvorming interessant: dit type helm is leidend geworden als het gaat om ons beeld van homerische helden en de Trojaanse oorlog in het bijzonder. Maar dit type helm was pas in gebruik vanaf circa 725 voor Christus.¹ Naast de *Ilias* en de *Odyssee*, opgesteld rond de achtste eeuw voor Christus, hebben we in dit geval dus met een extra laag beeldvorming te maken: de Atheense vaasschilders schotelden de helden voor in een op dat moment modern, maar anachronistisch jasje.



Experts van het Rijksmuseum van Oudheden schrijven in het schooljaar 2015-2016 in *Kleio* over de collectie in relatie tot het onderwijs. Het museum is weer open na een maandenlange verbouwing. De drie zalen over de klassieke wereld zijn totaal vernieuwd. In november 2016 heropent de Egyptische afdeling. Op www.rmo.nl leest u meer over de collectie en welke activiteiten er plaatsvinden.



Afbeelding 2.
Etruskische askist
met een scène uit de
Odyssee.

INTERPRETATIO ETRUSCA

Nog meer beeldvorming, maar nu op een Etruskische askist. Op afbeelding 2 is een scène uit de Griekse mythologie te zien: de vlucht van Odysseus en zijn maten van het eiland der cyclopen. De cycloop Polyphemos is er net achtergekomen dat de Grieken uit zijn grot zijn ontsnapt. Woedend gooit hij stenen achter hun boot aan.

In vergelijking met Homerus' versie zijn er echter verschillen: Polyphemos heeft volgens de mythe één oog, dat door de Grieken uitgestoken is. Op de askist heeft de cycloop echter twee ogen. Tussen de reus en Odysseus staat de Etruskische 'doodsdemon' Vanth, die met haar mantel het zicht van Polyphemos belemmert – dit is de Etruskische oplossing om zijn blindheid in beeld te brengen. Dergelijke eigen interpretaties, *interpretatio Etrusca* genoemd, zijn typerend voor de Etruski-

sche cultuur. Ze laten zien dat de Etrusken graag gebruikmaakten van allerlei aspecten uit de Griekse cultuur en religie, net als wij. Maar wel met een eigen, wederom anachronistisch sausje.

AUTHENTIEKE HELDEN

We zullen Brad Pitt in zijn rol als Achilles – in de film *Troy* uit 2004 – uit onze gedachten moeten wissen om een historisch correct beeld te kunnen schetsen. Al eeuwen breken wetenschappers zich het hoofd over de vraag of er een historische Trojaanse oorlog heeft plaatsgevonden en, zo ja, wanneer. En als de epische werken van Homerus een historische context hebben, kunnen we die dan ook in materiële vorm presenteren? De strijd van de Myceners, onder leiding van Agamemnon, en hun Griekse bondgenoten tegen het Troje van koning Priamus nemen we daartoe onder de loep. ►

Afbeelding 3.
Myceense
'psi-figurine'.

² H. Koning, *Mythologie*, Amsterdam University Press, 2015, p. 8-9; H. Singor, *Homerische helden. Oorlogvoering in het vroege Griekenland*, Amsterdam University Press/Salomé, 2005, p. 59-61.

³ E.H. Cline, *De Trojaanse oorlog*, Amsterdam University Press, 2015, pp. 25, 67.

⁴ J. Brouwer, *Henchmen of Ares. Warriors and Warfare in Early Greece*, Karwansaray, 2013, p. 6-8.

Er zijn twee typen bronnen waar we ons op kunnen baseren: schriftelijke en archeologische. Een combinatie van beide biedt de mogelijkheid de Trojaanse oorlog op authenticiteit te controleren. Zo lezen we in de werken van Homerus en in de *Epische Cyclus*, een reeks fragmentarische commentaren en gedichten in het Grieks die vermoedelijk uit de achtste tot zesde eeuw voor Christus stammen, over het beroemde 'Parisoordeel' en de tienjarige oorlog die het gevolg zou zijn geweest van de ontvoering van Helena uit Sparta door de Trojaanse prins Paris.

Homerus' epen zijn in de achtste eeuw voor Christus op schrift gesteld, maar de verhalen komen waarschijnlijk voort uit een veel langere orale traditie: bij rondreizende troubadours stonden de verhalen al zeker vijf eeuwen op het repertoire. De epen werden tevens stilistisch geperfectioneerd, wat het 'ware' verhaal niet ten goede moet zijn gekomen en het lastig maakt tot een authentieke kern door te dringen.²

Maar niet alleen de Grieken hebben de Trojaanse oorlog op schrift gesteld. Belangrijke spelers op het wereldtoneel in de late bronstijd (1700-1200 v.Chr.) waren de Hettieten. Zij beheersten gedurende die periode een groot deel van Anatolië, inclusief de westkust van het huidige Turkije waar het historische Troje lag. In de Hettitische hoofdstad Hattuša zijn kleitabletten uit de dertiende eeuw voor Christus gevonden die verhalen over strijdgewoel rond een stad met de naam Wiluša, vermoedelijk de Hettitische benaming voor het Griekse Ilion (Troje).³

'BIJ RONDREIZENDE TROUBADOURS STONDEN DE VERHALEN AL ZEKER VIJF EEUWEN VOOR HOMERUS OP HET REPERTOIRE'

Aanvullend dienen de archeologische vondsten, waaronder de objecten in het RMO, mogelijk als fysiek bewijsmateriaal voor een historische Trojaanse oorlog. Op de Turkse heuvel Hissarlik startte de Duitser Heinrich Schliemann in 1870 met graven en meer dan honderd jaar later concludeerden zijn opvolgers dat er sprake was van meerdere bewoningsslagen: negen steden uit verschillende periodes. In meerdere opgravingslagen zijn sporen van ontwikkeling en vernietiging gevonden. Maar over welk Troje verhaalde Homerus dan? Hoewel we eigenlijk lezen over superhelden



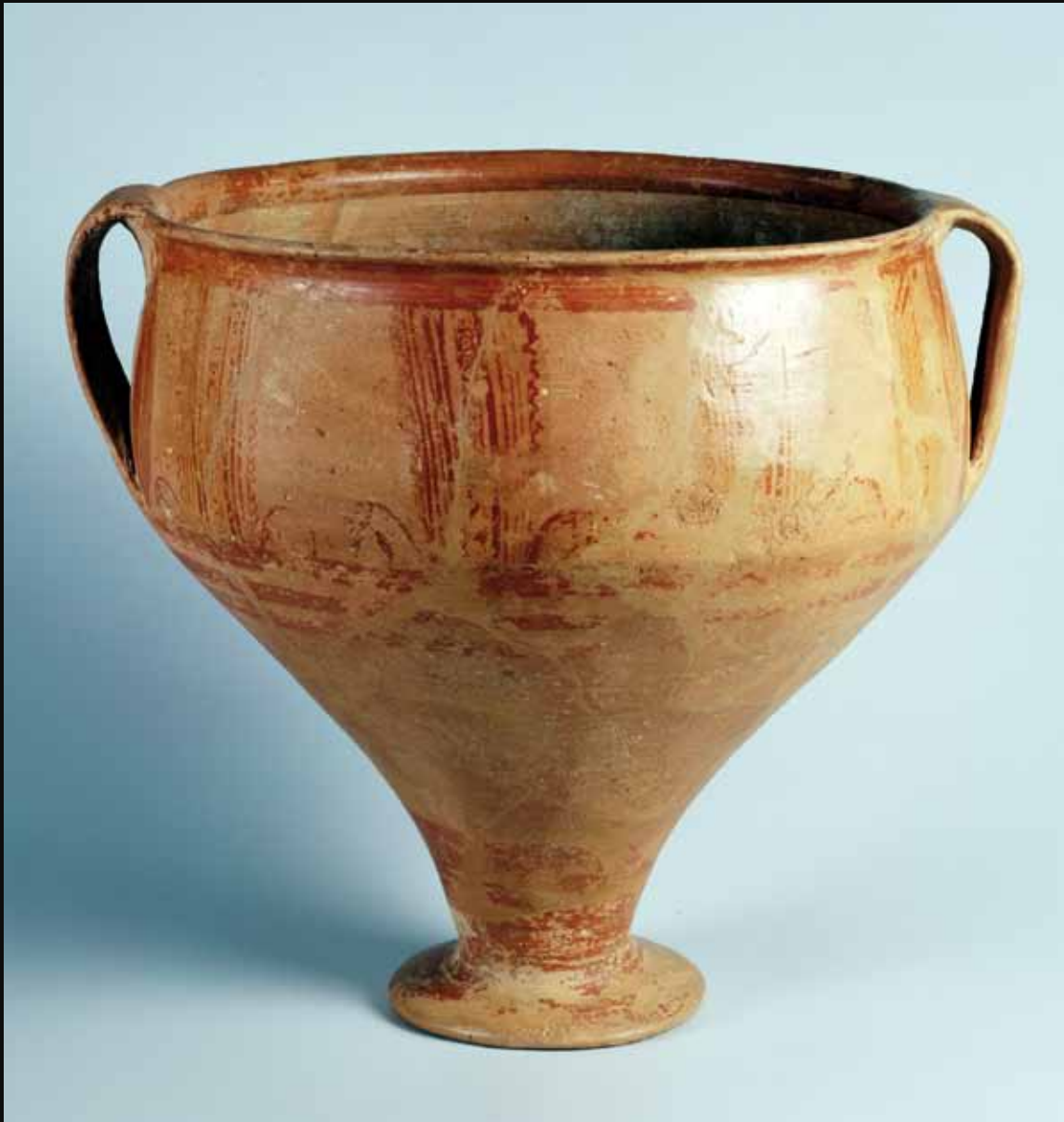
met goddelijke hulp, vatten de Grieken uit de klassieke periode de Trojaanse oorlog al op als een historische gebeurtenis. Ook zij probeerden te berekenen wanneer de gebeurtenissen plaats zouden hebben gevonden. Op basis van berekeningen door onder andere Herodotus (vijfde eeuw voor Christus), in combinatie met de Hettitische bronnen en archeologisch bewijsmateriaal in Troje en Mycene, is de onder historici gangbare datering van de historische Trojaanse oorlog de dertiende eeuw voor Christus, ofwel de late bronstijd.⁴ Het blijft een interessante puzzel om te leggen, en biedt gelegenheid tot discussie en debat in de klas of in het museum. Voor authentieke homerische helden zullen we, op basis van deze informatie, naar objecten uit de dertiende eeuw voor Christus moeten kijken. De mysterieuze psi-figurines uit Mycene (afbeelding 3), die hun naam danken aan de gelijkenis met de Griekse letter psi (Ψ), brengen ons wat dat betreft wellicht het dichtst bij het Mycene van koning Agamemnon. Deze figurines, aangevuld met Myceens aardewerk (afbeelding 4) uit de vijftiende tot de elfde eeuw voor Christus, geven een beeld dat zeker niet past bij moderne, Etruskische en klassiek Griekse beeldvorming. De theorieën over hoe het strijdtoneel er in de dertiende eeuw voor Christus uit kon hebben gezien maken die vervreemding alleen maar groter.

HELDEN EN DE REST

In de *Ilias* en de *Odyssee* lezen we over de daden van helden, maar ook dat er nog duizenden andere strijders aanwezig waren. Maar wat deden die anderen dan? Historicus Hans van Wees beroept zich op antropologisch onderzoek uit de jaren zestig van de twintigste eeuw. In Papoea-Nieuw-Guinea streden verschillende stammen op dat moment met elkaar volgens een vast patroon: honderden strijders verzamelden zich rond hun leider en spraken elkaar moed in. Vervolgens begaven de mannen zich ieder in eigen tempo richting de vijand, hierbij liepen de dappersten vaak ver voor de massa uit. De echte strijd begon op het moment dat beide stammen elkaar troffen op open veld en bleek zeer interessante gelijkenissen te hebben met de door Homerus beschreven strijd rond Troje. Speren werden van afstand geworpen, man-tegen-mangevechten uitgevochten en na gemiddeld

een kwartier vechten lieten de strijders zich weer terugzakken in de achterhoede om uit te rusten. Andere strijders begaven zich vervolgens weer op het strijdtoneel. Dit dynamische geheel kon vele uren duren.⁵

Dit beeld van de Trojaanse oorlog lijkt in niets op de prachtige vaasschilderingen uit de klassieke periode, op de *interpretatio Etrusca* of op de moderne bewerkingen van het verhaal in (prenten) boek of film. Op deze manier komen de geschreven bronnen, de archeologische vondsten uit Mycene en antropologisch onderzoek op een bijzondere manier samen in het RMO. Het vertelt een ander verhaal. Maar raakt dit beeld aan de authentieke Trojaanse oorlog? Helemaal zeker zullen we dat wellicht nooit weten, maar het is een nuttige aanleiding voor discussie over (historische) beeldvorming. De museumcollectie biedt voldoende flexibiliteit om verschillende invalshoeken te illustreren en onderbouwen. ■



5 H. van Wees, *Greek Warfare. Myths and Realities*, Duckworth, 2004, p. 153-158.

Afbeelding 4.
Myceens mengvat
voor wijn.

NO THEYS AND NO THEMS!

Op uitwisseling naar de Verenigde Staten

'Proficiat! Je bent geselecteerd voor deelname aan het docenten uitwisselingsprogramma 2015 dat in opdracht van het Ministerie van OCW door het Fulbright Center en EP-Nuffic wordt georganiseerd.' Docenten uit het basisonderwijs, het voorgezet onderwijs en het mbo konden zich hiervoor aanmelden door een formulier in te vullen en een motivatiebrief te schrijven. Hieruit werden vervolgens twintig docenten geselecteerd. Zij mochten van 8 tot en met 20 november 2015 naar Massachusetts in de Verenigde Staten met als doel de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs te verbeteren.

Lisa Oskamp is
redacteur van Kleio.

Alle deelnemers volgden eerst een programma bij het Institute for Training and Development, de organisatie die alles regelde in Amerika. Daarna bezochten alle docenten verschillende scholen verspreid over de hele staat.

Ik heb diverse lessen bezocht op twee openbare scholen. Ik ben een dag op James F. Sullivan Middle School geweest en ik heb een aantal dagen rondgekeken op Westford Academy (*high school*). Op een *middle school* wordt les gegeven van de 5th tot en met de 8th grade, vergelijkbaar met de Nederlandse groep 7 van de basisschool tot en met de tweede klas van de middelbare school. *High school* verzorgt lessen voor de 9th tot en met de 12th grade, vergelijkbaar met de derde tot en met

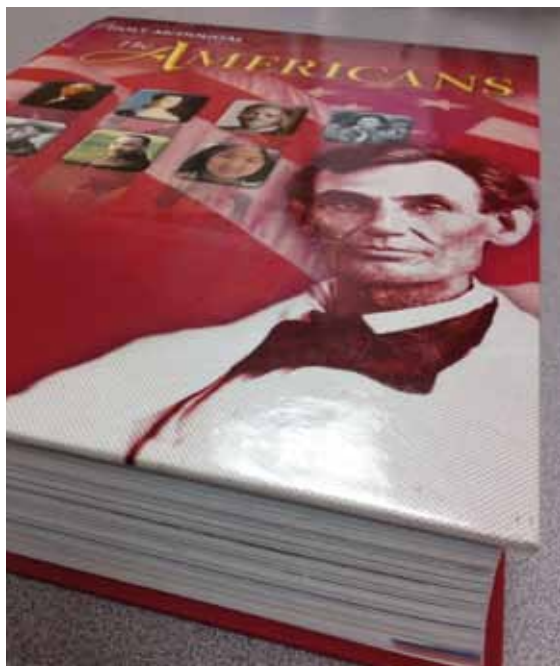
de zesde klas van een Nederlandse middelbare school. Op beide scholen zitten ongeveer twintig tot vierentwintig kinderen in een klas.

VERSCHILLEN

Het onderwijs in de Verenigde Staten wordt per staat georganiseerd; wat ik heb gezien geldt dus niet voor het hele land. Zelfs binnen staten zijn er grote verschillen in het onderwijs. Dit komt door de financiering. Gemiddeld genomen komt 10 procent van het geld van de federale overheid, 45 procent van de staat en 45 procent uit de lokale inkomstenbelasting. Dit betekent dat het onderwijs in rijkere gebieden over het algemeen van betere kwaliteit is. Als leerling word je alleen toegelaten als je in

Een lokaal van
Westford Academy.





het schooldistrict woont, wat er dus meestal op neerkomt dat je naar een betere school kunt als je in een betere buurt woont.

GESCHIEDENISLES

Geschiedenis is een onderdeel van het vak *social studies*, net als de vakken aardrijkskunde, maatschappijleer en economie. Het curriculum van het geschiedenisonderwijs lijkt op het onze, met als verschil dat er meer nadruk ligt op de Amerikaanse geschiedenis. In de *5th grade* wordt de geschiedenis van Amerika behandeld, in de *6th grade* staat aardrijkskunde op het programma, in de *7th grade* wordt er aandacht besteed aan oude beschavingen als de Babyloniërs en de Grieken en in het laatste jaar van *middle school* komt de focus opnieuw op Amerikaanse geschiedenis te liggen. Op *high school* gaan de leerlingen in de *9th grade* van start met wereldgeschiedenis van 1789 tot het heden, daarna komt de Amerikaanse geschiedenis van 1607 (de eerste kolonie) tot 1877 (het einde van de Reconstructie); in de *10th grade* en het jaar daarna gaan ze daarmee verder tot het heden. In het laatste jaar is geschiedenis een keuzevak voor studenten.

PERSPECTIEVEN

Een van de vragen die ik had, was: hoe wordt er in de Verenigde Staten lesgegeven over onderwerpen waar het land zelf bij betrokken is? Neem bijvoorbeeld de Koude Oorlog, wat wordt er precies verteld over de Russen? Bij de lessen die ik bezocht, viel het me op dat docenten geschiedenis steeds benaderen vanuit meerdere perspectieven. Leerlingen kregen bijvoorbeeld de opdracht een propagandaposter maken. Deze ging op *middle school*

over de Amerikaanse onafhankelijkheidsstrijd en op *high school* over de Eerste Wereldoorlog. Om tot een poster met een heldere boodschap te komen, moesten de leerlingen zich eerst inleven en inlezen in een bepaalde kant.

Deze opdracht laat leerlingen zien dat je een gebeurtenis vanuit meerdere kanten kunt bekijken. Toen een docent een aantal vragen met zijn leerlingen besprak over de Duitse en Italiaanse eenwording werd dat ook nog eens duidelijk in het taalgebruik. Een leerling die het steeds over 'zij' en 'hun' had, werd steeds in de rede gevallen door de docent, want ze hadden toch duidelijk afgesproken '*no theys and no thems!*'

DIK BOEK

Naast de manier van lesgeven zegt ook de lesmethode die gebruikt wordt iets over de objectiviteit. Op Westford Academy hanteert men het boek *The Americans*.¹ Wat opvalt aan het boek is dat de meerderheid van het schrijversteam verbonden is aan een universiteit en dat het boek uitgebreid beoordeeld is door andere professoren op het gebied van historische diepgang, accuraatheid en heldere uitleg over de gang van zaken. Daarnaast hebben flink wat docenten en leerlingen uit diverse staten het boek getest en ideeën aangedragen. Dit resulteerde in een dik boek van ruim elfhonderd bladzijden waarin elk onderwerp uitgebreid en vanuit meerdere invalshoeken behandeld wordt. Het boek wordt trouwens op deze school vooral als naslagwerk gebruikt.

De docenten maken meestal zelf de opdrachten waarmee ze de leerlingen de stof laten doorwerken. Elke les wordt ook steeds gekoppeld aan de centrale vraag van het onderwerp waar ze mee bezig zijn. Deze vraag staat geschreven op een poster en hangt op de muur van het klaslokaal. Op deze manier kunnen de leerlingen elk subonderdeel als onderdeel van het grotere geheel zien. ▶

¹ Gerald A. Danzer, J. Jorge Klor de Alva, Larry S. Krieger, Louis E. Wilson en Nancy Woloch, *The Americans*, Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, 2012.

Linksboven: Het ontzettend dikke geschiedenisboek dat gebruikt wordt op Westford Academy. Onder: Schoolbus voor Westford Academy.

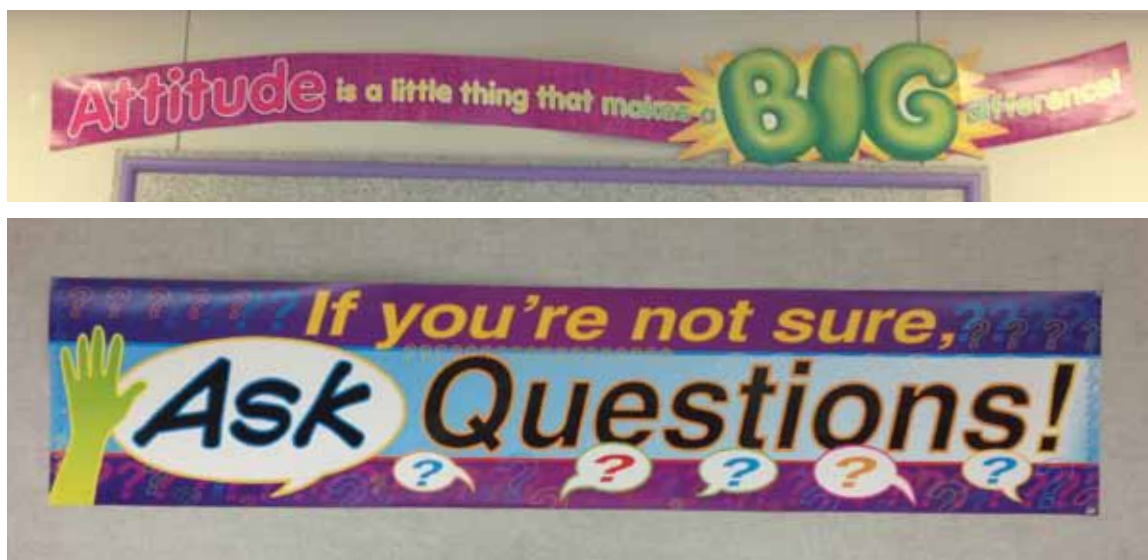


Slogan op middle school: 'Attitude is a little thing, that makes a big difference'. Daaronder: Slogan in lokaal van Westford Academy: 'If you're not sure, ask questions!'

