

DE BEVRIJDING VAN EINDHOVEN



- OORDEEL OVER HET NIEUWE **EXAMEN**
- BETER **SCHRIJVEN** LEIDT TOT BETERE HISTORISCHE VAARDIGHEDEN
- NIEUWE RUBRIEK: RIJKSMUSEUM VAN **OUDHEDEN**



Geachte lezer,

De eerste Kleio van het nieuwe schooljaar. Een nieuw schooljaar is altijd weer spannend: hoe reageren de klassen op mijn manier van lesgeven, hoe daag ik ze uit, accepteren ze mijn gezag en kan ik deze nieuwe generatie weer boeien? In de klas moet u het zelf doen, maar met behulp van deze Kleio zijn er genoeg manieren om de geschiedenislessen voor uw leerlingen aansprekend te maken. Zo vindt u onder andere een stappenplan om een boeiend verhaal te vertellen; daarnaast een schrijfwijzer waardoor leerlingen beter leren formuleren, waardoor de cijfers zienderogen omhoog gaan. Het denken en het leven van Spinoza wordt op een toegankelijke wijze uitgelegd en met behulp van een spotprentanalyse kunt u de leerlingen aan het werk zetten om cartoons uit de Eerste Wereldoorlog beter te 'lezen'. En dan is er nog het boeiende openingsartikel over de stad Eindhoven tijdens de Tweede Wereldoorlog. Deze parel van Brabant was korte tijd de hoofdstad van Nederland.

En ach, een ding nog ... het examen. Het lijkt al weer een lange tijd terug, maar de reacties die 'experts' in deze Kleio op het nieuwe examen geschiedenis havo en vwo geven, liegen er niet om. Wat zij schrijven over het afgelopen examen is niet alleen interessant voor docenten, maar zeker ook voor de examenmakers. Genoeg lees- en leerstof voor de komende tijd. Ik wens u (en uiteraard ook uw leerlingen) veel historisch plezier in het nieuwe schooljaar.

Ben Vriesema

51



40

Contributie

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

Leden- en abonnementsadministratie

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 staatsinrichting in Nederland (VGN). Leden ontvangen het gratis.

HOOFDREDACTIE

Ben Vriesema
hoofredactie@vgnkleio.nl

EINDREDACTIE

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

REDACTIE

Jo Jacobs
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

Lottie Pohlmann
06 - 491 054 49
lottiepohlmann@yahoo.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	HOE EINDHOVEN DE HOOFDSTAD VAN NEDERLAND WERD
10	AUKE VAN DER WOULD... EN DE GESCHIEDENIS
13	SUCCESES
14	AAN DE HAAL MET HET VERHAAL
17	BOEKEN
18	IN DE KLAS: HISTORISCHE ONTMOETINGEN
20	LEER GOED SCHRIJVEN
25	EXPERTS: RIJKSMUSEUM VAN OUDHEDEN
28	BIG HISTORY BIEDT VAKOVERSTIJGENDE GESCHIEDENISLESSEN
30	KLEIOSCOOP: AMERICAN SNIPER
34	OORLOGSKINDEREN OP URK
38	MUSEUM: BEATLES MUSEUM
40	DIER: DE DRAAK
42	DE VMBO-EXAMENS GESCHIEDENIS VAN 2015
46	UITGELEZEN: DE GROTE LEIDER EN DE STRAALJAGERPILOOT
48	DE LANGE SCHADUW VAN HET EINDEXAMEN GESCHIEDENIS
51	HET NIEUWE GESCHIEDENISEINDEXAMEN HAVO/VWO



55	IN DE KLAS: LEERLINGEN ANALYSEREN SPOTPRENTEN LOUIS RAEMAEKERS
58	SPINOZA NADER BESTUDEERD
62	RECENSIES
69	COLUMN: TON VAN DER SCHANS
70	KLEIOKRANT
73	COLUMN: JELTE POSTHUMUS

Cover: Bevrijdingsdag in Eindhoven, bewoners van de Kloosterdreef poseren met Amerikaanse parachutisten. September 1944.

HOE EINDHOVEN DE HOOFDSTAD VAN NEDERLAND WERD

De bevrijding van de Lichtstad ging met horten en stoten

Op 18 september is het 71 jaar geleden dat Eindhoven door de geallieerden werd bevrijd. Amerikaanse en Britse soldaten werden met groot enthousiasme onthaald. Zij waren de dag ervoor via het Wilhelminakanaal bij Son in de richting van de Lichtstad getrokken.

Jan Verdonk is
redacteur van Kleio.

In *Mijn Bevrijding*, een boek met persoonlijke verhalen over het einde van de oorlog, schetst Henk Moezelaar het feest dat gevierd werd. Hij vertelt over een Amerikaanse soldaat die trots zijn geweer laat zien, waarmee hij hoogstpersoonlijk Duitsers heeft doodgeschoten. Er klinkt vrolijke muziek in de stad en er wordt volop gedanst. In de loop van de avond slaat de stemming echter om. 'Lichtkogels! Het zijn moffen! Naar binnen allemaal!', zo klinkt het. De bevrijding van Eindhoven is namelijk boven alles een verhaal van te vroege euforie, waarna de stad acht maanden tegen wil en dank de hoofdstad van Nederland werd.

ZWARE BOMBARDEMENTEN

Op 12 mei 1940 werd Eindhoven door de Duitsers bezet. De oorlog zou niet ongemerkt voorbijgaan aan de inwoners, met onder andere drie zware bombardementen. Na Rotterdam wordt Eindhoven wel gezien als de zwaarst getroffen stad van Nederland, als het gaat om oorlogsschade. Naast de materiële schade was er ook veel persoonlijk leed. De Eindhovenaren hadden aan het begin van ►

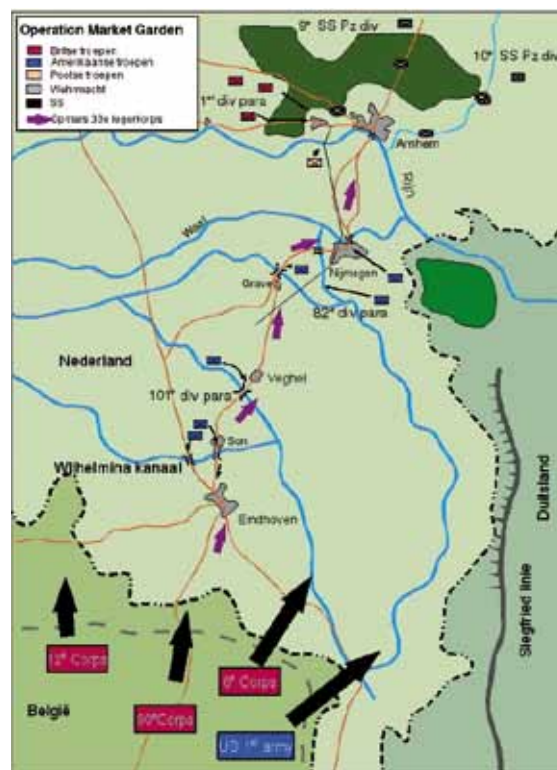


Na de bevrijding van Eindhoven heerste er nog voedselschaarste. Werknemers van Philips kregen daarom extra maaltijden. Deze eenpansgerechten werden 'Philipprak' genoemd. Foto: Philips Company Archives.

Rechts: Kaart van Operatie Market Garden. Bron: Wikimedia Commons. Onder: Geallieerde parachutisten worden gedropt om Nederland te bevrijden, september 1944. National Archives, VS.

de oorlog 570 Joden in hun midden, de grootste Joodse gemeenschap van Noord-Brabant. Slechts iets meer dan de helft overleefde de oorlog. Nadat de Duitsers in 1941 begonnen met het tewerkstellen van werklozen in Duitsland, werd het vizier gericht op Joodse werknemers. Philips was ten tijde van de Tweede Wereldoorlog al een krachtige internationale speler. De in Eindhoven opgerichte multinational werd hierdoor zowel een belangrijk middel voor de Duitse oorlogsinspanningen als een bedrijf dat de mogelijkheden had om honderden mensenlevens te redden.

Nadat in 1940 de Duitsers binnenvielen, vluchtte de directie van Philips naar Engeland en de Verenigde Staten, na eerst de bedrijfsbelangen te hebben veiliggesteld via een rechtsconstructie. De 35-jarige Frits Philips bleef achter en kreeg de taak als directeur de vestiging in Eindhoven te leiden. De eerste twee jaar van de oorlog werd hij door de Duitsers opgepadeld met twee toezichthouders, die namens de *Luftwaffe* de boel in de gaten hielden. Door sabotage onder het personeel, die gebruikmaakten van de vrijheid die de twee zogenaamde *Verwalters* gaven, bleef de bijdrage aan de Duitse oorlogsvoering in de eerste twee jaar echter dusdanig beperkt dat de Duitsers ontevreden raakten. Een strengere derde man werd daarom aangesteld in de persoon van Ludwig Nolte. Zijn komst in februari 1942 betekende dat de sabotage drastisch verminderd werd. De productie voor het Duitse leger haalde eindelijk de planning. De waarde van Philips voor de Duitsers was ook voor de geallieerden duidelijk. Zij besloten daarom op zondag 6 december 1942, rond half een 's middags, een eerste bombardement uit te voeren op de radiobuizenfabrieken van het megaconcern in Strijp en aan de Emmasingel. Deze aanval kwam later bekend te staan als het



Sinterklaasbombardement en werd uitgevoerd door de Britse *Royal Air Force*. Philips was op dat moment goed voor de productie van een derde van de Duitse radioapparatuur. Een aanval kwam dan ook niet onverwacht. Vanuit Londen had de Nederlandse regering al gewaarschuwd voor aanslagen op bedrijven die een belangrijk aandeel hadden in de Duitse oorlogsplannen. De lampen die bij Philips geproduceerd werden waren belangrijke onderdelen van de verbindings- en radarapparatuur van het Duitse leger, iets wat bekend was bij de geallieerden. Er werd bij het bombardement zorgvuldig gehandeld. Zo mocht er bijvoorbeeld enkel aangevallen worden bij goed zicht en met ervaren bemanning.

VERWOESTE STRATEN

De schade van de uiteindelijke aanvallen was enorm, maar niet alleen op het Philipsterrein, waar twintig procent van de fabrieken vernield werd. Een vijfde van de bommen viel buiten het fabriekscomplex. De winkelstraat Demer en de wijk Fellenoord werden met de grond gelijkgemaakt, en er was grote schade aan tientallen andere straten. Ongeveer 140 mensen kwamen om het leven en honderden anderen raakten gewond, terwijl er 107 woningen en 95 winkels verwoest werden. Het leed had evenwel veel groter kunnen zijn. Op het moment van het bombardement waren de fabrieken, waar doorgaans vijftienduizend mensen werkten, namelijk leeg. Voor de Britse luchtmacht verliep *Operation Oyster* ook niet geheel vlekkeloos. Om nauwkeuriger te kunnen bombarderen vlogen de vliegtuigen zo laag mogelijk. Dat maakte de toestellen uiterst kwetsbaar. Liefst veertien van de deelnemende bommenwerpers werden neergehaald, en bovendien raakte een aanzienlijk aantal beschadigd.

De verwoestingen van het Philipscomplex waren weliswaar groot geweest, maar dat zou niet verhinderen dat de productie niet lang erna weer hervat werd. Vandaar dat de geallieerden op 30 maart 1943 een herhalingsbombardement uitvoerden. Met negen lichte bommenwerpers werden de fabrieken op de Emmasingel aangevallen. De schade was deze keer beduidend minder groot, maar toch kwamen er die dag 23 mensen om het leven in en rond de fabrieken. Na de twee bombardementen zagen de Duitsers in dat het beter was om de productiewerkzaamheden te spreiden over meerdere kleine locaties. Frits Philips kreeg daarom van de Duitsers het vriendelijke ‘verzoek’ – zoals hij het zelf later in zijn memoires verwoordde – om een werkplaats in Kamp Vught te beginnen. Hij voelde daar aanvankelijk niets voor, maar concludeerde na gesprekken met andere prominente Philipsmannen dat hij op die manier iets voor de gevangenen kon betekenen. Frits Philips stelde wel voorwaarden: de leiding moest bij hem of een van zijn medewerkers liggen, zij mochten bepalen wie er zou werken en wat de werkzaamheden voor deze personen waren. Bovendien moest er dagelijks een warme maaltijd worden verzorgd die door Philips werd betaald, de zogenaamde ‘Philiprak’.

Er is nog altijd veel discussie over de positie van Philips in de Tweede Wereldoorlog. Vaak verzandt dit debat in een tweestrijd tussen mensen die betogen dat Philips goede bedoelingen had, en degenen die het tegendeel beweren. Een grijzere conclusie lijkt op zijn plaats. Philips heeft inderdaad meegewerkt met de Duitse bezetter,

iets wat cynisch omschreven zou kunnen worden als economische collaboratie. Daarentegen heeft Philips volgens diverse bronnen niets verdiend aan de inspanningen in Vught, en overleefden 382 van de 496 gedeporteerde Joodse werknemers van het bedrijf de concentratiekampen. Dat percentage ligt beduidend hoger dan bij andere Joden uit Nederland. Of de achterliggende reden van dit soort zaken nu echt Schindlerachtig is, blijft de vraag. Duidelijk lijkt echter wel dat Philips, dat achteraf door veel oud-gevangenen bedankt werd, voor psychologische steun zorgde. En doordat Joden in Vught werk verrichtten dat van belang was voor de Duitse oorlogsinspanningen kregen zij een bescherming die ze anders waarschijnlijk niet hadden genoten.



OP WEG NAAR BERLIJN

Het verhaal van de bevrijding van Eindhoven begint bij de door de Britse veldmaarschalk Bernard Montgomery bedachte Operatie *Market Garden*, die maar deels slaagde en daardoor tijdelijk van Eindhoven de hoofdstad van Nederland maakte. Hiermee probeerden de geallieerden vanaf 17 september 1944 via Eindhoven en Nijmegen naar Arnhem op te rukken om Nederland van de Duitse bezetters te bevrijden, en daarmee de weg te openen naar Berlijn. Market Garden bestond uit twee delen: Operatie Market en Operatie Garden. Operatie Market was een grootschalige luchtlandingsoperatie waarmee geallieerde luchtlандingsdivisies belangrijke bruggen over rivieren als de Rijn, de Maas en de Waal moesten veroveren. ►

Sloop van panden die tijdens het bombardement van 6 december 1942 waren getroffen. Foto: C. Siezen, Coll. RHCE.

Inwoners van Eindhoven dansen op straat na de bevrijding. Foto: Imperial War Museums.
Onder: Aankondiging voor het afhaken van Philipprak. Foto: Philips Company Archives.

Vervolgens konden door middel van Operatie Garden grondtroepen vanuit België via de bruggen oprukken in de richting van Arnhem. Van hieruit zouden zij naar het Ruhrgebied optrekken, het hart van de Duitse oorlogsindustrie.

Om het plan te laten slagen, was snel succes vereist. Operatie Market, de grootste luchtoperatie in de geschiedenis, moest ervoor zorgen dat de weg naar de bruggen binnen drie dagen vrij werd gemaakt voor de grondtroepen. Er werd daarbij niet op erg veel verzet gerekend van de laatste Duitse troepen, aangezien er door de geallieerde veiligheidsdiensten maar weinig vijandelijke troepen langs de route gezien waren. Verrassing en snelheid werden daarom als de noodzakelijke ingrediënten gezien om wat er over was van Hitlers leger te verslaan.

Het grote verschil tussen de luchtlandingsoperaties in Nijmegen en Arnhem enerzijds, en die in Eindhoven anderzijds, was het feit dat de belangrijke bruggen niet in de Brabantse plaats zelf lagen. De zeven sleutelbruggen rond Eindhoven lagen tot zo'n dertien kilometer ten noorden van de stad. Bij Veghel lagen ze over de Aa en de Zuid-Willemsvaart, in Sint-Oedenrode over de Dommel en in Son over het Wilhelminakanaal. De Amerikaanse 101e Luchtlandingsdivisie, ook wel bekend als de *Screaming Eagles*, was onder leiding van generaal-majoor Maxwell D. Taylor verantwoordelijk voor het veiligstellen van deze bruggen. Vervolgens moesten de mannen richting Eindhoven oprukken om daar contact te leggen met de grondtroepen van het 30e Legerkorps. Deze hadden, onder bevel van luitenant-generaal Brian Horrocks, drie dagen om vanuit België Arnhem te bereiken, en het eerste doel was dus Eindhoven.



TEGENSLAG BIJ SON

De uitvoering van de plannen begon op 17 september 1944, toen om kwart voor tien 's ochtends de eerste vliegtuigen vanuit Groot-Brittannië naar Nederland vertrokken. Duizenden parachutisten landden dezelfde dag nog in de buurt van Eindhoven. De beoogde bruggen over de Aa, de Zuid-Willemsvaart en de Dommel werden snel veroverd, maar bij de brug over het Wilhelminakanaal bij Son was er tegenslag. De Duitsers bliezen hem op, waarna de geallieerden een geïmproviseerde brug moesten aanleggen waarover de tanks en ander zwaar materieel konden rijden. Vandaar dat de mannen pas een dag later verder konden trekken. Eenmaal in Eindhoven aangekomen troffen de geallieerden een feestende stad aan. Deze jubelstemming bleek te voorbarig. Op de avond van 19 september bombardeerden de Duitsers Eindhoven in een poging de oprukkende geallieerden een halt toe te roepen. Hierbij kwamen 227 mensen om het leven. De hulp van de arriverende grondtroepen zorgde ervoor dat Eindhoven in de handen van de geallieerden bleef, maar het overige deel van Operatie Market Garden liep uiteindelijk uit op een deceptie. Op de route naar Arnhem vonden veel geallieerde soldaten de dood, op wat bekend werd als de *Hell's Highway*, een smalle trechter waar de troepen doorheen moesten en waar ze op een constant vijandelijk vuur stuitten. In Arnhem bleek de Duitse weerstand op 26 september definitief te groot, waardoor de geallieerden zich genooddaakt voelden zich met grote verliezen terug te trekken. Het zuiden van Nederland was bevrijd, maar de prijs die ervoor betaald moest worden was groot. Bovendien moest de rest van Nederland nog een hongerwinter wachten tot de Duitsers uiteindelijk op 4 mei 1945 capituleerden. Eindhoven werd op 19 september 1944 hoofdstad van het bevrijde deel van Nederland, en zou dat in de acht maanden tot het einde van de oorlog blijven. Op het kantoor van notaris P.J. Steensma werd de officiële akte hiervoor opgesteld, en daarmee was de allereerste soevereine bestuursdaad van de Nederlanders na de Duitse bezetting een feit. Op

PHILIPS-DE JONGH-ONTSPANNINGSFONDS

BONLOOZE BIJVOEDING PHILIPRAK

Wie dat wenscht kan tegelijk met het in ontvangst nemen van het loon, een kaart krijgen met 6 bons voor **EEN HALVE LITER PHILIPRAK** voor de week van **MAANDAG 14 tot en met ZATERDAG 19 DECEMBER.**

Het eten kan worden afgehaald elken dag aan het Ontspanningsgebouw van 10-12 uur voor hen wier familienaam begint met de letters **A tot en met K**, en van 2-4 uur voor hen wier familienaam begint met de letters **L tot en met Z.**

Teneinde een snelle uitdeeling te bevorderen is het maken van combinaties met kennissen en burens toegestaan. Iedereen moet echter een pan of ander vaatwerk medebrengen om daarin het eten in ontvangst te nemen.

PHILIPS-DE JONGH-ONTSPANNINGSFONDS.

dit punt stopt het belangrijkste deel van het Eindhovense oorlogsverhaal. De stad lag in puin en kon beginnen met de wederopbouw.

OVERBLIJFSELEN VAN DE OORLOG

Het oorlogsverhaal van Eindhoven is boeiend en zal onder het gros van de Nederlanders weinig bekend zijn. Zo'n lokaal verhaal is een ideaal uitgangspunt voor lessen in de klas. Wat zien we bijvoorbeeld tegenwoordig nog terug van de oorlog in Eindhoven? Een mooie start is het 18 Septemberplein, vernoemd naar de dag van de bevrijding. Het is een fraai stuk erfgoed, dat tegenwoordig met name gebruikt wordt voor een wekelijkse markt en bij evenementen, bijvoorbeeld op Koningsdag. In het midden van het plein ligt een gedenksteen waarmee de 101e Luchtlandingsdivisie, die het noorden van Eindhoven bevrijd heeft, geëerd wordt. Naast dit monument zijn er in Eindhoven nog negentien andere oorlogsmonumenten te vinden. Wat te denken van het door Federico Carasso ontworpen Monument voor de Gevallen langs de Glaslaan, waarmee de burgerslachtoffers en het verzet van Nederland herdacht worden? De oorlog is allicht nog tastbaarder als de stadsplanning geanalyseerd wordt. Het stadscentrum van Eindhoven moest na de oorlog grotendeels vernieuwd worden. De Leidse architect J.A. van der Laan kreeg de taak om een modern centrum te creëren, dat paste bij het snel groeiende Eindhoven. Bovendien diende hij een nieuw hoogspoor te ontwerpen. Hiermee kon er een einde worden gemaakt aan de spoorweg-

problemen van voor de oorlog.