Rechts: Slogan van de James F. Sullivan Middle School.

Onder: Ik geef een les over de Gouden Eeuw. In elk lokaal hangt de Amerikaanse vlag. Iedere ochtend zeggen alle leerlingen met de hand op het hart de *Pledge of Allegiance* waarbij ze met hun gezicht naar de vlag staan.

Rechterpagina: Opdracht over de eenwording Duitsland en Italië.

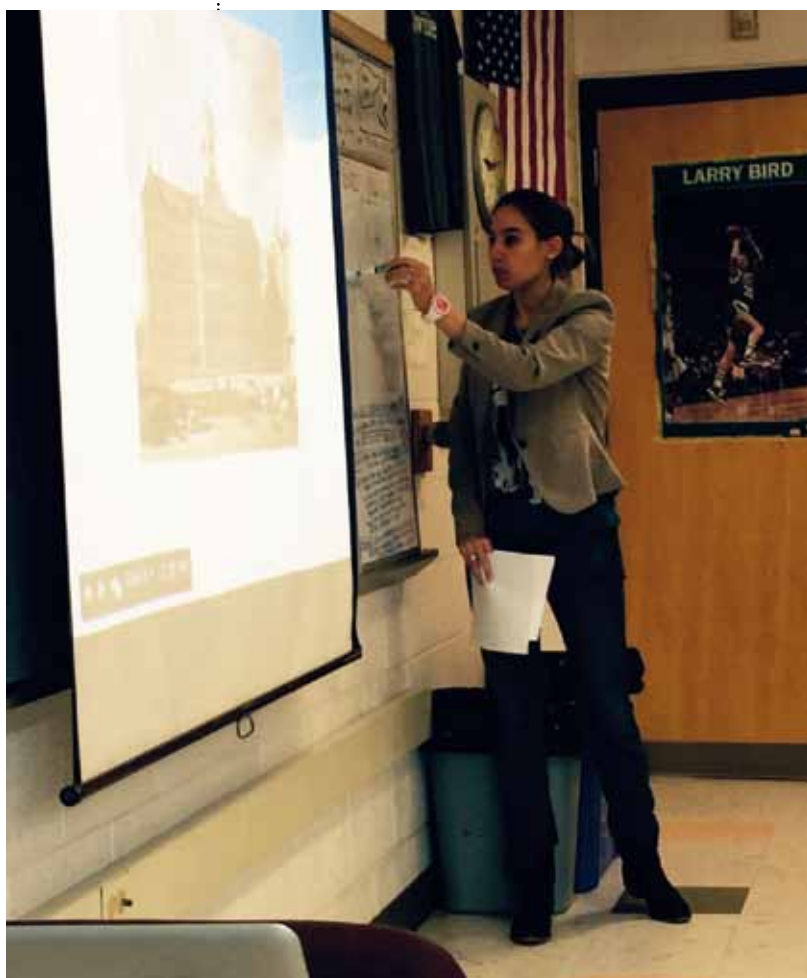


HOUDING LEERLINGEN

Het meest opvallend tijdens de lessen vind ik de houding van de Amerikaanse leerlingen. Op de scholen die ik bezocht, zijn de leerlingen extreem goed gemotiveerd. Deze observatie wordt gedeeld door de Nederlandse docenten die andere scholen in de staat Massachusetts bezochten. Als de docent zegt dat de les gaat beginnen, is het meteen stil en kan hij of zij van start. Als de docent wil dat leer-

lingen in tweetallen discussiëren, heeft elk tweetal het over dat onderwerp en geen moment over iets anders. Een rol hierbij speelt de organisatie van het onderwijs. Op *high school* zijn er drie niveaus waarop elk vak gegeven wordt. Het laagste niveau is *College Preparation*, waarbij leerlingen wel worden voorbereid op een universiteit, maar geen top-universiteit. Als leerlingen kans willen maken om aangenomen te worden op een goed aangeschreven universiteit moeten zij vakken volgen op het middelste niveau, de *Honours* of het hoogste niveau, *Advanced Placement*. Voor elk vak wordt aan het einde van het schooljaar bepaald op welk niveau de leerling het schooljaar daarna instroomt. Een leerling kan dus bij slechte prestaties een niveau dalen en bij goede prestaties een niveau stijgen. Het is daarom van belang altijd zo goed mogelijk te presteren. Een docent geeft overigens niet aan alle niveaus tegelijk les, maar heeft een hele klas met bijvoorbeeld het niveau *Honours*.

Het lijkt mij echter onmogelijk dat een leerling elke minuut van de les denkt dat hij hard moet werken en opletten, omdat hij anders niet op een goede universiteit terechtkomt. Voor een deel zit de drang tot presteren ook in de Amerikaanse maatschappij en opvoeding. Op Westford Academy vormt dit zelfs een groeiend probleem. Veel leerlingen hebben last van stress vanwege de hoge druk om continu goed te presteren. Steeds meer leerlingen gebruiken zelfs medicijnen om te kunnen ontspannen. De school beschikt over een eigen *school nurse* die met de leerlingen over deze problemen spreekt. Daarnaast is er aandacht voor leerlingen die in de klas extra aandacht nodig hebben. Er zijn assistenten tijdens de les aanwezig die bijvoorbeeld een autistische leerling direct hulp bieden. De scholen die ik heb bezocht zijn al behoorlijk ver met passend onderwijs.





POSTERS, SLOGANS EN VITRINES

Opvallend is de inrichting van de schoolgebouwen. Bijna alle gangen en lokalen hangen vol met posters, foto's en slogans, ook staan er vitrines gevuld met prijzen die de leerlingen met sport of theater voor de school gewonnen hadden. Leerlingen worden overal in het gebouw geattendeerd op de juiste leerhouding – tijdens de lessen is hier volop aandacht voor. Op *high school* worden leerlingen geprezen als ze een goed antwoord geven: 'Out-standing!' De docent psychologie die uitleg geeft over de hersenen waarbij veel moeilijke woorden voorbijkomen, zegt bijvoorbeeld: *I'll give a high five for the one who can pronounce this*, en dat doet hij dan ook. Op *middle school* worden leerlingen nog meer gecompimenteerd. Je hoort er dingen als: 'Excellent job' en 'I love it when you participate' en 'Who brought that up? You go girl!'

Al met al was het bijzonder om onderwijs in een ander land zelf te ervaren. Het leverde allerlei nieuwe ideeën en inzichten op waar ik in Nederland mee verder kan. Dit uitwisselingsprogramma was kortom zeer de moeite waard! ■

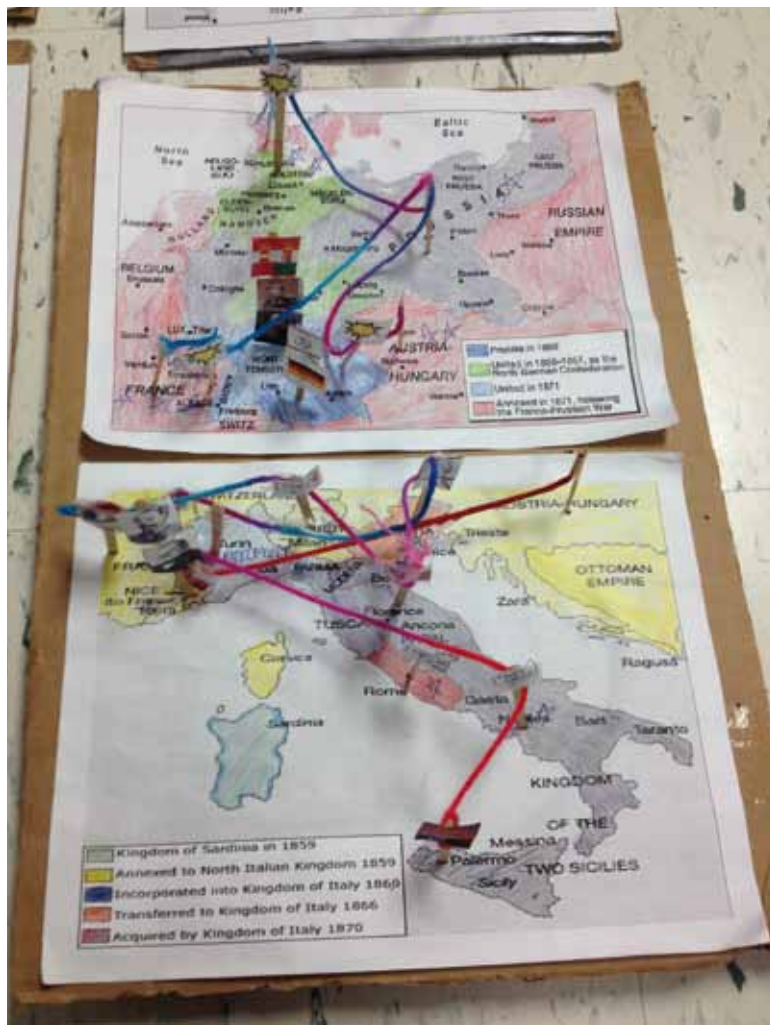
OOK DEELNEMEN?

Dit twee weken durende bezoek aan de Verenigde Staten was een pilot voor een driejarig project van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Dit voorjaar kunt u zich opgeven voor deelname aan deze uitwisseling in het najaar van november 2016. Meer informatie is te vinden op de website www.fulbright.nl onder het kopje 'uitwisseling docenten'. Voor een idee over de precieze invulling van het programma en bijvoorbeeld de huisvesting kunt u de *plog* (photo blog) bekijken die ik bijhield tijdens mijn verblijf.

Zie: www.lisaoskamp.nl.

LESIDEEËN

■ Leerlingen brengen de eenwording van Duitsland en Italië in beeld. Dit doen zij door een kaart in te kleuren en vervolgens met stokjes met daarop symbolen aan te geven wat de precieze gang van zaken is geweest. De leerlingen mogen hun creaties erbij houden tijdens de toets over dit onderwerp.



■ Elke leerling uit de klas krijgt een voorwerp toegewezen uit de negentiende eeuw of het begin van de twintigste eeuw. De docent heeft deze voorwerpen zelf verzameld, iedereen krijgt het dus ook daadwerkelijk in handen. De leerlingen moeten eerst uitzoeken wat het voorwerp precies is, waar het voor diende en welke mensen het gebruikten. Daarna moeten ze een *pitch* voorbereiden waarbij ze hun klasgenoten moeten overtuigen van het nut van hun voorwerp en waarom ze dat beslist moeten aanschaffen. Geschiedenis komt op deze manier voor de leerlingen veel meer tot leven, want zij hebben een voorwerp vast dat mensen soms meer dan honderd jaar geleden ook aan hebben geraakt.

■ Elke leerling krijgt een klein notitieboekje en is daarmee een journalist geworden. In de klas ligt op een aantal tafels informatie over een subonderwerp van de Eerste Wereldoorlog. De leerlingen krijgen twintig minuten de tijd dit te bekijken en steekwoorden te noteren in hun boekjes. Vervolgens moeten zij een artikel schrijven voor hun krant over deze gebeurtenis. Aan de leerlingen de taak te bedenken voor wat voor type krant ze werken en wat hun invalshoek is voor het artikel.

'LESGEVEN IS PROFESSIONEEL TONEELSPLEN'

Jos Olsthoorn wil leerlingen vooral kritisch leren denken

Sinds het begin van dit schooljaar is Jos Olsthoorn als geschiedenisdocent verbonden aan de Vrije School in Den Haag en het Luzac Lyceum in Rotterdam. Daarnaast is hij raadslid voor GroenLinks in Leiden.

Jaarlijks behalen ruim honderd studenten hun eerstegraads lesbevoegdheid geschiedenis aan een universitaire lerarenopleiding (ulo). Hoe bevalt het lesgeven nieuwe docenten als ze eindelijk die felbegeerde baan in de wacht hebben gesleept? Wat zijn hun ambities? Heeft hun opleiding ze goed voorbereid op de lespraktijk?

In deze rubriek gaan lerarenopleider Janneke Riksen en startende docente Paula van Rooij op zoek naar het antwoord op de vraag of nieuwe docenten geschiedenis 'klaar zijn voor de klas'.

Janneke Riksen maakt deel uit van de commissie lerarenopleidingen en is als geschiedenisdidacticus verbonden aan de universitaire lerarenopleiding van de VU.

Paula van Rooij is lid van de commissie beginnende docenten, eerstegraads geschiedenisdocente en werkte als invaldocent op verschillende scholen in de Randstad.

Het was eigenlijk onvermijdelijk dat Jos Olsthoorn ooit in de voetsporen van mevrouw Weytingh zou treden. Niemand kon zo met passie over geschiedenis vertellen als die jonge geschiedenisdocente op het Montessori Lyceum Rotterdam. Olsthoorn weet nog als de dag van gisteren dat mevrouw Weytingh aan het begin van de les haar tafel met een harde klap omgooide, waarna ze de klas opdroeg haar voorbeeld te volgen. 'We gingen loopgraven maken om ons in te leven in de soldaten die erin vochten tijdens de Eerste Wereldoorlog. Mede daardoor vond ik geschiedenis het mooiste vak dat er is.'

IDEALE COMBINATIE

Hoewel geschiedenis zijn passie is, duurde het even voordat Olsthoorn koos voor het onder-

wijs. De journalistiek viel af toen hij een minor journalistiek en nieuwe media volgde naast zijn geschiedenisstudie. De docent zei onverholen dat negentig procent van de aanwezigen geen baan zou vinden. Tussen politiek en onderwijs heeft hij nog steeds geen definitieve keuze gemaakt. De historicus staat overdag voor de klas en 's avonds is hij voor GroenLinks actief in de gemeentepolitiek. 'Een ideale combinatie,' zegt hij stellig. 'Ik kan mijn tijd indelen zoals ik wil. 's Ochtends geef ik les op de Vrije School. 's Middags bereid ik thuis lessen voor. Dat geeft me tijd om soms iets voor de politiek te doen. Zo zijn er met oud en nieuw meer vuurwerkvrije zones in Leiden dankzij GroenLinks. Ik kan dan snel een persbericht schrijven, en daarna door met nakijken.' Niet alleen praktisch gezien is de combinatie prettig. Er zijn volgens Olsthoorn meer inhoudelijke overeenkomsten dan je in eerste instantie zou denken. 'Zowel in de politiek als voor de klas moet je voor een groep een goed verhaal vertellen. Je moet kunnen luisteren naar burgers en naar leerlingen. Een klas is een groep, net zoals een fractie in de gemeenteraad. Als je weet hoe groepsprocessen werken, kun je anderen winnen voor je standpunt. Of het nu om een brugklas

gaat of om de fractie van GroenLinks. Ook bepaalde retorische trucjes zijn zowel in het debat als voor de klas bruikbaar. Zo is er de drietrapsraket. Dan noem je drie voorbeelden van een misstand of een historisch verschijnsel. Die voorbeelden worden steeds een stukje erger. Dat werkt in de raadszaal en voor de klas.' Daarnaast zijn de leerlingen geïnteresseerder in politiek en staatsinrichting dankzij de bijbaan van hun docent. 'Ze vragen regelmatig of er nog iets bijzonders is gebeurd, als ze weten dat ik de dag ervoor een raadsvergadering had.'

TERUGBLIK

Als hij terugblijkt op de universitaire lerarenopleiding van de Vrije Universiteit heeft hij vooral goede herinneringen aan de contacten met docenten en medestudenten. Inhoudelijk vond hij vooral de lessen geschiedenisdidactiek heel praktisch en nuttig. 'We kregen werkvormen die je de volgende dag meteen op stage kon gebruiken.' Op zijn stageschool, het Sint-Nicolaaslyceum in Amsterdam, een opleidingsschool van de VU, kreeg hij van zijn stagebegeleider volop de ruimte verschillende manieren van lesgeven uit te proberen. De positieve feedback zorgde ervoor dat hij het lesgeven, dat hij in het



Jos Olsthoorn (1985) haalde in augustus 2014 zijn diploma aan de lerarenopleiding aan de Vrije Universiteit te Amsterdam, na een universitaire studie geschiedenis in Leiden. Vervolgens werkte hij enige tijd als beleidsmedewerker op het ministerie van Onderwijs. Sinds begin dit schooljaar staat hij als periododocent elf uur voor de klas op de Vrije School Den Haag. Ook geeft hij vier uur geschiedenis op het Luzac Lyceum in Rotterdam. Daarnaast zit hij in de gemeenteraad van Leiden namens GroenLinks.

begin 'flink spannend vond', met steeds meer vertrouwen tegemoet ging zien. De uitspraak van zijn stagebegeleider 'dat lesgeven professioneel toneelspelen is' zorgt er niet alleen voor dat hij nooit echt boos wordt op leerlingen, maar vooral ook dat hij zijn lessen met extra flair uitdraagt en daardoor leerlingen nog meer hoopt te boeien.

De ontwikkeling van het kritisch denkvermogen vindt Olsthoorn het belangrijkste van zijn vak: kritisch zijn ten opzichte van het interpreteren van bronnen, de media en de politiek. Bij discussies rond actuele en gevoelige thema's, zoals de vluchtelingenproblematiek, kunnen juist geschiedenislessen helpen complexe onderwerpen meer inzichtelijk te maken, door bijvoorbeeld te onderzoeken waarom Nederland in het verleden altijd zo tolerant is geweest ten opzichte van vluchtelingen. Als hij het gevoel heeft dat 'bij leerlingen een lampje gaat branden of dat ze een passie voor een bepaald onderwerp laten zien' is Olsthoorn tevreden. Naast kennis en vaardigheden bijbrengen, is het hem vooral te doen om enthousiasme en nieuwsgierigheid aan te wakkeren bij leerlingen.

VERSCHIL MAKEN

Dé gouden tip voor beginnende docenten is volgens Olsthoorn: collega's vragen achter in de klas te komen zitten. 'Vraag veel feedback. Vanuit de lerarenopleiding ben je gewend dat anderen meekijken, houd die lijn vast. In het begin zijn er nog zoveel zaken die je niet weet. Ga ook zelf bij anderen achter in de klas zitten. Hoe meer je hoort en ziet, des te beter.' Hij waardeert het dan ook erg dat hij nu nog zowel door een vakgenoot als ook een didactische coach

begeleid wordt. 'Er is sowieso een open sfeer op school en men is gewend regelmatig bij elkaar in de les te komen kijken, of je nu een beginnend docent bent of al meer ervaren, dat maakt niet uit.' Over de inhoud van het vak heeft Olsthoorn een duidelijke mening. 'Even leek het erop dat er binnen het geschiedenisonderwijs te veel aandacht uit zou gaan naar vaderlandse geschiedenis.' Daar is hij huiverig voor, ook omdat dit door sommigen ingezet zou kunnen worden om de geschiedenis van het eigen land op te hemelen. Hij juicht het dan ook toe dat er ontwikkelingen gaande zijn waarin meer ruimte is voor Europese en wereldgeschiedenis. Op zijn stageschool kregen leerlingen in de tweede klas slechts één uur per week geschiedenis. Veel te weinig, vindt hij. 'Leerlingen gingen het vak daardoor ook minder serieus nemen. Om leerlingen

'BIJ DISCUSSIES ROND ACTUELE EN GEVOELIGE THEMA'S KUNNEN JUIST GESCHIEDENISLESSEN HELPEN ONDERWERPEN INZICHTELIJK TE MAKEN'

kritisch te leren denken heb je ook tijd nodig.' Daarom blijft hij hopen op meer uren geschiedenis in het voortgezet onderwijs. Hoe hij zijn eigen toekomst ziet? De combinatie van raadslid en geschiedenisdocent bevalt hem uitstekend. In beide banen heeft hij het idee dat hij 'een soort van verschil kan maken'. In de politiek kan hij op lokaal niveau zaken veranderen. Binnen het onderwijs hoopt hij een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van leerlingen tot 'goede' volwassenen. Een droom zou zijn dat sommigen misschien wel door zijn lessen geschiedenis gaan studeren, net zoals hij destijds door de lessen van mevrouw Weytingh. ■

NOG EENS NAKIJKEN

Cito-deskundige over discussie tweede correctieronde

In 'De onbekende derde' (Kleio 6, 2015) leggen Kleio-redacteurs Lisa Oskamp en Ben Vriesema uit wat er gebeurt als je er niet uitkomt met de tweede corrector. Aan het eind van hun artikel adviseerden zij de examenmakers onder andere: meer gesloten vragen en tegelijkertijd een correctievoorschrift. De auteurs erkennen dat geschiedenis een prachtvak is, maar ook een discussie zonder eind, die het waard is voortdurend gevoerd te worden. Toch doen ze dat liever niet met een tweede corrector in de drukke examentijd. Daar valt uiteraard weinig tegenin te brengen. Maar is er werkelijk reden voor alarm?

Stefan Boom is toets-deskundige bij Cito.