Naast het bovenstaande zijn er meer mooie opties om de oorlog in Eindhoven te behandelen in de klas. Zo zijn er op *YouTube* authentieke beelden te vinden van het Sinterklaasbombardement van zondag 6 december 1942, en van het herhalingsbombardement in 1943. Er zijn verder ook filmbeelden van de bevrijding, net als een enorme hoeveelheid foto's van de effecten van de bombardementen.

Voor wie aan deze beeldvormingsmogelijkheden niet genoeg heeft, zijn er tevens diverse persoonlijke oorlogsverhalen bewaard gebleven. Zo zijn er het al eerder genoemde verhaal van Henk Moezelaar, die zijn herinneringen aan de bevrijding beschrijft in het door NRC uitgegeven boek *Mijn Bevrijding*, en de memoires van Frits Philips. Voor wie zoekt, is er dus een grote hoeveelheid aan informatie, zowel beeldend als tekstueel, te vinden over de Tweede Wereldoorlog in Eindhoven. Iets wat meteen een waardevolle les is voor andere Nederlandse woongebieden. Laat uw leerlingen maar eens zoeken naar wat er te vinden is over hun eigen woonplaats, of in de dichtstbijzijnde stad. Wat voor invloed heeft de oorlog daar gehad op het aanzicht van de stad? Hoe zat het met de Joden in deze plaats? Welke monumenten zijn er, en wie of wat eren of herdenken ze? ■

De gebruikte bronnen zijn te vinden op www.vgnkleio.nl.

Een bombardement van de Britse Royal Air Force op de Philipsfabrieken, op 6 december 1942, gezien door een camera die in een van de bommenwerpers was gemonteerd. We zien hier het brandende complex aan de Emmasingel en de Mathildelaan in Eindhoven. Behalve die fabrieken werd bij deze aanval ook de omgeving geraakt, waaronder het grootste deel van de Demer. Foto Philips Company Archives.



AUKE VAN DER WOULD

Auke van der Woud is emeritus hoogleraar architectuur- en stedenbouwgeschiedenis. Hij publiceerde verschillende zeer bruikbare boeken voor het onderwijs, waaronder *Koninkrijk vol sloppen en – recentelijk – De nieuwe mens*.



Ben Vriesema is
redacteur van Kleio.

**Decorontwerp voor
Das Rheingold door
Helmuth Jürgens, op-
voering in München
1952.**

KUNT U ZICH NOG VEEL HERINNEREN VAN DE VROEGERE GESCHIEDENISLESSEN?

Ik ben erg visueel ingesteld, dus allereerst de wandplaten van Isings op de lagere school en later alle illustraties in de geschiedenisboeken van de middelbare school, of het nu over de grote Europese oorlogen, het stadhoudersloze tijdperk of de verlichtingsfilosofen ging. In De Wereld in Wording ontdekte ik de negentiende eeuw.

WELKE HISTORISCHE FILM HEEFT DE MEESTE INDRUK OP U GEMAAKT?

Geen film, maar een operacyclus, Der Ring des Nibelungen van Richard Wagner. Het heeft me jaren gekost dat magistrale kunstwerk te absorberen. Bernard Haitink had gelijk toen hij zei dat de Ring je transformeert. Overigens: ook de Ring is een landschap met evenementen en ondergrondse structuren. Ik begon in die tijd met het schrijven van mijn dissertatie, Het lege land, dat werd mijn wagneriaanse boek.



WELK NUT HEEFT GESCHIEDENIS VOLGENS U?

Het idee dat geschiedenis nuttig kan of moet zijn, hoort bij onze tijd. Ik vermoed dat het uit de negentiende eeuw stamt en vind het voor de tegenwoordige tijd niet inspirerend. Ik zou willen weten welke betekenis (betekenissen) geschiedenis kan hebben. Historische feiten zijn op zich betekenisloos, betekenis wordt toegekend. Historici zijn nodig om dat duidelijk te maken en historische feiten betekenisvol te maken.

WAT IS VOLGENS U HET BELANGRIJKSTE IN HET GESCHIEDENISONDERWIJS?

Geschiedenis is complex, onoverzichtelijk en tegenstrijdig als het heden. Het is een last en een bron van misère en conflicten, maar biedt ook rijkdom, verheldering, diepte en verbinding. Geschiedenis is een sterke culturele kracht. We moeten er dus serieus en behoedzaam mee omgaan. Vooral nu voor velen de grens tussen feiten en fictie verdwijnt.

WELKE HISTORISCHE PERSOON SPREEKT U HET MEESTE AAN?

Historische personen situeer ik bijna reflexmatig bij de evenementengeschiedenis die me niet heel erg bezighoudt. Hun ideeën en daden interesseren me uiteraard, maar ik interpreteer die al gauw als expressies van culturele patronen.

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

Philip Glass – een van mijn favoriete componisten – zei eens dat muziek er bij hem altijd is. Zo is ook bij mij de geschiedenis altijd om me heen, want ik ben gewend om architectuur, steden en landschappen als historische bron te lezen. Cruciaal bij de historische sensatie is echter dat het denkende brein zich even stilhoudt, zodat het besef van tijdloosheid de kans krijgt. Dat is trouwens hoe dan ook veel 'gewoner' dan Huizinga het voorstelde. Aan het eind van de Torenlaan in mijn woonplaats was de lucht laatst rood van de avondzon, ik had even de 'sensatie' dat het oorspronkelijke landschap van tienduizend jaar geleden om me heen was: de glooiing van de Hondsrug naar het beekdal van de Drentsche Aa.

HOE VINDT U DAT GESCHIEDENISONDERWIJS AAN EEN MIDDELBARE SCHOOL MOET WORDEN GEDOCEERD?

Geschiedenis kan helpen meer inzicht in de raadsels van het moderne leven te krijgen. Dat vraagt om meer dan historische parallellen ('de Romeinen hadden ook al voetbalsupporters en hooligans'). Ik zou minder canon, minder tandeloze geschiedenis willen en wat meer 'wild denken'. Span je in om geschiedenis voor jongeren betekenisvol, tijdloos te maken.

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

De grote greep en de durf van de Franse Annales-historici staan met afstand bovenaan. Braudel vatte het prachtig samen: geschiedenis is als een landschap. Planten, bomen en de kenmerken van het terrein zijn letterlijk opervlakkig, het zijn expressies van 'evenementen' en een onderliggende 'structuur'. Historische ontwikkelingen bewegen zich net zo: traag als geologische processen. Ik was al vanaf mijn kindertijd in geologie geïnteresseerd. Toen ik die opmerking van Braudel las, was het alsof ik een innerlijke bestemming bereikt had.

WELKE HISTORISCHE PERIODE SPREEKT U HET MEESTE AAN?

De late achttiende tot de late twintigste eeuw. Ik houd van de enorme culturele dynamiek van die periode.

KENT U EEN HISTORISCHE PERSOON DIE (OP ONDERDELEN) OP U LIJKT OF WAAR U UZELF MEE ZOU DURVEN VERGELIJKEN?

Voor mij zijn er twee: Nietzsche en de antropoloog Claude Lévi-Strauss. Ik vergelijk me niet met hen. Ik houd van hun werk en misschien nog wel meer van hun houding. Ik bewonder Nietzsche om zijn filosofie 'met de hamer', omdat hij de monsters van de moderne tijd recht in de ogen keek en omdat hij een vrijdenker was. Ik bewonder Lévi-Strauss om zijn 'wilde denken': zijn gerichtheid op de wijde ruimte buiten de platgetreden paden en om zijn scherpte waarmee hij in het kleine detail het grote verband zag. De paar bladzijden die hij over het indianendorpje Kejara in het Latijns-Amerikaanse oerwoud schreef (Tristes tropiques, 1955) gaven me de zekerheid dat architectuur en ruimtelijke ordening diep op de cultuur van een samenleving ingrijpen.



Claude Lévi-Strauss ontvangt de Erasmusprijs uit handen van prins Bernhard, 1973. Foto: Bert Verhoeff, Anefo Nationaal Archief.

"Ik zou minder canon, minder tandeloze geschiedenis willen en wat meer "wilde denken" "

WAT IS VOOR U EEN BELANGRIJKE LIEU DE MÉMOIRE?

Voor mij persoonlijk: het Oudemirdumer Klif in Gaasterland, afgetakelde IJstijd-morene, de Hooge Grazen met tuinwallen en een vissershuisje, de halfvergane palen uit de zeewering van de Zuiderzee langs de oever van het IJsselmeer. Tijdloosheid, historische feiten, jeugdherinneringen. Hybride landschap. ►

Het Oudemirdumer Klif.



● ...EN DE GESCHIEDENIS

Optreden van de Sex Pistols in Paradiso, Amsterdam, 1977. Foto: Koen Suyk, Anefo Nationaal Archief.

WAT IS UW DIERBAARSTE BEZIT DAT OOK HISTORISCHE WAARDE HEEFT?

Ik ben geen boeddhist, maar inderdaad: hechting en vastklampen impliceren spanning, en loslaten is vrijheid. Ik heb niets met dierbare bezittingen.

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

De canon is even nuttig en inspirerend als de dienstregeling van de NS. Hij schept van overheidswege orde in onze complexe, overvolle geschiedenis en brengt die tot een behapbaar format terug. Het staat buiten kijf dat dit voor het onderwijsmanagement en het Cito uitermate nuttig is. Ik zie de canon echter als een verarming en een vergissing.



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

De tweede helft van de twintigste eeuw, vanwege de culturele aardverschuiving die toen plaatsvond. Over heel wat onderwerpen uit die tijd zijn voorbeeldige studies verschenen. De vraag blijft echter hoe en waar de onderaardse energie zich langzaam ophoopte die zich in een paar jaar tijd aan de oppervlakte ontladde. ■

RIJKS MUSEUM

DE LEUKSTE GESCHIEDENISLES!



RIJKSMUSEUM.NL/ONDERWIJS

MEDE MOGELIJK GEMAAKT DOOR
FONDS 21 ★ VANDENBROEK FOUNDATION ★ DE VINK FAMILY ★ BESTUURSFONDS HOLLANDSE MEESTERS ★ KINDEREDUCATIE FONDS ★
FREEK & HELLA DE JONGE FONDS ★ LOUIS VUITTON ★ H&H FONDS ★ FETIM GROUP ★ STICHTING ZABAWAS ★ ANONIEME SCHENKERS ★

PHILIPS

BankGiroLoterij

ING

kpn

LEERLINGEN RAKEN MET DE LESSTOF

WIE?

Yvonne Nieuweboer, docent geschiedenis havo/vwo op het Lyceum aan Zee in Den Helder en Julianadorp. Dit jaar was ze samen met Judith Dekker een van de onderwijspioniers.

WAT?

De hele klas speelt het ontstaan van de Nederlandse Opstand na. Dit kan in de onderbouw met een mavo-, havo- of vwo-klas.

ACHTERGROND?

Ik heb ervoor gekozen geschiedenis te studeren aan een universiteit en ben dus in de eerste plaats historica. Later kwam ik erachter dat ik het te gek vind om de vakliefde te vertalen naar leerlingen. Ik ben begonnen met lesgeven als stagiaire bij de Koninklijke Marine. Dat vond ik zo interessant dat ik ook de onderwijsmaster ben gaan doen.

WAT IS BOEIEND AAN HET GEVEN VAN GESCHIEDENIS?

Geschiedenis is echt mijn vak. Ik vind het mooi omdat het zo veel dingen met elkaar combineert. Het geeft een beeld van wat de mens is geweest en wat de mens kan zijn. Wat mensen elkaar aan kunnen doen, geeft informatie over wie wij zijn. De Eerste Wereldoorlog en het interbellum vind ik het meest interessant, omdat je daarin ziet hoe mensen elkaars gedachten bespelen. Tijdens het interbellum hebben mensen eerst hoop, maar die

droom slaat later om. Dat behandel ik uitgebreid in mijn lessen. Ook vind ik het belangrijk om veel tijd aan staatsinrichting te besteden.

... IN EEN PAAR WOORDEN

Dromer, idealist, vakidoot.

TIPS VOOR COLLEGA'S

Ik steek veel tijd in de relatie met mijn leerlingen. Die betrokkenheid vind ik belangrijk, omdat leerlingen zich moeten kunnen inleven en daarvoor is een veilig leerklimaat essentieel. Dat is lastig als onderwerpen ver van hun bed af staan. Daarom probeer ik leerlingen te raken met de lesstof

en actualiteit. Hiervoor gebruik ik filmpjes, soms een artikel of een quiz, maar vooral werkvormen over inleving.

OVER TIEN JAAR

Ik denk dat ik dan nog steeds voor de klas sta. Ik hoop en denk dat ik nog steeds enthousiast ben en dat ik bezig blijf met ontwikkeling en innovatie. Ik wil ook graag verder studeren: academisch meesterschap. Alleen als een vredesorganisatie of de krijgsmacht belt met de vraag of ik daar les wil geven, ben ik waarschijnlijk zo vertrokken!

Tekst: **Lisa Oskamp**

MIJN SUCCESSES

Het doel van deze les is dat leerlingen inzien wat de oorzaken zijn van de Nederlandse Opstand. De leerlingen zijn, voordat deze les begint, al op de hoogte van de oorspronkelijke situatie. Ze weten bijvoorbeeld dat Nederland deel uitmaakte van het Spaanse Rijk en ook begrippen als centralisatie en reformatie zijn al besproken. Ik projecteer een schilderij van Karel V, Margaretha van Parma en Filips II en vertel kort over hun leven en persoonlijkheid. Als alle leerlingen in de kring zitten, vertel ik wat we gaan doen en hoe. Het is vooral belangrijk dat leerlingen respect voor elkaar hebben, want toneelspelen met een grote groep kan alleen op basis van vertrouwen. Als dat duidelijk is, loop ik langs met een zakje met daarin verschillende strookjes. Elke leerling pakt zonder te kijken een strookje. Daar staat op wie ze zijn en wat ze moeten zeggen. Soms staan er ook aanwijzingen op hoe ze moeten staan, hoe ze zich moeten gedragen en bij wie ze zich moeten aansluiten. Als je van tevoren weet dat een leerling niet goed met deze onbekende situatie kan omgaan, kun je deze leerling al eerder vertellen welke rol hij heeft of je zorgt ervoor dat de leerling met een groepje speelt. Als elke leerling een strookje heeft, begin ik met het verhaal. 'Het begint in 1566, het is een koude, winderige avond...' Het volk komt dan op, ze vertellen dat ze honger hebben en veel belasting moeten betalen. Leerlingen weten niet wie welke rol speelt, ze stappen in het verhaal als ze aan de beurt zijn. Ik moet opletten dat ik de juiste aanwijzing geef en zij moeten opletten hoe ze zich moeten gedragen en waar ze gaan staan. Sommige leerlingen gaan helemaal los en anderen lezen heel snel hun tekst op, dus de verschillende leerstijlen komen dan naar voren. Als we klaar zijn, sluiten we af met een onderwijsleergesprek. De motieven voor het uitbreken van de Opstand bespreken we en de leerlingen moeten deze noteren en indelen in categorieën. Leerlingen beleven de geschiedenis zelf – op deze manier zijn zij de lesstof. Er zit wel wat voorbereiding aan, maar als ik het later terugvraag, kunnen ze mij precies vertellen hoe het ook alweer zat! ■



De strookjes tekst die bij deze les horen zijn te downloaden via de site:

www.onderwijspioniers.nl/haat-toneelstukjes-was-leuk/

AAN DE HAAL MET HET VERHAAL

Hoe schrijf je een kort verhaal voor in de klas?

Wij, als enthousiaste geschiedenisdocenten, gebruiken graag boeiende verhalen in ons onderwijs.

We vertellen onze leerlingen over avonturen uit vervlogen tijden, lezen voor uit een boek of laten ons voorlezen.

In deze tijd van *targets*, *21st century skills* en *flipping the classroom* lijkt het verhaal ondergesneeuwd te raken.

In dit artikel zetten we uiteen hoe je zelf een verhaal kunt schrijven voor in de klas.

Richard Zuiderveld en **Aant-Jelle Soepboer** schreven *Vet Oud!*, een boek met historische verhalen voor leerlingen in het middelbaar schoolonderwijs. Ze werken momenteel aan het derde deel van *Vet Oud!*

Iedereen houdt van verhalen. We vertellen sterke verhalen op verjaardagen, bespreken vakantieavonturen in de kroeg en we worden van jongs af aan voorgelezen uit sprookjesboeken. Het vertellen van en luisteren naar verhalen zit misschien wel in onze aard. Al sinds de prehistorie zaten mensen gezamenlijk om een kampvuur om hun eigen belevingen te delen, of om de kennis van voorouders door te geven aan een nieuwe generatie. Een verhaal in de klas vertellen draagt bij aan de motivatie voor het leren, het kan een tijdvak levendig maken en het toont de menselijke kant van de geschiedenis. Het kan leerlingen stimuleren tot lezen, het draagt bij aan het besef van goed en kwaad en het herkennen van emoties. Spannende verhalen vertellen is het handelsmerk van de geschiedenisdocent, iets wat elke docent

zou moeten kunnen. Wij geloven dat het schrijven en vertellen van verhalen een vaardigheid is die aangeleerd kan worden. Maar hoe bereid je een goed verhaal voor? Met welke dingen moet een docent rekening houden en hoe kan hij zich hierin ontwikkelen? Hoe kun je het verhaal als lesmiddel inzetten? Aan de hand van deze vragen hebben wij een verzameling tips en adviezen opgesteld.

Wij leggen in tien stappen uit hoe je als docent een verhaal kunt vormgeven. Als voorbeeld voor dit stappenplan gebruiken wij een afbeelding uit ons boek *Vet Oud! Europa*. Het gaat hierbij over de tijd van Grieken en Romeinen, met als onderwerp de strijd in Germanië.

WEET WAAROVER JE VERTELT

Stap 1: Je begint ieder verhaal met een onderzoek. Als docent is het belangrijk dat je weet waar je over vertelt en dat je het verhaal grotendeels baseert op feiten. Om te beginnen kies je natuurlijk eerst een tijd of onderwerp waarover je het verhaal wilt schrijven. Hierover ga je je dan inlezen en informatie verzamelen. Maak het jezelf echter niet te moeilijk en blijf dicht bij de belevingswereld van de doelgroep.

OVERZICHT BEGRIPPEN

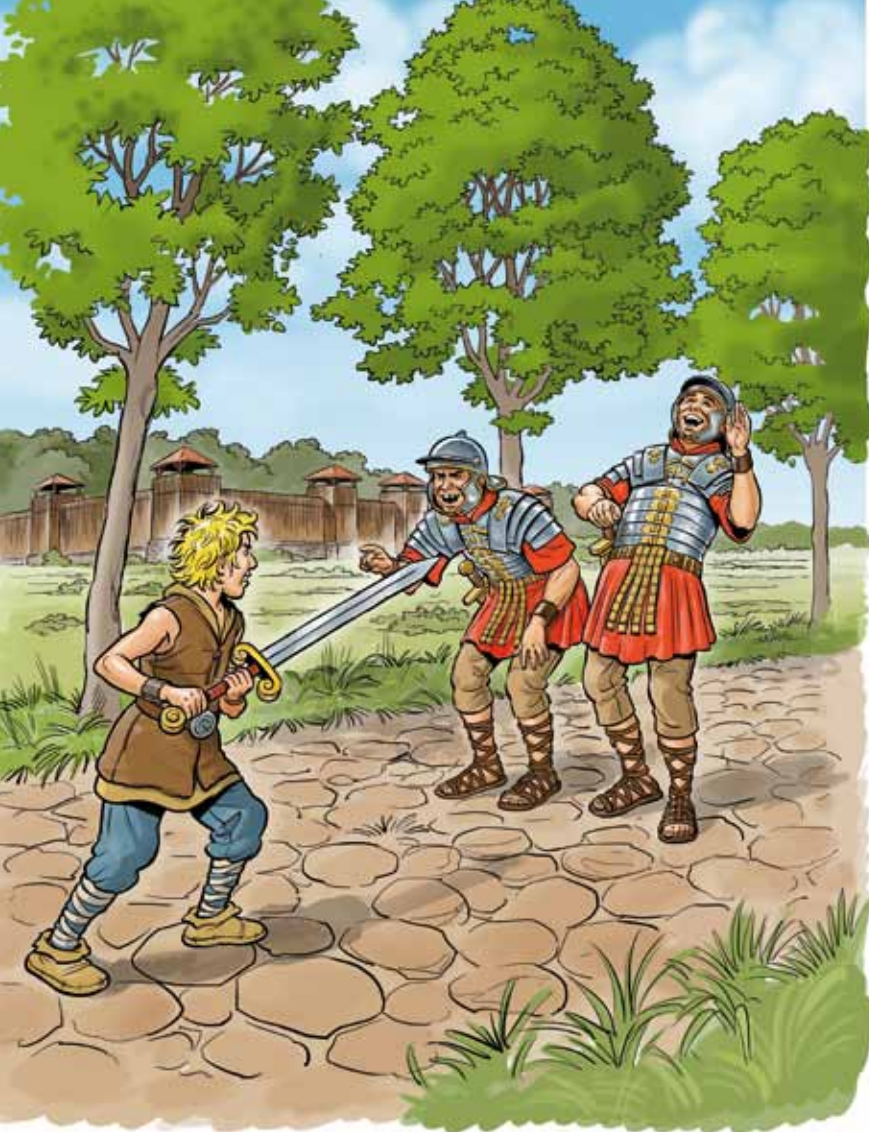
Stap 2: Heb je voldoende kennis verzameld, maak dan een overzicht van de begrippen

of gebeurtenissen die je in het verhaal wilt verwerken. Denk bij deze stap goed na over het doel van het verhaal: wat moet de leerling ervan leren? Bijvoorbeeld: *‘De leerling kan in eigen woorden uitleggen hoe de slag bij het Teutoburgerwoud verliep.’* Door een of meerdere doelen te stellen kan het verhaal gemakkelijker geïntegreerd worden in de les, maar het is natuurlijk niet verplicht. Let op dat de doelen niet het verhaal gaan beheersen. Dus niet: *‘Ten tijde van de slag bij het Teutoburgerwoud was Augustus keizer van Rome. Augustus werd keizer in... et cetera.* Weef het verhaal liever voorzichtig om de onderwerpen heen. De feiten en doelen bespreek je in een inleiding of achteraf, maar niet tijdens het verhaal.