Hoewel de twee beschreven casussen een dramatisch beeld schetsen, is de werkelijke situatie toch minder moeizaam. Geschiedenis hoort in omvang tot de zeer grote vakken op zowel havo als vwo (wij nemen aan dat de auteurs het over de havo-vwo-examens hebben). In de afgelopen jaren stond het soms op de derde, soms op de vierde of net op de vijfde plaats (met circa 19.000 vwo- en 36.000 havokandidaten) na Nederlands, Engels en Economie. Als we dan zien (in de tabel in het *Kleio*-artikel) dat er in 2014 twee keer een beroep op een derde corrector is gedaan, valt dat eigenlijk nogal mee. Opvallend aan het tabelletje in het betreffende *Kleio*-artikel is dat er ook bij Engels twee keer een beroep is gedaan op een derde corrector. Het grootste deel van de examens Engels bestaat uit gesloten (meerkeuze)vragen, en ook de niet-gesloten vragen zijn 'halfopen', een uitgebreid antwoord zoals bij geschiedenis wordt niet gevraagd. Blijkbaar is een examen met veel meer gesloten vragen geen garantie tegen onoverkomelijke tegenstellingen tussen eerste en tweede correctoren.

BEWERKELIJKE OPGAVE

Vanaf de CEGES-examens in de jaren 1980 zijn er afspraken gemaakt over de vorm van de geschiedenisexamens. De CEGES stelde voor bij de mavo (die toen nog bestond) een gedetailleerde stofomschrijving te maken waarmee genoeg gesloten vragen voor het examen zouden kunnen worden gemaakt. Havo zou een minder gedetailleerde stofomschrijving moeten krijgen met voor het overgrote deel

open vragen. Vwo zou een globale stofomschrijving moeten krijgen met de meest open vraagvormen, onder andere in de vorm van stelopdrachten – die ook op de havo-examens voorkwamen. De ontwikkeling van de stofomschrijvingen is niet verlopen zoals de CEGES had gewild, maar de examens zijn wel vormgegeven in de 'geest van de CEGES'. Een afspraak handhaven omdat dat nu eenmaal al lang bestaat, is niet meer van deze tijd. Maar een gefundeerde afspraak blijven nakomen is nooit verkeerd. De CEGES (en haar opvolgers CEVO en CvTE) bleven vasthouden aan meer gesloten vraagvormen voor mavo/vmbo en aan meer open vraagvormen voor havo-vwo. Dat past beter bij de doelstellingen van het vak geschiedenis en bij het vaardigheidsniveau van de kandidaten. Dat dit tegelijkertijd veel meer correctiewerk met zich meebrengt, is lange tijd niet als een grote belemmering gezien. De discussie over de belastende correctie is van de laatste jaren en valt ongetwijfeld samen met de algemeen gevoelde verzwaring van de werkdruk in het onderwijs (op alle niveaus).

Toch is de afgelopen jaren door de examenmakers rekening gehouden met de grote correctiedruk voor historici. De meest bewerkelijke opgave was de stelopdracht. Sinds 2007 is deze uit het examen verdwenen, mede door de ingewikkelde en gecompliceerde correctie.¹

Daarnaast is de omvang van de examens in punten voortdurend teruggebracht. Van ongeveer 80 punten omstreeks 2005 tot minder dan 75 punten nu. Hoewel dat op zich niet veel zegt – ook met een kleiner aantal scorepunten kan er veel van de kandidaten gevraagd worden (zie bijvoorbeeld de filosofie-examens) – is de bedoeling van het terugbrengen van het aantal scorepunten toch dat er een kleiner aantal prestaties gevraagd wordt van de kandidaten, en dus minder hoeft te worden gecorrigeerd.

CORRECTIEVOORSCHRIFT

Een ander punt is de vorm van het correctievoorschrift. Als de examenmakers denken dat er op hun vraag geen andere juiste antwoorden mogelijk zijn, wordt de vorm 'uit het antwoord moet blijken' ge-

¹ Ook de beoordeelaarsbetrouwbaarheid was bij deze vraag in het geding en de inhoudsvaliditeit van het examen werd door het grote aantal punten van de stelopdracht beperkt (er was minder ruimte voor vragen over andere onderdelen van de stof).

hanteerd. Maar ook daarbij geldt de vakspecifieke regel (zie 3.1 Algemene regels correctievoorschrift) dat met verwijzing naar relevante wetenschappelijke publicaties een variant op het antwoord kan worden goedgekeurd. 'Kern van een juist antwoord' laat zien dat er wellicht iets meer ruimte is voor afwijkende antwoorden, maar dat die overeen moeten komen met de gegeven kern. 'Voorbeeld van een juist antwoord is' lijkt de meeste vrijheid te bieden, maar daarbij moet toch ook de vakspecifieke regel worden toegepast of, als het bijvoorbeeld gaat om het trekken van een conclusie uit een bron, een variant kunnen worden ondersteund met een juist historisch argument. Zowel de besprekingen op het VGN-forum als de verslagen van de regio-besprekingen kunnen docenten daarbij helpen (maar vervangen het correctievoorschrift niet).

EXAMENPROGRAMMA

Ieder examen (en elke toets) moet voldoen aan kwaliteitscriteria op het gebied van validiteit, betrouwbaarheid en aanvaardbaarheid. Validiteit kan worden onderscheiden in inhoudsvaliditeit en begripsvaliditeit.² Het geschiedenisexamenprogramma in de syllabus schrijft voor dat domein A en domein B getoetst worden op het centraal schriftelijk examen. Voor havo moeten alle drie, voor vwo alle vier de historische contexten aan bod komen, aangevuld met vragen over de ongespecificeerde kenmerkende aspecten, gecombineerd met de vaardigheden uit domein A. De vragen moeten *geschiedenisvragen* zijn, en bijvoorbeeld niet alleen leesvaardigheid of algemene ontwikkeling toetsen om de begripsvaliditeit te waarborgen. Alleen dan is de inhoudsvaliditeit gewaarborgd en is het examen voldoende vakspecifiek. De vaststellingscommissie van de CvTE stelt op grond van deze criteria de examens vast en neemt er de verantwoordelijkheid voor.

De huidige syllabus kent, als we kijken naar de historische contexten, een veel minder gedetailleerde en meer globale omschrijving van de leerstof dan de vroegere stofomschrijvingen boden. De kenmerkende aspecten buiten de contexten zijn, in overeenstemming met de opvattingen van de CHMV, niet nader gespecificeerd. Voor methodenschrijvers, docenten en leerlingen biedt dit een grote vrijheid in het kiezen van hun onderwerpen en in de invulling van hun vak. Voor examenmakers betekent dit dat er minder houvast is om de inhouds- en begripsvaliditeit van het examen te bewaken. Er is minder specifiek voorgeschreven wat er getoetst moet worden. Het is dan ook, buiten de aard van het vak geschiedenis, onvermijdelijk dat er meer ruimte voor misverstanden over

de stofinhoud en alternatieve antwoorden bij de examens ontstaat.³

SPAGAAT

Voor de examenmakers is de belangrijkste uitdaging een examen te maken waarin de kandidaten kunnen demonstreren dat zij in staat zijn *historisch te redeneren*. Of dat op de havo en het vwo in de vorm van gesloten vragen mogelijk is, zal moeten worden onderzocht, tot nu toe is daarmee nog te weinig op dit niveau geëxperimenteerd. Wat in ieder geval duidelijk is, is dat het construeren van gesloten vragen waarin vaardigheden en structuurbegrippen worden getoetst, zeker geen 'koud kunstje' is, zoals Oskamp en Vriesema suggereren. De auteurs van het *Kleio*-artikel vragen de examenmakers een spagaat uit te voeren waarvoor zij niet lenig genoeg zijn. Er moeten zowel meer open ('voorbeeld van een juist antwoord is') als meer gesloten vragen in het examen komen. In de afgelopen jaren hebben we het aantal 'voorbeelden van juist antwoord' in het correctievoorschrift juist teruggebracht om de debatten tussen eerste en tweede corrector te verminderen. Dat leek aardig te lukken, en daarom gaan wij op die weg verder.

KOMEND EXAMEN

De tijd voor de correctie is afhankelijk van de plaats van geschiedenis in het examenrooster. Dat pakte het afgelopen jaar rampzalig uit, maar is dit jaar veel gunstiger. Het examen is op 17 mei, de inleverdatum voor WOLF is 26 mei. Maar daarbij gaat het om de eerste vijf kandidaten! Later kan de rest van de groep, voor de groepsrapportage, nog worden ingevuld. Aan het verzoek om meer tijd is dus al voldaan...

In een aantal Duitse deelstaten worden de examenwerken voor geschiedenis (*Abiturprüfungen*) door drie correctoren bekeken.⁴ Misschien is dat voor de Nederlandse situatie ook wel een oplossing. Uit het aangehaalde Cito-onderzoek is namelijk ook gebleken dat docenten te verdelen zijn in soepele en strenge correctoren. En dat (menselijke) onderscheid kunnen examenmakers niet oplossen. Met drie (goed gefaciliteerde) correctoren kunnen de examens eerlijker worden beoordeeld.

Gelukkig verlopen in de meeste gevallen de contacten tussen eerste en tweede corrector soepel en kan er een goed gesprek ontstaan waarbij de eigen ervaring kan worden afgezet tegen die van een collega. Dat kan ook heel verrijkend en plezierig uitpakken! ■

De auteur dankt Saskia de Boer, Elise Storck en Huub Kurstjens voor hun inhoudelijk commentaar.

² Voor een omschrijving van deze begrippen zie: <http://tinyurl.com/jda4a67>.

³ Daarbij komt dat nu de 'totale' geschiedenis wordt getoetst: van prehistorische vuistbijl tot kernbom. Over alle onderwerpen die aan bod kunnen komen, kunnen geschiedenisdocenten niet evenveel kennis hebben als zij hadden over de thema's uit het vorige programma. Sterker nog: voor een mediëvist bijvoorbeeld zijn de mogelijkheden die de kenmerkende aspecten van de middeleeuwen bieden vaak onbegrijpelijk simpel, terwijl die voor een contemporain historicus vrijwel onbekend terrein zullen zijn.

⁴ Zie: <http://tinyurl.com/zwryokb>.

DIDACTIEKCONFERENTIE BIEDT INTERESSANTE WORKSHOPS

Twee dagen samen met collega's volop bezig zijn met vakinhoud en vakdidactiek, en de nieuwste ideeën en inzichten rondom geschiedenisonderwijs uitwisselen. Op 13 en 14 november vorig jaar kwamen (beginnende) docenten, studenten en lerarenopleiders bij elkaar om van elkaar te leren en elkaar te inspireren tijdens de VGN-didactiekconferentie. In dit artikel een impressie van deze bijeenkomst.

Aron Borger is docent en lerarenopleider geschiedenis aan zowel Fontys Lerarenopleiding Tilburg als Hogeschool NCOI. Daarnaast is hij docent geschiedenis op De Amsterdamse Mavo.

Een klein kwartiertje lopen vanaf station Vught ligt landgoed Huize Bergen: de locatie en het decor van de VGN-didactiekconferentie 2015. Een prachtige villa en een even mooi koetshuis sieren het landgoed. De conferentie werd geopend door de commissie 'Didactiek en activiteiten' van de VGN. Een volle zaal vakcollega's luisterde aandachtig naar de openingswoorden en zaten te popelen om te beginnen aan de workshops. Het was de commissie opnieuw gelukt interessante personen en organisaties, zoals lerarenopleiders, Euroclio, CvTE en docenten, uit te nodigen om de workshops te verzorgen. Er waren veertien workshops verdeeld over vijf rondes, waarbij rekening werd gehouden met verschillende achtergronden

en (scholings)wensen van de docenten. Zo waren er workshops gericht op het nieuwe geschiedenis-examen voor de bovenbouw havo/vwo, maar ook hoe regionaal archiefonderzoek opgenomen kan worden in het programma van de onderbouw. Studenten en beginnende docenten volgden hun eigen programma in de dit jaar voor het eerst gehouden 'Startersconferentie' – zij volgden uitdagende workshops als theater en film in de les, gepersonaliseerd leren met ICT en als afsluiting een excursie naar Kamp Vught. Na iedere workshop was er kort gelegenheid indrukken uit te wisselen met collega's. Materiaal van de verschillende workshops werd voor alle deelnemers beschikbaar gesteld in een digitale dropbox.





WAAR ZIJN DE VROUWEN?

Op vrijdag volgde ik drie workshops. De eerste workshop werd verzorgd door Koen Henskens, lerarenopleider en vakdidacticus verbonden aan de lerarenopleiding geschiedenis van Hogeschool Arnhem en Nijmegen. Zijn workshop 'Waar zijn de vrouwen gebleven?' was een kritische overpeinzing waarom er zo weinig aandacht in geschiedismethoden is voor vrouwen, terwijl er zeker invloedrijke historische vrouwen zijn geweest. Henskens liet in zijn workshop de deelnemers kennismaken met het boek van Christine de Pisan *Le Livre de la Cité des Dames* (*Het boek van de stad der vrouwen*). Deze laatmiddeleeuwse vrouw begon een schrijfcarrière in een door mannen gedomineerde historische werkelijkheid. In haar literaire werken is zij vaak maatschappijkritisch over de rolverdeling en mogelijkheden tussen mannen en vrouwen. In het boek krijgt Christine bezoek van drie, door God gezonden, vrouwen: Rede, Recht en Rechtvaardigheid. Deze vrouwen geven Christine de opdracht een stad te bouwen om vrouwen te beschermen tegen de antifeministische (middeleeuwse) cultuur. In het verhaal worden 'bekende' deugdzame vrouwen uit de mythologie en de Bijbelse traditie toegelaten tot de stad.

De werkvorm die Henskens had gekozen bij deze workshop was eveneens een leuke en interessante activiteit. De opdracht luidde: 'Er is nog plek voor twee vrouwen in de stad van Christine, welke vrouwen mogen in de stad komen wonen?' Ieder groepje kreeg een relevante, betekenisvolle historische vrouw toebedeeld, zoals Irene van Athene, Eleanora van Aquitanië en Geneviève van Parijs. Van ieder van deze vrouwen kreeg het groepje een korte biografie, om vervolgens het leven van de vrouw in te schalen aan hand van de zeven deugden (wijsheid, rechtvaardigheid, geloof, liefdadigheid, hoop, kracht en zelfbeheersing). De twee

vrouwen met de meeste deugden zouden toegang krijgen tot de stad. De 'fanclubs' probeerden ieder hun 'eigen' vrouw in de stad te krijgen. Nadat ieder groepje 'zijn' vrouw ingeschaald had, werden de groepjes door elkaar gehusseld zodat er opnieuw zes groepjes ontstonden waarvan ieder lid een andere vrouw had besproken. Nu kwam het aan op het betere pr-werk. Het nieuwe groepje mocht maar één vrouw aandragen om in de stad te komen wonen. Als extra verdieping voor de bovenbouw moesten de biografieën van de vrouwen gekoppeld worden aan de kenmerkende aspecten van tijdvak drie en vier.

Al met al een mooie opdracht en een heldere oproep om tijdens de geschiedenislessen meer aandacht te besteden aan invloedrijke vrouwen.

FILM EN THEATER IN DE LES

Na de lunch begon de tweede ronde. In deze ronde volgde ik een workshop voor startende docenten. In de workshop 'Film en theater in de les' lieten docenten Arjan Otte en Roderik de Ridder op een geanimeerde wijze zien hoe film en theater op een didactisch verantwoorde manier gebruikt kunnen worden tijdens geschiedenislessen. Voor het onderdeel theater kregen kleine groepjes een aantal prenten te zien uit de Eerste Wereldoorlog en de opdracht hiermee een klein theaterstukje voor te bereiden: ideaal om dit met leerlingen te doen als instap van een les. Bij het onderdeel film werd er vooral gediscussieerd over voorwaarden om wel of juist niet bepaalde filmbeelden te laten zien. Laat je (gedeelten van) de film *Platoon* (16 jaar en ouder) wel of niet zien in havo 4 wanneer je de Vietnamoorlog aan het behandelen bent?

'LAAT JE DE FILM PLATOON WEL OF NIET ZIEN IN HAVO 4 WANNEER JE DE VIETNAMOOORLOG BEHANDELT?'

Frits Hofstra verzorgde mijn derde workshop. In deze workshop stond een activerende werkvorm bij de historische contexten centraal. In groepjes chronologiseerden we de verschillende fasen van de Duitse geschiedenis. Daarnaast moesten begrippen, episodes en verplichte onderdelen van de context De Republiek ingeschaald worden in themakwadranten als politiek; deze dienden vervolgens te worden gekoppeld aan Spanje of de Republiek. Een tweetal interessante opdrachten die voor veel discussie zorgden. Ideale opdrachten om als samenvatting te gebruiken voor het examen in mei.

RATS, KUCH EN BONEN

Drie intensieve workshops op één dag is uitputtend; na een uurtje rondstruinen op de materialenmarkt en borrelen met vakgenoten werden wij verwacht in de prachtige villa voor het diner. Gesprekken waren dusdanig intensief dat de twee uren die uitgetrokken waren voor het diner té kort bleken. Met een iets versnelde pas 'haastten' wij ons naar een ander gebouw voor het avondprogramma. 'De Zingende Broeder' (Remco Bijleveld) verzorgde een muzikale avond waarin een scala aan populaire en mobilisatieliedjes uit de jaren dertig tot zeventig weer tot leven werden gezongen. Menig deelnemer zong luidkeels mee met 'Wie heeft er suiker in de erwtensoep gedaan' van Lou Bandy (1939), 'Dans nog éénmaal met mij' van The Fouryo's (1961) en 'Rats, Kuch en Bonen' eveneens van Lou Bandy (1939).



Aan de slag bij workshop 'Waar zijn de vrouwen gebleven?'. Rechts: Fotografie aan het front.

ORAL HISTORY

De volgende ochtend dienden zich de laatste twee workshops aan. De workshop 'Oral History' werd eveneens verzorgd door twee collega's van de HAN: Marloes Hülsken en Nadine Kostense. Een workshop waarin handvatten werden geboden om mondelinge geschiedenis veel meer te gebruiken in de geschiedenislessen. In tegenstelling tot Engeland gebeurt dit in het Nederlandse geschiedsonderwijs erg weinig. Na een paar interviews onderling af te hebben genomen, keken we naar de relevantie van het interview om historische kennis te vergaren. Je bent voornamelijk op zoek naar het persoonlijke, het unieke van iemands geschiedenis. Uiteindelijk kan deze persoonlijke geschiedenis weer opgenomen worden in de grotere geschiede-

nis. Een mooie manier om een tijdsbeeld (extra) in te kleuren. Beide dames zijn grote voorstander van actieve oral history waarin de docent de leerlingen actief bezig laat zijn met het afnemen van interviews. Hier gaat een heel proces van voorbereiding aan vooraf.

FRONTFOTO'S

'Fotografie aan het Front' door Stefan Rops was mijn laatste workshop. Aan de hand van het thema Eerste Wereldoorlog werd besproken hoe foto's gebruikt kunnen worden in de les. Na een kort technisch verhaal over verschillende camera's en hoe bepaalde elementen te herkennen zijn op uniformen – zodat je kunt zien uit welke episode van de oorlog de foto komt én welke landen het nu eigenlijk betreft – kregen wij de opdracht uit een grote stapel foto's één te kiezen waarvan wij dachten dat deze representatief voor de Eerste Wereldoorlog was. Een leuke opdracht die goed te gebruiken is voor alle niveaus, zowel als instap als recapitulatie. De opdracht kun je zo complex maken als je wilt door nog meer nadruk te leggen op concepten als betrouwbaarheid, representativiteit en subjectiviteit/objectiviteit van het materiaal. De inspirerende dag werd afgesloten door Hans Goedkoop. In zijn slotlezing vertelde hij hoe je de geschiedenis van de negentiende eeuw verwerkt tot een programma. Met alleen een foto van een spoorbrug uit 1868 over de Lek bij Culemborg wist de spreker ons mee te nemen naar de betekenis van de opkomende nieuwe elite, de 'vooruitgang' en de vorming van 'eenheid' in Nederland. Uit zijn verhaal werd duidelijk dat welvaart en 'ontwikkeling' ervoor zorgen dat een samenleving stagneert. 'Leve de crisis, leve de ervaring van de crisis'; in tijden van crisis zijn samenlevingen het meest innovatief en is er ruimte voor ontwikkeling. Vooruitgang en crisis zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Een boeiend verhaal dat de didactiekconferentie waardig afsloot. ■



MET DANK AAN MARCEL NONHEBEL VOOR DE FOTO'S.

LAATSTE KANS! SCHRIJF JE NU IN!

2^e NATIONAAL GESCHIEDENISONDERWIJSCONGRES THEMA: GESCHIEDENISONDERWIJS IN 2032

DATUM: 4 maart 2016 PLAATS: Erasmus Universiteit, Rotterdam

Heb je je al ingeschreven voor het Nationaal Geschiedenisonderwijscongres?
Kom ook en schrijf geschiedenis!

OCHTENDPROGRAMMA

Presentatie visie VGN op #Onderwijs2032

Sprekers, met aansluitend discussie: Prof. Dr. Paul Schnabel, voorzitter Platform Onderwijs 2032 en Prof. Dr. Maria Grever, hoogleraar Theorie van geschiedenis (EUR)

MIDDAGPROGRAMMA

Uitwerking van het hoofdthema in tien nascholingsworkshops:

- Onderwijzen van historisch denken en redeneren (Carla van Boxtel)
- Centrale toetsing, nu en in 2032, een verkenning (Huub Kurstjens/Stefan Boom/Peter Jager)
- Geschiedenis en de aansluiting vmbo-tl/havo (Albert van der Kaap/Gerard Rozing)
- Differentiatie in het geschiedenisonderwijs (Hanneke Tuithof/Wouter Meijer)
- Beeldkraken (Karel Kindermans/Martijn Vermeulen)
- De multiculturele klas (Alex van Stipriaan)
- Oorlog in digitale bronnen (Kees Ribbens/Edwin Klijn)
- Erfgoedonderwijs (Hester Dibbits/Mila Ernst)
- Taal in de geschiedenisles (Jannet van Drie)
- Een eigen curriculum (Elise Storck)



Het volledige programma staat op www.vgnkleio.nl/congres-2016.

Hier kunt u zich ook opgeven voor deelname.



*Tegenstellingen tussen islam
en christendom op scherp gesteld*

ECHO VAN KRUISTOCHTEN

Geschiedenisonderwijs heeft tot doel het heden beter begrijpelijk te maken door bestudering van het verleden en omgekeerd: het verleden beter te begrijpen door bestudering van het heden. In dit artikel bekijkt Nico Lettinck de achtergronden van de eerste kruistocht, zodat we misschien wat meer zicht krijgen op het huidige religieus gemotiveerde geweld.

Sinds de aanslagen op 11 september 2001 in New York en Washington door Al-Qaida wordt de wereld regelmatig opgeschrikt door terroristische aanslagen die religieus gemotiveerd worden. Twee jaar geleden verscheen 'ineens' IS op het toneel in Irak om van daaruit met geweld een islamitisch kalifaat te stichten. Vrijwel alle aanslagen zijn gepleegd door mannen die zich moslims noemen. Zij geven hun gewelddadige acties een religieuze dimensie door te verwijzen naar Allah, de jihad en de naderende eindtijd, de apocalyps. In hun propaganda wordt niet zelden verwezen naar de kruistochten die in de middeleeuwen uitgevochten werden door mannen die zich christenen noemden en die verwezen naar God, de heilige oorlog en, eveneens, de apocalyps. Religieus geweld lijkt van alle tijden.



NOG STEEDS HOORBAAR

GOD WIL HET!

De eerste kruistocht werd geproclameerd op het concilie van Clermont in Zuid-Frankrijk, op 27 november 1095. Op deze kerkvergadering riep paus Urbanus II zijn medechristenen op tot een heilige oorlog om Jeruzalem te bevrijden van de ongelovigen. In de teksten die van deze preek overgeleverd zijn, wordt het geloof van de tegenstanders niet nader aangeduid. De naam van Mohammed wordt niet genoemd. Urbanus schetste een afschrikwekkend beeld van de ellende die deze 'kettters' in Jeruzalem, het symbool van de christelijke wereld, hadden aangericht. Daarop hieven de geestelijken en de in groten getale aanwezige gewapende strijders de slogan aan: 'God wil het, God wil het!' Althans, volgens sommige kroniekschrijvers. De expeditie, die in de bronnen werd aangeduid als

een 'boetetocht', of 'de weg Gods', eindigde in de zeer gewelddadige verovering van Jeruzalem vier jaar later, in 1099. Moslims, joden en zelfs enkele verdwaalde christenen werden in een orgie van geweld afgeslacht. De eerste officiële heilige oorlog vanuit de christelijke kerk was een feit. Hoe had het zover kunnen komen? Was dit niet in strijd met de boodschap van Christus die naastenliefde had gepredikt en zijn volgelingen had opgeroepen om hun vijand de andere wang toe te keren? (Lucas 6:29). Had Urbanus de Bijbel wel goed gelezen? Om deze vragen te kunnen beantwoorden is het nodig dieper in te gaan op de historische en mentale context waarin deze oorlog kon ontstaan. ►

Nico Lettinck was tot 2014 docent geschiedenis aan de Lerarenopleiding van de Chr. Hogeschool Windesheim te Zwolle.

Monument in New York op de plek waar de Twin Towers stonden. Osama Bin Laden motiveerde de aanslag met verwijzing naar de christelijke kruistochten.



Paus Urbanus II tijdens het concilie van Clermont-Ferrand in 1095. Miniatuur uit het *Livre des Passages d'Outre-mer*, ca. 1490. Bibliothèque Nationale de France.

DE ARABISCHE EXPANSIE

Na de ontbinding van het Romeinse wereldrijk in de vierde en vijfde eeuw was in de Arabische wereld de macht aanvankelijk verdeeld tussen het Byzantijnse Rijk en de Perzen. Maar in 612 begon Mohammed in Mekka met zijn prediking voor een nieuw geloof, de islam, dat in Mekka niet aansloeg, maar wel in Medina, waar hij en zijn volgelingen zich in 622 vestigden. Deze migratie (hidjra) is het begin van de islamitische jaartelling en tevens het begin van de islamitische expansie. Deze expansie was erop gericht om meer vruchtbare grond te veroveren en sloot aan bij de bestaande traditie om rooftochten te organiseren om in tijden van schaarste rond te komen. Mohammed en zijn opvolgers, de kaliefen, konden enorme successen boeken omdat de tegenstand van het Byzantijnse Rijk en van de Perzen zwak was. Na enkele eeuwen hadden zij grote delen van Azië, Noord-Afrika en zelfs Spanje in bezit. De meeste overwonnen volken bekeerden zich uiteindelijk tot de islam en spraken Arabisch. Joden en christenen, de volken van de Schrift, konden hun geloof behouden, maar moesten zich wel aan de regels van de overheid houden en een speciale belasting betalen. Om de oorlogen te rechtvaardigen verwezen de geestelijke leiders (imams) naar de in de Koran genoemde jihad, dat letterlijk 'inspanning' betekent. Maar 'inspanning' voor wat? De term jihad wordt in de eerste eeuwen

gebruikt voor elke religieus wenselijke inspanning. Bijvoorbeeld strijd tegen eigen slechte aanvechtingen, of de strijd tegen het ongeloof die gevoerd wordt met de mond of de pen. De hoofdbetekenis is echter steeds de gewapende strijd tegen het ongeloof. Degenen die in de jihad sneuvelen worden beloofd dat zij rechtstreeks toegang krijgen tot het paradijs. Het vechten tegen het ongeloof is dus altijd verbonden met het denken over de eindtijd, de apocalyps. Dit is een belangrijke verklaring voor het fanatisme en het streven naar martelaarschap in de islamitische wereld, toen en nu.

PELGRIMAGE NAAR JERUZALEM

Het doel van de eerste kruisvaarders was het veroveren (ze noemden het zelf ten onrechte: heroveren) van Jeruzalem. Om dit te begrijpen staan we eerst stil bij het verschijnsel pelgrimage. Bedevaarten komen in vrijwel alle religies voor. In de islam is één bedevaart naar Mekka voorgeschreven, om het geloof te versterken en het gemeenschapsgevoel te vergroten (hadji). In de christelijke wereld waren pelgrimages al in de eerste eeuwen ontstaan. Mensen wilden persoonlijk de plekken bezoeken en aanraken die voor hun geloof belangrijk waren: Rome, waar de graven van de apostelen Petrus en Paulus waren; Santiago di Compostella, waar de apostel Jacobus zijn graf had, maar vooral natuurlijk Jeruzalem, de heilige stad bij uitstek. Dáár immers, in Jeruzalem, had Jezus gelopen, was hij gekruisigd en opgestaan. De middeleeuwse gelovige had een sterke behoefte om deze plaatsen zelf te zien en te betasten. En men wilde hier ook een tastbare herinnering van meenemen, een souvenir of reliek. Hier is de toeristenindustrie begonnen. Niet onbelangrijk is bovendien het gegeven dat een reis naar Jeruzalem vanaf de zevende eeuw officieel door de kerk erkend werd als boetedoening. Men kon de tocht ondernemen om vrijwillig boete te doen voor begane zonden, maar het kon ook door een kerkelijke rechtbank verplicht gesteld worden als straf op een overtreding. Men spreekt hier van 'opgelegde bedevaarten' of 'strafbedevaarten'. Men werd dus verplicht om als het ware zijn straf 'uit te lopen'. Dit had tot gevolg dat pelgrims niet altijd de meest prettige mensen waren. Ruzies, berovingen en vechtpartijen bij bedevaartgangers werden regelmatig in de bronnen gerapporteerd. Men ging in principe ongewapend. Jeruzalem had niet alleen aantrekkingskracht omdat het leven van Jezus zich daar grotendeels afgespeeld had, ook was het de belangrijkste stad uit het Oude Testament. Het was de hoofdstad van het Joodse rijk geweest en de tempel van Salomo had er gestaan. Maar we gaan nog een stapje

verder: Jeruzalem werd ook gezien als het geografische centrum van de wereld. In Ezechiël 5:5 stond immers: 'Zo zegt de Here Here: Dit is Jeruzalem. Midden onder de volken heb Ik het gesteld, met landen er omheen.' Middeleeuwse exegeten namen Bijbelteksten letterlijk en dus geloofde men dat Jeruzalem in feite het centrum van de wereld was. Op landkaarten werd Jeruzalem consequent in het midden getekend (men noemt dit 'geographical imagination'). Ten slotte was de stad Jeruzalem nauw verbonden met het denken over de eindtijd, de apocalyps. Het Bijbelboek Openbaringen gaf daarvoor voldoende aanwijzingen. Daar wordt het beeld geschetst van het hemelse Jeruzalem dat in de eindtijd 'neder zal dalen op aarde' (Openbaringen 21). Dáár zou Jezus terugkeren en dáár zou in het dal van Josafat het Laatste Oordeel plaatsvinden, dáár zou de antichrist verschijnen, en dáár zou Christus hem 'door de adem van zijn mond' doden (2 Tessalonicenzen 2:8). Na dit hele apocalyptische scenario zou uiteindelijk daar, in Jeruzalem, het Koninkrijk Gods beginnen. Wie zou daar niet bij willen zijn? Kortom, Jeruzalem had een sterke aantrekkingskracht op de middeleeuwse gelovige, als pelgrim, als boeteling, als deelnemer aan het eindtijdspektakel. Het motto was: eerst Jeruzalem zien en dan liefst daar sterven. Dan zou men als martelaar voor het geloof direct de hemel binnentreden. Dit verklaart ook het fanatisme van de eerste kruisvaarders en het gebruikte geweld. Hun tegenstanders daar verkeerden in een zelfde hypnose.

PAX DEI EN TREUGA DEI

Eerder is de vraag gesteld: is het niet wat raar dat een paus de *hele* christenheid oproept een oorlog te voeren? In de twintigste en eenentwintigste eeuw zijn daar geen voorbeelden meer van. Tijdens de Golfoorlog in de jaren negentig van de vorige eeuw riep Johannes Paulus II regelmatig op tot vrede en stuurde hij een speciale afgezant naar Bagdad om te bemiddelen. De huidige paus Franciscus doet regelmatig oproepen om het geweld in de wereld te staken. In de elfde eeuw deden lokale bisschoppen en de paus aanvankelijk pogingen om het tomeloze

'DE TERM JIHAD WORDT IN DE EERSTE EEUWEN GEBRUIKT VOOR ELK RELIGIEUS WENSELIJKE INSPANNING'

geweld in West-Europa tussen de elkaar bestrijdende feodale heren te beteugelen. Deze initiatieven staan bekend onder de naam: Godsvredewebewegingen. Op diverse concilies werd besloten dat men op bepaalde dagen niet meer mocht vechten (De Wapenstilstand Gods, of Treuga Dei). Dat waren de algemeen erkende christelijke feestdagen en alle dagen vanaf woensdagavond tot maandagmorgen. Aangezien er nogal veel christelijke feestdagen waren kon het aantal dagen oplopen tot wel driehonderd per jaar! De Godsvrede (Pax Dei) hield in dat bepaalde bevolkingsgroepen, namelijk geestelijken, boeren, vrouwen en kinderen, nooit en te nimmer aangevallen mochten worden. Bleef dus over: de bewapende mannen, de professionals. Die moesten ►



Iedere moslim moet minstens eenmaal in zijn leven op bedevaart naar Mekka.



er wel voor blijven zorgen dat de andere leden van de samenleving beschermd werden. De kerk deed dus goedbedoelde pogingen oorlog en geweld te *beperken*. Oorlogvoering werd niet principieel afge-
wezen. Ter verdediging van het christelijk geloof en gebied, mocht het zwaard wél opgenomen worden.

BYZANTIUM EN HET PAUSDOM

In West-Europa hadden zich na de ontbinding van het Romeinse Rijk allerlei Germaanse stammen gevestigd, zoals de Franken, de Alemannen en de Angelsaksen. Er was geen politieke eenheid, maar de kerk, in de persoon van de paus, bezat een zekere vorm van centraal gezag. De Duitse keizer was in naam de hoogste politieke gezagsdrager, maar in de praktijk stelde dat niet zoveel voor. Hendrik IV was in de elfde eeuw met de paus in conflict geweest over de verdeling van de macht (Investituurstrijd).

'BIJ DE VEROVERING VAN JERUZALEM WERD EEN BLOEDBAD AANGERICHT, MET ONGEVEER 25 DUIZEND SLACHTOFFERS'

De uitkomst daarvan was een feitelijke patstelling. We komen nu weer in de buurt van de proclamatie van de eerste kruistocht in 1095. Enkele decennia daarvoor had het leger van de Byzantijnse keizer in 1071 bij Manzikert (in het huidige Turkije) een verpletterende nederlaag geleden tegen een groot moslimleger van de Seltsjoeken. Zij waren daarna verder getrokken en hadden Palestina, en dus ook Jeruzalem, in bezit genomen. De laatste restanten van het Byzantijnse Rijk dreigden onder de voet gelopen te worden.

Op dat moment vroeg keizer Alexius om militaire steun. Bij wie? Bij de hoogste kerkelijke autoriteit in het Westen: de paus, die juist op dat moment onderweg was naar Clermont om daar de Godsvredebepalingen voor Frankrijk nog eens kracht bij te zetten. Naast de lokale geestelijken waren er ook talloze beroepsmilitairen aanwezig om de vredesbepalingen aan te horen. De voedingsbodem voor een militaire operatie buiten het eigen grondgebied was ideaal. En juist op dat moment komt Urbanus met zijn preek. Hij riep de aanwezigen, veelal jonge edellieden die geen erfgoed hadden en zich vervreelden, op om Jeruzalem in bezit te nemen. Als premie stelt hij hun een aflaat in het vooruitzicht, waardoor zij korter in het vagevuur zouden branden: de zogenaamde kruistochtaflaat. Velen hoorden het niet goed (de preek was in de open lucht) en zij dachten dat meteen al hun zonden vergeven zouden worden als zij het kruis zouden opnemen. Een tijdgenoot, de geschiedschrijver Guibert van Nogent, zag heel duidelijk dat het hier om een nieuw type oorlog ging, een heilige oorlog: 'Het zou ook legitiem geweest zijn indien de strijders hun wapens opgenomen hadden ter wille van de vrijheid of ter verdediging van de kerk. Maar aangezien de mensen niet meer bezielde raken door zulke vrome intenties, en aangezien ze allemaal geleid worden door bezitsdrang, heeft God in onze tijd opgeroepen tot heilige oorlogen, zodat de doel-
loos ronddwalende ridderstand en het gewone volk, die zich er toch maar mee bezighielden elkaar af te maken, een nieuwe manier zouden vinden om hun heil te verdienen.' (Guibert van Nogent, *Gesta Dei* I, 1, 124).

In deze tekst wordt zichtbaar hoe het begrip religieus geweld zich geleidelijk heeft gevormd in de christelijke wereld. En hoe zich dat heeft vertaald in de wrede praktijk. Bij de verovering van Jeruzalem werd een bloedbad aangericht. Men schat het aantal slachtoffers op ongeveer 25 duizend. De collectieve boetetocht kreeg een gewelddadig slot. Nergens blijkt dat de kruisvaarders de islamieten met geweld wilden bekeren. Het is een misvatting te denken dat de kruistocht bedoeld was om het christelijk geloof te verbreiden. Maar feit is wel dat de verhoudingen met de islamitische wereld voor eeuwen werden verstoord. Het begrip jihad kreeg vanaf die tijd in de islamitische wereld steeds meer de lading van een heilige oorlog tegen de christenen om het verloren gegane gebied te heroveren. Een eeuw later gebruikte de Arabische leider Saladin dit motief om de christenen weer te verdrijven en die connotatie heeft het in vele gevallen ook behouden. Het ging hem ook niet primair om het geloof, maar om de macht.

Geconcludeerd kan worden dat het bij de kruistochten primair ging om territoriumdrift. Onder leiding van de paus reageerden de vorsten in Europa op de expansie van de Arabieren. Beide kampen gebruikten hun geloof om de strijd te rechtvaardigen. Door de kruistochten zijn de ideologische tegenstellingen tussen de islam en het christendom op scherp gesteld en dat is tot op de dag van vandaag nog steeds merkbaar in de propaganda.

RELIGIE EN GEWELD IN DE 21E EEUW

Kan bestudering van de eerste kruistocht een bijdrage leveren aan een beter begrip van het moderne jihadisme? Ik denk van wel. Feit is dat religie een belangrijke rechtvaardiging is voor het hedendaagse terrorisme. Volgens de *Global Terrorism Index* is twee derde van alle terreurdoden in deze eeuw gevallen bij aanslagen die werden opgeëist door islamitische organisaties: IS, Al Qaida, Boko Haram en Taliban. Al Qaida-leider Osama Bin Laden motiveerde de aanslag op de Twin Towers aldus: 'De oproep tot oorlog tegen Amerika is gedaan omdat Amerika voorging in de kruistocht tegen de islamitische natie door duizenden militairen te sturen naar het land van de Twee Heilige Moskeeën (Mekka en Medina in Saoedi-Arabië, N.L.) en zich daarnaast te bemoeien met zaken van Saoediërs en hun politiek, en steun te geven aan het onderdrukkende, corrupte en tirannieke regime dat aan de macht is.' (Osama Bin Laden, *Hunting the Enemy*, 23, geciteerd in Karen Armstrong, 496). Door gebruik te maken van de term kruistocht en te verwijzen naar twee heilige moskeeën in Saoedi-Arabië, plaatste Bin Laden de aanval op de VS expliciet

in een lange historische traditie, vanaf de middeleeuwen. De zelfmoordacties in de VS zouden dus onderdeel zijn van een religieuze, heilige oorlog. Bij de aanslagen van IS is de verwijzing naar religieuze motieven nog sterker. Deze soennitische islamieten bestrijden hun eeuwenoude vijanden, de sjiieten, in het Midden-Oosten en de ongelovigen in het Westen. Zij voeren een totale oorlog voor een samenlevingsmodel dat volgens hen in de zevende eeuw heeft bestaan. Daarin leeft men volgens een strikte uitleg van de Koran en geldt de sharia als wetboek. Zij voeren een jihad met apocalyptische noties over de toekomst. Het geweld wordt door een bepaalde, fundamentalistische interpretatie van de Koran gerechtvaardigd. President Obama verklaarde tijdens de antiterreurbijeenkomst op het Witte Huis op 19 februari 2015: 'Wij staan niet op voet van oorlog met de islam, maar met degenen die de islam perverteren.' Op deze manier probeerde hij de religieuze angel uit de *War on Terror* te halen. Geen nieuwe kruistocht wat hem betreft! Maar uit de geschiedenis van de eerste kruistocht kan blijken dat een territoriaal conflict, met alle politieke en economische belangen, door beeldvorming en propaganda kan uitgroeien tot een heilige oorlog, waarbij het toegepaste geweld religieus gemotiveerd wordt. ■

Strijd tussen kruisvaarders en moslims bij Antiochië tijdens de eerste kruistocht.



VERDER LEZEN

- KAREN ARMSTRONG, *In naam van God. Religie en geweld* (Amsterdam 2015).
- MARTIN GOSMAN & HANS BAKKER (red.), *Heilige oorlogen. Een onderzoek naar historische en hedendaagse vormen van collectief religieus geweld* (Kampen 1991).
- AUKE JELSMA, GERT VAN KLINKEN (red.), *Kruis en zwaard. Terugblik op de kruistochten 1096-1099* (Zoetermeer 1996).
- RICHARD KROES, Het ware verhaal van de kruistochten? Geen eenvoudige kwestie van 'christenen tegen moslims', *Kleio* 4 (2013) 20-25.
- NICO LETTINCK (red.) *Tijdschrift voor Geschiedenis* 118 (2005) nr. 3, Themanummer 'Religie en Geweld'.

DE WAAN VAN DE DAG

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

Je kunt over minder belangrijke zaken spreken dan over het nut van geschiedenisonderwijs. Nu heeft geschiedenisonderwijs over belangstelling niet te klagen. Ik zou behalve Engels en wiskunde geen vak kunnen noemen dat in de krant en de Tweede Kamer zo vaak genoemd wordt. Natuurlijk zijn er de periodieke oprispingen van 'deskundigen' die beweren dat leerlingen op school niet de juiste vakken krijgen die het meest van belang zijn voor de concurrentiepositie van de Nederlandse economie. Er is niemand op de wereld die geschiedenis in dit rijtje op de eerste plaats zet. En dan is er af en toe ook een alfawetenschapper, zoals Paul Schnabel, voormalig directeur van het Sociaal en Cultureel Planbureau, die het wereldbeeld van de redelijke, beschaafde klasse uitdraagt.

'Het bestrijden van bijgeloof als één van de doelen van het onderwijs. Het moet niet gekker worden'

Bij de presentatie van zijn tussentijdse rapport over *Onderwijs 2032*, zei hij natuurkunde een zeer nuttig vak te vinden. 'Om te voorkomen dat je in de wereld van het bijgeloof terechtkomt. De tendenties zijn er absoluut.' Toe maar. Het bestrijden van bijgeloof als een van de doelen van het onderwijs. Het moet niet gekker worden. De geschiedenis heeft overvloedig laten zien dat niet alleen gelovigen, maar ook ongelovigen hun overtuiging hebben, die door de andere partij voor een obsessie aanzien wordt.