AANDIKKEN

Stap 3: Dit is het moment om de exacte plaats en tijd te bepalen waarin het verhaal zich afspeelt. Let erop dat je zo weinig mogelijk locaties en tijden in je verhaal verwerkt. Laat je karakter dus niet steeds reizen van plek naar plek en ook zeker niet in tijd. In een kort verhaal zorgt dit voor verwarring en daardoor verliest het verhaal aan kracht. Kies het liefst één situatie en dik dit aan. Kun je niet anders? Zorg dan voor een soepele overgang tussen tijd of plaats. In onze voorbereiding schrijven wij: *‘Dit verhaal speelt zich af in de minuten voor*





en tijdens de slag bij het Teutoburgerwoud, in het jaar 9 na Christus. De hoofdpersoon bevindt zich onder de Germaanse krijgers die verscholen zitten tussen de bomen.'

WIE IS JE PERSONAGE?

Stap 4: Maak kennis met je personage. Is het een jongen of een meisje? Wat is zijn leeftijd of haar levensverhaal? Heeft hij bepaalde lichamelijke kenmerken? Wordt zij geplaagd door onzekerheden, angsten of een handicap? Houd goed in de gaten wie je doelgroep is. Geef je les aan kinderen van twaalf jaar? Maak je personage dan niet jonger, maar juist een paar jaartjes ouder. Pubers kijken op tegen oudere kinderen, maar identificeren zich juist weer niet met volwassenen. De hoofdpersoon hoeft niet altijd een held te zijn. Hij of zij mag fouten maken of slechte dingen doen. Dat houdt het verhaal interessant en neemt een stukje voorspelbaarheid weg.

Dit is wat wij van ons personage denken: 'Agge is een jongen van vijftien jaar. Hij heeft rossig ongekamd haar en is stevig gebouwd. Het koppige karakter en de zucht naar avontuur heeft hij van zijn vader. Contact met andere mensen verloopt stroef, want hij wordt als onbetrouwbaar gezien... et cetera.'

LIEFDE, GEWELD EN ARMOEDE

Stap 5: Begin nu met het opschrijven van enkele steekwoorden voor je verhaallijn. Beschrijf hierin kort wat je personage gaat meemaken. Welke problemen komen op zijn pad en hoe gaat hij daarmee om? Verwerk er bij voorkeur problemen in die de doelgroep aanspreken, zoals liefde, geweld of armoede. Bouw het verhaal zo op dat kinderen geleidelijk meedenken en naar oplossingen zoeken. Wat gebeurt er met de hoofdpersoon? Zal het probleem opgelost worden? Maak

het je karakter ondertussen zo moeilijk mogelijk en zorg voor een storm op zee, een ziekte aan boord, liefdesverdriet, pesterijen, of een heftige brand in een afgesloten huis. Enkele van onze ideeën: 'Agge krijgt de opdracht om de Romeinen te bespieden. Misschien wordt hij bijna ontdekt of komt hij oog in oog met een Romeinse soldaat? Wat doet hij als de strijd uitbarst? Zal hij de andere Germanen verraden, wordt hij omsingeld, verwond, in de steek gelaten?'



DE ANDERE PERSONAGES

Stap 6: Als de rol van je hoofdpersoon helder is, kun je na gaan denken over andere karakters die voorkomen in het verhaal. Beschrijf ze net zoals je hoofdpersoon en noem ook de onderlinge verbanden. Hun karaktereigenschappen kun je verwerken in dialogen. Wie komen er in ons voorbeeld voor? 'Waar Agge onbetrouwbaar gevonden wordt, is zijn ►



HOE GEBRUIK JE EEN VERHAAL IN DE KLAS?

Je kunt je verhaal inzetten als introductie op een nieuw hoofdstuk. Dan gebruik je het om een gesprek op gang te brengen, met vragen over de tijd, de plaats en de personages. Het verhaal kan ook als 'kapstok' dienen: je kunt er begrippen en gebeurtenissen aan ophangen waar je in een andere les op terug kunt grijpen. Er zijn vele werkvormen denkbaar waarbij de leerlingen zelf ook aan de slag kunnen met het verhaal. Zo kun je vragen maken die ze na het voorlezen van het verhaal moeten beantwoorden, je kunt ze een discussie laten voorbereiden over de genomen beslissingen in het verhaal of je kunt halverwege stoppen en de leerlingen zelf een logisch einde laten verzinnen. Op deze manier leeft het verhaal niet alleen bij jou, maar geef je de creativiteit ook door aan je leerlingen.

vriend Lindram juist erg geliefd, maar is hij juist wel te vertrouwen? Agge heeft een oogje op de prachtige Swane, zij is de enige die hem altijd gelooft. De botsingen tussen Agge en zijn vader zorgen ervoor dat hij zich afzondert.'

TABOES DOORBREKEN

Stap 7: Heb je de periode, een locatie, steekwoorden en de personages? Dan is dit het moment om alles uit te werken tot een ruwe versie van je verhaal. Let hierbij niet op spelling, grammaticaregels en woordgebruik, maar schrijf vrij en laat je plezier en passie in het verhaal vloeien. Belangrijk is wel dat je een kop, een middenstuk en een staart maakt en zorgt voor een begrijpelijke plot. Probeer alvast een beetje spanning, geweld en humor in je verhaallijn in te bouwen. Blunders, grappen en taboedoorbrekende zaken doen het altijd goed, maar zijn natuurlijk niet in elk verhaal noodzakelijk.

VAART EN RITME

Stap 8: Veel mensen denken dat een verhaal schrijven hiermee eindigt, maar dat is een groot misverstand. Nu begint het schrijven pas echt. Lees je ruwe versie door en bewerk het. Zorg dat zinnen lekker lopen en in de goede tijd staan. Verwerk lange stukken tot dialogen, voeg een extra personage of gebeurtenis toe in saaie stukken, verbeter spelfouten en lees het minstens vijf keer door. Zorg dat je in het verhaal naar een hoogtepunt werkt en geef het vaart en ritme als een muziekstuk. Dit is ook het moment om het verhaal concreet te maken. Gebruik bijvoeglijke naamwoorden: verander een boom in een torenhoge eik, beschrijf kleuren, geuren en geluiden. Doe het echter niet te uitbundig of als opsomming. Een deel van je verhaal kan zijn: *'Om hem heen klonk het gekletter van*

metaal op metaal, en de aanblik van de verminkte lijken deed Agge zijn maaginhoud omhoogkomen. Opeens voelde hij een stekende pijn in zijn rug en toen hij zich omdraaide, greep een Romeinse soldaat hem vast. Agge rook de muffe geur van zweet en een adem die riekt naar drank.'

VREEMDE REISGENOOT

Stap 9: Leg het verhaal even weg, maar denk er over na op vrije momenten. Loopt het verhaal goed af? Kun je misschien nog een vreemde reisgenoot toevoegen, een antiheld die een heel gekke karaktereigenschap heeft? Misschien weet je nog een manier om het verhaal iets minder abstract te maken. Vermijd stukken als: *'De veteranen gingen in formatie.'* Schrijf liever: *'De generaal riep een bevel naar zijn sterkste en meest doorgewinterde krijgers. Honderden mannen gingen schouder aan schouder staan, ze verscholen zich achter hun schilden en leken bereid zich in deze uitzichtloze strijd te verdedigen tot de dood.'*

WERKT HET?

Stap 10: Na een paar dagen kijk je het verhaal nog eens door en maak je het af. Nu staat het op papier, maar werkt het ook voor de klas? Bij deze laatste stap kun je dat uitproberen, lees het verhaal eens voor aan leerlingen. Je kunt er ook voor kiezen het verhaal te vertellen, want waarschijnlijk ken je het al uit je hoofd. Zowel bij vertellen als voorlezen is het belangrijk je in te leven in je personage. De emotie, de stem en de houding kunnen aangedikt worden. Je kunt er als het ware een kleine voorstelling van maken. Let wel op: een verhaal schrijven is een andere vaardigheid dan voordragen; misschien schrijven wij een volgende keer over tips voor deze kunst van het vertellen... ■

DE PARTIJ. OVER HET POLITIEKE LEVEN IN DE VROEGE S.D.A.P.*Adriaan van Veldhuizen*

In *De Partij* (een bewerking van zijn proefschrift) toont Van Veldhuizen hoe de S.D.A.P. vanaf haar oprichting in 1894 – de leden hadden geen stemrecht, de leiders geen politieke ervaring en de organisatievorm stond nog in de kinderschoenen – langzaam groter en machtiger werd. Een kijkje in de sociaaldemocratische leefwereld rond 1900.

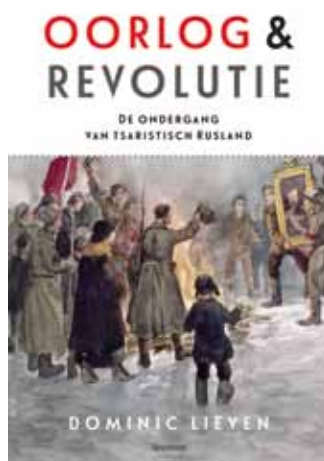
Prometheus-Bert Bakker | € 39,95

**GOD IN DE OORLOG.** DE ROL VAN DE KERK IN EUROPA 1939-1945*Jan Bank*

Een kloek boek waarin Bank de belastende en ontlastende rol beschrijft die de kerk in Europa speelde tijdens de duistere oorlogsjaren. De positie van de kerk was in de 'bloedlanden' anders dan in de niet-bezette gebieden. Alle Europese landen komen langs. Een waar naslagwerk. Balans | € 49,95

**OORLOG & REVOLUTIE.** DE ONDERGANG VAN TSARISTISCH RUSLAND*Dominic Lieven*

Nog twee jaar en dan zal er een hausse van boeken



uitkomen die handelen over het einde van het tsarenrijk en de opkomst van het communisme. Hier alvast een voorproefje... en wat voor een! Spectrum | € 39,99

DE MONSIGNORE EN DE NAZI. HOE EEN VATICANSE PRIESTER 6000 MENSEN REDDE VAN DE GESTAPO
Arne Molfenter en Rüdiger Stempel

De Ier Hugh O'Flaherty probeerde de nazi's steeds weer te slim af te zijn en zorgde ervoor dat duizenden Joden via schuilplaatsen en ontsnapingen uit hun handen bleven. Het waargebeurde verhaal leest als een roman. Lannoo | € 19,99

SAPIENS.

EEN KLEINE GESCHIEDENIS VAN DE MENSHEID

Yuval Noah Harari

Vlot geschreven, interessant boek. De superlatieven in de pers blijken allemaal te kloppen! Harari beschrijft een fascinerende reis door de geschiedenis van de mensheid. Thomas Rap | € 15,00

HET RIJK VAN MAO.

EEN LIJDENSVERHAAL

Torbjørn Færøvik

Goed beeld van de ellende die de Chinezen doormaakten onder Mao. Het West-Europese Mao-bashing is nog niet ten einde. Uitstekend gedocumenteerd en nog prettig leesbaar ook. Ad. Donker | € 49,50

JAN PIETERSZOOM COEN. KOOPMAN-KONING IN AZIË*Jur van Goor*

Held of schurk? Het geschiedbeeld van Coen is in de loop van de eeuwen aan verandering onderhevig geweest. In deze biografie een genuanceerd beeld over de man van de Banda-eilanden, maar tegelijkertijd een man met een echte VOC-mentaliteit. Boom | € 39,90

WATERLOO.

200 JAAR STRIID

Jurriën de Jong, Ben Schoemaker, Jeroen van Zanten

De titel verradt het al: Waterloo eindigde niet in 1815, maar had een lange nasleep. In dit boek beschrijven de historici de brede politiek-maatschappelijke context van Napoleons nederlaag, zowel voor Nederland als voor België. Boom | € 19,90

**40-45.** VAN BLITZKRIEG TOT HIROSHIMA*Richard Holmes*

Veel mooi beeldmateriaal in dit schitterend uitgegeven boek. Voor in de schoolbibliotheek!

Lannoo | € 29,99

LEVEN OP KREDIET.

ANTON KRÖLLER, 1862-1941

Ariëtte Dekker

Een biografie over een van de grootste ondernemers van Nederland die zo veel verdiende dat hij zijn vrouw de mogelijkheid schonk een prachtige kunstcollectie bijeen te kopen.

Prometheus-Bert Bakker | € 45,00



VIKINGEN, PESTDOKTERS EN IBN BATTUTA

Werkvorm historische ontmoetingen

Op een vrijdagochtend in april waren op Lyceum Sancta Maria in Haarlem leerlingen uitgedost als pestdokters, Vikingen en bewoners van de Malediven. Wat was hier aan de hand?

Marian Heesen en **Erik Lips** zijn beiden docent geschiedenis op Lyceum Sancta Maria in Haarlem.

Lyceum Sancta Maria heeft de ambitie om Unesco-school te worden. Hierbij past aandacht voor wereldwijde onderwerpen en vraagstukken. In april 2015 werd daarom een 'Wereldburgerweek' georganiseerd. De sectie geschiedenis greep deze kans om iets te doen met wereldgeschiedenis in de klas en bedacht het project *Historische ontmoetingen voor 1492*, dat uitgevoerd werd in drie vwo 4-klassen.

WAT?

Een onderzoeksopdracht naar historische ontmoetingen.

VOOR WIE?

In dit geval vwo 4, maar we denken dat deze werkvorm op diverse niveaus toepasbaar is. Het is bijvoorbeeld ook goed mogelijk om de leerlingen te laten werken met gegeven bronmateriaal per ontmoeting. Dit zou een mogelijkheid bieden om de werkvorm te gebruiken voor leerlingen van andere niveaus.

HOE?

Groepjes van vier leerlingen kiezen uit een lijst de historische ontmoeting die hen het meest aanspreekt. Vervolgens splitst dit kwartet zich in twee duo's, die elk een van de betrokken partijen nader onderzoeken. Na het onderzoek komen de duo's

weer bij elkaar om de ontmoeting en de gevolgen ervan vanuit het 'eigen' standpunt te bespreken. Leidend zijn hierbij de twee hoofdvragen: Wat betekende de ontmoeting voor de betrokkenen in die tijd? En: Welke gevolgen had de ontmoeting op korte en lange termijn?

Om alles goed te laten verlopen werken de groepjes met een procesverslag (te vinden op de *Kleio*-website). Het eindresultaat bestaat uit het maken van een tentoonstellingstafel en het geven van een presentatie over de ontmoeting aan de hand van het uitgestalde materiaal. De beoordeling werd toegekend voor het proces en de presentatie, per duo en per kwartet.

Bij de start van het project waren alle leerlingen bekend met de basisstof van de gekozen tijdvakken. We wilden de leerlingen zelf

informatie en bronnen laten zoeken. Dit gebeurde in de media-theek en in computerlokalen. Om hierbij enig houvast te bieden, kregen leerlingen per onderwerp enkele zoektermen aangereikt. Tijdens de 'zoeklessen' was de docent in het lokaal aanwezig om leerlingen te begeleiden bij het zoeken naar informatie en te helpen bij de waardering van de verschillende bronnen. Wij hebben het project uitgevoerd met leerlingen die in hetzelfde schooljaar de prehistorie, oudheid en middeleeuwen verwerkt hadden. Zo kwamen wij uit bij ontmoetingen vóór 1492, maar de werkvorm is in principe bruikbaar voor ontmoetingen uit alle tijdvakken.

LESDUUR

Er zijn verschillende uitvoeringen mogelijk. Wij hebben onge-

De presentatie van leerlingen over de pest.



veer vijf lessen van 50 minuten besteed aan het onderzoek. De presentaties van drie klassen vonden plaats op een ochtend van drie klokuren in een project-week. Leerlingen stonden met hun 'marktkramen' in een grote ruimte en konden bij elkaar gaan kijken en luisteren. Het is ook mogelijk om de presentaties in de gewone les te laten houden en deze uit te smeren over langere tijd.

WAT LEVERT HET OP?

Op de ochtend van de presentaties hadden de leerlingen een half uur de tijd om hun tentoonstelling in te richten. Wij konden onze ogen niet geloven: er waren modelschepen gebouwd, er was Vikingpap gekookt, er waren kaarten gemaakt en de kostuumcollectie van het dramalokaal was geplunderd. Toen alles klaarstond, gingen wij van tafel naar tafel om het materiaal te bekijken en naar de presentaties te kijken en te luisteren. Meer dan eens moesten we groepjes aansporen om zich aan de tijd te houden: er viel zoveel te vertellen! Opvallend was dat bij deze vorm van presentatie, waarbij geen gebruikgemaakt werd van powerpoint of een digischerm, de leerlingen veel vrijer praatten en de ruimte namen om met originele details te komen. Bij de latere evaluatie met de leerlingen noemden zij dit ook zelf een pluspunt: het was weer eens wat anders dan de gebruikelijke presentaties met elektronische middelen. Een andere plus die door leerlingen werd genoemd, was dat er veel ruimte was voor eigen keuzes en eigen invulling van het onderwerp en de presentaties. Niet alleen het proces is goed bevallen, ook inhoudelijk waren vrijwel alle presentaties van hoog niveau. Opvallend was

dat veel leerlingen spraken vanuit de ik- of wij-vorm: zo gaven zij er blijk van dat zij zich goed hadden ingeleefd.

Zoals al eerder gezegd: het is erg stimulerend om keuzevrijheid te hebben en buiten de gebruikelijke paden te treden. Want zeg nou zelf, met welk kenmerkend aspect kun je Ibn Battuta op de Malediven in verband brengen?

WAAROM?

Het doel was leerlingen zich ervan bewust te laten worden dat historische ontmoetingen tussen personen, volken en legers zich weinig aantrokken van politieke of geografische grenzen, en dat deze ontmoetingen voor de betrokkenen én voor de geschiedenis vaak verstrekkende gevolgen hadden. Met dit project wilden we loskomen van het lokale of nationale standpunt van waaruit wij meestal aan geschiedenis doen. Bovendien wilden wij dat leerlingen zich zouden realiseren dat er meerdere kanten aan een verhaal zitten en wilden wij hen laten oefenen met het begrip standplaatsgebondenheid.

NABESCHOUWING

De benadering van wereldgeschiedenis door middel van historische ontmoetingen kan naar ons idee erg stimulerend zijn in klassen met een multiculturele populatie. Vooral als leerlingen een eigen keuze kunnen maken voor een van de ontmoetingen, of met eigen voorstellen mogen komen, kan dat enorm bijdragen aan de motivatie.

Het aardige van deze opdracht is dat leerlingen op verschillende manieren aan hun trekken komen, omdat er een beroep wordt gedaan op verschillende vaardigheden. Er moet worden samengewerkt, bronnen moeten worden gezocht, gelezen en be-

oordeeld, er wordt een beroep gedaan op het inlevingsvermogen en er moet nagedacht worden over gevolgen op korte en lange termijn. Leerlingen moeten bedenken wat geschikt materiaal voor een tentoonstelling is en ten slotte een presentatie geven. Met elk van deze vaardigheden valt te scoren. ■

Leerlingen presenteren over jagers en boeren.



WERKGROEP WERELDGESCHIEDENIS IN DE KLAS

Het hier beschreven project is ook gepresenteerd tijdens de juni-bijeenkomst van de werkgroep Wereldgeschiedenis in de Klas. Deze werkgroep is onderdeel van de VGN en beijvert zich om, zoals de naam al zegt, wereldgeschiedenis binnen het bestaande geschiedenis-onderwijs op de kaart te krijgen. Dit doet de werkgroep onder andere door drie maal per jaar een bijeenkomst voor belangstellende docenten te organiseren. Een bijeenkomst bestaat uit een lezing door een expert op het gebied van Wereldgeschiedenis en de presentatie van een *best practice*.

In juni 2015 vertelde Jenny Gillet over het geschiedenisprogramma van het International Baccalaureate. Tijdens de volgende bijeenkomst, op 30 september 2015, zal Carolien Stolte (World History, Harvard) een lezing geven. De bijeenkomsten vinden plaats in Utrecht en beginnen om 19.00 uur. Aanmelden kan door een mail te sturen aan pimrenou@gmail.com.

Voor activiteiten van de werkgroep Wereldgeschiedenis in de Klas zie ook:

www.vgnkleio.nl/commissies/wereldgeschiedenis.

Het leerlingmateriaal voor de opdracht *Historische ontmoetingen tot 1492* staat op de website van Kleio: www.vgnkleio.nl.

LEER GOED SCHRIJVEN

Beter schrijven leidt tot betere historische vaardigheden

Onsamenhangende redeneringen, teksten zonder kop of staart en gebrekkig historisch redeneren. Veel docenten komen dit tegen bij het beoordelen van teksten of proefwerken. Leerlingen vinden het vaak lastig goed en precies te formuleren bij geschiedenis. Toch is het belangrijk dat ze dit leren, want inhoudelijke kennis en historische vaardigheden worden doorgaans getoetst door het schrijven van teksten. Een op het vak geschiedenis gerichte schrijfinstructie kan de kwaliteit van historisch redeneren in teksten verhogen.