Hier hebben we in ieder geval een mooie troef in handen: geschiedenisonderwijs laat alle partijen aan het woord. Maar daarnaast hebben geschiedenisleraren vaak nog een troef om het nut van hun vak aan te tonen. In de

geschiedenisles wordt een verband gelegd tussen de geschiedenis en de actualiteit. Hierdoor kunnen de leerlingen beter 'iets van de wereld vinden'. Dit is gemakkelijk gezegd. Maar hóe orde te scheppen in het infobombardement van deze tijd? Al die observaties, meningen en 'wat we nog niet wisten' in kranten, op televisie, radio en vooral in de sociale media. Leerlingen verzuipen in de lawine van nieuws en wij met hen. De duiding van nieuws in actualiteitenprogramma's heeft vaak last van een kortetermijneigenheid. Onze minister-president kan er ook wat van. In het Kamerdebat van 14 oktober vorig jaar deed hij een duit in zakje. Over de vluchtelingenstroom zei hij: 'Wanneer Griekenland de grenzen niet bewaakt, dan doe ik dat liever met Nederlanders en Duitsers. We weten van het Romeinse Rijk: als je de buitengrenzen niet meer bewaakt, is dat het begin van het einde.' Je hoeft geen specialist in de Romeinse geschiedenis te zijn om te weten dat het anders ligt.

Omdat het historische blikveld van veel commentatoren zich beperkt tot de Tweede Wereldoorlog, doemt achter elke dictator in het Midden-Oosten meteen Hitler op. Als het gaat over de oorlogen in Syrië en Irak spreken mensen over godsdienstoorlogen. Dat zijn het ook, maar de werkelijkheid is gecompliceerder dan een strijd die gaat over verschillen binnen de islam. Net als in de eveneens zo getypeerde Dertigjarige Oorlog (1618-1648) gaat het óók om de hegemonie in het Midden-Oosten. Welke vaardigheid en kennis dienen leerlingen te leren om klaar te zijn voor hun toekomst? Dat het er op aan komt in het nieuws te onderscheiden wat de waan van de dag is en wat patronen in het menselijk gedrag zijn die zich herhalen. Dat er niet snel een einde komt aan conflicten omdat derden zich er uit eigenbelang mee bemoeien. Zonder deze kennis is het onmogelijk de wereld en de mens te begrijpen. En omdat deze kennis niet in De Wereld Draait Door geleerd wordt, doen we het in de geschiedenisles. ■



EEN ONMACHTIGE KONING IN EEN ROERIGE TIJD

Wervelende en filmwaardige biografie over Filips II

Geoffrey Parker wordt beschouwd als dé kenner van Filips II. In 2014 verscheen in Engeland zijn *Imprudent King. A New Life of Philip II*, waarvan nu ook een Nederlandse vertaling is. In 2012 won Parker de Dr. A.H. Heinekenprijs 2012 voor Historische Wetenschap.

Filips II (1527-1598) is voorbestemd om veel meer te erven dan Spanje alleen: delen van Europa – met onder meer de Nederlanden –, de Caraïben, de naar hem vernoemde Filipijnen en landen in Afrika en Amerika: ‘een rijk waarin de zon nooit ondergaat.’ Omdat zijn vader Karel V meestal lang van huis is vanwege oorlog of regeringszaken, brengt hij zijn kinderjaren grotendeels door met zijn moeder Isabella van Oostenrijk. Naast haar en tal van bedienden zijn er speciaal voor hem aan het hof ‘een leraar (*maestro*) om hem de letteren en goede manieren te onderwijzen, en een gouverneur (*ayo*) om hem militaire en hoofse oefening te geven’.

JACHTQUOTUM

Filips toont vooral een ‘vroegtijdige godsdienstige toewijding’, wat ook geldt voor de klassieke talen. Het schijnt dat hij op jonge leeftijd al werken van Homerus in de oorspronkelijke taal leest. Van de meeste andere vakken, met name Frans, bakt hij niet veel. In de vechtsporten daarentegen excelleert hij. ‘Zijne Hoogheid is de beste zwaardvechter aan dit hof.’ Ook jaagt hij graag, zozeer zelfs dat het op een gameverslaving van onze leerlingen lijkt. ‘De frequente aankopen van kruisbo-



gen, pijlen en werpspiesen door de thesaurier van zijn hofhouding getuigen van de toenemende bekwaamheid van Filips in het doden van dieren in de koninklijke parken.’ Ja, men is zelfs genooddakt ‘een wekelijks quotum vast te stellen van elke soort die Filips mocht doden’.

Dan gebeurt er in zijn jonge leven het ergste wat een kind kan overkomen: drie weken voor hij twaalf wordt, sterft zijn moeder. Karel V gaat, voor zover hij er tijd voor kan vrijmaken, zelf met ‘het klaarstomen van zijn erfopvolger’ aan de slag. Zoals het veel vaders betaamt, bekritiseert hij ►

Gert Moleman is gepensioneerd docent geschiedenis, amateur-historicus en neerlandicus.

Filips op een portret uit 1580 door een onbekende kunstenaar. National Portrait Gallery, Londen.

het gedrag van zijn zoon; hij is in zijn ogen niet serieus genoeg. De keizer berispt hem in het bijzonder voor 'het zo veel tijd doorbrengen met "hofnarren" en "zotten"'. Als een moderne vader snijdt de keizer in een gesprek onder vier ogen het onderwerp seksualiteit aan, want 'spoedig zult u getrouwd zijn'. En inderdaad, op zestienjarige leeftijd treedt Filips in het huwelijk. Zijn bruid is zijn even oude en volle nicht van twee kanten, Maria Manuela van Portugal. Voor de huwelijksnacht adviseert zijn vader hem zich seksueel te beheersen en buitengewone inspanningen te vermijden 'omdat het vaak kan leiden tot zulke zwakte dat het de voortplanting verstoort en zelfs de dood tot gevolg kan hebben...' Van de echtverbintenis kan Filips maar kort genieten. Na twee jaar sterft zijn geliefde in het kraambad. Haar zoon, Don Carlos, blijft wel in leven. De dertien jaar oudere koningin Maria Tudor van Engeland volgt Maria Manuela op en wordt zijn tweede vrouw. Als koning van Engeland omarmt hij met haar een belangrijke bondgenoot. In 1555, drie jaar voor Karel V overlijdt, mag

Filips II zich ook Heer der Nederlanden noemen, een jaar later koning van Spanje.

PERFECTIONIST

Tijdens zijn koningschap profileert Filips zich als workaholic, perfectionist, controlfreak en bureaucraat. De heilige overtuiging dat de 'Voorzienigheid' hem als soeverein vorst heeft uitverkoren, manifesteert zich in een niet aflatende plichtsbetrachting. Permanent gesteund door dertien adviesraden en een comité wil hij van alles wat er in zijn rijk gebeurt – al is het nog zo triviaal – op de hoogte zijn. Omdat zijn imperium meer dan vijftig miljoen onderdanen telt en er zich 'een stortvloed van problemen' voordoet, verschijnt er dagelijks een 'lawine van stukken' voor kennisneming, ondertekening en/of beantwoording op zijn bureau. 'Op deze wereld heeft u nooit iemand gezien die zo hard werkt; hij bracht geen uur in ledigheid door, maar was altijd bezig met papieren, memoranda en zaken,' wordt op zijn begrafenis gezegd. Vaak put een werkdag hem uit en treedt er vertraging in de besluitvorming en uitvoering op. Ook kerkelijke

zaken regelt hij. Aanstellingen van hoge en lage geestelijken moeten zijn fiat krijgen, wat soms tot een botsing met de paus leidt.

Filips lijkt ogenschijnlijk nog roomser dan zijn rivaal in Rome, waardoor ook de praktiserende kant van zijn geloofsbeleving de nodige tijd in beslag neemt. Dagelijks bezoekt hij de mis en hij slaat geen devote plechtigheid over. Verder trekt hij zich regelmatig terug in een klooster voor het houden van een retraite. En dan is er nog de belangrijkste geloofsmissie: de verdediging en bescherming van de katholieke kerk. Hartstochtelijk trekt hij ten strijde tegen ketterij en zonder enige compassie 'ondersteunt' hij de inquisitie 'krachtig' in het uitvoeren van haar werk. Tijdens zijn korte koningschap in Engeland worden daar 284 protestanten verbrand. In de Nederlanden leidt het tot ongeveer hetzelfde aantal slachtoffers. Enige blijk van medelijden of empathie? Als de Franse ambassadeur hem tijdens een audiëntie over de slachtpartij tijdens de nacht van de Hugenoten vertelt, toont hij 'tekenen van uitbundig genoegen en voldoening'.

Filips II genoot van de jacht. Hij ging vaak jagen in Aranjuez. Zo'n jachtpartij is hier uitgebeeld door Juan Batista Martinez del Mazo. Olieverf, ca. 1635, Museo Nacional del Prado, Madrid.





KETTERPROCESSEN

Als persoon ten slotte kan van Filips worden gezegd dat hij een 'dwangmatige reiziger' is met telkens terugkerende verplaatsingen tussen zijn residenties, waaronder in zijn tijd het grootste paleis, El Escorial, dat hij mee heeft helpen ontwerpen en dat een wereldwonder wordt genoemd. De maaltijden met ongeveer twee kilo vlees per dag en een beetje groente en fruit kennen weinig variatie. Maar echt saai is de vorst nu ook weer niet. Graag woont hij spektakelstukken en stierenvechten bij. Van seks is hij evenmin vies, gezien de bastaardkinderen die hij her en der verwekt. Die zonen en dochters laat hij overigens niet aan hun lot over. Trouwens, ook de buiten-echtelijke kinderen van zijn vader doen het goed. Margaretha van Parma benoemt hij tot landvoogdes van de Nederlanden en zijn halfbroer Don Juan geeft hij alle gelegenheid carrière te maken. Zijn tweede en kinderloze huwelijk met Maria Tudor behoort snel tot het verleden. Zij overlijdt in 1558. Haar overlijden plaatst hem voor een dilemma: wel of niet trouwen met haar zuster Elizabeth, de nieuwe koningin van Engeland. Na enige maanden lobbyen wijst zij hem af. De verloofde van zijn zoon Don Carlos, de veertienjarige Isabella van Frankrijk, is het alternatief. Hij

verliest weliswaar zijn invloed op de katholieke kerk in Engeland, maar met Frankrijk als bondgenoot verstevigt hij zijn positie op het continent. Zijn diepste wens, een terugkeer naar Spanje, kan hij zich dus veroorloven. Bovendien beginnen de protestanten daar voet aan de grond te krijgen, met een toenemend aantal ketterprocessen tot gevolg. Dat hij ook in zijn thuisland geen mededogen toont, laat hij horen bij een autodafe in Valladolid, waar de verbranding van geloofsafvalligen de apotheose is. 'Ik zou het hout aandragen om mijn eigen zoon te verbranden als hij net zo verdorven was als u,' bijt hij een van de slachtoffers toe.

ZWAAR WEER

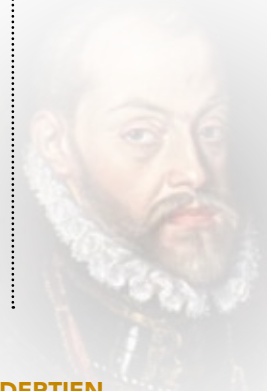
Slaagt Filips erin in eigen land de heterodoxie uit te roeien, in de Nederlanden gaat het er anders aan toe. Daar raakt hij de controle langzaam maar zeker kwijt. Daarnaast is hij nog altijd verwikkeld in een oorlog met Turkije – een erfenis van zijn vader. In 1565 draait de strijd voor de Tunesische kust zelfs uit op een regelrechte ramp als de vloot van de Heilige Liga met voornamelijk zijn manschappen de Slag van Djerba verliest. De nederlaag dwingt Filips 'de Spaanse veteranen' uit het noorden naar het Middellandse Zeegebied te dirigeren. Hij hoopt en bidt dat de aderla-

ting de protestanten in de Lage Landen niet in de kaart speelt. 'God geve dat iedereen daar nu zal inzien met hoeveel liefde en sympathie ik hun zaken behartig, want om hen gunstig te stemmen doe ik nu iets wat naar ik vrees ten zeerste in mijn nadeel zal zijn.' In de Nederlanden is echter nog meer aan de hand dan alleen ketterij. Men beleeft er een uitzonderlijk strenge winter en Denemarken en Zweden zijn met elkaar in oorlog met desastreuze gevolgen voor de handel, de werkloosheid en de broodprijs. Daardoor nemen de spanningen toe. Wat er verder gebeurt, is op school al onophoudelijk verteld: de tweehonderd edelen die Margaretha van Parma een smeekschrift aanbieden, de hagenpreken, de Beeldenstorm, de komst van Alva, de onthoofding van Egmond en Hoorne en Willem van Oranje, die de dans ontspringt. Ook privé belandt Filips in zwaar weer. Na acht jaar huwelijk sterft Isabella en meer dan zijn vorige eega's dompelt zij hem in rouw.

'PERMANENT GESTEUND DOOR DERTIEN ADVIESRADEN EN EEN COMITÉ WIL HIJ VAN ALLES WAT ER IN ZIJN RIJK GEBEURT – AL IS HET NOG ZO TRIVIAAL – OP DE HOOGTE ZIJN'

De twee jonge dochters die zij hem heeft geschonken zijn nu nog zijn enige troost 'die mij is overgebleven, sinds Onze Heer mij het gezelschap van hun moeder heeft ontnomen'. Don Carlos, inmiddels 23 jaar, completeert de tragedie. 'Lichamelijk gehandicapt' en 'geestelijk onvolwassen' – vermoedelijk veroorzaakt door endogamie binnen het Habsburgse Huis – lijkt hij ongeschikt zijn vader te zijner tijd op te volgen. Als Carlos zijn oom Don Juan probeert te vermoorden en probeert te vluchten, sluit ►

El Escorial is Filips grootste residentie, die hij mede zelf heeft ontworpen.
Foto: Turismo Madrid Consorcio Turístico.



Filips hem op. Na een hongerstaking sterft zijn zoon een paar maanden later. In de Nederlanden lijkt de situatie na 1568 zich weer enigszins ten goede te keren. Alva verovert Mechelen, Zutphen, Naarden en Haarlem en voert de Tiende Penning en de Raad van Beroerte in. Maar de euforie verdwijnt snel, want met het uitpersen en bloedvergieten wakkert de ijzeren hertog de opstand juist aan. Filips stuurt als

'MET EEN VAGE BELOFTE HERSTELT FILIPS DE RUST EN ORDE, WAARNA DEPORTATIE VAN DE ETNISCHE BEVOLKING VOLGT EN NEGENTIGDUIZEND MENSEN OMKOMEN DOOR HONGER, KOU EN VERDRINKING'

vervanger Requesens die de gehate belasting en 'de bloedraad' afschaft; ook kondigt hij een generaal pardon af. Maar ook dit zet geen zoden aan de dijk. Niet goedschiks, dan maar kwaadschiks. Vandaar het rigoureuze plan van de nieuwe landvoogd alle dorpen en velden in brand te steken en het land te verwoesten en mocht dat niet baten, het opstandige gebied te inunderen. Maar Filips ziet hier om praktische redenen van af. Inmiddels constateert hij dat het vinden van een directe en permanente oplossing voor het Nederlandse probleem is uitgegroeid tot 'de grootste en belangrijkste zaak, waarvoor ik me gesteld zie'. Ook het vervolg vrolijkt hem niet op: denk aan de Spaanse Furie, de Pacificatie van Gent, de Val van Antwerpen, halfbroer Don Juan, die ook in de Nederlanden de scepter zwaait zonder het tij te keren, een aantal Unies die de strijdende partijen sluiten, een gewonnen en verloren veldslag en de aanslag op Willem van Oranje – Filips doet voor de familie van de moordenaar aan financiële nazorg...

BANG VOOR COUPS

Voor een kortstondige boost zorgt een spectaculaire overwinning in 1571 bij Lepanto ('de grootste sinds Mozes de Rode Zee spleet') in de strijd tegen de Ottomanen. Daarmee voorkomt de Liga een invasie. Niet lang daarna echter valt de alliantie uiteen en moet Filips opnieuw oppassen voor islamisering van zijn rijk. Maar er is geen kans op succes, want op de Noordzee kapen de Engelsen een Spaans schip met geld, dat bestemd is voor de Nederlanden, wat tot een oorlogsverklaring leidt. Filips voelt zich nu zo sterk dat hij plannen smeedt om Engeland te veroveren en er de katholieke Maria Stuart op de troon te zetten. Maar het klaarmaken van een vloot en het voorbereiden van een invasie vergen meer tijd dan gepland. Bovendien dreigt er een bankroet en luistert hij naar het advies om streng te bezuinigen. Er volgt een vrede met zijn ex-schoonzus, iets wat hem enige financiële lucht geeft. Maar ook in eigen land is het niet meer rustig. De Moren van Granada komen in opstand. Met een vage belofte herstelt Filips de rust en orde, waarna deportatie van de etnische bevolking volgt en naar schatting negentigduizend mensen door honger, kou en verdrinking omkomen. De sluwe en wrede kant van zijn karakter komt ook in een aantal privévoorvallen naar boven. Zo laat hij baron Montigny, de broer van graaf van Hoorne, die naar Madrid is afgereisd om concessies voor de Nederlanden te bedingen, arresteren, gevangennemen en zonder procesvoering wurgen (aan de garrote). Ook van een paar andere personen ontdoet hij zich op slinkse wijze, want net als de meeste despoten is Filips achterdochtig van

aard en bang voor coups. De laatste twee decennia in Filips' leven brengen vrijwel uitsluitend ellende. Allereerst is er in 1580 het overlijden van zijn vierde vrouw, Anna van Oostenrijk, die 22 jaar jonger is. En van de zes kinderen die zij hem schenkt, blijft alleen Filips over, die hem zal opvolgen als Filips III. Verder bereikt de relatie met Engeland wederom een dieptepunt, wanneer Sir Francis Drake met zijn expeditieleger Galicië plundert en zijn verwoestende tocht op de Spaanse eilanden voortzet. De schendingen schreeuwen om wraak. Aangemoedigd door een nieuwe paus die om zich te onderscheiden 'een of andere uitzonderlijke onderneming' hoog op de verlanglijst heeft staan, en ook omdat volgens raadgevers de aanval de beste remedie is, richt Filips opnieuw zijn vizier op Engeland voor een

Filips trouwt op zestienjarige leeftijd met Maria Manuela van Portugal, dan even oud en zijn volle nicht. Ze sterft twee jaar later in het kraambed. Museo Nacional del Prado, Madrid.





landing. Weliswaar bereikt de Armada ('de grootste vloot sinds de schepping van de wereld') na een lange voorbereidingsperiode de Engelse kust, maar logistiek gezien stapelen de fouten zich op, waarna het 'meesterplan' op een totale mislukking uitdraait. Tijdens 'de grootste ramp die Spanje in meer dan zeshonderd jaar heeft getroffen' vergaat een derde van de schepen en duizenden manschappen sneuvelen of verdrinken.

WERK VAN GOD

Weer verkeert Spanje op het randje van faillissement; de koning zelf gaat mentaal en moreel nog net niet ten onder. 'En als God ons geen wonder zendt (en dat is wat ik van Hem hoop te krijgen), hoop ik te sterven en naar Hem toe te gaan voordat dit gebeurt – en dat is waarvoor ik bid, om niet zoveel ongeluk en schande te hoeven zien,' jammert hij. Maar hij krabbelt weer overeind en ook laat hij zich maar wat graag door zijn adviseurs wijsmaken dat het echec het werk van God is geweest. 'Zijn Goddelijke Majesteit' heeft toegestaan dat 'een stel verdoemde zielen als de Engelsen zo'n grote plaag en bestraffing konden toedienen aan Spanje en aan Filips in het bijzonder'. Verder wordt de koning voorgehouden, dat er aan elk

gevolg een oorzaak voorafgaat. Die heeft hij snel gevonden in de 'openbare zonden en schandalen' (...) 'door vooraanstaande lieden' begaan, 'die een goed voorbeeld zouden moeten geven'. Hij wijst direct een zondebok aan, want met een van zijn ex-raadgevers, die vertrouwelijkheden in verschillende brieven naar buiten heeft gebracht, heeft hij nog een appeltje te schillen. Die klaagt hij aan voor een moord waaraan hij zelf ook medeplichtig is geweest. Hij slaat meteen een dubbelslag: het proces leidt de aandacht van zijn falen in de strijd om Engeland af en de rechtbank kan door marteling een bekentenis loskrijgen die geruchten en speculaties over betrokkenheid van de koning bij de liquidatie doet verstommen. Geen van beide lukt optimaal. Vooral vervelend is dat het slachtoffer na een tweede en strengere veroordeling uit de gevangenis ontsnapt en naar Frankrijk weet te vluchten. Aan het eind van zijn leven is Filips incontinent, heeft hij last van jicht en overal op zijn lichaam zitten pijnlijke open zweren. Ook is hij bang voor het vagevuur. Met de crucifix van zijn ouders in de handen sterft hij. Ik weet niet of er een dramaserie over Filips II bestaat. *Filips II. Onmachtig koning* van Geoffrey Parker lijkt me zeer geschikt

als basis voor de productie. Ik denk dat de verwikkelingen rond de monarch en thema's als geboorte, dood, liefde, haat, list, bedrog, vreugde, verdriet, schuld, boete, oorlog en vrede veel kijkgenot zullen verschaffen en dat de kijkcijfers hoog zullen zijn. Maar ook de biografie zelf is zonder meer de moeite waard. Misschien dat de Spaanse koning de geschiedenis is ingegaan als saai en kleurloos, zijn leven en de eeuw waarin hij leeft, zijn dat allerm minst. De auteur, hoogleraar geschiedenis aan de Ohio State University, begon in de jaren zestig van de vorige eeuw al met zijn bronnenonderzoek. Informatie haalde hij vervolgens uit een paar duizend brieven, memoranda en documenten, die nog niet zo lang geleden uit een archief zijn vrijgekomen. In heldere taal heeft hij er een schitterend en een zeer leesbaar verhaal van gemaakt. Docenten die hun kennis over de zestiende eeuw willen bijspijkeren, zullen behalve leerzame ook aangename uren beleven aan de lijvige, vijfdelige levensbeschrijving! ■

Vader en zoon: Karel V links en Filips II rechts. Antonio Arias Fernández, Museo Nacional del Prado, Madrid.



FILIPS II. ONMACHTIG KONING, Geoffrey Parker (Veen Media, Amsterdam 2015), 512 blz., € 34,99

HERBEZINNING OP HET

'Op zoek naar een instrument met meer vrijheid en met aandacht voor de aard van ons vak'

Naar aanleiding van de voorlopige conclusies van de commissie #Platform2032 (commissie-Schnabel) verkent Elise Storck in dit artikel de mogelijke criteria voor een nieuw stofkeuze-instrument. Veel docenten voelen de 49 kenmerkende aspecten als een keurslijf, waarnaast weinig ruimte is voor bijvoorbeeld verbinding met de actualiteit. Het is tijd voor meer keuzevrijheid, maar dan binnen de noodzakelijke kaders.

Dit artikel is het tweede in een reeks over stofkeuze en curriculumherziening. Het eerste verscheen in *Kleio* 7 (december 2015) onder de titel 'Ruimte om te kiezen. Een nieuw geschiedenisprogramma voor het IB'.

Elise Storck was bijna dertig jaar docent geschiedenis op verschillende stads- en plattelandscholen. Momenteel is ze vakdidacticus geschiedenis en algemeen leraren-opleider, betrokken bij centrale examens als voorzitter van de vaststellingscommissie geschiedenis havo/vwo bij het CvTE en actief lid van de VGN en Euroclio.

Na bijna twintig jaar oriëntatiekennis wordt het tijd om na te denken over het curriculum voor de toekomst: de samenleving en ons onderwijs veranderen en duurzame veranderingen kosten tijd. Voordat ik hier verder op inga eerst een paar citaten:

In oktober 2015 pleit de commissie-Schnabel voor zelforganisatie en zelfregulering door leraren: 'Lerarenteams moeten in staat worden gesteld zogeheten curriculair leiderschap te ontwikkelen.'¹

Vijf dagen na de aanslagen in Parijs in november 2015 schreef een jonge Amsterdamse moslim in een landelijk dagblad waardoor hij (de)radicaliseerde: 'Ik heb zelf ook de conservatieve stroming van de islam aangehangen. Het begon rond mijn achttienste. Ik kom uit een gezin met zes kinderen. Mijn ouders hebben hun best gedaan mij zo goed mogelijk op te voeden. Maar die bagage

bleek veel te licht voor de samenleving waarin wij leven en daardoor voel je je niet volwaardig. Vooral als je jong bent wil je ergens bij horen.' Dit roept bij mij de vraag op: welke bagage kan ik als geschiedenisdocent leveren?²

Twee weken later verzuchtte een ervaren docent op een school in de Randstad: 'Die oppervlakkigheid met die 49 kenmerkende aspecten maakt dat ik moeilijk toekom aan zaken die voor leerlingen van nu echt belangrijk zijn.'

Korte tijd later uitte een docent in opleiding zijn bewondering voor zijn stagedocent die in een les over de Beeldenstorm een verband had gelegd met de aanslagen in Parijs: 'Jongens, probeer je eens te verplaatsen in Filips II. Hoe zou hij in dat verre Madrid hebben aangekeken tegen deze beeldenstormers?'³

'In het huidige (en ook komende) examen is gekozen voor een meer thematische benadering van geschiedenis en staatsinrichting. Immers de examenstof wordt aangegeven in de vorm van onderwerpen waarbij een onderwerp wordt opgevat als een beperkte hoeveelheid stof van historisch belang, geplaatst in tijd en ruimte en gerelateerd aan een vraagstelling.



CURRICULUM

Wij onderschrijven deze benadering om de volgende redenen:

- Zij biedt goede mogelijkheden om aan te sluiten bij de belevingswereld van leerlingen.
- Zij maakt een probleemgerichte aanpak mogelijk.
- Zij maakt het mogelijk – zoals het examen vereist – structuurbegrippen en vaardigheden in de uitwerking van elk onderwerp te betrekken. (...)

Een uitgewerkt instrument voor de noodzakelijke selectie van leerstof ontbreekt tot nu toe echter.⁴

Deze citaten lijken misschien in chronologische volgorde te staan, maar dat is niet zo. Het laatste citaat is het oudste: meer dan twintig jaar geleden werkten de havo/vwo-commissie van de VGN en de SLO onder de bezielende leiding van Leo Dalhuisen en Jan Sniekers bij de invoering van een nieuw examenprogramma aan een stofkeuze-instrument dat docenten, schoolboekenschrijvers en stofomschrijvingscommissies zou kunnen helpen bij een verantwoorde keuze van de leerstof.⁵ Destijds werd jaarlijks een nieuw examenthema ontwikkeld dat – met het thema van het jaar ervoor – centraal werd geëxamineerd. De overige zeven (havo-) en tien (vwo-) thema's werden op het SE getoetst. Docenten hadden hierbij een zeer grote mate van vrijheid in themakeuze.

Het stofkeuze-instrument werd aangenomen in een overleg met het VGN-bestuur en vertegenwoordigers van alle VGN-commissies, maar is nooit gebruikt door de opeenvolgende commissies die op initiatief van de overheid voorstellen deden voor het vak geschiedenis. Toch is het nog opvallend actueel.

Mijn ervaringen van de afgelopen kwart eeuw met onderwijsvernieuwingen en de voorlopige conclusies van de commissie Platform #2032 (commissie-Schnabel) zijn aanleiding dit stofkeuze-instrument van stal te halen, af te stoffen en een voorstel te doen voor een geactualiseerde versie. Dat lijkt een riskante exercitie: in een gezaghebbend advies van de OECD aan de commissie-Schnabel wordt het denken vanuit vakken immers gezien als een bedreiging voor vooruitgang. Docenten die vanuit het vak denken zouden vooral de hakken in het zand zetten.⁶ Voor het schoolvak geschiedenis kan overigens worden beweerd dat de grootste vernieuwing juist uitging van samenwerking tussen docenten, vakdidactici en historici, aan het einde van de vorige eeuw. Tegelijk pleit deze commissie voor docenten die 'curriculair leiderschap' vertonen. Ik neem graag die handschoen op met een pleidooi voor een instrument dat docenten daarbij kan helpen. Mijn insteek is dat we wel moeten nadenken over vernieuwing, maar niet door het denken vanuit vakken overboord te zetten. De aard van het schoolvak geschiedenis zoals zich dat heeft ontwikkeld sinds de jaren zestig van de vorige eeuw biedt *juist* heel veel mogelijkheden voor wat de commissie-Schnabel wil met betrekking tot de drie hoofddoelen van ons onderwijs: kennis voor leren en werk, maatschappelijke toerusting en persoonsvorming. Aan wat de commissie voorstelt over kritisch denkvermogen, interculturele competenties, mediawijsheid, internationale oriëntatie, Bildung, et cetera kan het schoolvak geschiedenis juist prima bijdragen.⁷ Maar dat zullen we duidelijker moeten communiceren én we kunnen daarin nog vooruitgang boeken. ►

1 <http://tiny.cc/K1N1>.

2 <http://tiny.cc/K1N2>.

3 Abdel El Hamidi tijdens een onderwijsbijeenkomst vakdidactiek ICLON, Leiden 7 december 2015.

4 Havo-vwo-commissie VGN. SLO-project geschiedenis en staatsinrichting VO november 1994, 'Stofkeuze voor geschiedenis en staatsinrichting: een instrument' in: *Het kaf en het koren. Geschiedenis in de Klas 50*. p 21-28. <http://tinyurl.com/gufz8fv>.

5 Ibidem.

6 Michaela Horvathova Consultant Directorate for Education and Skills (26th June, 2015). OECD, Michaela Horvathova Consultant Directorate for Education and Skills, OECD. <http://tiny.cc/K1N6>.

7 <http://tiny.cc/K1N1>.



8 <http://tiny.cc/K1N8>.

9 Dick van Straaten, Arie Wilschut en Ron Oostdam (2015).

'Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research' in: *Journal of Curriculum Studies*.

10 <http://tiny.cc/K1N10>.

11 Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, Temple University Press.

Het wordt dus onontkoombaar tijd om na te denken over curriculumherziening. Wie daarbij begint met terugkijken naar het verleden, ziet weinig systematiek. Commissies voor basisvorming, onderbouw, Tweede Fase, oriëntatiekennis, canon en examensyllabi tonen een toenemende invloed van de overheid op de stofkeuze. In een bijlage bij de Kamerbrief van staatssecretaris Dekker van 17 november 2015 over een toekomstgericht curriculum schrijft de SLO: 'Er blijkt nadrukkelijk behoefte aan een gezamenlijk gedefinieerd en nader gespecificeerd, gemeenschappelijk richtingsgevoel – over de volle inhoudelijke breedte (dus niet louter de *basics*) en de samenhang benadrukkend –, als dat alles maar niet het karakter krijgt van een keurslijf en als een overmaat aan specificering maar wordt vermeden.'⁸

De SLO signaleert daarnaast dat er vaak behoefte is aan meer aansluiting bij de actualiteit, maar dat dit zelden leidt tot minder stof. Ook dat herken ik. Vandaar dit discussiestuk: een aanzet tot een instrument dat kan helpen in de toekomst op een systematischer manier te komen tot leerstofplanning, op scholen en in formele en informele commissies die zich daarmee bezighouden.

Een helder en breed gedragen leerstofkeuze-instrument biedt kaders en geeft richting. Het kan daarvoor meer doelen tegelijk dienen. De criteria geven kaders en stellen eisen. Daarmee kan de overheid controleren of de keuzes van docenten (of de door hen gekozen methodes) acceptabel zijn. De open formulering schept tegelijk ruimte, voor docenten en leerlingen, voor stof die volgens hen op dat moment voor hun leerlingen relevant is. Een tweede voordeel is dat discussie over leerstof mogelijk meer fundament krijgt en uitstijgt boven 'wat-wel-en-wat-niet'. Ten derde: als we samen een helder raamwerk hebben voor de fundamenteën van ons vak, kunnen we niet alleen zelf helder discussiëren over stofkeuze, maar ook helderder communiceren met andere vakken: wat hoort echt bij geschiedenis en waar zitten juist mooie kansen voor afstemming of integratie?

Daarbij hebben we het dus nog niet over didactiek, leermiddelen, tijd voor docenten, procedures om tot curriculumherziening te komen en dergelijke: ook zeer belangrijke zaken.

RELEVANTIE IN DEZE TIJD

Ons vak is in de afgelopen decennia een rijker vak geworden. Het gaat niet om het leren van betekenisloze feitjes en cultuuroverdracht, het gaat om 'grote verhalen' én om kritisch leren omgaan met informatie, inzicht in de rol van individuen en groepen, je leren verplaatsen in andere mensen

in tijden en culturen, nadenken over verandering en continuïteit in waarden en de relatie met de context; bovendien leren zien hoe verhalen over het verleden gebruikt en misbruikt worden. Geschiedenis gaat over verhalen die mensen vertellen (en vertellen) over het verleden. Geschiedenis helpt ons te oriënteren in deze wereld, nu en in de toekomst. Daarbij draagt het vak bij aan algemene onderwijsdoelen: identiteitsvorming, burgerschap, en leren verstaan van de '*condition humaine*'.⁹ Eeuwigdurende discussies over stofkeuze hebben naar mijn idee de ontwikkeling van de didactiek ervan niet altijd geholpen. De invoering van de tien tijdvakken en 49 kenmerkende aspecten heeft bijvoorbeeld in de beleving van menig docent voordelen gebracht, maar voelt voor anderen als een keurslijf. De driedubbele status van didactisch instrument (met als doel 'oriënteren in de tijd'), leerstofkeuze-instrument en stof (de tijdvakken en kenmerkende aspecten moeten worden gekend) voor het centraal examen frustriert velen in hun streven naar betekenisvol onderwijs, getuige de verzuchting van de docent in citaat drie. In mijn werk als lerarenopleider en in de nascholing zie ik dat het vaak veel vergt van docenten wanneer zij meer de diepte in willen gaan of willen aansluiten bij actuele vragen van leerlingen, want 'er moeten nog zoveel kenmerkende aspecten'.

Algemeen hoor ik een behoefte aan meer balans tussen diepgang en overzicht en aan meer vrijheid voor stofkeuze die de bagage kan leveren die hun leerlingen nodig hebben, bijvoorbeeld aan toekomstige 'broertjes en zusjes' van de jonge Amsterdammer in citaat twee. Deze grotere vrijheid betekent overigens niet dat in de toekomst elke docent of elke sectie totaal unieke eigen stofkeuzes móet maken. Een sectie kan deze keuzes ook overlaten aan een uitgever die de school welgevallige keuzes heeft gemaakt.

ZEVEN CRITERIA VOOR LEERSTOFKEUZE

Hieronder volgt een pleidooi om bij een toekomstige herziening van het curriculum te zoeken naar een systeem dat enerzijds kaders biedt en anderzijds ruimte laat. Het is een voorstel, geënt op zowel het leerstofkeuze-instrument uit 1994 als de criteria die de VGN en het Meesterschapsteam Geesteswetenschappen verwoordden in hun reactie op het conceptadvies aan de commissie-Schnabel.¹⁰ Ze zijn zodanig geformuleerd dat ze ruimte laten voor zowel docenten die dichter bij huis willen blijven als voor hen die meer verandering willen; voor meer en minder wereldgeschiedenis, voor meer en minder vakoverstijgend werken, voor doorlopende leerlijnen die niet alleen maar gaan over de

inhoud, maar juist ook over historisch denken en redeneren, het ‘hart’ van ons vak. Als we het eens zijn over deze criteria en elementen, kunnen we bespreken in hoeverre nadere invulling daarbij nog nodig is en welke, vooral voor die onderdelen die worden getoetst in centrale examens. Ik licht de criteria voor leerstofkeuze hieronder kort toe en vat ze samen in één schema: als voer voor discussie, bijvoorbeeld in diverse commissies van de VGN en op het VGN Congres op 4 maart op de Erasmus-universiteit in Rotterdam.

1 HISTORISCH DENKEN EN REDENEREN/ HISTORISCH BESEF: BIJ ÉLK ONDERWERP LIGT DE FOCUS OP MINSTENS ÉÉN BENADERINGSWIJZE (MAAR MEER KAN OOK).

Dit criterium noem ik niet voor niets als eerste. Het gaat hier om de aard van ons vak. Leerlingen leren niet langer alleen het verhaal van ‘wie-wat-waar-wanneer’. Bij geschiedenis gaat het er inmiddels niet alleen om wat te krijgen op één interpretatie van het verleden. Leerlingen leren dat er een verschil is tussen het verleden en geschiedenis; dat het bij geschiedenis gaat om reconstructies van dat verleden. Daarom laten we hen zien hoe geschiedverhalen tot stand komen en worden gebruikt. Dat leren ze ook door zelf te onderzoeken en interpreteren. Daarvoor hebben zij inzicht nodig in tijd & chronologie, continuïteit & verandering, causaliteit, interpretatie en standplaatsgebondenheid. Zij leren meningen en interpretaties te onderscheiden van feiten en leren dat je niet zomaar kunt oordelen over mensen uit het verleden vanuit de normen en waarden van nu.

Dat is voor leerlingen niet vanzelfsprekend. Sam Wineburg noemt dit in zijn beroemd geworden onderzoek niet voor niets een ‘unnatural act’¹¹, die echter wel heel belangrijk is om in deze complexe en globaliserende wereld te kunnen leven.

Ik pleit daarom voor een bewuste focus op een of meer van deze aspecten bij *elk* onderwerp én voor het ontwerpen van doorlopende leerlijnen: in het primair onderwijs mogelijk zelfs slechts voor één focus per onderwerp, met een toenemende complexiteit in onderbouw en Tweede Fase. Zo lenen revoluties zich bijvoorbeeld voor causaliteit (hoe versterkten politieke en sociaal-economische oorzaken elkaar?), continuïteit & verandering (wat veranderde er wel en niet? In welk tempo en in welke mate?), én standplaatsgebondenheid en interpretatie (de ‘val’ of de ‘overwinning’? Terroristen, martelaren of helden?).



2 ASPECTEN VAN HET BESTAAN: BIJ ÉLK ONDERWERP KOMEN MINSTENS TWEE INVALSHOEKEN OM NAAR EEN SAMENLEVING TE KIJKEN AAN DE ORDE, BIJ VOORKEUR HET POLITIEK/BESTUURLIJKE EN MINSTENS ÉÉN ANDER PERSPECTIEF – MAAR MEER KAN OOK.

Wie zegt dat aardrijkskunde vooral over plaats gaat en geschiedenis over tijd, doet beide vakken tekort. Aardrijkskunde gaat bijvoorbeeld ook over ‘schaal’, en economie over schaarste. Bij maatschappijleer kijken leerlingen veelal naar de samenleving vanuit politicologische en sociologische invalshoeken, bij levensbeschouwing vanuit waarden en bij kunstvakken vanuit esthetisch perspectief. Bij geschiedenis laten we leerlingen vaak kijken vanuit een *combinatie* van politiek-bestuurlijke, sociale, economische, cultureel-mentale aspecten: dus bij de Beeldenstorm naar politieke, sociaaleconomische en/of religieuze oorzaken én naar de samenhang daartussen en soms ook naar verschillende visies daarop. Soms kijken we ook vanuit geografische (natuurlijke grenzen), ecologische (ontbossing) en technologische (ontwikkeling van de stoommachine) perspectieven. Geschiedenis is het enige vak dat vrijwel al deze aspecten met elkaar verbindt en laat zien hoe ze elkaar beïnvloeden, door de tijd heen veranderen en hoe daar door verschillende groepen verschillend over wordt gedacht. Daarmee lijkt het bijna in zichzelf al een vakoverstijgend vak. Bewustwording van deze perspectieven maakt aanknopingspunten met veel andere vakken zichtbaar en opent daardoor mogelijkheden voor afstemming. Wat betreft doorlopende leerlijnen: hoe hoger het niveau, hoe meer complexiteit mogelijk is door een groot aantal perspectieven met elkaar te verbinden.

Om zelf te onderzoeken en interpreteren hebben leerlingen inzicht nodig in tijd & chronologie, continuïteit & verandering, causaliteit, interpretatie en standplaatsgebondenheid.

¹² Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Toronto'. Brook, T. (2008). *Vermeer's hat: the Seventeenth century and the dawn of a global world*. Bloomsbury Press. London.

¹³ Zie Elise Storck (2015). 'Ruimte om te kiezen. Een nieuw geschiedenisprogramma voor het IB' in: *Kleio 7* (2015) en <http://tiny.cc/K1N13>.

¹⁴ <http://tiny.cc/K1N14>.

3 BALANS TUSSEN OVERZICHT EN DIEPGANG DOOR TE KIEZEN VOOR EEN BEPERKT AANTAL SAMENHANGENDE CONTEXTEN, VERSPREID OVER DE TIJDVAKKEN – AL DAN NIET CHRONOLOGISCH BEHANDELD.

Het is tijd de richtingenstrijd tussen voorstanders van overzichtskennis en die van thematisch onderwijs te slechten. Het is niet per se nodig de geschiedenis driemaal in chronologische volgorde te doorlopen om je goed te kunnen oriënteren in de tijd. Een docent kan een onderwerp even goed in de tijd plaatsen door verschillen en overeenkomsten te verkennen met eerder behandelde onderwerpen. Ook daarmee ontwikkelen leerlingen een gevoel voor tijd en chronologie. De tien tijdvakken zijn bedoeld te helpen met oriënteren in de tijd, maar dat kan een stuk 'historischer' aan de hand van ankerpunten in de tijd, zoals revoluties en andere kantelpunten ('voor en na de oorlog'). Wat niet werkte was het behandelen van 49 kenmerkende aspecten als losstaande minithemaatjes. Veel docenten zochten daarom op den duur naar meer samenhangende thema's waarin deze kenmerkende aspecten een plaats kregen. Ik pleit daarom voor stofkeuze met een beperkt aantal samenhangende onderwerpen, die zorgen voor meer diepgang dan nu vaak het geval is, doordat ze meer dan nu gaan over een bepaalde context van plaats en tijd (of periode). Daarin kunnen kenmerkende aspecten eventueel een plaats krijgen voor zover men daaraan waarde hecht.

In de didactiek kunnen chronologie en tijd systematisch aandacht krijgen, bijvoorbeeld door de onderwerpen met elkaar te verbinden. Minstens één onderwerp strekt zich dan diachroon uit over minstens twee tijdvakken. Binnen deze onderwerpen worden concrete voorbeelden gekozen aan de hand waarvan het 'grote verhaal' wordt begrepen. Per niveau (PO, onderbouw VO en bovenbouw VO) bestrijken deze onderwerpen in totaal minstens vier periodes (de prehistorie mag eventueel buiten beschouwing worden gelaten), voor PO en vmbo kan worden overwogen het aantal periodes nog verder in te perken. Een hoger niveau betekent meer complexiteit en tegelijk meer diepgang, meer abstractie en meer verbindingen met eerder behandelde stof.