'LEERLINGEN NEMEN DE KENNIS DIE ZE OPDOEN BIJ NEDERLANDS NIET

Was Duitsland schuldig aan het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog? Is het verhaal van Kenau als legeraanvoerder mythe of werkelijkheid? Het schrijven van een tekst over deze vragen vergt veel van een leerling. Zo moet hij gebruikmaken van zijn kennis over het onderwerp en vaardigheden bezitten als historisch redeneren. Maar daarmee is hij er niet: de tekst moet ook nog een duidelijke structuur hebben die samenhangt met de tekstsoort, samenhangend zijn en gericht op het beoogde publiek – wat overigens vaak niet duidelijk wordt gemaakt in schrijfoverdrachten.

MOEILIJKE TAALVAARDIGHEID

Schrijfvaardigheid is de moeilijkste taalvaardigheid voor leerlingen om te leren (Bonset & Braaksma, 2008). De eisen die aan schrijfvaardigheid in het voortgezet onderwijs gesteld worden zijn hoog, zowel in de reguliere lessen als in de centraal schriftelijke eindexamens (zie ook het Referentiekader Doorlopende Leerlijnen Taal). Toch vinden we bij geschiedenis de kwaliteit van door leerlingen geschreven teksten vaak onder de maat.

Uit diverse internationale onderzoeken blijkt dat dit een breed gedragen probleem is. Geschiedenisdocenten in de VS vinden de teksten van leerlingen onsamenhangend en weinig gestructureerd (De Oliveira, 2011). Tekstanalyses bevestigen dit beeld: leerlingen sommen inhoudelijke kennis op als losse informatie-eenheden zonder structuur en samenhang en de kwaliteit van het historisch redeneren in de teksten schiet vaak tekort (Van Drie, Van Boxtel & Braaksma, 2014).

Toch wordt er binnen het vak geschiedenis nauwelijks aandacht besteed aan schrijfdidactiek. Als dit al gebeurt dan blijft dit beperkt tot het geven van een aantal aanwijzingen voor indeling of lay-out. Er is vooral aandacht voor het uiteindelijke product en niet voor het schrijfproces zelf (Mottart, Van Brabant & Van de Ven, 2009).

Bij Nederlands is er vanzelfsprekend wel aandacht voor schrijfdidactiek. Maar het doel bij Nederlands is anders: staat bij geschiedenis het ontwikkelen van vakinhoudelijke kennis en redeneren centraal (schrijvend leren), bij Nederlands gaat het om het ontwikkelen van de schrijfvaardigheid zelf (leren schrijven). Helaas lijkt het erop dat leerlingen de kennis die ze opdoen bij Nederlands niet automatisch meenemen naar geschiedenis. Ook weten docenten van elkaar niet wat wanneer behandeld wordt, wat een goede aansluiting in de weg staat.

TAAK GESCHIEDENISDOCENT

Goed kunnen schrijven bij geschiedenis stelt ook vakspecifieke eisen. Naast vakinhoudelijke kennis en historische redeneervaardigheden is ook kennis nodig over hoe je ideeën op passende wijze in een tekst presenteert. Diverse onderzoeken laten zien dat kennis van schrijfgesprekken (of tekstsoorten) een belangrijke bijdrage levert aan verscheidene aspecten van tekstkwaliteit. Het gaat hierbij om zaken als: structureren van de tekst, verbanden leggen en de juiste woorden hiervoor gebruiken.

Als een leerling een verklaring moet schrijven voor het uitbreken van de Beeldenstorm dan moet hij niet alleen de oorzaken kennen en weten hoe een verklaring er bij geschiedenis uitziet, maar hij moet in zijn tekst deze verklaring ook op de juiste wijze structureren, diverse oorzakelijke verbanden leggen en hiervoor de juiste woorden gebruiken. Kennis van schrijfgesprekken en hun vakspecifieke invulling is hierbij onontbeerlijk. Hierin komen vakspecifiek denken en schrijfvaardigheid samen. Of zoals Monte-Sano (2010) schreef in haar onderzoek naar schrijven bij geschiedenis: 'Historical thinking and writing are inextricably linked.' (p. 563)

Omdat schrijven het voertuig is om zicht te krijgen op het historisch denken en redeneren van leerlingen zouden het historisch denken en het opschrijven van deze redenering in samenhang ontwikkeld moeten worden. Hier ligt dus een taak voor de geschiedenisdocent.

Jannet van Drie is als docent-onderzoeker verbonden aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO) van de Universiteit van Amsterdam. Dit onderzoek is uitgevoerd in samenwerking met Carla van Boxtel en Martine Braaksma, beiden van hetzelfde instituut.



BETOGENDE BRIEF

Uit diverse onderzoeken blijkt dat het gelijktijdig ontwikkelen van historisch redeneren en schrijfvaardigheid effectief is. Echter deze interventies waren vrij lang (meerdere maanden) en dat vonden we minder geschikt voor de Nederlandse context. We hebben daarom in dit onderzoek gekozen voor een korte interventie van één lesuur (50 minuten). Maar vooral wilden we het effect van twee types schrijfinstructies met elkaar vergelijken: een algemene schrijfinstructie zoals die bij Nederlands ►

gegeven wordt en een vakspecifieke schrijfinstructie waarbij naast algemene kenmerken ook aandacht is voor vakspecifieke elementen. De schrijfinstructie werd toegevoegd aan de lessenserie *Nederland als democratie* (zie Kleio 7, 2010). Uit eerder onderzoek bleek dat de kwaliteit van het historisch redeneren en de tekststructuur wat te wensen overliet (Van Drie, Stam & Van Boxtel, 2013). In deze lessenserie werken de leerlingen toe naar de eindopdracht: het schrijven van een betogende brief (750 woorden) naar de stichting Huis van de Democratie (nu ProDemos, Huis voor democratie en rechtsstaat), waarin zij aangeven welke historische persoon of gebeurtenis historisch zo belangrijk was dat deze zeker een plek moet krijgen in een tentoonstelling over de ontwikkeling



van de Nederlandse democratie. Het bepalen van het historische belang of historische significantie (zie Kleio 5, 2010) staat hierbij centraal. Hiervoor hebben leerlingen kennis nodig van allerlei feiten, begrippen en ontwikkelingen die met een persoon/gebeurtenis te maken hebben en ze moeten deze gebruiken in hun redeneringen. Het tekstgenre is een betoog, omdat de leerlingen de lezer met argumenten moeten overtuigen welke persoon of gebeurtenis het belangrijkste is geweest voor de ontwikkeling van de democratie in Nederland. Tegenargumenten (bijvoorbeeld waarom de persoon/gebeurtenis niet zo belangrijk is geweest of waarom iets of iemand anders belangrijker zou zijn geweest) dienen ontkracht te worden. Dit betoog is gegoten in de vorm van een brief, zodat duidelijk is voor wie en met welk doel geschreven wordt. Op deze manier wordt de opdracht in een realistische context aangeboden. Dit experimentele onderzoek werd uitgevoerd met 42 leerlingen uit vwo 5. Leerlingen maakten eerst een schrijftaak over een algemeen onderwerp en werden op basis hiervan ingedeeld in zwakke of sterke schrijvers. Leerlingen uit beide groepen werden willekeurig toegewezen aan een van de twee schrijfinstructies (algemene schrijfinstructie 22 leerlingen, domeinspecifieke schrijfinstructie 20 leerlingen). Alle leerlingen volgden eerst de lessenserie (vijf lessen van 50 minuten), die werd gegeven door hun eigen docent geschiedenis, daarna volgde de schrijfles (één les).

TABEL 1. OMSCHRIJVING VAN DE TWEE SCHRIJFINSTRUCTIES

	ALGEMENE SCHRIJFINSTRUCTIE	DOMEINSPECIFIEKE SCHRIJFINSTRUCTIE
Instructie door docent	• Algemene theorie over het schrijven van een betogende brief; • Criteria worden geconcretiseerd door gebruik van voorbeelden over een algemeen onderwerp.	• Domeinspecifieke theorie over het schrijven van een betogende brief; • Criteria worden geconcretiseerd door gebruik van voorbeelden over het bepalen van historische significantie (met andere inhoud dan in de lessenserie).
Bediscussiëren van tekstvoorbeelden	• Bepalen van sterke en zwakke punten in tekstvoorbeelden door gebruik te maken van de criteria uit de instructie; • Voorbeelden van een introductie, middenstuk en afsluiting van een betogende brief, over het bepalen van de historische significantie van personen (anderen dan in de lessenserie aan de orde kwamen).	• Idem; • Idem (er werd gebruikgemaakt van dezelfde voorbeelden).
Formuleren van adviezen	• In groepen formuleren van criteria voor een goede betogende brief; • Klasgesprek over deze criteria.	• Idem; • Idem.

UITSMIJTER

De schrijfinstructie werd in twee varianten aangeboden (algemene en domeinspecifieke schrijfinstructie), maar beide varianten kenden wel dezelfde opzet. Tabel 1 laat de algemene opzet van de schrijfinstructie zien en de verschillen tussen de twee varianten. Voor we op de verschillen tussen de varianten ingaan, eerst iets over de algemene opzet. De opzet van de schrijfinstructie is gebaseerd op inzichten over effectieve schrijfinstructie, het gaat daarbij vooral om het bestuderen van voorbeeldteksten (Graham & Perin, 2007). Hierdoor krijgen leerlingen inzicht in welke criteria een tekst effectief maken voor een bepaald publiek.

De schrijfinstructie (zie tabel 1) begint met een korte uitleg van de docent waaruit duidelijk wordt uit welke onderdelen een betogende brief bestaat (aanhef, inleiding, middenstuk en conclusie), welke aspecten daarin op welke manier aan de orde komen en hoe deze aspecten effectief ingezet kunnen worden. Voor het maken van deze instructie is gebruikgemaakt van de methode Nederlands die de leerlingen op hun school gebruiken. Vervolgens gaan de leerlingen zelf aan de slag: zij moeten van verschillende teksten aangeven wat er goed en minder goed aan is. Daarna moeten ze met behulp van deze punten in groepjes adviezen formuleren voor het schrijven van een betogende tekst die ze vervolgens aan de hele klas presenteren. Op deze manier krijgen ze op een actieve manier inzicht wat de criteria zijn voor een effectieve betogende tekst. Het geeft hen ook een concreet idee over hoe een dergelijke tekst eruit kan komen te zien.

De opzet was dus voor beide varianten hetzelfde. De verschillen tussen de algemene en domeinspecifieke variant zijn vooral terug te vinden in het instructiedeel dat de docent verzorgde. Bij de algemene schrijfinstructie werden algemene aspecten benoemd, zoals die ook tijdens een schrijfles bij Nederlands aan de orde kunnen komen: pakkende inleiding, presentatie van het standpunt, (onderbouwing van) argumenten en uitsmijter. Bij de domeinspecifieke instructie werden deze punten ook genoemd, maar werden deze vakspecifiek ingekleurd.

Tabel 2 laat een deel van de gebruikte powerpoint voor de domeinspecifieke variant zien. Goede argumenten voor het bepalen van historische significantie zijn bijvoorbeeld dat een persoon of gebeurtenis zorgde voor veel veranderingen in de eigen tijd, of dat de veranderingen nu nog zichtbaar zijn. Andere voorbeelden zijn het gebruik van vakspecifieke begrippen, rekening houden met betrouwbaarheid van bronnen en in de inleiding aangeven om welke tijd het gaat (contextualiseren).

TABEL 2. INSTRUCTIEDEEL UIT DE DOMEINSPECIFIEKE VARIANT

Wat staat waar in een betogende brief bij geschiedenis?

ADRESSERING

INLEIDING (EERSTE ALINEA)

Aandachttrekker;

Onderwerp en historische achtergrond/context;

Vraagstelling;

Standpunt (mening) van de schrijver.

MIDDENSTUK (UITWERKING, TWEEDE EN VOLGENDE ALINEA'S)

Argumenten, gebaseerd op de criteria voor historische significantie;

Onderbouwing van het argument met bewijs (wat veranderde er precies, wat waren de gevolgen et cetera);

Eventueel verwijzing naar bronnen of auteurs (in bron X staat, Y zegt ... et cetera);

Weerlegging van een tegenargument;

Correct gebruik van historische begrippen;

Gebruik begrippen als verandering, grote verandering, oorzaak, gevolg et cetera. En hierbij historisch juiste verbanden/relaties leggen.

AFRONDING (LAATSTE ALINEA)

In het slot rond je je tekst af, je neemt afscheid van je lezer;

Bij een betoog doe je dat door je conclusie (je standpunt/mening) in andere woorden te herhalen;

Je kunt de argumenten kort samenvatten door verwijzing naar de criteria voor historische significantie;

Je eindigt met een zin waarmee je de lezer over de streep trekt.



Deze aspecten van historisch redeneren komen ook in de lessenserie aan de orde, soms meer impliciet (bijvoorbeeld als het gaat om contextualiseren), soms heel expliciet (bijvoorbeeld criteria voor het bepalen van historische significantie).

In die zin wordt er in de domeinspecifieke instructie geen nieuwe informatie aangeboden. Wel worden deze aspecten gerelateerd aan het schrijven van een betogende brief en wordt er aandacht gegeven aan hoe je deze aspecten verwerkt in de tekst. Dit laatste ontbreekt dus bij de algemene schrijfinstructie, waarbij de koppeling tussen historisch redeneren in de lessen en het schrijven de tekst niet expliciet gemaakt wordt. ►

POSITIEVE EFFECTEN

De brieven die de leerlingen schreven werden geanalyseerd op algemene tekstkwaliteit (zoals bij Nederlands zou gebeuren, bijvoorbeeld aandachtstrekker in de inleiding, alinea-indeling, pakkende slotzin, gebruik briefconventies) en op historisch redeneren (met aandacht voor contextualiseren, gebruik inhoudelijke en structuurbegrippen, argumentatie van historische significantie et cetera).



VERDER LEZEN

OVER HET ONDERZOEK:

- VAN DRIE, J., BRAAKSMA, M. & VAN BOXTEL, C. (2014). Beter schrijven bij geschiedenis. Effecten van schrijfinstructie op algemene tekstkwaliteit en historisch redeneren. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(3), 3-11.
- VAN DRIE, J., BRAAKSMA, M. & VAN BOXTEL, C. (2015). Writing in History: Effects of writing instruction on historical reasoning and text quality, *Journal of Writing Research*, 7(1), 123-156.

OVER DIT ONDERWERP:

- VAN DER LEEUW, B. & MEESTRINGA, T. (2014). *Genres in schoolvakken. Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- VAN DRIE, J. (red.) (2012). *Taalgericht vakonderwijs in de Mens- en Maatschappijvakken. Een handreiking voor opleiders en docenten*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken en Landelijk Expertisecentrum Economie en Handel (online beschikbaar via website LEMM).
- VAN DRIE, J. (red.) (2015). *Verbeteren van schrijfvaardigheid in de mens- en maatschappijvakken. Handreiking voor opleiders en docenten*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken (online beschikbaar via website LEMM).

De geraadpleegde literatuur is te vinden op de website van **Kleio**: **vgnkleio.nl**. De lessenserie, inclusief alle materialen, is te vinden op **tiny.cc/K05vandrie** (zie aldaar tabblad 'lessenserie historische significantie').

Uit de analyses van de teksten bleek dat leerlingen die de domeinspecifieke instructie gevolgd hadden, hoger scoorden op historisch redeneren dan leerlingen die de algemene schrijfinstructie volgden. Vooral het gebruik van structuurbegrippen (verandering, oorzaak et cetera) was beter geworden. We vonden geen verschillen tussen de varianten op algemene tekstkwaliteit.

Deze studie laat zien dat een op geschiedenisgerichte schrijfinstructie positieve effecten heeft op de kwaliteit van het historisch redeneren in de teksten. Het is dus zinnig hier expliciet aandacht aan te geven in de geschiedenisles.

SAMENWERKING SECTIE NEDERLANDS

Uit het onderzoek kunnen we concluderen dat leerlingen door een expliciete, op geschiedenisgerichte schrijfinstructie beter historisch redeneren in teksten. Hieruit volgt dat aandacht voor schrijfvaardigheid niet alleen een taak is van de docent Nederlands, maar ook van de docent geschiedenis. Maar dan wel zo, dat de geschiedenisdocent vakspecifieke accenten legt. Samenwerking met de docent Nederlands is wel belangrijk in deze. Wat leren en doen leerlingen bij Nederlands en hoe kun je daarop voortbouwen als geschiedenisdocent? Ook is het een idee de domeinspecifieke schrijfinstructie samen voor te bereiden en te geven. Hoewel we in dit onderzoek geen vergelijking hebben gemaakt met andere didactische principes voor schrijfinstructie of met een controlegroep zonder schrijfinstructie, wijzen de uitkomsten van dit onderzoek erop dat de didactische principes van het leren van tekstvoorbeelden krachtige principes zijn. Deze principes kunnen ook goed toegepast worden bij het formuleren van antwoorden op toetsvragen (concrete lesvoorbeelden zijn te vinden in de publicaties *Taalgericht vakonderwijs in mens- en maatschappijvakken* en *Verbeteren van schrijfvaardigheid in de mens- en maatschappijvakken* van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken). Hiervoor kunnen antwoorden van leerlingen gebruikt worden, of je kunt als docent zelf antwoorden construeren. Belangrijk hierbij is dat veelgemaakte fouten in de antwoorden terugkomen. Taal is het voermiddel voor historisch denken en redeneren, en willen we leerlingen historische vaardigheden bijbrengen dan zullen we hen ook de taalmiddelen daarvoor moeten aanreiken. Daarbij gaat het naast aandacht voor vakinhoudelijke begrippen en -redeneerwijzen dus ook om tekstsoorten en bijbehorende tekststructuren. Niet alleen taalzwakkere leerlingen, maar alle leerlingen zullen profijt hebben van domeinspecifieke schrijfinstructie. ■

EEN WOERDENS BORD MET VREEMDE KRASSEN

Het verleden in scherven

Een juichende archeoloog is niet direct relevant voor een historicus. Laat staan dat een archeologische opgraving docenten en leerlingen meteen weet te boeien. Maar vergis je niet, een op het oog eenvoudige scherf in Woerden kan een eigen verhaal hebben. Als je maar de juiste vragen stelt.

Iedere bron heeft een verhaal, ieder object uit een collectie leent zich voor onderzoek en ontdekking. Het verhaal van object h 1989/4.1 uit de collectie van het Rijksmuseum van Oudheden is eigenlijk in twee delen op te splitsen: de vervaardiging en het gebruik ervan in de oudheid, en eeuwen later de opgraving, het onderzoek en de plaatsing in een museum. Het illustere vondstnummer betreft een groot stuk *terra sigillata*, letterlijk: gestempelde aarde. Plaats van handelen is Woerden. We gaan terug naar 1988...

ONTDEKKING

In de maand mei van dat jaar ontdekte amateur-archeoloog Hans Kooijman een mooi stuk Romeins aardewerk in de vervuilde Woerdense grond op het terrein van de voormalige gasfabriek. Al snel werd duidelijk dat het om een stuk van een bord van *terra sigillata* ging. Een opvallend patroon van

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 op dit moment gesloten vanwege een grote renovatie. Op rmo.nl leest u waar delen van de collectie te zien zijn en welke activiteiten er plaatsvinden. In december 2015 is de heropening.

krassen was zichtbaar aan de binnenzijde van de bodem, naast het gebruikelijke fabrieksstempel. De vindplaats, het materiaal, het stempel en de opvallende krassen vormen het startpunt van het onderzoek naar de oorspronkelijke context van het object; een zoektocht die het uitgangspunt van dit artikel vormt. We beginnen met de vindplaats. Sinds het begin van de jaren zeventig van de vorige eeuw is het archeologisch onderzoek naar het Romeinse *castellum* (legerkamp) en de nabijgelegen *vicus* (burgerlijke nederzetting of kampdorp) van Woerden pas echt op gang gekomen. De oudste kaart waarop Woerden mogelijk voorkomt, is de ►

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



Object h 1989/4.1 – De scherf in kwestie. Collectie Rijksmuseum van Oudheden.

1 J.E. Bogaers, 'Boodschap per bord aan een onbekende', in: *Westerheem* 38 (Archeologische Werkgemeenschap voor Westelijk Nederland Haarlem, 1989, pp. 221-224).

2 Ibidem, pp. 221-224.

3 W. Vos, E. Blom en T. Hazenberg, *Romeinen in Woerden* (Hazenbergh Archeologie, 2010, pp. 125).

4 V. Hunink, *Bedolven door de Vesuvius. Pompeii in 1000 graffiti* (Damon, 2007, pp. 7-14).

Onderzoekende leerlingen tijdens de 'Schervenworkshop' in het Kabinet der Klassieken.

beroemde *Tabula Peutingeriana*, ofwel: de Peutinger-kaart. Op die kaart is te lezen dat Woerden in de Romeinse tijd (waarschijnlijk) Laurium heette. Archeologisch onderzoek heeft uitgewezen dat het Romeinse legerkamp in Woerden ongeveer tweehonderd jaar heeft bestaan. Naast de in het legerkamp gestationeerde hulptroepen van het Romeinse leger woonden in de bijbehorende vicus handelaren, winkeliers, ambachtslieden, veteranen, maar ook vrouwen en kinderen. We mogen stellen dat al deze mensen leefden van of voor het leger. In deze omgeving moeten we het terra sigillata-fragment in dit geval dus plaatsen.