4 BIJ ELK ONDERWERP STAAT MINSTENS ÉÉN VAN DE BESTAANSVERHELDERENDE THEMAVELDEN CENTRAAL – MAAR MEER TEGELIJK KAN OOK.

Onderwerpen gaan niet alleen over een bepaalde periode en een bepaalde plaats. Relevant en motiverend onderwijs gaat ook uit van een bepaalde vraagstelling: wat willen we weten van het verleden om onze eigen tijd te begrijpen en ons te oriënteren op de toekomst? Die vragen aan ons verleden kunnen echter snel veranderen. Zo vertelde een collega me twee jaar geleden dat zij alle examenkaternen over de geschiedenis van de Sovjet-Unie toch maar had weggedaan, omdat de leerlingen er niet meer in geïnteresseerd waren. Niet lang daarna speelde de kwestie Oekraïne, werd de MH17 neergehaald en had ze spijt van haar opruimwoede. Haar leerlingen wilden begrijpen waarom Poetin deed wat hij deed en zo populair was bij de Russische bevolking. Eerder maakten de Amerikaanse bemoeienis met de oorlog in Afghanistan en de inval in Irak het Vietnamonderwerp bij mijn leerlingen razend populair.

Een leerstofkeuze-instrument wordt dus onhandig beperkend als het voor lange tijd bepaalde onderwerpen vastlegt. Dat kan (behalve voor dat deel dat wordt getoetst in een centraal examen) beter worden overgelaten aan de docent. Wel kunnen we met elkaar vaststellen welke relevante themavelden aan de orde zouden moeten komen in de schooltijd van een leerling. Bijvoorbeeld:

- opkomst, bloei en ondergang van een rijk/ cultuur/ideaal
- migratie
- dictatuur en democratie
- revolutie
- ongelijkheid en emancipatie
- oorlog en wederopbouw
- ontmoetingen tussen culturen: botsing en syncretisme
- kolonisatie en dekolonisatie
- veranderend wereldbeeld
- expansie en globalisering

Kenmerkend voor themavelden is, dat ze geschikt zijn om er verschillende thematische onderwerpen uit af te leiden. Docenten (of schoolboekenauteurs) kunnen uit deze themavelden thema's of onderwerpen destilleren die voor hun leerlingen van belang zijn. Een thematisch onderwerp gaat uit van voor leerlingen relevante vragen en beslaat een beperkte hoeveelheid stof, geplaatst in een samenhangende context van ruimte en tijd. Daarbinnen legt de docent verbanden tussen de grote lijnen en concrete voorbeelden. Zo laten de Canadese vakdidactici



De soldaat en het lachende meisje.
Johannes Vermeer,
ca. 1657.

Peter Seixas en Tom Morton zien hoe historicus Tim Brook een schilderij van Vermeer als uitgangspunt neemt van zijn boek over beginnende globalisering in de zeventiende eeuw. De hoed van beverbont van een soldaat staat centraal in dit schilderij met een huiskamertaferel in Delft: een soldaat en een meisje aan tafel, een wereldkaart aan de muur en een open raam. Het beverbont komt uit Canada en gaandeweg zijn verhaal legt Brook voor zijn Canadese lezers een verband tussen een heel concreet voorbeeld en groeiende handelscontacten en globalisering. Een docent in Nederland in 2016 in Middelburg of Amsterdam zal mogelijk bij hetzelfde 'grote verhaal' zich richten op de Indische archipel en heel andere voorbeelden willen kiezen.¹² Door spreiding van onderwerpen over de tijd kunnen leerlingen overzicht krijgen over de tijd.

5 WERELDGESCHIEDENIS EN OMGEVINGS-
GESCHIEDENIS: PER NIVEAU –
PO, ONDERBOUW VO EN BOVENBOUW
VO – WORDEN BIJ MINSTENS TWEE
ONDERWERPEN VOORBEELDEN GEKOZEN
UIT TELKENS TWEE VERSCHILLENDE
WERELDDELEN EN WORDT BIJ MINSTENS
ÉÉN ONDERWERP (OOK) GEKEKEN NAAR DE
GESCHIEDENIS VAN DE EIGEN OMGEVING.

Globalisering, internet, vakantie en migratie maken dat de wereld van de leerlingen groter is dan Nederland. Er is een groot verlangen naar meer 'wereldgeschiedenis'. Maar ook de geschiedenis van de eigen stad of regio is van belang, evenals verbindingen daartussen. Mij spreekt het idee aan van het International Baccalaureate om leerlingen bij een aantal thema's te laten kijken naar voorbeelden uit twee continenten, bijvoorbeeld door

een vergelijking te maken tussen een dictatuur in Europa en in een land in Azië, Amerika of Afrika.¹³ Parallel daaraan kunnen we ook verbindingen maken met de geschiedenis van de eigen stad of streek: bij de Gouden Eeuw en de Tweede Wereldoorlog bijvoorbeeld kunnen we kijken naar het 'grote verhaal' waarin veelal Holland en Amsterdam centraal staan, maar tegelijkertijd ook naar de eigen stad. Leerlingen die onderzoek doen naar migratieverhalen in de eigen familie of buurt en kijken naar de context waarin de migratie zich afspeelde, halen de wereldgeschiedenis in de klas en verbinden deze met die van de eigen omgeving, terwijl ze ook zelf onderzoek leren doen, zoals gebeurt bij projecten van *Jonge Spoorzoekers*.¹⁴

6 VAKKENINTEGRATIE: PER LEERJAAR
WORDT BIJ MINSTENS ÉÉN ONDERWERP
AFGESTEMD OF SAMENGEWERKT MET HET
VAK NEDERLANDS EN MET EEN OF MEER
ANDERE VAKKEN – MAAR EEN SCHOOL KAN
OOK KIEZEN VOOR VOLLEDIGE INTEGRATIE.

Bij ons vak werken we altijd al veel aan taal, maar dat kan mogelijk beter en effectiever door bijvoorbeeld meer taalgericht vakonderwijs te geven of af te stemmen bij het leren presenteren of schrijven. Dat kunnen we mogelijk systematischer aanpakken met winst voor beide vakken. Ook nu al werken veel docenten samen met moderne vreemde talen, bijvoorbeeld over 'War Poets' bij de Eerste Wereldoorlog.

Volledige vakkenintegratie van de mens- en maatschappijvakken lijkt uit oogpunt van samenhang voor de leerling interessant. Voorbeelden van het geïntegreerde M&M-vak op nogal wat scholen voor vmbo in de onderbouw en 'social studies' in bijvoorbeeld de Verenigde Staten laten echter zien dat van alle vakken de voor de '21st century skills' relevante aard van het vak verloren dreigt te gaan en de kans op oppervlakkige feitenkennis juist vergroot, bijvoorbeeld doordat docenten in de VS vaak oppervlakkig zijn opgeleid in het vak en daardoor niet bekend met de didactiek van historisch denken en redeneren.

Dat neemt niet weg dat het vak geschiedenis mogelijkheden biedt voor samenwerking of afstemming met andere vakken, die winst kan opleveren voor beide vakken. Ik pleit er daarom voor dit criterium op te nemen: een minimumeis, maar het staat scholen natuurlijk vrij om veel verder te gaan. Het leerstofkeuze-instrument kan helpen bij het vinden van ingangen. In het leerstofkeuze-instrument is ook ruimte gemaakt voor de niet-vakspecifieke vaardigheden die óók bij geschiedenis aandacht kunnen krijgen. ►

¹⁵ Zie bijvoorbeeld het werk van Peter Seixas en zijn collega's op <http://historicalthinking.ca/>.

¹⁶ Zie Elise Storck (2015). 'Ruimte om te kiezen. Een nieuw geschiedenisprogramma voor het IB' in: *Kleio* 7 en <http://tinyurl.com/z85t5x4>.

7 ZELF DOEN: IN DE ONDERBOUW VO EN IN DE BOVENBOUW VO DOET DE LEERLING MINSTENS EENMAAL EEN EIGEN HISTORISCH ONDERZOEK: INDIVIDUEEL, IN GROEPSVERBAND OF KLASSIKAAL – MAAR VAKER KAN OOK.

Feitelijk is dit een didactische keuze en geen stofkeuze. Toch pleit ik ervoor: niet omdat onze leerlingen historici moeten worden, maar omdat zelf onderzoek doen, past bij veel van de onderwijsdoelen die we nastreven. De docent kan afhankelijk van het niveau van de leerlingen meer of minder sturing bieden bij het kiezen van onderwerp, bronnen en aanpak. De docent die de leerlingen daarbij grote vrijheid wil geven, kan leerlingen dit leerstofkeuze-instrument zelf laten gebruiken bij het bepalen van het onderwerp. Waar zitten bijvoorbeeld nog lacunes in de eigen kennis? Waarbinnen past de eigen onderzoeksvraag? Waar sluit het op aan? Minimaal eenmaal dus per 'laag', maar zelf zou ik kiezen voor vaker, een doorlopende leerlijn en een opbouw van regelmatig oefenen van kleine en eenvoudige deelonderzoeksvaardigheden naar grotere en complexere taken.

SLECHTS EEN AANZET

Dit artikel is slechts een aanzet tot een instrument dat kan helpen om in de toekomst op een systematische manier te komen tot leerstofplanning, met voldoende vrijheid en flexibiliteit voor docenten en leerlingen, voor relevant en betekenisvol onderwijs. Alles staat ter discussie: vooral de criteria, de themavelden en nut en noodzaak van een leerstofkeuze-instrument op zich.

De benaderingswijzen van historisch denken en redeneren hebben zich in de afgelopen veertig jaar redelijk stabiel ontwikkeld en passen bij wat er in de landen om ons heen gebeurt, inclusief Canada¹⁵ en de VS. Deze 'stabiliteit' geldt ook voor de 'aspecten van het bestaan'. Maar ook daarover is discussie mogelijk. Ook zal het nodig zijn ons nader te bezinnen op wat we precies bedoelen met themavelden, thema's, contexten, onderwerpen, kenmerkende aspecten, concrete historische voorbeelden van personen, gebeurtenissen, ontwikkelingen en hoe deze zich tot elkaar verhouden. Waar het nu vooral om gaat is een pleidooi voor nadenken over de manier waarop we tot stofkeuze komen door alle betrokkenen (en vooral docenten) vóórdat er keuzes worden gemaakt, en voor goed afwegen tot in welke mate van detaillering stofkeuzes van bovenaf worden vastgelegd en in welke mate er vrijheid en flexibiliteit is voor docenten, in het belang van leerlingen en samenleving. De overheid zou kaders kunnen stellen met een leerstofkeuze-

instrument met criteria als in dit voorbeeld en alleen nadere detaillering aanbrengen voor die onderdelen die centraal worden getoetst.

Omdat het centrale examen vooralsnog een belangrijke rol speelt, sluit ik af met enkele gedachten daarover. Het lijkt mij van belang dat we aan een centraal examen vasthouden. Dat is een rode draad die ons verbindt, een jaarlijks ritueel waarin we met elkaar praten over ons vak en de buitenwereld kunnen laten zien waar we mee bezig zijn. Maar in een centraal examen kun je niet alles toetsen: geen gevoelige onderwerpen (Midden-Oosten, slavernij, ...), evenmin het zelf informatie zoeken, presenteren en samenwerken, moreel oordelen, et cetera. Een CE vergt duidelijker stofafspraken, die de keuzeruimte per definitie beperken, zeker in het systeem dat we nu in Nederland hebben, met vooral open vragen die door docenten zelf worden nagekeken. Daarom is het van belang dat het CE niet groter wordt dan het schoolexamen en dat het SE niet te veel overlapt met het CE.

Het lijkt mij goed als de oude 'knip' weer wordt aangebracht tussen CE en SE, dat wil zeggen dat stof voor het CE niet of beperkt mag worden getoetst in het SE. Misschien moet dat wel gepaard gaan met een kleine controle op het SE van buitenaf, bijvoorbeeld door een vakinspectie die niet oordeelt over de precieze inhoud van het SE, maar het PTA wel langs de meetlat legt van een stofkeuze-instrument. Of – mogelijk wenselijker – via een systeem van 'audit', waarbij collega's van andere scholen net als bij de tweede correctie een kleine 'audit' doen bij elkaar over het SE. Dit alles juist om een grote vrijheid en flexibiliteit mogelijk te maken. Wellicht kunnen we hierna een stap verder gaan en, geïnspireerd door de aanpak van het International Baccalaureate, voor een centrale toetsing bij bijvoorbeeld de helft van de stof zoeken naar een keuzemenu van mogelijke concrete onderwerpen.¹⁶ ■



LEERSTOFKEUZE-INSTRUMENT IN EEN SCHEMA

Afstemming met

Ne
Ak
Ec
Mij
LB
CKV
Fa/Du/En
Na/Sk/Wi

component 1: historisch denken en redeneren

1 Hoe zijn verhalen geordend?

(tijd & chronologie, causaliteit, continuïteit & verandering)

2 Hoe zijn ze tot stand gekomen?

(interpretatie & standplaatsgebondenheid, betrouwbaarheid, representativiteit)

3 wat betekent dit voor mij en voor anderen? (significantie, relevantie, oordelen)

Niet-vakspecifieke vaardigheden bij geschiedenis:

Leren leren
Presenteren
Debatteren
Opzoeken
Onderzoeken
Probleem oplossen
Samenwerken
Creatief zijn
Leren over jezelf

component 2: aspecten van het bestaan (invalshoeken om naar een samenleving te kijken)

- politiek/ bestuurlijk
- sociaal
- economisch
- cultureel / mentaal
- technologisch
- geografisch
- ecologisch

component 3:

samenleving en leerlingen (bestaansverheldering)

themavelden voor relevante vragen aan het verleden:

migratie
dictatuur en democratie
revolutie
ongelijkheid en emancipatie
oorlog & wederopbouw
ontmoetingen tussen culturen
kolonisatie en dekolonisatie
veranderend wereldbeeld
relaties tussen bevolkingsgroepen, generaties, sexen etc.
...?

curriculum

	prehistorie	oudheid	middeleeuwen	Vroegmoderne tijd	Nieuwste geschiedenis
stad/regio	onderwerp				onderwerp
Nederland				onderwerp	onderwerp
Europa			onderwerp		onderwerp
Wereld		onderwerp		onderwerp	onderwerp

Vakoverstijgend(e) onderwerpen:

Onderwerpen door de tijd heen:

Overeenkomsten en verschillen tussen continenten:

Overeenkomsten en verschillen met de eigen omgeving:

Eigen onderzoek:

UITVOERIGE RECONSTRUCTIE VAN ZESTIENDE-EEUWSE 'TOVERIJ' IN PEELLAND

An de schout van Mierlo, mijn goede vriend. Mijnheer de schout. Aan uw wens is voldaan: Jenneken Goessens heeft gisteren twee namen genoemd van inwonsters van Mierlo: de ene het Lysken, de andere Mariken. Achternamen hebben we van haar niet kunnen krijgen. Ik neem aan dat u de moeite zult nemen om naar hier te komen, aangezien u goed op de hoogte bent van wie er in Mierlo woonachtig zijn. Uw goede en bereidwillige vriend, Lanckveldt.'

'BUREN, DE OOGST EN KOEIEN ZIJN BETOVERD, MEESTAL BEVESTIGD DOOR "EEN GETUIGE" DIE HET WEER VAN EEN ANDER HEEFT GEHOORD'

Het is vrijdag 8 september 1595. De schout van Geldrop, Goort van Lanckveldt, stuurt een kattebelletje naar zijn collega in het nevengelegen Mierlo. Goed nieuws, want doordat de binnenkort op de brandstapel te brengen tovenaars Jenneken Goessens 'heeft gesproken', kan de Mierlose Heer van Grevenbroeck berichten dat ook hij in actie kan komen: ook in Mierlo zijn er vrouwen die 'het kunnen'. Daar zat Erasmus van Grevenbroeck op te wachten. Hij laat er geen gras over groeien: binnen twee weken brengt hij vijftien vrouwen uit Mierlo (5), Lierop (7) en Mierlo-Hout (3) op de brandstapel. Verdachtmaking, arrestatie, waterproef, ondervraging, getuigenverhoor, aanklacht, eis, vonnis en terechtstelling, dat alles iedere keer binnen een week. Doordat de Raad van Brabant, het in Brussel zetelende rechtscollege van het hertogdom,



DUIVELSKWARTIER. 1595: HEKSEN, HEREN EN DE DOOD IN HET VUUR. Johan Otten (Vantilt, Nijmegen 2015), 472 blz., € 24,50

alarmerende berichten uit Den Bosch krijgt (hooggeplaatsten uit Helmond worden beschuldigd), krijgt Jacob van 't Sestich, procureur-generaal van de Raad van Brabant, opdracht een onderzoek in te stellen. Het is zijn documentatie die het Johan Otten mogelijk heeft gemaakt om het verhaal te reconstrueren en analyseren. De heksenvervolgin-

gen – in de stukken wordt over 'toverij' gesproken – in Peelland passen in een vervolgingsgolf die in het door oorlog geteisterde West-Europa waart. In de nazomer van 1595 trekt deze golf vanuit Cranendonck, via Leende-Heeze-Geldrop, naar Mierlo-Lierop, waarna het vastloopt in Asten en Someren. Binnen enkele weken worden 23 personen, van

twalf tot negentig jaar, op de brandstapel gebracht, overlijdt één vrouw als gevolg van de ondergangse martelingen en pleegt een ander zelfmoord. Het lot treft vrijwel alleen vrouwen, het merendeel minvermogen. Alles wat nodig is, is – een vaak onder dwang verkregen – beschuldiging, een negatieve waterproef en daarna, vaak onder (dreiging van) tortuur afgedwongen bekentenis. Buren, de oogst en koeien zijn betoverd, meestal bevestigd door 'een getuige' die het weer van een ander heeft gehoord. De beul, meester Hans van Ruremonde, heeft het er maar druk mee. Hij intimideert, dient 'lichte slaagkens' toe, takelt de verdachten op met hun handen

op de rug gebonden omhoog en martelt op 'de leer', de ladder (pijnbank). Ook in die tijd wist men dat vrijwel niemand in staat was blijvend te ontkennen. Voormalig *Eindhovens Dagblad*-journalist Johan Otten heeft ruim drie jaar gewerkt aan zijn eerste boek, dat mede handelt over zijn woonplaats Lierop. Lokaal was bekend welke tragedie zich 420 jaar geleden heeft afgespeeld. *Duivelskwartier* maakt het materiaal, waar ook een proefschrift in had gezeten, voor een breder publiek toegankelijk. Otten beschrijft de individuele lotgevallen uitvoerig en komt in de laatste honderd bladzijden tot een nadere analyse. Door de snelheid waarmee het allemaal plaats-

vond, konden Van Grevenbroeck, Hendrik Hovelmans en Bernard van Merode aanvankelijk hun gang gaan. Naderhand werden hun acties kritisch bekeken en werd de waterproef verboden. In mijn woonplaats Mierlo ligt de openbare school, het kerkhof en de kerk aan de Heer van Grevenbroeckstraat. Op zo'n kilometer van de kerk is een nieuwe wijk in aanbouw. Het zou goed zijn om Marie Baten, Lys Cuypers, Heyl Bellen, Jenneken Gordtkens en Lyncken Pastoors hier ieder een eigen straat te geven. Deze slachtoffers van Van Grevenbroecks dadendrang zouden we zo in ere kunnen herstellen.

Ger Jan Onrust ■

anne frank stichting

De Anne Frank Stichting organiseert voor docenten (VO, Mens en Maatschappij vakken), docentenopleiders, docenten in opleiding (studenten) en educatief medewerkers van Oorlogs- en Verzetsmusea de volgende studiereizen:

STUDIEREIS BERLIJN - 'DADERSCHAP EN AUTHENTIEKE PLEKKEN IN HET ONDERWIJS'

1-6 MEI 2016

In samenwerking met het Haus der Wannsee Konferenz in Berlijn vindt in de meivakantie van 2016 het zesdaagse studieprogramma 'Daderschap en authentieke plekken in het onderwijs' plaats. Er wordt aandacht besteed aan de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog en de Jodenvervolgung. De nadruk ligt op daderschap en de kracht van authentieke plaatsen in het onderwijs. Het programma bestaat afwisselend uit workshops en lezingen. Deelname aan het studieprogramma is kosteloos, ook ontbijt, lunch en overnachtingen worden vergoed. De reiskosten van- en naar Berlijn en de avondmaaltijden zijn voor eigen rekening. Let op: voor deze reis wordt een verplichte aanwezigheid verwacht op de voorbereidende dag zaterdag 19 maart en een nog nader te bepalen terugkomdag. Deadline voor aanmelding is 29 februari.



UITWISSELINGSPROGRAMMA POLEN - 'AUSCHWITZ AND OTHER AUTHENTIC SITES IN HOLOCAUST EDUCATION'

20-25 OKTOBER 2016

In de herfstvakantie van 2016 vindt in samenwerking met het Museum Auschwitz een tweedelig uitwisselingsprogramma van Nederlandse en Poolse docenten in Polen plaats. Gezamenlijk worden er musea en educatieve projecten bezocht, waaronder ook Auschwitz-Birkenau. Alle kosten van de studiereis worden vergoed. In 2017 zal het tweede deel van het programma in Nederland plaatsvinden. Let op: voor beide studieweken van het uitwisselingsprogramma wordt een actieve deelname verwacht. Deadline voor aanmelding is 6 juni.

Aanmelden: Er is een beperkt aantal plaatsen beschikbaar dus meld je tijdig aan. Dit kan via: docenten@annefrank.nl onder vermelding van de studiereis. Meer informatie over de programma's en de aanmeldingsprocedure vind je op www.annefrank.org/nl/Educatie/voor-docenten/.

'GEEN HEILIGE HUISJES, NIET VOOR MIJ ÉN NIET VOOR MIJN LEERLINGEN'

Tekst:
Jan-Wolter Smit

WIE?