ROMEINS AARDEWERK

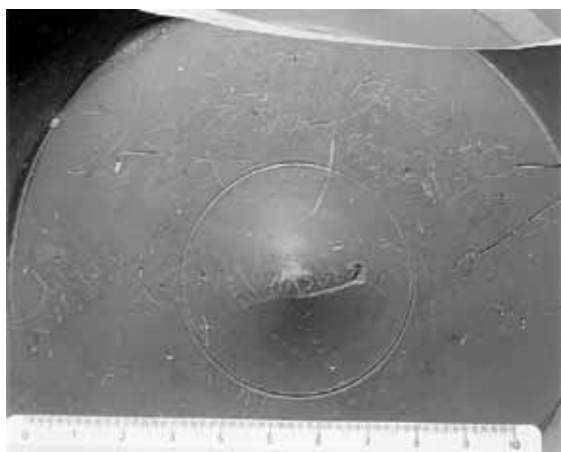
We kennen nu de archeologische én de historische context. Verder met het materiaal: terra sigillata, een term die overigens niet antiek is. De Romeinen introduceerden met hun komst naar onze contreien aardewerk dat met een draaischijf vervaardigd werd. Tot die tijd werd aardewerk nog met de hand gevormd; een methode die met de komst van de Romeinen uiteraard niet direct verdween, maar wel aan populariteit inboette. 'Romeins aardewerk' is in feite een overkoepelend begrip voor vele soorten aardewerk. Terra sigillata is van die soorten wellicht de bekendste en fraaiste. Het is gemakkelijk te herkennen aan de lakrode tot oranjebruine kleurvariëteit en aan de glans. De stukken zijn vaak imitaties van glazen of zilveren serviesgoed en kwamen zowel versierd als onversierd voor. Ze stonden op tafel bij legerofficieren en met name bij mensen uit welgestelde kringen.

Bekend is dat door het hele Romeinse rijk productiecentra voor terra sigillata bestonden. Naar die centra is intensief onderzoek gedaan en de verschillende fabrieksstempels en modeverschijnselen in stijl, vorm en versiering maken dat het materiaal uitstekend te dateren is. Volgens het stempel op dit fragment, in de zachte klei gedrukt alvorens het bakproces begon, is het bord een fabricaat van een zekere Cracuna. Bekend is dat onder deze naam één of meerdere pottenbakkers actief zijn geweest tussen ca. 120 en 200 na Chr. in Midden-Gallië (Lezoux), Oost-Gallië (Pont-des-Rèmes) en Trier.¹ Het stempel van het Woerdense exemplaar heeft exacte parallellen met stukken die bekend zijn uit Trier uit de tweede helft van de tweede eeuw na Chr., wat het waarschijnlijk maakt dat het fragment uit Woerden daar en toen vervaardigd is.

TYPISCHE KRASSEN

Zodoende hebben we nu vast kunnen stellen waar het bord gebruikt werd, van welk materiaal het gemaakt is en waar en wanneer het vervaardigd is. We maken daarbij dankbaar gebruik van vele onderzoeken naar Woerden, terra sigillata en productiecentra van dat specifieke Romeinse aardewerk. Maar wat moeten we met die wat typische krassen naast het fabrieksstempel op de bodem van het bord? Het blijkt hierbij om een inscriptie te gaan: twee om precies te zijn. Deze inscripties, met een vakterm 'graffiti' genoemd, zijn in de pottenbakkerij te Trier, vóór het bakken, in cursieve letters aangebracht. Opvallend genoeg herkenden specialisten er nog iets bijzonders aan: het zou gaan om twee schrijvers met een duidelijk verschillend handschrift.² De inscripties in het Latijn luiden als volgt:





Contiguere omnes / intentique ora tene / bant. Inde (...) en Ama, ille amor meus.

Bij de ontcijfering van de eerste inscriptie vallen twee zaken op: het eerste woord bevat een spelfout (*contiguere* in plaats van *conticuere*) en het betreft een beroemd citaat uit een beroemd Romeins epos: boek II, vers 1 en het eerste woord van vers 2 van de *Aeneïs* van Vergilius (70-19 v.Chr.). De vertaling luidt: 'Allen werden stil en hielden hun gezichten gespannen [op hem gericht]. Vervolgens (...) Vergilius' *Aeneïs* werd onder keizer Augustus hét nationale epos voor de Romeinen. Het werd dan ook veel gelezen, met name op scholen. Uit andere vondsten weten we dat Vergilius veel vaker geciteerd werd in het hele Romeinse rijk – alleen al veertien keer op de muren van Pompeii en verder van Silchester (Zuid-Engeland) tot Syrië.³ Vermoedelijk kunnen we het citeren van dergelijke versregels zien als een bewijs van goede opvoeding en ontwikkeling, maar er kleefde ook met enige regelmaat een schunnige ondertoon aan dergelijke graffiti. Graffiti zijn en waren over het algemeen niet voor de eeuwigheid bedoeld,⁴ maar de vele graffiti in Pompeii bieden ons wel, bij ongelukkig toeval, een uniek inkijkje in de dagelijkse Romeinse praktijk. Evenals het bord uit Woerden. Het zorgt echter ook voor veel nieuwe moeilijkheden: we weten niets over het wie en waarom, voor wie en in welke omstandigheden de graffiti zijn aangebracht. Hierbij kan de tweede inscriptie op het bord misschien helpen. Deze inscriptie is niet bekend uit de overgeleverde klassieke literatuur, maar het is uiteraard niet uit te sluiten dat we ook hier met een citaat uit een (ons onbekend) werk te maken hebben. De vertaling luidt: 'Bemin [mij], mijn allerliefste', maar kan echter ook worden gelezen als 'Am[m]a, mijn allerliefste'. Ama of Amma zou in dat geval een Keltische vrouwennaam kunnen zijn, passend bij de streek waar het bord vervaardigd werd, in plaats van een woord in het Latijn. Maar hoe zijn beide fragmenten met elkaar verweven?

INTERESSANTE OPLOSSING

Toegegeven: de ware verklaring zal wel nooit achterhaald kunnen worden. Dat is uiteraard bijzonder onbevredigend, maar het biedt ook mogelijkheden tot nader onderzoek en discussie. Wie weet brengen toekomstige vondsten ons een nieuw puzzelstukje. Maar waar staan we nu?

Professor J.E. Bogaers, een Nederlandse archeoloog en specialist op het gebied van de Romeinen, stelde eind jaren tachtig een interessante oplossing voor. Het zou bij deze graffiti om bijzonder gebruik van het citaat uit de *Aeneïs* gaan. Volgens Bogaers mag het vrijelijk vertaald worden als: 'Allen verstomden [toen zij je zagen] en hielden in spanning hun gelaat [op jou] gericht. Toen [zei ik]: bemin mij, mijn allerliefste.'

Is het een liefdesverklaring aan een verre liefde? Of was het een grapje van twee medewerkers in de pottenbakkerij van Cracuna te Trier? Een andere mogelijkheid blijft dat we, onbekend met de context waarin de graffiti werden aangebracht, veel

Beide inscripties en het fabrieksstempel in detail.

'VERMOEDELIJK KUNNEN WE HET CITEREN VAN DERGELIJKE VERSREGELS ZIEN ALS EEN BEWIJS VAN GOEDE OPVOEDING EN ONTWIKKELING, MAAR ER KLEEFDE OOK MET ENIGE REGELMAAT EEN SCHUNNIGE ONDERTOON AAN DERGELIJKE GRAFFITI'

te ver doordraven in het zoeken naar verbanden tussen beide citaten. Waarom zouden de graffiti niet onafhankelijk van elkaar een betekenis kunnen hebben? De verklaring ligt helaas in het verre verleden, maar een stukje van de sleutel wordt goed bewaard in het Rijksmuseum van Oudheden.

Een klein fragment, een scherf – letterlijk een stukje verleden –, genereert in sommige gevallen interessante invalshoeken. Een aanleiding voor onderzoek, het stellen van hele nieuwe vragen en mooie ontdekkingen. Dit is precies de route die we bezoekende leerlingen in het Rijksmuseum van Oudheden graag zelf laten bewandelen tijdens de 'Schervenworkshops' in het Kabinet der Klassieken (vanaf september 2015, zie kader). Iedere scherf kan een eigen verhaal opleveren, stelt iedereen in staat om onderzoek te verrichten en de juiste vragen te stellen. ■

Vanaf september 2015 neemt het Rijksmuseum van Oudheden een uniek klaslokaal in gebruik: het Kabinet der Klassieken. Dit mooiste klaslokaal van Nederland zetelt in een monumentaal pand aan het Rapenburg, pal naast het museumgebouw. Het is aangekleed met prachtige Griekse en Romeinse objecten en gipsen afgietsels. Met de bronnen binnen handbereik is een les in het Kabinet der Klassieken voor zowel leerling als docent een onvergetelijke ervaring.

Meer informatie op rmo.nl/voortgezetonderwijs.

VAN OERKNAL TOT MODERNE

Big History biedt vakoverstijgende geschiedenislessen

Microsoft-oprichter en multimiljardair Bill Gates gelooft zo erg in het nieuwe vak Big History dat hij belangeloos tien miljoen dollar in het project heeft gestoken om het vak onder de aandacht van docenten (en leerlingen te brengen). Het nieuwe vak wordt inmiddels in 1200 vaklokalen wereldwijd gedoceerd. Maar wat is Big History precies?

Ben Vriesema is
hoofdredacteur van
Kleio.

Big History behandelt de geschiedenis van het ontstaan van de aarde tot het heden. Het is inderdaad nogal 'big', want werkelijk alles komt voorbij: van de oerknal tot en met de moderne revolutie van de technologie. Een geschiedenis van om en nabij 15 miljard jaar... Deze lange geschiedenis wordt verdeeld in periodes die met verschillende 'drempels' te onderscheiden zijn. Acht drempels die worden beschouwd als de meest revolutionaire momenten in de hele wereldgeschiedenis en die in complexiteit toenemen. Het zijn de momenten waarin er iets gebeurde waardoor nieuwe dingen ontstonden.

BIG BANG

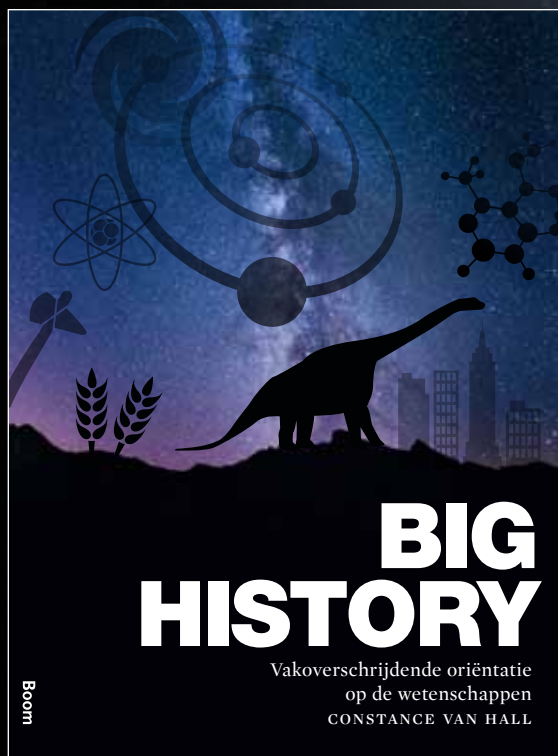
Ik geef u een aantal voorbeelden van deze drempels. De eerste drempel behandelt de Big Bang; de tweede drempel gaat over het ontstaan van de sterren. Bij drempel 4 wordt de vorming van de aarde en het zonnestelsel uitgelegd, bij drempel 5 wordt uitgelegd hoe er leven op aarde is ontstaan. Pas bij drempel 7 (de uitvinding van de landbouw) komt de 'gewone' geschiedenis – de geschiedenis die wij in de klas behandelen – om de hoek kijken.

En toch is Big History interessant voor docenten geschiedenis. Het vak bedient zich namelijk van allerlei 'uitstapjes' die voor zowel leerling als docent interessant zijn. Zo wordt er aandacht besteed aan de filosofie, de evolutietheorie, atomen en moleculen. Platen tektoniek, het verschil tussen mens en dier, verschillende bekende denkers, zoals Freud, Hobbes, Malthus en Einstein. Het is dus een vak dat vakoverstijgend is en een oriëntatie geeft op de wetenschappen.

Oorspronkelijk komt het vak uit Australië. Historicus David Christian begon in 1989 met het geven van colleges Big History. In Nederland is vooral Constance van Hall enthousiast met het vak aan de gang gegaan. Op het Roland Holst College te Hilversum kreeg ze de mogelijkheid om het vak inhoud te gaan geven en lessen te maken voor met name de bovenbouw vwo. Hoewel leerlingen eerst een beetje schroom hadden voor het vak (het was nieuw, welke kant ging het op?), raakten ze gedurende de lessen steeds enthousiaster. Het is namelijk een vak dat de beleavingswereld van pubers raakt. 'Waar komen we vandaan en waar gaan we naartoe?'; pubers houden zich bezig met de essentiële vragen des levens.

EERSTE CONFERENTIE

Tijdens de eerste conferentie over Big History in Nederland (gehouden op 23 juni in Hilversum) werd aan geïnteresseerden uitgelegd wat het vak inhoudt en – vooral – wat het nieuwe vak wil berei-



TECHNOLOGIE



ken met leerlingen. Deze leerlingen (zoals gezegd, met name 4-vwo'ers; het is de bedoeling dat er in de toekomst ook een lesmethode wordt geschreven voor de havoleerling) legden middels een korte presentatie uit wat ze zoal hadden gedaan voor hun 'Big History-onderzoek'. De onderzoekjes die ze presenteerden hadden voornamelijk betrekking op psychologie. Een groepje leerlingen had onderzocht of en waarom mensen opzij stappen wanneer iemand (te) dicht bij een ander in de buurt komt staan. Met behulp van een verborgen camera werd gefilmd dat veel mensen dan inderdaad een stapje opzij zetten, omdat die persoon zich bedreigd voelt in zijn 'personal space'. Over het waarom werd uitvoerig gespeculeerd, maar volgens de leerlingen zou het feit dat iemand zich bedreigd voelt in zijn eigen persoonlijke comfortzone zijn oorsprong (kunnen) hebben in de periode van de oertijd: de mens had ruimte nodig om te kunnen vluchten omdat er overal bedreigingen waren. De experimenten die de leerlingen uitvoerden maakten wel duidelijk waar Big History precies

over gaat: het is een vak dat bestaat uit vele vakken en dat de wetenschappelijke benadering niet schuwt. Voor vakoverstijgende projecten (aardrijkskunde, natuurkunde, biologie en uiteraard geschiedenis) biedt het vak daarom veel mogelijkheden. Maar om samen te werken met collega's van andere vakgebieden moet er eerst wel over een drempel worden gestapt. ■

MEER INFORMATIE OVER BIG HISTORY

Het geld van Bill Gates is onder andere gebruikt om een website te maken die duidelijk maakt waar dat nieuwe vak nu precies over gaat en waar docenten allerlei lesmateriaal vandaan kunnen halen. Op de website (school.bighistoryproject.com) kunnen ook leerlingen uitleg, video's, animaties en andere zaken vinden die een en ander verduidelijken. Er is ook een YouTube-kanaal (zoek naar 'Big History Project'). Ook de makers van de bekende 'Crash Course'-video's hebben films gemaakt naar aanleiding van Big History.

Op 16-19 juli 2016 komt de Big History Association bijeen in Amsterdam voor een groot congres, met een speciaal programma voor docenten voortgezet onderwijs.

DE 'WAR ON TERROR' IN HET VIZIER

Dodelijkste scherpschutter uit de Amerikaanse geschiedenis

In de aanloop naar de Oscaruitreikingen eerder dit jaar kreeg Clint Eastwoods *American Sniper* (2014) lovende kritieken, maar ook negatieve reacties. De verdeeldheid in het publiek, zowel binnen als buiten de Verenigde Staten, is te verklaren door het beeld dat Eastwood schept van het leven van Chris Kyle, de dodelijkste scherpschutter uit de Amerikaanse geschiedenis.

Daan van Leeuwen is
redacteur van Kleio.

Chris Kyle, de
echte 'American
Sniper', signeert een
exemplaar van zijn
memoires in Camp
Pendleton, VS.
Foto: Cpl. Damien
Gutierrez.

Fallujah, Irak, *Operation Iraqi Freedom*, 2003. Scherpschutter Chris Kyle (gespeeld door Bradley Cooper) begeleidt vanuit een verscholen plek op een dak een oprukkende Amerikaanse kolonne die door een buitenwijk patrouilleert. De militairen van het konvooi zijn op hun hoede en kammen de buurt steeg voor steeg uit. Terwijl de kolonne langzaam voortbeweegt, kijkt Kyle door zijn vizier de straat in. Vanuit een huis verderop in de straat komen een moeder en zoon naar buiten. De moeder draagt een granaat. De Amerikaanse scherpschutter krijgt het duo in het vizier en schat direct het gevaar in. De granaatdragers zouden een gevaar kunnen vormen voor de Amerikaanse militairen op de grond. Moet Kyle de moeder en daarna de zoon doden voordat ze te dicht bij het Amerikaanse konvooi komen?



Met deze openingsscène begint *American Sniper* (2014) van regisseur Clint Eastwood. Het vertelt het verhaal van scherpschutter Chris Kyle, die naar verluidt de dodelijkste scherpschutter uit de Amerikaanse krijgsgeschiedenis is geweest. Kyle werd vier keer uitgezonden naar Irak, waar hij werd ingezet als scherpschutter in verschillende missies om zijn collega's te beschermen. Na de openingsscène die zich afspeelt tijdens Kyles eerste uitzending, begint de biografie bij zijn opvoeding. Eastwood laat het verhaal beginnen met Kyles spartaanse opvoeding in Texas, waar hij opgroeit met de Bijbel en een jachtgeweer. Het schieten met een geweer zit in zijn bloed en hij besluit zich als twintiger aan te melden bij de 'sniperschool' van de Navy Seals, een speciale eenheid van het Amerikaanse leger. We leren hem kennen als een Amerikaanse patriot, trots op volk en vaderland, wat hij ook uitdraagt tijdens zijn militaire opleiding.

Op zijn bruiloft – een jaar nadat op 11 september 2001 twee passagiersvliegtuigen het World Trade Center in New York doorboorden – hoort hij dat hij zal worden uitgezonden naar Irak en dat hij de mogelijkheid krijgt om zijn land te dienen en wraak te nemen in de *War on terror*.

BAD GUYS DODEN

Tijdens zijn eerste uitzending krijgt hij zijn kans om de *bad guys* achter de aanslagen te doden. Als de missies niet vlekkeloos verlopen, merkt hij hoe barbaars een oorlog kan zijn en hoe machteloos een scherpschutter op de daken soms is tegen het fundamentalisme van het verzet. Tijdens zijn tweede uitzending krijgt hij te maken met de Syrische scherpschutter Mustafa (acteur Sammy Sheik). De rivaliteit met deze geduchte tegenstander loopt als een rode draad door de film en vormt een belangrijke verhaalcomponent in de climax. Terwijl Kyle steeds vaker op expedities wordt gestuurd, snelt zijn naam hem vooruit; zijn collega's beginnen



hem *the legend* te noemen en hij wordt beroemd in de Verenigde Staten.

In de vierde en laatste uitzending naar Irak ervaart hij nogmaals het zware leven als scherpschutter als hij voor een nieuw dilemma komt te staan. Als hij een aanslag van een fundamentalist op een aantal Amerikanen verijdelt, dreigt een jongetje de raketwerper op te pakken om hem te gebruiken. Als kijker leven we met de scherpschutter mee als hij zijn geweer op het jongetje richt en zijn vinger om de trekker spant. Hij zal toch niet...?

In Kyles laatste missie werkt het verhaal naar een climax toe wanneer het tot een persoonlijke confrontatie komt tussen hem en Mustafa, de andere dodelijke schutter. Tijdens een missie waarbij Amerikaanse militairen beschermd moeten worden, ontdekt Kyle de aanwezigheid van de scherpschutter, ruim anderhalve kilometer verderop. Met een onmogelijk schot weet hij Mustafa uit te schakelen. Een vuurgevecht tussen het verzet en Amerikaanse militairen volgt. Kyle realiseert zich dat het na vier uitzendingen nu tijd is voor zijn familie in de Verenigde Staten. Hij belt nog tijdens de missie zijn vrouw om te zeggen dat hij naar huis komt. Na zijn terugkeer in de burgermaatschappij wordt de scherpschutter in 2013 doodgeschoten door een medeveteraan, die aan posttraumatische stressstoornis lijdt. Kyle wordt niet ouder dan 38 jaar.

ANTI-OORLOG OF PATRIOTTISCH?