Ik ben Jan-Wolter Smit en sinds 1997 leraar geschiedenis en maatschappijleer; dit jaar voornamelijk aan het vmbo (De Waerdenborch, Holten). Daarnaast ben ik auteur voor een educatieve uitgever, geef ik lezingen en trainingen op het gebied van ICT, onderwijs en motivatie. Tot voor kort was ik tevens lid van de VGN VMBO-commissie.

WAAROM BEN JE LERAAR GEWORDEN?

Tot havo 4 had ik werkelijk niets met geschiedenis of met school in het algemeen. Maar vanaf dat moment kreeg ik een docent die het vak wel boeiend kon brengen en ik raakte gefascineerd. Toch was zelf leraar worden geen optie. Dat begon pas na stages in mijn tweede of derde studiejaar. Om dan vervolgens van je omgeving te horen: 'Dat wisten we allang, hoor!'

DE LES



De afgelopen jaren heb ik in mijn lessen veel aandacht besteed aan die historische vaardigheden waar tijdens examens veelvuldig een beroep op wordt gedaan. In het bijzonder het begrijpen en analyseren van beeldbronnen (zoals foto's en spotprenten). Met de komst van ICT en in het bijzonder het introduceren van iPads in onze school, kwamen hiervoor vele nieuwe mogelijkheden bij. Bijzonder gecharmeerd ben ik van *Thinglink.com* (en de bijbehorende app). Met *Thinglink* kun je een bestaande afbeelding interactief maken. Dat klinkt ingewikkeld, maar dat is het niet. Tijdens de behandeling van de Eerste Wereldoorlog, en in het bijzonder het onderdeel over de totale oorlog, gaan de leerlingen aan de slag met propagandaposters van de oorlogvoerende landen. Aan de hand van een kijkwijzer analyseren ze met behulp van *Thinglink* één poster. Voor de leerlingen in mavo 3 heb ik een selectie (<http://tinyurl.com/propagandapostersWO1>) gemaakt. Je kunt er eventueel ook voor kiezen de leerlingen de posters zelf te laten zoeken. Nadat je kort hebt uitgelegd wat het doel is, beginnen de leerlingen met de opdracht. Ze doorlopen met een kijkwijzer een stappenplan en analyseren hierbij een poster van een betrokken land in de Eerste Wereldoorlog. Binnen het stappenplan is er onder andere aandacht voor de maker, de symboliek, de boodschap en de technieken. De gehele opdracht is interactief, waardoor leerlingen op hun eigen manier de afbeelding kunnen gebruiken. Nadat ze een analyse gemaakt hebben van de poster kunnen ze deze inleveren binnen de elektronische leeromgeving. Deze opdracht kan in één les worden uitgevoerd.

ACHTERGROND?

Augurkjes in huzarensalade drukken bij Johma. Het levert nog steeds een les vol mooie verhalen op! Zonder gekheid: na mijn opleiding was het vinden van werk als leraar lastig. Ik heb daarom besloten óók mijn PO-bevoegdheid te halen. Omdat er toch brood op de plank moest komen, greep ik al het uitzendwerk aan.

'Motivatie vóór de klas is motivatie in de klas'

WAT?

In mijn succesles probeer ik leerlingen in te laten zien wat oorlogspropaganda is, hoe het wordt ingezet en hoe je het kunt herkennen. Meestal heb ik hier in leerjaar 3 van de mavo meer tijd voor dan in het vierde leerjaar.

... IN EEN PAAR WOORDEN

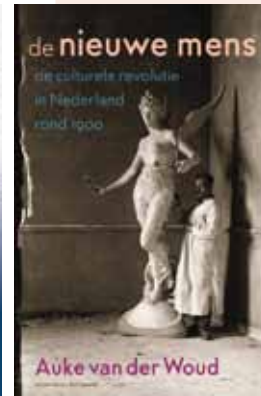
Enthousiaste verhaaltjesmeneer, die probeert de ultieme onderwijsomgeving voor leerlingen te creëren. In mijn les zijn er geen heilige huisjes, niet voor mij én niet voor mijn leerlingen.

TIPS

Motivatie vóór de klas is motivatie in de klas.

OVER TIEN JAAR

Vermoedelijk ben ik over tien jaar nog steeds bezig met het werken aan de ultieme onderwijservaring voor leerlingen. Of dat op een school is? Geen idee, maar dat is niet relevant. Wat betreft het geschiedenisonderwijs in het vmbo over tien jaar: ik verwacht niet zo gek veel veranderingen. Zeker niet bij een vak als geschiedenis. Kijk, er zal meer gebruik worden gemaakt van ICT en de bronnen zullen op verschillende manieren worden aangeboden. Wat overigens wél vraagt dat de leerlingen de vaardigheid 'betrouwbaarheid van bronnen' beheersen. De te beheersen stof zie ik weinig tot niet veranderen. Het nieuwe examen is in 2017. Dit blijft nog zeker tot 2025 overeind, dan ben je al tien jaar verder. De kern voor fijn en gedenkwaardig geschiedenisonderwijs blijft de verhaaltjesmeneer of -mevrouw. En die zijn er al eeuwen. ■



KLEIO KLASSEPRIJS

Vergeet u niet te stemmen voor de Kleio Klasseprijs? U bepaalt welk geschiedenisboek het beste bruikbaar is in de klas! Er zijn vier kandidaten: *Jan Pieterszoon Coen* van Jur van Goor, *Te vuur en te zwaard* van Olaf van Nimwegen, *Vet Oud! Legendarisch* van Richard Zuiderveld en Aant-Jelle Soepboer en ten slotte *De nieuwe mens* van Auke van der Woud. Stem op www.vgnkleio.nl (kijk onder VGN Congres 2016). Stemmen kan nog tot 3 maart.

MUSEUM HET SCHIP HEROPENT

Het museum over de Amsterdamse School, Het Schip, heropent binnenkort. Het Schip presenteert vanaf 12 maart een uitgebreid, geheel vernieuwd en eigentijds museum dat een ode brengt aan de fantasierijke, inspirerende en tijdloze stroming, die zoveel fraaie bouwwerken en objecten op haar naam heeft staan. De interactieve opstelling is bedoeld voor volwassenen en kinderen. Voor informatie zie www.hetschip.nl.

GESCHIEDENISQUIZ WATZKEBURT?!

De voorrondes voor de geschiedenisquiz Watzkeburts?! voor scholieren zijn weer gestart. Ook uw school kan daaraan meedoen! Per school worden de twee beste leerlingen afgevaardigd voor de landelijke finale. De voorrondes moeten plaatsvinden voor 11 maart. De vragen worden aangeleverd door de organisatie. De landelijke finale vindt plaats op zaterdag 9 april in Boxtel. Stuur een mail voor meer informatie naar Renate van der Linde r.linde@jrl.nl of naar Suzanne van Gompel s.gompel@jrl.nl.



EXPOSITIE EN STRIP OVER WILLEM I

Ter afsluiting van 200 jaar Koninkrijk presenteert het Nationaal Archief de tentoonstelling *24 uur met Willem, koning van Nederland*. Tegelijkertijd verschijnt de strip *Willem I, koning van Nederland en België*. De strip is een mini-biografie, in de tentoonstelling worden in de nagebootste werkkamer van Willem I topstukken uit het Nationaal Archief getoond. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om de eerste grondwet van de nieuwe monarchie, de eerste troonrede en het wapenontwerp van het Verenigd Koninkrijk. In zowel de strip als de expositie wordt benadrukt dat Willem een harde werker was, maar ook een autocratische vorst. Bij de tentoonstelling en bij de strip is educatief materiaal gemaakt. Voor scholen in Zuid-Holland is er gratis busvervoer beschikbaar. Bij aanmelding ontvangt de school voor iedere bezoekende leerling een gratis stripboek.

24 uur met Willem, koning van Nederland en België, Nationaal Archief Den Haag. Tot 18 juli 2016. Zie: <http://www.gahetna.nl/onderwijs/tentoonstelling>. *Willem I, koning van Nederland en België*. Thomas du Caju en Jan Kragt (Stichting Eureducation, Culemborg 2015), 48 blz., € 6,95 (softcover), € 14,95 (hardcover). Lesmateriaal: http://www.eureducation.nl/wordpress/?page_id=302



VAN VLEUTEN OVER CHURCHILL

In *Mijn Nachten met Churchill* probeert Diederik van Vleuten antwoord te krijgen op de vraag waarom zijn vader, in plaats van hem vertrouwelijk in te wijden in de wereld van seks, drank, voetbal en geld – de onwrikbare pijlers van het mannenbestaan – zijn zoon liever complete redevoeringen van Winston Churchill leerde, inclusief diens stem en gebaren. En waarom hij meer dan vijftig jaar na het overlijden van Churchill bijna iedere dag, maar zeker iedere nacht aan de legendarische oorlogsleider denkt. Zijn zoektocht naar de antwoorden voert hem op een gemakkelijke, confronterende en ontroerende manier terug naar de geestgronden van zijn kleurrijke familie en het landgoed van de oude Winston zelf. In Chartwell valt het kwartje. Dus dáárom was het. Had dat meteen gezegd. Dat had behoorlijk wat nachtrust geschied. Voor de speellijst, zie: www.bunkertheaterzaken.nl.

Thema's

Zoek op thema's voor een specifiek onderzoek over de Tweede Wereldoorlog.



PORTAL LESMATERIAAL WO II

In één klik een overzicht van betrouwbaar lesmateriaal over de Tweede Wereldoorlog, dat kan sinds kort op het portal tweedewereldoorlog.nl van het Nationaal Comité 4 en 5 mei. Een handige startpagina voor lessen over de Tweede Wereldoorlog in het basis- en voortgezet onderwijs waarin lesmateriaal uit allerlei bronnen over de oorlog en over herdenken en vieren is verzameld. De website is ook het centrale punt voor het aanvragen van gastprekers. Verder kunt u een oorlogsmonument of oorlogsgraf adopteren, fysiek lesmateriaal bestellen, en vindt u er informatie en links naar oorlogs- en verzetsmusea. Naast het lesmateriaal is er ook informatie te vinden over de Tweede Wereldoorlog aan de hand van verschillende thema's. Met digitale exposities worden meer of minder bekende groepen en gebeurtenissen uit de Tweede Wereldoorlog onder de aandacht gebracht. Ook is er een agenda te vinden met een selectie van actuele activiteiten rondom het onderwerp Tweede Wereldoorlog.

HISTOCRYPTO

Welke historische term hebben deze figuren gemeen?



Stuur het antwoord vóór 2 maart 2016 naar redactie@vgnkleio.nl. Het antwoord op de Histocrypto uit Kleio 7 was: Balthasar Gerards. Maar één persoon wist het antwoord, dat is Henriëtte Postema uit Ter Apel. Zij krijgt de boekenbon van 20 euro. Gefeliciteerd!

MONSTRUM

De lente lonkt en voor je het weet is het alweer mei en maakt het piepende geluid van gympen op linoleumvloeren plaats voor de magische stilte van het eindexamen. In de gymzaal buigen de examenkandidaten zich dan over een examen geschiedenis dat voor het vwo nog steeds diepgang mist. En ondertussen vliegt havo 4 als een razende roeland door de tijdvakken.

Toen mijn vrouw me tijdens het avondeten eens vroeg naar de werking van dat relatief nieuwe examen, merkte ik dat ik verdwaalde in een eigenaardig jargon. Ik sprak over domeinen, oriëntatiekennis, tijdvakken, kenmerkende aspecten, historische contexten, beschrijvende teksten en verplichte voorbeelden. En oh ja, pas op, die tien tijdvakken veranderen weer in vijf historische periodes op het centrale examen. En trouwens, even opletten, want de jaartallen die tussen haakjes bij de voorbeelden staan – zoals 1975 bij de burgeroorlog in Angola – hoef je niet te kennen, maar de jaartallen in de beschrijvende teksten wel, zoals 1964 bij de Tonkinresolutie.

U begrijpt, des te meer ik het nieuwe examen toelichtte, des te onduidelijker ik voor mijn toehoorder werd. Ik hoorde mezelf boven de aardappelen zeggen: 'Ja, dus tijdvak 6, dat van regenten en vorsten, komt terug in zowel de historische context over de Republiek, maar ook in die van de Verlichting natuurlijk, net zoals de kenmerkende aspecten die daarbij horen.'

'Het examen is voor het vwo nog steeds te oppervlakkig en voor de havist een vervelende, verwarrende haastklus geworden'

Toen het pilot-examen over slechts de tijdvakken en kenmerkende aspecten te simpel bleek voor de vwo'ers, werden er vier clusters uit de hoge hoed getoverd. Maar gaven die historische contexten diepgang? Nee dus. Het is voor het vwo nog steeds te oppervlakkig en voor de havist is het school- en centrale examen een vervelende, verwarrende haastklus geworden. Alle goede bedoelingen ten spijt, het examen is een monstroom.

Hoe kan het CvTE veronderstellen dat drie in plaats van vier historische contexten het verschil van één leerjaar tussen havo en vwo kan compenseren? Het havocurriculum lijkt soms meer geschikt voor de vwo-leerling die de stof van tien tijdvakken en drie historische contexten in twee jaar misschien nog kan behappen. En de havoleerling raakt vooral gefrustreerd, want de haastige spoed resulteert erin dat hij geen vat krijgt op de geschiedenis. En echt tijd voor leuke projecten is er simpelweg niet.

Ondertussen leer ik mijn vwo-leerlingen een trucje waarin de kenmerkende aspecten, de beschrijvende teksten en de voorbeelden centraal staan. Zij hoeven 17 mei niet te zweten in de gymzaal. En dat is jammer. ■

Wil je op deze column reageren? Mail naar maarmeneer@gmail.com.

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.



ZIJ-INSTROOM KLASSIEKE TALEN

Bent u eerstegraads docent geschiedenis en wilt u in het vwo gaan lesgeven in de Klassieke Talen? Of doet u dat al, maar nog onbevoegd? Dan is het landelijke zij-instroomtraject Scholae (onder penvoerderschap van de VU/Amsterdam) misschien voor u een optie. Scholae is een driejarig traject met lessen op de maandagmiddag en -avond in Utrecht. Bij voldoende inschrijvingen start in september 2016 een nieuw cohort. Inschrijven kan tot en met 15 mei 2016. Alle informatie is te vinden op www.scholae.info.



SOLDAAT WOJTEK

Het Nationaal Bevrijdingsmuseum 1944-1945 te Groesbeek vertelt in de tentoonstelling *De Polen. Bevrijders in Ballingschap* het verhaal over een wel heel eigenaardige Poolse soldaat, namelijk de bruine beer Wojtek. De tentoonstelling vertelt het bijzondere verhaal van de beer, die begon als mascotte van de 22e Artillerie Bevoorradingscompagnie, werd bevorderd tot korporaal en zijn leven eindigde in een Schotse dieren tuin. Met enige regelmaat was er verbazing en onrust in de dieren tuin als er weer eens Poolse veteranen in het berenverblijf waren geklommen om even met Wojtek te stoeien. De tentoonstelling *De Polen. Bevrijders in Ballingschap* is te zien tot en met 31 mei 2016. www.bevrijdingsmuseum.nl



MEMO GESCHIEDENIS

- ✓ Sterk verbeterde lees- en leerbaarheid
- ✓ Inzicht en overzicht voor de docent
- ✓ Zelfvertrouwen en zekerheid voor de leerling

Bestel gratis op
www.malmberg.nl/memo



MALMBERG
a Sanoma company

GESPREKSLEIDERS EXAMENBESPREKINGEN GEZOCHT

De vmbo-commissie van de VGN organiseert ieder jaar bijeenkomsten in het land om de eindexamens te bespreken. Er zijn echter nog vier gebieden op de kaart van Nederland waar geen regionale besprekingen worden gehouden. Voor elk van deze gebieden zoekt de commissie een docent geschiedenis die lesgeeft in de examenklas van het vmbo-tl of mavo en als gespreksleider een regionale bijeenkomst wil leiden. Het gaat om de regio's: provincie Friesland, provincie Limburg, Roermond of zuidelijker, regio Den Haag-Delft, regio Arnhem-Zevenaar.

De gespreksleider zorgt voor een ruimte op de school waar de bespreking plaatsvindt, zorgt voor een kop koffie voor de deelnemers en leidt het gesprek in goede banen. Al met al kost het u ongeveer anderhalf uur op jaarbasis. Neem contact op met Bert de Vos via de mail: bertdevos@upcmail.nl of telefonisch: 0578-693140. Dit jaar worden de regionale besprekingen gehouden op dinsdag 24 mei, 's middags vanaf 15.30 uur.



STAATSINRICHTING MIDDELS EEN STRIP

'Wat zou ik doen als ik de baas van de wereld ben?' is de vraag die stripmaker Margreet de Heer zichzelf stelt en uitwerkt in *Wereldheerschappij in beeld*. De maker van de regelmatig in het onderwijs gebruikte boeken *Filosofie in beeld*, *Religie in beeld* en *Wetenschap in beeld* is een idealist, merkt in het gedachtenexperiment/boek dat verlicht despotisme tot geheel nieuwe problemen leidt, maar concludeert uiteindelijk: 'Optimisme is een verantwoordelijkheid.' Net als in de andere boeken wordt in *Wereldheerschappij in beeld* op speelse wijze een aantal zaken uitgelegd. Zo gaan een kleine dertig pagina's over politiek en staatsinrichting. In rap tempo komen de trias politica (maar ook de vierde, vijfde en zesde macht), de Nederlandse staatsinrichting, een korte geschiedenis van de democratie, andere staatsvormen, links en rechts en korte geschiedenissen van het communisme en kapitalisme aan bod. Tekst en tekeningen zijn bondig en verhelderend, zeker bruikbaar in de les. Daarna gaat het boek verder in op de economie (met daarin korte geschiedenissen van geld en banken) en menselijk gedrag (onder meer over propaganda), waarbij De Heer altijd zichzelf opvoert als actor en vragensteller. *Wereldheerschappij in beeld*. Margreet de Heer (Uitgeverij Meinema, Zoetermeer 2015), 152 blz., € 18,50.

HET
VOLGENDE
NUMMER VAN
KLEIO
VERSCHEIJNT
1 APRIL



HELDEN EN SCHURKEN

In het Verzetsmuseum Amsterdam zijn komend jaar verschillende bijeenkomsten over helden, schurken en de Tweede Wereldoorlog. Donderdag 17 maart: *Fout!* Historicus Bas Kromhout over zijn nieuwe boek *Fout!*, waarin hij 'foute' artikelen selecteerde die tijdens de bezetting verschenen in tijdschriften en kranten die niet per se als 'fout' bekendstonden. Donderdag 28 april: *Oud-verzetsmensen*. Journaliste Clairy Polak interviewt oud-verzetsmensen. Wat deden ze in de oorlog? Hoe hebben ze het ervaren en hoe kijken ze erop terug? Inspirerende verhalen nu het nog kan. Donderdag 19 mei: *Gevangenen in oorlogstijd*. Historici Bas von Benda-Beckman en Ralf Futselaar in gesprek over het Oranjehotel, waar veel verzetsmensen na hun arrestatie terecht kwamen, en over de relatie tussen gevangenen en hun bewakers tijdens de Tweede Wereldoorlog. Ook zullen er oud-gevangenen spreken. Directeur van het Verzetsmuseum Liesbeth van der Horst leidt de bijeenkomst. Alle bijeenkomsten vinden plaats in het Verzetsmuseum Amsterdam en duren van 15.30-17.00 uur. Reserveren is sterk aanbevolen, via telefoon: 020 620 25 35 of mail: lezingen@verzetmuseum.org.

Sprekend verleden bovenbouw mét Historische Contexten



HAVO



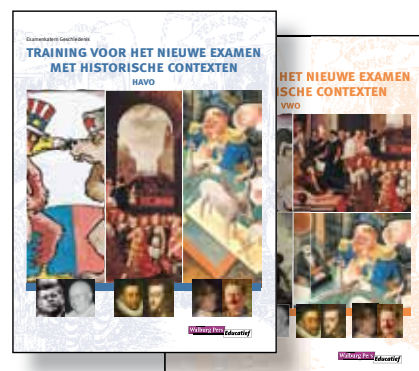
VWO



Nieuwe
zesde druk
Nu leverbaar!

Naast de Examenkaternen (bestemd voor CE 2016 en 2017) en *Sprekend verleden bovenbouw* (vijfde druk) is er nu óók een geheel nieuwe editie van *Sprekend verleden bovenbouw* met daarin de Historische Contexten en bijbehorende voorbeelden geïntegreerd.

- Geschreven op basis van de vijfde druk én de *Examenkaternen met Historische Contexten*
- Gevarieerd werkmateriaal opgezet naar voorbeeld van de Examenkaternen bij alle hoofdstukken
- Interactieve ICT en downloads (SV-Digitaal) voor leerlingen
- Inclusief (voorgeschreven) thema's
- Ook verkrijgbaar op iPad en mét Digibord-pakket
- Uitgebreide begeleiding van docent en leerling via de website



**Examenkaternen
bestemd voor CE 2016**

Met *Sprekend verleden* kunt u nu als enige methode het gehele examenprogramma integraal behandelen met behulp van één Handboek en één Activiteitenboek.

Kies de beste methode voor uw leerlingen

Met de methodes van WalburgPers Educatief kunt u nu kiezen hoe u uw leerlingen het best kunt trainen voor het examen.



*Sprekend
verleden
5de druk*

Examenkatern

+

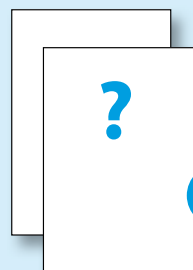


OF



*Sprekend verleden
6de druk
geïntegreerde editie*

OF



*Willekeurig
welke
methode*

Examenkatern