Bij het kijken van de film dringen je twee verschillende gevoelens op. Het is ogenschijnlijk een anti-oorlogsfilm omdat de gruwelijkheid, barbaarsheid en de uitzichtloosheid van de Amerikaanse strijd door Eastwood worden benadrukt. Een goed voorbeeld daarvan is de scène tijdens de derde uitzending. Tijdens een missie lopen de Amerikaanse militairen in een hinderlaag waarin een van Kyles kameraden wordt gedood. Terug in het kamp wordt er besloten om een wraakactie op touw te zetten. Als er bij deze actie nog meer militairen sneuvelen, blijkt de uitzichtloosheid die bij deze wijze van oorlogsvoeren hoort. Het is een oorlog die de Amerikanen niet kunnen winnen. De guerrillatechnieken van de Iraakse fundamentalisten blijken de Amerikanen te ontmoedigen om actief oorlog te blijven voeren. Tijdens alle vier de uitzendingen moet de hoofdpersoon voortdurend verschrikkelijke keuzes maken. Hij moet doden om niet zelf te worden gedood. ►





Daarnaast brengt de regisseur in beeld hoe Kyle zich langzaam vervreemdt van zijn vrouw en kinderen en thuis steeds meer last krijgt van zijn traumatische herinneringen aan Irak. De filmmakers kozen ervoor om de kenmerken van de posttraumatische stressstoornis (PTSS) waaraan Kyle leed niet uitgebreid uit te werken. Het is aannemelijk dat de filmmakers hiervoor hebben gekozen om vooral niets af te doen aan de legende die Kyle na zijn terugkomst in de burgermaatschappij was geworden. Daarbij is het onderzoek naar en de erkenning van PTSS in de Verenigde Staten nog niet zo ver ontwikkeld als in Europa.

Het andere gevoel dat je als kijker bekruipt, is het sterk patriottische karakter van *American Sniper*: Chris Kyle wordt door Clint Eastwood op een voetstuk gezet. Hij wordt neergezet als een levende legende die vanuit zijn overtuiging vele Irakezen doodt uit naam van de rechtvaardigheid. Kyle ziet het als een nobele taak om het Iraakse verzet te breken en de Verenigde Staten te ontdoen van deze 'beesten'. In een typisch Texaans accent laat acteur Bradley Cooper geen moment onbenut om zijn vijanden als onbeschaafde dieren te dehumaniseren, waar hij in de film een aantal keren aan toevoegt: 'for the best country in the world...' Het blijft niet bij het benoemen van het vijandsbeeld, want Eastwood koos er ook voor om ze als

beesten af te beelden. Het vijandsbeeld in de film kent geen enkele ontwikkeling, van het begin tot het einde van de film blijven de vijanden simplistisch gereduceerd tot barbaarse moslims die niets anders doen dan mensen martelen, als cowboys schieten en 'Allah akbar' roepen.

Met de patriottische inslag is er geen ruimte om de historische context van de oorlog te vertellen. De producenten kozen ervoor om dicht bij de biografie van Kyle te blijven en niet de omstandigheden en het beeld van de Irak-oorlog te vertellen. Daardoor blijft het verhaal van *American Sniper* oppervlakkig en ongenuanceerd. Er is geen ruimte om het verhaal vanuit het oogpunt van de tegenstanders te vertellen of om het verloop van het conflict in een breder perspectief te zetten. De film blijft een actiefilm, waarin het geweld de belangrijkste rol speelt en Chris Kyle de visuele belichaming is geworden van de moed van Amerikaanse militairen tijdens de Irak-oorlog.

Toen de film in de Verenigde Staten in de bioscopen verscheen kreeg hij verschillende reacties. De film verdeelde Amerika. Conservatieve Amerikanen sloten de film in hun hart en zagen het verhaal van een van hun helden. *American Sniper* werd al in het openingsweekend een kassucces en bleef geliefd, vooral bij de staten in het binnenland van de Verenigde Staten. Progressieve Amerikanen hekelden

de manier waarop het conflict in beeld is gebracht en op welke wijze de Irakezen en de Amerikaanse militairen worden neergezet. Ze struikelden over de hommage die *American Sniper* is geworden, terwijl Eastwood de kans kreeg om een onbesproken oorlog genuanceerd in beeld te vangen.

BRUIKBAARHEID IN DE KLAS

De wijze waarop Clint Eastwood in *American Sniper* de *War on terror* laat zien, is niet geschikt om een visuele historische context te geven bij dit onderwerp. De ontwikkelingen na 2001 worden in het examenjaar van het vmbo en in derde klas van havo en vwo besproken wanneer de ontwikkelingen na de Koude Oorlog aan bod komen. De film zou op een andere wijze wel bruikbaar kunnen zijn. Nadat u in de les de historische context van de wereld na 9/11 met de leerlingen bespreekt, zou u een vaardigheidsopdracht bij de film kunnen

'VAN HET BEGIN TOT HET EINDE VAN DE FILM BLIJVEN DE VIJANDEN SIMPLISTISCH GEREDUCEERD TOT BARBAARSE MOSLIMS DIE NIETS ANDERS DOEN DAN MENSEN MARTELEN, ALS COWBOYS SCHIETEN EN "ALLAH AKBAR" ROEPEN'

geven om zowel het geleerde toe te passen als de vaardigheid 'omgaan met beeldvorming en standplaatsgebondenheid' te oefenen. In de wetenschap dat het hier gaat om een oorlog die in Amerika nog steeds onbesproken is, zouden leerlingen het beeld dat Eastwood schetst in perspectief kunnen plaatsen. U kunt daarbij ingaan op de plaats van de Verenigde Staten na de Koude Oorlog, het beleid van president George W. Bush na 9/11 en de ontwikkeling van de oorlog tot 2011. Mocht u langer de tijd hebben, dan is een vergelijking met de film *Green Zone* (2010) van regisseur Paul Greengrass wellicht een goede uitbreiding van de kijkopdracht. In *Green Zone*, met in de hoofdrol Matt Damon, wordt het verhaal verteld over de Irak-oorlog na de dood van Saddam Hoessein. Opperwachmeester Roy Miller (Matt Damon) komt erachter dat er nergens sporen zijn van massavernietigingswapens en stelt openlijk de vraag wie de bron is van het Amerikaanse leger voor de informatie over deze wapens. Deze film geeft een heel ander beeld dan *American Sniper* waardoor een interessant lesge-sprek kan ontstaan over beeld en beeldvorming in de Verenigde Staten over het handelen in moderne oorlogssituaties. ■

BRUIKBARE SCÈNES

- OPENINGSSCÈNE | Scherpschutter Chris Kyle kijkt vanaf een plat dak hoe een moeder en een kind het Amerikaanse konvooi proberen aan te vallen. De scherpschutter moet een ethische keuze maken.
- SCÈNE 2 | De opvoeding van Kyle is er duidelijk een met een spartaanse insteek, op basis van de traditionele waarden God, vaderland en familie.
- SCÈNE 4 | 'Tour I'. Tijdens de eerste uitzending wordt duidelijk dat Kyle op zoek is naar de verantwoordelijken achter de aanslagen van 9/11. Daarbij snelt zijn naam hem vooruit.
- SCÈNE 7 | Als Kyle na 'Tour II' weer thuiskomt, is te zien dat hij last heeft van PTSS. Hij heeft woedeaanvallen, is schrikkerig en communiceert amper met zijn vrouw.
- SCÈNE 8 | 'Tour III'. Regisseur Eastwood brengt hier goed in beeld hoe het oorlog voeren is veranderd. Diverse guerrillatechnieken worden getoond die kenmerkend zijn voor de oorlogsvoering in Irak. In deze bloederige scène sneuvelen verschillende collega's van Kyle.
- SCÈNE 9 | Bij thuiskomst worden de collega's van Kyle herdacht tijdens een militaire begrafenis. Het patriottisme druipt van het beeld. Zeker als Kyle met 160 bevestigde doden inmiddels de dodelijkste scherpschutter uit de Amerikaanse krijgsgeschiedenis blijkt te zijn.



AMERICAN SNIPER

127 minuten

Regie: Clint Eastwood

Met: Bradley Cooper, Sienna Miller

Leeftijdsadvies: 16+

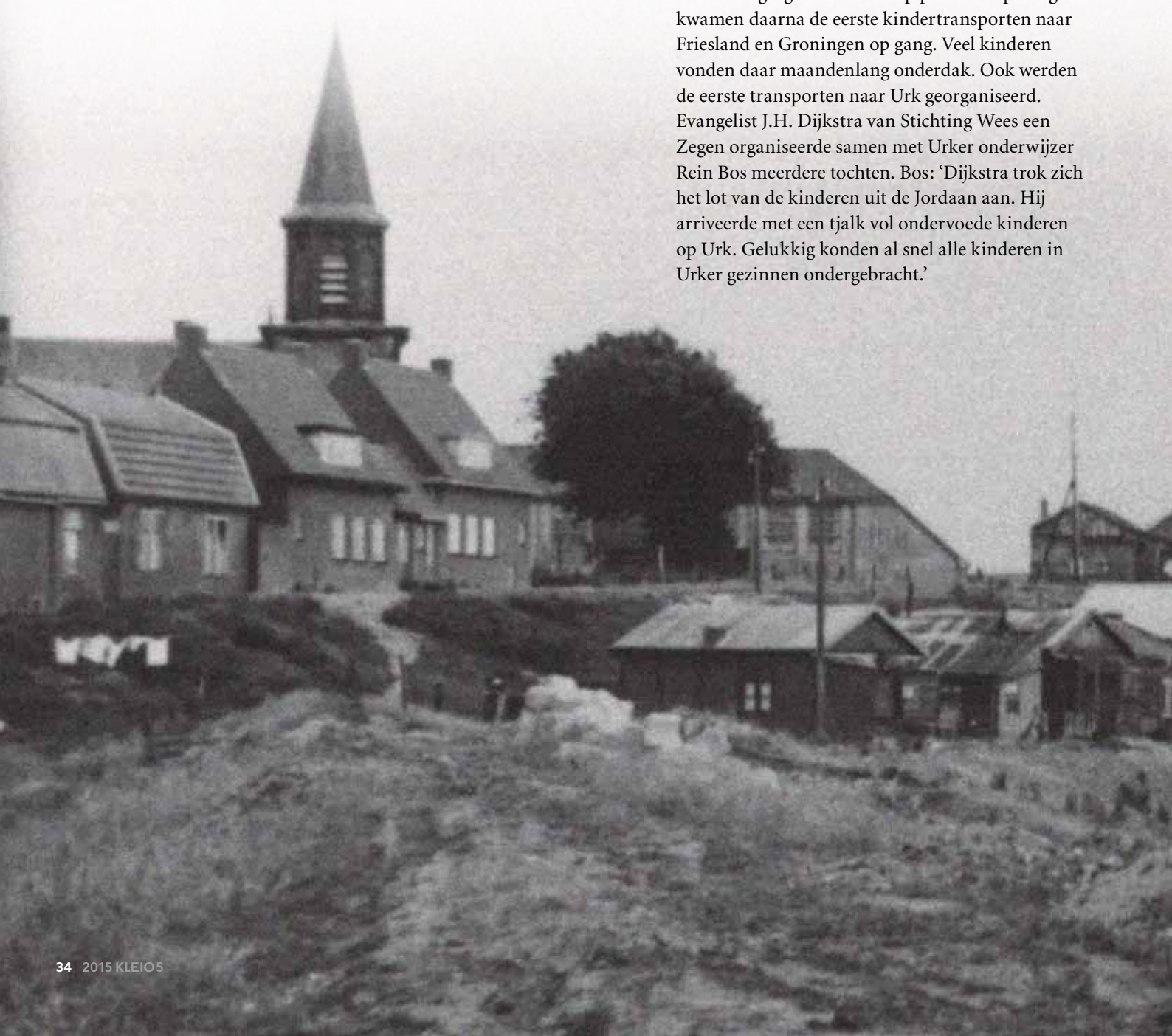
Verkrijgbaar op dvd bij diverse winkels.

'URK IS EEN SOETENDAL, WIE ER IS DIE BLIJFT ER AL'

Oorlogskinderen op Urk

**Oude zeeën zijn verdwenen / Klederdracht raakt in verval /
Maar het geldt er als voorhenen / Urk dat is een soetendal /
Wie er is die blijft er al.** Die laatste zin van het Urker volks-
lied wordt nog steeds door veel mensen, ook buiten Urk,
gekoesterd. Dit geldt vooral voor de kinderen die in '44-'45
door de Urker bevolking werden opgevangen.

Het derde oorlogsjaar werd het leven voor veel burgers in met name de grote steden steeds nijpender, vooral op het gebied van voedsel en brandstof ondervond men de ernstige tekorten. Daarnaast leidde het steeds frequenter afgegeven luchtalarm, in het bijzonder bij kinderen, tot slaapgebrek. Al snel kwamen er via diverse kerken initiatieven op gang om schoolgaande kinderen op veiliger plaatsen in Nederland onder te brengen. Voorzien van introductiebrieven van dominees gingen diakenen op pad en al spoedig kwamen daarna de eerste kindertransporten naar Friesland en Groningen op gang. Veel kinderen vonden daar maandenlang onderdak. Ook werden de eerste transporten naar Urk georganiseerd. Evangelist J.H. Dijkstra van Stichting Wees een Zegen organiseerde samen met Urker onderwijzer Rein Bos meerdere tochten. Bos: 'Dijkstra trok zich het lot van de kinderen uit de Jordaan aan. Hij arriveerde met een tjalk vol ondervoede kinderen op Urk. Gelukkig konden al snel alle kinderen in Urker gezinnen ondergebracht.'



KERKELIJKE SAMENWERKING

De kerken gingen ondertussen verder met hun inspanningen de 'bleekneusjes' onderdak te bieden. Om een en ander meer handen en voeten te geven werd in december 1944 in Den Haag het Interkerkelijk bureau (IKB) opgericht, met daarin vertegenwoordigers van zowel protestantse als rooms-katholieke kerken. Het doel was op een georganiseerde manier hongerkinderen onder te brengen bij pleeggezinnen in de noordelijke provincies. Na de oprichting van het IKB volgden er ook bureaus per stad waarbij bestaande hulpacties zich aansloten. In korte tijd werden zo'n 50.000 kinderen na een medische keuring naar de andere kant van het land overgebracht. De acties van de kerken werden overigens argwanend gevolgd door de Duitsers. De nationaalsocialisten hadden liever dat het IKB-werk uitgevoerd werd door de Nederlandse Volksdienst.

De tochten waren voor de kinderen een bezoeking. Begeleidster Len Dikker – ze was toen 23 jaar – voer mee met een van de eerste schepen die Urk aandeed. 'Het eerste transport was in november 1944. We gingen uiteindelijk met ongeveer tachtig kinderen op weg in een rijnaak, er was stro om op te zitten en te slapen. We voeren 's nachts omdat het IJsselmeer overdag beschoten werd door de Engelsen. We hadden lantaarns en een aantal emmers om de behoefte te kunnen doen, want veel kinderen hadden oedeem en moesten voortdurend naar de wc. Zo'n tocht duurde twee of drie dagen omdat we alleen 's nachts een aantal uren konden varen. Overdag lagen we stil.'

Eenmaal gearriveerd in Urk werd Dikker verrast



door de ontvangst: 'In Sneek moesten we soms langs de deuren om de kinderen kwijt te raken, maar in Urk stond de dijk vol mensen. (...) De meeste kinderen hadden snel een slaapplek die nacht. Het was pikkedonker toen we aankwamen en van Urk heb ik dus weinig kunnen zien. Ik kwam bij een gezin terecht. Ik was moe en verkleumd. Ik kreeg een bedstee met warme kruiken en heb heerlijk geslapen die nacht.'

Robert Hofman doet onderzoek en schrijft artikelen voor Stichting Urk in Oorlogstijd, hij is tevens bestuurslid van de stichting.

Houten noodwoningen aan de rand van Urk in 1944. Collectie Stichting Urk in Oorlogstijd. Ineke Schagen, een Amsterdamse van vijf jaar, in Urker klederdracht. Collectie Stichting Urk in Oorlogstijd.





Kinderen worden per schip naar Friesland gebracht. Foto: Menno Huizinga, Nederlands Fotomuseum.

Rechterpagina: De Nederlandse bevolking loopt uit om de bevrijders binnen te halen.

ONVERWARMDE RUIMTES

Aan boord aten de kinderen soms dagenlang niets. Ze verbleven in onverwarmde ruimtes van vrachtschepen met, als ze geluk hadden, houten banken of stro. Aangekomen in de havens, konden ze van de kou en honger niet meer op hun benen staan. Een van de kinderen: 'Op dinsdag 16 januari 1945 vertrokken we per binnenschip van Bijloo, een zogenaamde beurtschipper in Schiedam. (...) Ons schip was een nachtboot, in het vrachtruim waren voor het personenvervoer lange houten banken neergezet. 's Avonds kwamen wij in Amsterdam aan en de kinderen voor Friesland werden in Hotel Elim van het Leger des Heils ondergebracht. (...) Op zondagmiddag 21 januari konden we eindelijk onze reis voortzetten. Niet met een nachtpassagiersboot, maar weer met een onverwarmd binnenschip dat ingericht was met enkele houten banken en veel stro op de vloer. Het schip maakte onderdeel uit van een sleep getrokken door een sleepboot met ijsbreker. (...) Op 22 januari kwam Urk in zicht en wij voor de Urkers. Vele Urkers begaven zich

passagiersvrachtboot naar Lemmer. (...) We konden echter niet in Lemmer blijven. Besloten werd dat mijn zusje en ik plus enkele oudere kinderen terug zouden gaan naar Urk, waar men ons immers node had laten gaan. Daarom gingen wij de volgende dag terug naar Urk. (...) Wij arriveerden op donderdag 25 januari voor de tweede keer op Urk en zouden daar tot 25 juni blijven, dus precies vijf maanden.'

ILLEGALE VIS

Hoewel de Urkers massaal toestroomden om kinderen op te vangen, hadden zij ook last van armoede en schaarste. Bovendien kwamen vanwege het oorlogsgevaar familieleden uit alle delen van het land terug naar 'De Bult'. Ook de evacuatie, zoals in Den Helder, zorgden voor de terugkomst van oud-Urkers, iets wat tot verdere woningnood leidde. Daarnaast was op Urk, net als in de rest van Nederland, alles op de bon. Kolen werden aangevoerd per boot. Het kwam voor dat de voorraad kolen op was, en men moest wachten op de volgende vracht.

Ondertussen nam de handel in illegale vis toe. Sommige Urkers profiteerden hiervan door de vis op de zwarte markt te verhandelden. Ook de Duitsers zorgden met hun verboden voor schaarste. Hoewel er op Urk veel vissersschepen waren, is het niet vanzelfsprekend dat er ter plaatse ook vis beschikbaar was. Dit bleek in een bericht uit de *Oprechte Urker* van november 1944: 'Weer kans op een vischje. Urk vormt op velerlei gebied een uitzondering. Dat blijkt nu weer met de visscherij op het IJsselmeer. Onze vloot mag weer, zij het dan alleen overdag, visschen en dientengevolge komt er weer een voorntje, rood baarsje en zelfs een enkel snoekbaarsje op tafel. Dat dit een zeer aangename afwisseling is in het koolmenu behoeft geen beoog'.

'MIJN OUDERS WAREN WILDVREEMDEN VOOR MIJ GEWORDEN. TOEN IK NEGENTIEN WAS, BEN IK TERUGGEGAAN NAAR URK'

toen met sleetjes in alle soorten en maten naar onze schepen want zij zagen dat wij vastliepen in het ijs. De sleetjes kwamen goed van pas, want ik bleek nauwelijks te kunnen lopen, mijn voeten waren gevoelloos geworden van de kou. In een houten loods werden wij door mensen van het Rode Kruis onder de Urker gastouders verdeeld. Hoewel er wel zestig kinderen waren, moesten er toch een aantal Urkers teleurgesteld worden. Zo groot was de enthousiaste hulpvaardigheid. (...) We vertrokken woensdagmorgen 24 januari met een

OP DE UITKIJK STAAN

De meeste kinderen verbleven op Urk vanaf eind 1944. Voor hen was het daar niet altijd even gemakkelijk. Jopie Reedijk over de heimwee en verantwoordelijkheid die ze voelde: 's Avonds in bed kon ik de slaap niet vatten, heb ik heimwee naar huis, naar mijn moeder en ik voel op dat moment de grote verantwoordelijkheid over het verdere verloop van de reis.' Urker Marretje Rippen: 'De omroeper ging door het dorp met zijn bel en wie kon haalde een kind op uit het ruim van het schip om eten en onderdak te geven. Wij kregen ook een jongetje. Onder het eten begon me dat kind toch te huilen, dat we er naar van werden. Wat bleek het geval? Het kon zijn eten niet door zijn keel krijgen omdat hij wist dat ze thuis niets hadden. We waren zo bewogen dat Roelof met die schipper ging praten of die niet wat aardappelen voor die familie in Schiedam en voor familie van ons in Rotterdam wilde meenemen, en dat wilde hij wel.' Sophie van Oranje uit Amsterdam: 'Natuurlijk moest ik wel een beetje helpen in het huishouden. Elke dag afwassen, met de kinderen wandelen of op ze passen. Boodschapjes doen. En... heel spannend: af en toe op de uitkijk staan! Als Kees een zooi clandestiene paling meegebracht had, moest een deel ervan gerookt worden. (...) Ik verveelde me dus niet. Je kon trouwens genoeg kletsen met andere Amsterdamse meisjes. Maar de heimwee naar de stad, m'n familie, m'n vriendinnetjes, begon toch wel een beetje te knagen. Ik was nog nooit zó lang van huis geweest.'

NAAMLOOS JONGETJE

Na de bevrijding gingen bijna alle bleekneusjes weer terug naar huis. Sophie van Oranje: 'Bij het afscheid stond de kade vol mensen die ons kwamen uitzwaaien. De boot naar Enkhuizen toeterde en blies bij het uitvaren alsof wij heel belangrijke personen waren. Ik zal deze geweldige gastvrijheid nooit vergeten!'

Maar niet ieder kind wilde, én kon naar huis. Zo bleef een naamloos Amsterdams jongetje van vier jaar dat ziek van boord kwam ook na de bevrijding op Urk. Hij werd Riekelt Snoek genoemd. Pas in 1948 werd zijn ware identiteit door het Rode Kruis vastgesteld. Zijn naam bleek Frans Frankenhuis te zijn en was geboren uit een Nederlandse moeder en een Joodse vader. Frans' vader kwam om in Auschwitz. Zijn moeder bezocht hem na de bevrijding op Urk, maar Frans bleef zijn hele jeugd bij zijn Urker pleegouders wonen. Naast Frans bleven er nog enkele andere kinderen op Urk, of gingen pas na jaren weer naar huis. Het afscheid was vaak niet gemakkelijk. Gerrie ten Bokkel: 'Mijn ouders wa-

ren wildvreemden voor mij geworden. Elf jaar heb ik in Limburg gewoond, maar elke schoolvakantie ging ik terug naar Urk. Dit was afgesproken met mijn pleegouders, die wilden geen vergoeding voor mij, maar de garantie dat ik elke schoolvakantie op Urk zou komen. Toen ik negentien jaar was, ben ik teruggegaan naar Urk.' ■

DATA WAAROP ER 'BLEEKNEUSJES' NAAR URK KWAMEN.

Vermoedelijk zijn het er meer geweest, maar tot nog toe zijn hier geen gegevens over gevonden.

November 1944

Op Urk strandde een rijnaak met circa tachtig kinderen op weg naar het noorden. De boot verliet na een dag de haven. Alleen de zieke kinderen bleven op Urk.

22 januari 1945

Op weg naar Lemmer strandde sleepboot Christina op Urk met daarin honderd bleekneusjes. Op 23 januari vertrok de boot met de meeste kinderen naar Lemmer. Op 24 januari in de ochtend ging de boot terug naar Urk. Niet alle kinderen konden in Lemmer onderdak krijgen.

24 januari 1945

De SS Jan Nieveen voer de haven binnen, begeleid door een sleepboot van de Duitse Kriegsmarine. Aan boord waren ongeveer honderd passagiers. Zij mochten niet van boord – veel Urkers brachten de hongerige passagiers brood.

13 februari 1945

De Insula arriveerde met 180 bleekneuzen vanuit Amsterdam op Urk. Op 15 februari voer zij verder richting Kampen.

16 maart 1945

Vanuit Schiedam vertrok een boot met een sleepboot naar Urk. Ze kwamen midden in de nacht aan. Aan boord waren 73 kinderen.



Dit artikel verscheen eerder in *Wereld in Oorlog* nr. 44, tijdschrift over de Eerste en Tweede Wereldoorlog. Zie www.wereldinoorlog.com.

DE SFEER VAN DE JAREN ZESTIG

Het Beatles Museum Alkmaar

***Ticket to ride, We can work it out* en *I want to hold your hand* komen allemaal voorbij terwijl je door het Beatles Museum loopt. Bij de cultuur van de jaren zestig horen The Beatles. Ook de jongeren van deze tijd kennen de band, maar weten zij wanneer en waarom deze band uit Liverpool Nederland bezocht? Het antwoord op deze vragen vind je in Alkmaar, in het grootste Beatlesmuseum ter wereld.**

Lisa Oskamp is
redacteur van Kleio.

Tienerkamer uit de
jaren zestig.
Rechts: Fotopanelen
over The Beatles in
Nederland.

Het vwo-examen geschiedenis eindigde dit jaar met een vraag over The Beatles. Leerlingen moesten de verkoop van miljoenen grammofoonplaten en het lange haar van de bandleden, dat veel jongeren kopieerden, koppelen aan een kenmerkend aspect uit de twintigste eeuw. Als je het hebt over de cultuur in de jaren zestig kun je natuurlijk ook niet om de *Fab Four* heen. Het Beatles Museum, opgezet door Azing Moltmaker, is de plek waar je meer over de groep te weten kunt komen. Moltmaker heeft al vele boeken

over The Beatles geschreven en verzamelt sinds 1973 alles wat met de band te maken heeft. Het begon met singles en lp's uit diverse landen, want elk land heeft zijn eigen hoes. Later kwamen daar de illegale platen, de zogenaamde bootlegs, bij. In 1981 opende Moltmaker een museum in Krommenie en sinds 1995 toont hij zijn collectie aan het publiek in Alkmaar. Er is een directe link tussen de kaasstad en de band uit Liverpool: de gitaar waarop George Harrison heeft leren spelen, kwam uit een gitaarfabriek in Alkmaar. Deze gitaar is in het museum te zien. Het museum toont foto's en geeft uitleg over het bezoek van The Beatles aan Nederland. Op 5 juni 1964 kwamen George Harrison, Paul McCartney, John Lennon en Jimmie Nicol (vervanger

van de zieke Ringo Starr) aan op Schiphol. Ze traden op voor de televisie in Treslong (Hillegom). De volgende dag vond een rondvaart plaats door de Amsterdamse grachten, waarbij de fans rijen dik langs de kant stonden. Hierna gaven de jonge Britten twee concerten in de veilinghal van het West-Friese dorp Blokker. Verder heeft het museum onder andere gouden en platina platen, kledingstukken, zoals de jas die Ringo Starr heeft gedragen op de *Abbey Road*-hoes, originele contracten, platenhoezen, poppen en glazen. Op de fotopanelen staan leuke feitjes vermeld. Zo is bij de platenhoezen van *Help!* te lezen dat The Beatles in Nederland een postbode zagen lopen in een regenpak. Dat vonden ze zo'n goede outfit dat ze deze regenkleding ook bestelden.



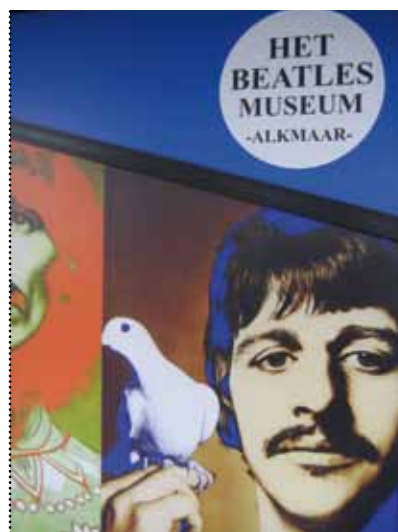


Vervolgens hebben ze de pakken gebruikt voor de foto op de platenhoes. In het museum is een tienerkamer uit de jaren zestig nagebouwd, vanzelfsprekend de kamer van een Beatlesfan. Daarnaast is het kantoor van de Nederlandse Beatlesfanclub uit die tijd te bewonderen. Uiteraard loopt Abbey Road door het museum, waar je op het zebrapad de beroemde platenhoes kunt imiteren van het gelijknamige album.

BEZOEK MET LEERLINGEN

Het museum is geschikt om met leerlingen te bezoeken om zo de sfeer van de jaren zestig te beleven. Het is handig om kleine groepjes leerlingen allemaal in een andere hoek van

het museum te laten beginnen. Eventueel geeft u ze per groep een onderzoeksopdracht mee. De ene groep kan bijvoorbeeld inzoomen op de manier waarop Nederlanders de komst van The Beatles hebben beleefd en de andere groep zou kunnen uitzoeken hoe de kranten bericht hebben over de moord op John Lennon. Als het niet lukt om met de klas te gaan, kunt u natuurlijk ook zelf een bezoek brengen aan het museum en een dvd van een Beatlesconcert aanschaffen om aan leerlingen te laten zien. In mijn geval zou het al goed zijn om het toegangskaartje aan mijn sectiegenoten te tonen, want als je geen Beatlesfan bent, tel je bij ons eigenlijk niet mee! ■



Links: Het zebrapad van Abbey Road. Daarnaast: De buitenkant van het museum.

Onder: The Beatles arriveren op 5 juni 1964 op Schiphol voor een tweedaags verblijf in Nederland. Jimmie Nicol vervangt drummer Ringo Starr die met ontstoken amandelen in het ziekenhuis ligt. Collectie Anefo, Nationaal Archief.

HET BEATLES MUSEUM

Noorderkade 130, 1823 CJ
Alkmaar

Dinsdag tot en met zaterdag
open van 11.00 uur tot 16.30
uur en zondag van 12.00 uur tot
16.30 uur. Entree € 2,50.

Het is de bedoeling de prijs van het museum laag te houden door de verkoop van allerlei artikelen. Zo zijn in de verzamelerswinkel Collectors Paradise bijvoorbeeld lp's, singles en stripboeken te koop. Mensen kunnen deze items aan het museum schenken, zodat het museum al het verdiende geld weer kan investeren in de collectie. Het museum beschikt verder over een souvenirshop waar van alles over The Beatles te koop is.



WIE TWIJFELT AAN ZIJN BESTAAN?

De draak spreekt vele volken tot de verbeelding

Weinig dieren hebben in verleden en heden zo tot de verbeelding gesproken als de draak. Zijn naam stamt van het Griekse 'drakon' wat 'zien' betekent, in de betekenis van 'hypnotiserend kijken'. In mythen en verhalen van bijna alle volken speelt dit dier een rol, in het Oosten meestal in de gedaante van de vleugelloze draak die geluk brengt, in het Westen meestal in de gedaante van de gevleugelde kwaadaardige draak die dood en verderf zaait.

Hans Vermeer is
redacteur van Kleio.

In het verleden was men er lange tijd van overtuigd dat de draak werkelijk bestond. In de middeleeuwen trokken belezers geleidelijk het bestaan van fabeldieren als de basilisk en de harpij in twijfel. Maar tot in de late middeleeuwen twijfelden zij niet aan het bestaan van de draak. En waarom zouden ze, want dan zouden ze ook hebben moeten twijfelen aan de vele Bijbelverhalen waarin de draak een rol speelt. Zoals dit fragment uit de Apocalyps van Johannes, hoofdstuk 12: *Een groot teken verscheen aan de hemel: een vrouw, omkleed met de zon,*

de maan onder haar voeten en op haar hoofd een kroon van twaalf sterren. Zij was zwanger en schreeuwde in haar weeën en barenstroom. Toen verscheen aan de hemel een ander teken: een grote, vuurrode draak. Hij had zeven koppen en tien horens, en op zijn koppen zeven diademen. Zijn staart vaagde een derde deel van de sterren aan de hemel weg en wierp ze op de aarde.

BESTIARIA

Dé bron van kennis over de leefgewoonten van de draak vonden de middeleeuwen in de bestiaria en natuurencylopedieën,

een genre dat haar hoogtepunt beleefde in de 13e eeuw. Dit zijn boeiende en vaak fraai verluchte manuscripten waarin kennis over dieren gekoppeld werd aan een morele les voor de lezer. En daarin stond de draak netjes beschreven tussen dieren als de arend, de leeuw en de vos. Ook al had niemand ooit een levende draak gezien. Maar ook dat was volgens de auteurs van de bestiaria te verklaren. Want draken werden geboren in India of Morenland (Ethiopië). En van daaruit verspreidden ze zich over de aarde, waarbij ze zich vooral concentreerden in grotten en spelonken in de buurt van de Toren van Babel in Babylonië. Voorafgaand aan de geboorte had de paring plaats en wel tijdens Sint-Jansnacht (23/24 juni). De auteurs gaven de lezer de raad om die nacht waterputten en bronnen af te dekken en grote vuren aan te leggen. Want tijdens Sint-Jansnacht bestond het gevaar dat er druppels draakenzaad op aarde vielen en één druppel was al genoeg om een rivier of bron te vergiftigen. De leraren schuilden sowieso altijd als er een draak overvloog, want zij wisten dat draken ook in de lucht





urineerden en die urine veroorzaakte huidziekten waardoor uiteindelijk zelfs armen en benen van het lijf konden vallen (een verklaring voor melaatsheid?). Een belangrijk deel van de informatie in de bestiaaria ging over het bestrijden van de draak. Dat kon op verschillende manieren. Dappere mensen konden ervoor kiezen om de draak in slaap te brengen met medische kruiden, zich op zijn rug vast te binden, op een trommel te slaan om de draak in de waan te brengen dat het onweerde en zich dan mee laten voeren tot de draak uitgeput neerstortte. Het gevaar zat in een mogelijke landing in zee. Meer voorzichtige mensen konden een kalf vullen met kalk. De draak zou het kalf opslokken, de kalk zou dorst veroorzaken. Met als gevolg dat de draak veel zou drinken, zo de kalk liet ontvlammen en zou verbranden.

DRACONTIA

De bestiaaria wisten nog veel meer feiten over draken te vertellen. Drakenvles koelt

het bloed af. In het Westen was drakenvles onbekend omdat men het daar vanwege het koude klimaat niet nodig had. Maar de Ethiopiërs aten het vaak tijdens lange reizen. Een smeersel van drakenvet gemengd met honing zou ideaal zijn tegen oogaandoeningen. Terwijl een mengsel van wijn, drakentong en -gal

uiterst geschikt zou zijn om een bezetene tot reden te brengen. Maar het kostbaarste wat een draak kon leveren, was *dracontia*, een helderrode steen die zich in het hoofd of oog van de draak bevond en die bescherming bood tegen allerlei soorten gif. De steen was uiterst kostbaar omdat die alleen verkregen kon worden uit een levende draak. De auteurs van de bestiaaria gaven zodoende blijk van gedetailleerde kennis van de draak. Dat blijkt ook uit mededelingen die de auteurs van de bestiaaria doen. Zo schrijven zij bijvoorbeeld: de natuurlijke vijanden van de draak zijn de griffioen, de olifant, de arend en de panter; hij blijft gezond door grote hoeveelheden wilde sla te eten; appels maken een draak ziek; en als hij ziek is, eet hij venkel als medicijn. Die gedetailleerdheid door gerespecteerde auteurs zal zeker hebben bijgedragen aan het langdurige geloof in het bestaan van de draak. Want waarom zou je twifelen aan het bestaan van een dier waarover zoveel kennis bestaat? ■

Linkerpagina:
Links: De rode draken uit Wales, de wyvern, konden niet tegen naakte mannen. Als een man zich uitkleedde, sloegen de wyvern van schrik op de vlucht! *Richard Fournival's Bestiary of Love*, Bodleian Library, Oxford, 14e eeuw.

Rechts: Een draak in het *Liber Floridus* van Lambert van Sint-Omaars, 12e eeuw, Gentse universiteitsbibliotheek.

Rechterpagina:
Boven: Een draak verstikt zijn natuurlijke vijand, de olifant. Net zoals de duivel ligt te loeren op mensen om hen te verstikken met zondes. *The Ashmole Bestiary*, Bodleian Library, Oxford, 13e eeuw.

Onder: De draak speelt nog steeds een rol in onze cultuur, bijvoorbeeld in films en boeken (Harry Potter, *The Hobbit*). En ook in de Chinese cultuur speelt de draak nog een grote rol. Foto: epSos.de.



DE WARE NEDERLANDER DRAAGT (OF TOCH WEL?)

De vmbo-examens geschiedenis van 2015

De reacties van docenten op het vmbo-examen 2015 waren overwegend positief. Maar natuurlijk was er ook commentaar. Huub Kurstjens van het Cito beschouwt het examen van dit jaar en de plannen voor de toekomst.

Huub Kurstjens is toetsdeskundige geschiedenis bij het Cito (huub.kurstjens@cito.nl). Met dank aan Stefan Boom en Gerard Steenhagen voor hun opmerkingen.

Op maandag 18 mei werd het vmbo-examen geschiedenis voor de theoretische leerweg afgenomen.¹ Een dag later stond in de *NRC* een recensie van een hoogleraar geschiedenis van de Rijksuniversiteit Groningen getiteld 'De ware Nederlander draagt geen Duitse helm'.² De hoogleraar had het vmbo-examen geschiedenis gemaakt én gerecenseerd. Naast opmerkingen als 'verwarrende, onbenullige en simplistische opgaven' was zijn conclusie: 'Over het algemeen ben ik tevreden. (...) Ik zeg: wie dit examen goed maakt, heeft een prima kennis van de twintigste eeuw.' Een paradox? Tijd voor een nadere analyse.³

DE PARADOX

Een van de vragen waar de hoogleraar op doelt is vraag 24 in het examen: een spotprent waarop een man met een Duitse helm te zien is met achter hem iemand in burgerkledij (zie kader 1 met vraag 24). De hoogleraar noemt de vraag een simplistische vraag en de uitleg bij de afbeelding onbenulligheid ten top. De vraag komt echter als de moeilijkste vraag van het hele examen uit de bus (P' 0,24). Het gaat om de interpretatie van een propagandaposter gemaakt in 1943, dus tijdens de Tweede Wereldoorlog. Bij de meerkeuzevraag moeten twee denkstappen gezet worden: wie gaf de opdracht tot het maken van deze propagandaposter



KADER 1

VRAAG 24 (P' 0,24)

Gebruik bron 1.

1p Wie gaf opdracht tot het maken van deze propagandaposter uit 1943? En wie wordt als de ware Nederlander voorgesteld?

A De Duitse bezetter gaf de opdracht. De man op de achtergrond stelt de ware Nederlander voor.

B De Duitse bezetter gaf de opdracht. De man op de voorgrond stelt de ware Nederlander voor.

C Het Nederlandse verzet gaf de opdracht. De man op de achtergrond stelt de ware Nederlander voor.

D Het Nederlandse verzet gaf de opdracht. De man op de voorgrond stelt de ware Nederlander voor.

BRON 13

Een propagandaposter (1943)

TOELICHTING

Op de poster staat de tekst: 'Wie van deze twee is de ware Nederlander?'

CV: B

¹ Dit artikel bevat alleen een inhoudelijke bespreking van het papieren examen geschiedenis GTL 2015-1. De papieren en digitale examens voor BB en KB zijn buiten beschouwing gelaten.

² *NRC* 19 mei 2015.

³ Wilt u meer weten hoe examens gemaakt worden, volg dan deze link: tiny.cc/K5CITO.

⁴ Bij het doorgeven van de scores in het Wolfstelsysteem is er voor de docenten na afloop de mogelijkheid om op enkele algemene vragen antwoord te geven (zie ook noot 6).



GEEN DUITSE HELM

(de Duitse bezetter óf het Nederlandse verzet) en wie stelt de ware Nederlander voor (de man op de voorgrond óf de man op de achtergrond). Voor leerlingen is die combinatie moeilijk. Ze weten dat de man op de voorgrond, de man met de helm dus, de 'ware Nederlander' voorstelt (82%), maar ze denken in meerderheid ook dat het Nederlandse verzet de opdracht voor deze poster gegeven heeft (72%). En dat laatste nu is niet juist: de strekking van de poster is dat de ware Nederlander, de Nederlander die tijdens de Tweede Wereldoorlog dienst neemt in het vrijwilligersleger, een Duitse helm draagt! Voor de leerlingen één denkstap te veel. Maar ze bevinden zich in goed gezelschap.

Het lijkt er na deze introductie misschien op dat het examen aan de moeilijke kant was en dat het slecht beoordeeld zou zijn door docenten en leerlingen. Niets is minder waar. Leerlingen kwamen over het algemeen opgelucht uit het examenlokaal. Maar dat hoeft, zoals docenten kunnen beamen, voor hun kandidaten niet te betekenen dat het ook daadwerkelijk goed gemaakt is. Slechts 25% van de docenten gaf na afloop van het examen aan dat ze het examen (te) moeilijk vonden, een laag percentage.⁴ Ook was de waardering van het examen in een cijfer uitgedrukt (relatief) hoog: 6,94. De betrouwbaarheid en de standaarddeviatie van het examen waren eveneens hoog (zie kader 2). Kortom: het examen was goed te maken. Toch zijn er altijd zaken die beter kunnen.

KADER 2

DE GEGEVENS VAN DE TOETS- EN ITEMANALYSE OP BASIS VAN DE VERSNELDE CORRECTIE

In deze bijlage staan schematisch de gegevens die bij Cito via het Wolfsysteem zijn binnengekomen op basis van de versnelde correctie. Deze gegevens zijn nodig om een afgewogen oordeel te kunnen geven over de aanvaardbaarheid, validiteit en betrouwbaarheid van het examen. Ook is het mogelijk om op basis van deze gegevens een vergelijking te maken met eerder afgenomen examens. Samen met het commentaar dat na afname op de examens gegeven wordt, leidt dit tot de vaststelling van de normering (de N-term) door het CvTE.

HET VMBO-EXAMEN 2015 IN CIJFERS (ALLEEN DE PAPIEREN EXAMENS):

	GL/TL	KB
gemiddelde score / schaallengte	40,25 / 65	27,20 / 54
gemiddelde p' waarde*	0,62	0,50
vastgestelde N-term*	0,9	1,4
% onvoldoende (na vaststelling door CvTE)	18,1%	28,6%
gemiddelde cijfer	6,5	5,9
betrouwbaarheid*	0,81	0,75
standaarddeviatie*	8,43	6,97
aantal kandidaten	21.535	40
steekproefgrootte	17.824	35

NB De gegevens voor KB zijn veel minder betrouwbaar dan voor GL/TL vanwege het geringe aantal kandidaten dat een papieren examen afneemt en als gevolg van een veel kleinere steekproef. Het grootste deel van de KB-kandidaten geschiedenis neemt de digitale examens af.

* De **p'-waarde** is een getal tussen 0 en 1 dat de moeilijkheidsgraad van een opgave weergeeft. De p'-waarde wordt berekend door de gemiddelde score op een opgave te delen door de maximaal haalbare score op die opgave. Een opgave met een p'-waarde van .10 is erg moeilijk; een opgave met een p'-waarde van .90 is erg gemakkelijk. In de tabel zijn de p'-waarden aangegeven als percentages.

* De **N-term** is de **normeringsterm**, een ijkvariabele die ervoor moet zorgen dat aan kandidaten in verschillende jaren en tijdvakken even zware eisen worden gesteld.

* De **betrouwbaarheid** is de mate waarin de scores consistent, nauwkeurig en reproduceerbaar zijn, kortom vrij van meetfouten.

* De **standaarddeviatie** zegt iets over de spreiding van het hele examen: liggen de resultaten dicht bij elkaar (dan hebben de kandidaten ongeveer dezelfde resultaten) of is er sprake van spreiding van de resultaten. Hoe groter het cijfer, hoe beter de spreiding.

REKENING HOUDEN MET DIVERSITEIT

Een veelgehoorde opmerking is dat de examens steeds taliger worden. De makers van de examenopgaven, docenten die werkzaam zijn in het onderwijs, houden hier bij het formuleren van hun vragen terdege rekening mee. Ook bronnen worden in

'leerlingvriendelijke' woorden hervertaald, zonder de strekking ervan te veranderen. Het examen wordt aan het eind van het traject onder andere door neerlandici gescreend. Maar veel van de gesignaleerde taalproblemen zitten in het doorgronden en het verwoorden van historische vaardigheden en het toepassen ►

5 Ton Smies, vmbo-geschiedenisdocent in Lisse, in: *Kleio* 3, mei 2015, pag. 14.

6 Over de moeilijkheidsgraad (75% vond het examen niet te moeilijk tot zelfs makkelijk), de lengte van het examen (91% vond het examen precies de goede lengte hebben), de inhoudelijke aansluiting op het onderwijs (94% vond de inhoudelijke aansluiting op het onderwijs voldoende tot zeer goed) en de waardering van het examen in een cijfer uitgedrukt (6,94).

7 Eva Poley en Erik Westdijk bij hun bespreking van het geschiedenisexamen vmbo tl-gl (zie *Kleio* 4, 2015).

8 Bij het equivaleren van twee examens gaat het erom dat de moeilijkheid van die examens met elkaar vergeleken wordt om te kunnen bepalen welke score op het ene examen overeenkomt met een bepaalde score op het andere examen.

9 De (concept)syllabus is te vinden op de website van het CvTE (voorlopig te vinden op www.hetcvte.nl/item/syllabi) en later ook op www.examenblad.nl.

van kennis, waarbij het ook gaat om historisch redeneren. Een voorbeeld: als er in de klas mondeling geoefend wordt met het associëren op historische begrippen door gebruik te maken van (een variant op) *mindmapping*, dan is het verwoorden van een antwoord op een hierop geïnspireerde opdracht in het examen plotseling een stuk moeilijker (zie kader 3 met vraag 34). Deze vragen blijken moeilijk voor leerlingen om te maken (en voor docenten om na te kijken), maar het zijn wel vragen die uitnodigen tot het leggen van historische verbanden door gebruik te maken van begrippen die gekend moeten worden.

De vraag die zich aandient na het voorafgaande is: wat kan of mag wel en niet gevraagd worden bij een centraal examen? Inhoudelijk is dat duidelijk: wat in de syllabus omschreven staat, kan bevestigd worden. Maar als een dergelijke vraag gesteld wordt, gaat het eerder over de achtergrond van de leerlingen. Er is sprake van grote diversiteit in de leerlingenpopulatie met een sterk uiteenlopende problematiek. Ook het verschil tussen de leerwegen is groot. Een examen moet in principe door iedere leerling in eenzelfde leerweg te maken zijn, ongeacht de afkomst. Dat dit niet eenvoudig is, moge duidelijk zijn. Zo schreef

KADER 3

VRAAG 34 (P' 0.31)

2p In 1948 werd de staat Israël uitgeroepen.

> Geef in enkele zinnen een verklaring voor het ontstaan van de staat Israël. Gebruik daarbij de volgende drie begrippen in een juiste samenhang en betekenis: **diaspora**, **zionisme** en **Holocaust**.

DOE HET ZO:

Het ontstaan van de staat Israël heeft te maken met ...

CV: **maximumscore 2**

Voorbeeld van een juist antwoord is: Het ontstaan van de staat Israël heeft te maken met de verspreiding van Joden (in de geschiedenis) over de hele wereld. Dat staat bekend als **diaspora**. Vanaf de negentiende eeuw streefden veel Joden naar een terugkeer in een eigen Joodse staat. Dit streven wordt **zionisme** genoemd. Door de **Holocaust** (tijdens de Tweede Wereldoorlog) werd het streven om een nieuwe Joodse staat te stichten bij veel Joden nog sterker.

indien drie begrippen juist worden gebruikt	2
indien twee begrippen juist worden gebruikt	1
indien minder dan twee begrippen juist worden gebruikt	0

OPMERKING

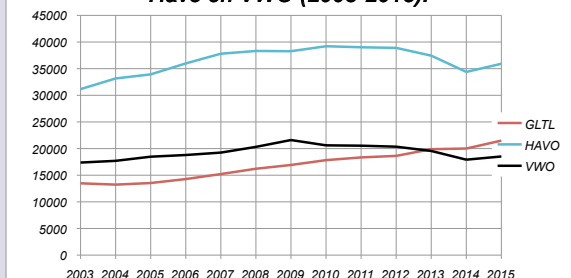
Er mogen alleen scorepunten worden toegekend als de begrippen in een juiste onderlinge samenhang en betekenis worden gebruikt.

een geschiedenisdocent met veel leservaring onlangs in *Kleio*: 'Dat geef ik je te doen: in Rotterdam of Den Haag in een probleemwijk op een vmbo examens afnemen.'⁵ Toch stemt het tot tevredenheid dat het aantal kandidaten dat het vmbo-examen geschiedenis maakt in absolute zin al jaren achter elkaar stijgt (zie kader 4 met grafiek) en dat de reacties van docenten naar aanleiding van het afgelopen examen overwegend positief zijn.⁶ Twee vragen die er in de ogen van docenten op een positieve manier uitsprongen, waren vraag 28 en 29 (zie kader 5). Bij deze vragen moesten de leerlingen bedenken waarom de Amerikanen een poster met het portret van een Sovjetsoldaat na de aanval op Pearl Harbor wél wilden verspreiden maar het na 1945 niet meer eens waren met de bood-

schap van dezelfde poster. Het was een vraag waar op vmbo-niveau geprobeerd werd standplaatsgebondenheid te toetsen zonder de vaardigheid zelf te benoemen. De discussie achteraf op het forum ging vooral over de vraag of de Koude Oorlog pas na afloop van de Tweede Wereldoorlog begon of al eerder. Ook vaardigheden waarvan vaak gedacht wordt dat die te hoog gegrepen zijn voor vmbo-leerlingen kunnen centraal getoetst worden. Een geschikte bron is daarvoor een voorwaarde. Of, zoals bij een bespreking van het examen opgemerkt werd: 'Het vinden van goede en bruikbare bronnen is altijd al een lastig karwei, voor wat voor toets dan ook, en omdat de examenonderwerpen al gedurende lange tijd dezelfde zijn wordt dit karwei waarschijnlijk alleen maar moeilijker.'⁷

KADER 4

Aantal examenkandidaten geschiedenis in het voortgezet onderwijs in VMBO-GTL, Havo en VWO (2003-2015):



DIGITALE EXAMENS

In de beroepsgerichte leerwegen BB en KB speelt geschiedenis een veel minder prominente rol dan in GL of TL. Dat is ook te zien aan het aantal kandidaten: in GL en TL ruim 21.500 en in KB slechts veertig kandidaten. In zowel BB als KB is de laatste jaren voor de algemene vakken een overgang te zien van papieren naar digitale examens. Ook bij de digitale examens zijn maar weinig kandidaten geschiedenis

(rond de tweehonderd voor zowel BB als KB). De digitale examens worden in meerdere varianten afgenomen en vervolgens worden de resultaten geëquivaaleerd.⁸ Het voordeel van digitale examens is dat er gebruik gemaakt kan worden van filmpjes, dat afbeeldingen in kleur mogelijk zijn, de vragen één voor één op een overzichtelijke manier op het beeldscherm te zien zijn, de examens op verschillende tijdstippen afgenomen kunnen worden en dat de correctie voor een groot deel door de computer wordt gedaan. Voor GL en TL zijn digitale examens voorlopig nog niet aan de orde.

VERNIEUWDE SYLLABUS

Naast het verdwijnen van de papieren examens voor BB en KB is er sprake van nog een verandering. Met ingang van de examens van 2018 zal een vernieuwde syllabus voor geschiedenis en staatsinrichting worden gebruikt als basis voor het centraal examen.⁹ De syllabus geldt voor alle leerwegen in het vmbo. De achtergronden en de aard van de wijzigingen zullen over enige tijd in de vorm van een artikel nader toegelicht worden. In februari van dit jaar hadden de docenten de gelegenheid om commentaar te geven op het concept. Daar is toen ruimschoots gebruik van gemaakt: 153 personen hebben de digitale vragenlijst ingevuld. Daarvan vond 94,1% de nieuwe structuur met drie parallelle kolommen (Europa en de wereld, Geschiedenis van Nederland en Staatsinrichting van Nederland) overzichtelijk. Verder gaf 94,7% aan dat de syllabus als geheel voldoende houvast biedt om de leerlingen te kunnen voorbereiden op het centraal examen. Het ziet er dus naar uit dat de vernieuwde syllabus op een breed draagvlak kan rekenen. Ook deze 'geschiedenis' wordt vervolgd. ■



KADER 5

VRAAG 28 (P' 0.57)

Gebruik bron 2.

1p Deze poster werd na de Japanse aanval op Pearl Harbor door de Amerikaanse regering verspreid.

> Geef een politieke reden waarom de Amerikaanse regering na de aanval op Pearl Harbor heeft besloten deze poster te verspreiden.

VRAAG 29 (P' 0.54)

Gebruik nogmaals bron 17.

1p In de periode **na 1945** was de Amerikaanse regering het niet meer eens met de boodschap van deze poster.

> Geef een politieke reden waarom de Amerikaanse regering het in die periode **niet** meer eens was met de boodschap van deze poster.

VERTALING

Op de poster staat: 'Deze man is je vriend. Hij is een Rus. Hij vecht voor vrijheid'.

CV:

VRAAG 28

maximumscore 1

Uit het antwoord moet blijken dat de Verenigde Staten (na de aanval op Pearl Harbor ook) betrokken zijn bij de oorlog (net als de Russen) / de Sovjet-Unie (in de strijd 'voor de vrijheid'/tegen de As-mogendheden) een 'vriend'/bondgenoot van de Verenigde Staten/de geallieerden is geworden.

VRAAG 29

maximumscore 1

Uit het antwoord moet blijken dat na 1945 de Sovjet-Unie door de Amerikaanse regering gezien werd als een vijand / de Koude Oorlog was begonnen.

OPMERKING

Voor alleen een verwijzing naar een (historische) gebeurtenis, mag geen scorepunt worden toegekend.

VAN DESERTERENDE STRAAL-JAGERPILOOT TOT MILJONAIR

Onthutsend verhaal over de Koreaanse Oorlog

Op maandag 21 september 1953 uur landde op Kimpo, de drukste Amerikaanse vliegbasis op het Koreaans schiereiland, een Noord-Koreaans jachtvliegtuig met daarin de jonge luitenant No Kum-sok. Het Amerikaanse luchtmachtpersoneel had pas door dat het om een vijandelijk toestel ging toen het stilhiel naast de landingsbaan. Blaine Harden gebruikt deze gebeurtenis om een onthutsend beeld te geven van de Noord-Koreaanse samenleving en van het verloop van de Koreaanse Oorlog (1950-1953, eindigend met een wapenstilstand, waardoor het conflict formeel nog bestaat).

Hans Vermeer is
redacteur van Kleio.

No Kum-sok in de
vlieguitrusting die
hij droeg tijdens zijn
vlucht naar Zuid-
Korea.



No Kum-sok werd meteen meegenomen voor een maandenlang verhoor waaraan hij welwillend meewerkte. Zijn toestel werd na de landing meteen verborgen, compleet binnenstebuiten gekeerd

en uitvoerig onderworpen aan testvluchten. Want de MiG-15 die No Kum-sok op Kimpo aan de grond zette, was de eerste die de Amerikanen compleet in handen kregen. Kim Il-sung, de man die op dat moment de scepter zwaaide in Noord-Korea, heeft nooit op deze desertie gereageerd, noch het toestel teruggevorderd. De Amerikaanse pers dook natuurlijk massaal op dit verhaal en liet het grote publiek meesmullen.

DERDE WERELDOORLOG

Als je het boek na afloop dichtslaat, blijf je als lezer met het beklemmende gevoel achter dat we in die jaren maar net ontkomen zijn aan een derde wereldoorlog. Want de betrokken grootmachten (de VS als beschermer van het Zuiden, Rusland en China aan de zijde van het Noorden) hadden alle drie de mogelijkheid om dit regionale conflict te laten uitgroeien tot een wereldconflict. Het enige wat zij daarvoor hoefden te doen was de leugens van de ander wereldkundig te maken.

Zo speelde Stalin voor de buitenwereld de vermoorde onschuld door te doen alsof de Sovjet-Unie niets met het conflict te maken had, ook al was het algemeen bekend dat er Russische piloten in Migs aan Noord-Koreaanse zijde vochten. En zo hielden de Amerikanen van hun kant vol dat zij zich steeds aan het VN-mandaat hielden dat hen verbood om vliegvelden aan te vallen in China, terwijl ze dit stelselmatig wél deden (en wat No Kum-sok zelf had meegemaakt). Maar de grootmachten hielden elkaars leugens uit het wereldnieuws waardoor het conflict regionaal bleef. Er is eigenlijk maar één moment geweest dat de strijd uit de hand dreigde te lopen. Dat was toen China zich in de strijd mengde en de Amerikaanse opperbevelhebber MacArthur het plan opperde atoomwapens tegen dat land te gebruiken. Dat leidde gelukkig tot zijn ontslag door ingrijpen van president Truman. Voor de Koreaanse bevolking was die inperking van het conflict van nul en generlei



Een Amerikaanse Boeing B-29 bommenwerpen laat zijn bommen vallen boven Korea, 1951. Foto: US Air Force.

waarde: op hun grondgebied werd een oorlog uitgevochten tussen de grootmachten en werd de bevolking vermalen. De auteur laat zien hoe het optreden van de Amerikaanse luchtmacht tijdens die oorlog nog steeds de kijk van de Noord-Koreaanse bevolking op het Westen in het algemeen en op de VS in het bijzonder bepaalt. Want het Noorden is in die periode op grote schaal door bombardementen weggevaagd. Amerikaanse bommenwerpers vlogen vanuit Japan en Okinawa en wierpen vanaf tien kilometer hoogte hun bommen op weerloze Noord-Koreaanse steden. Achttien van de grootste steden waren in 1953 voor meer dan 50 procent vernietigd, onder andere omdat er een gebrek aan doelen was en daarom steden vaak maar voor een tweede of derde keer gebombardeerd werden. Tegen het einde van de oorlog maakte men ook massaal gebruik van napalm waardoor vuurstormen ontstonden waarbij honderdduizenden burgerslachtoffers vielen.

RACISTISCHE TERREURDAAD

De rest van de westerse wereld sprak schande van deze misdaad, de Indiase premier Nehru had het zelfs over een terreurdaad met racistische motieven. Het Amerikaanse publiek maakte zich hier kennelijk niet druk over.

Maar het zal duidelijk zijn dat deze massamoord diep in het collectieve geheugen van de Noord-Koreanen gegrift staat, omdat iedereen tijdens die periode familieleden is kwijtgeraakt. De Amerikanen zijn in hun ogen onmenselijk en iedereen is nog steeds bang dat die gebeurtenis zich zal herhalen.

Ziedaar een argument dat Kim Jong-un telkens weer kan gebruiken om zijn bevolking te paaien: onder zijn leiderschap zal dat immers nooit gebeuren. En hoe reageert Amerika daar op? De overheid schijnt de rol van boeman wel te bevallen. Ze doet in ieder geval geen enkele moeite om het beeld te ontcrachten. Als in 2013 Kim (de derde) weer eens een loos dreigement richting Amerika uit, stuurt de Amerikaanse luchtmacht als antwoord een B-2 stealth-bommenwerper met nucleaire capaciteiten het Koreaanse luchtruim in. Weer de luchtmacht, weer de dreiging met kernwapens; tja, Amerikanen en tact vormen niet altijd een ideaal koppel...

De geschiedenis heeft geleerd hoe het de hoofdpersonen van dit boek is vergaan. De Grote Leider stierf in 1994 op 82-jarige leeftijd en wordt door zijn landgenoten nog steeds als een heilige vereerd. De straaljagerpilot kreeg het Amerikaanse staatsburgerschap en na lang procederen ten oordele van de 100.000 dollar die

was uitgelooft voor elke deserterende Noord-Koreaanse piloot – al zei No Kum-sok daar niets van te hebben geweten. Door dat geld juist te beleggen is hij inmiddels miljonair. Hij woont nog steeds in Amerika. Die 100.000 dollar is de meevaller als je de balans van zijn desertie opmaakt. Daartegenover staat dat hij wist dat er standaard na een desertie wraak genomen werd op familie of kennissen. Vijf luchtmachtkameraden van No Kum-sok werden dan ook geëxecuteerd. Het is een terzijde in dit boeiende boek, maar wel een terzijde dat je moeilijk uit je hoofd krijgt. ■



DE GROTE LEIDER EN DE STRAALJAGER-PILOOT. DE SPECTACULAIRE ONTSNAPPING VAN EEN JONGE NOORD-KOREAAN AAN DICTATOR KIM IL-SUNG. Blaine Harden (Balans, Amsterdam 2015), 352 blz., € 19,95

PRECIEZEN EN REKKELIJKEN,

De lange schaduw van het eindexamen geschiedenis

Een Belgische collega verbaasde zich onlangs over de felle discussies in ons land. Voor de duidelijkheid: het ging over de centrale toetsing van historische kennis. Toen ik zei dat we daar al zo'n vijftien jaar mee bezig zijn, was hij nog verbaasder. In een variant op een bekend gezegde zou je kunnen stellen dat ieder land het geschiedenisexamen krijgt dat het verdient. De vraag is nu: wat hebben we dan gekregen en waar hebben we dat aan verdiend?

Stephan Klein is historicus en vakdidacticus geschiedenis aan het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON), Universiteit Leiden.

Het nieuwe examen, waarvan in mei 2015 de eerste versies werden afgenomen, is het onbedoelde gevolg van het bijna vijftien jaar geleden gepubliceerde rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV).¹ Destijds ging het debat vooral over de terugkeer van de chronologie, didactisch vertaald in een nieuw concept: de tien tijdvakken met de 49 kenmerkende aspecten. Ook de bijbehorende beeldkenmerken maakten wel wat reacties los. Veel minder aandacht kreeg de gedachte dat ook het centraal eindexamen moest veranderen en dat daar iets getoetst ging worden waarvan niemand nog precies kon uitleggen wat het was. Het heette 'oriëntatiekennis'. In de volksmond is oriënteren zoiets als ergens een globaal overzicht van krijgen. Je kunt je bijvoorbeeld oriënteren op de inhoud van een cursus door eens door de syllabus te bladeren. Soms werd oriëntatiekennis uitgelegd vanuit een ruimtelijke metafoor. Het was dan een 'plattegrond' van het verleden waarbij oriënteren zoiets werd als het raadplegen van een atlas. Een alternatief was de veel abstractere term 'referentiekader'. De bedoeling was dat dit kader leerlingen zou helpen om historische ontwikkelingen chronologisch te ordenen. Maar wat was dan oriëntatiekennis? Was dit het

kader zelf (het hulpmiddel) of was dit de chronologisch bezonken kennis van de 49 historische ontwikkelingen? Een lastig, maar cruciaal punt.

MYSTERIEUZE ZIN

Het rapport legde uit dat het niet zozeer ging 'om veel feitelijke kennis, als wel om kennis die gebruikt kan worden als markeringspunt om bepaalde karak-

teristieken van tijdvakken te herkennen of te verduidelijken'. Even verderop stelde men dat een leerling aan de hand van een persoon (genoemd werden toen Luther, Calvijn, Zwingli en Erasmus) 'kennis van de Reformatie' kon onthouden. Naast markeringskennis was er kennelijk biografische kennis nodig en dit leidde tot een nieuwe definitie: 'Het kader van oriënta-

¹ Heden, verleden en toekomst. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming (2001).



VERDIEPERS EN VERBREDERS

tiekkennis is dus op het concrete niveau nogal persoonlijk, terwijl op het meer abstracte niveau van kenmerkende aspecten toch hetzelfde of gelijksoortige kennis betreffende tijdvakken wordt bestreken.² Ook na vijftien jaar is dit een mysterieuze zin. Drie zaken bleven namelijk onduidelijk:

- Wanneer heb je een kenmerkend aspect voldoende uitgelegd?
 - Welke verbanden tussen kenmerkende aspecten binnen één tijdvak moet je kennen?
 - Welke verbanden tussen kenmerkende aspecten uit verschillende tijdvakken zijn belangrijk?
- Het woord was nu aan het veld om hier inhoud aan te geven, met domein A als vakbenadering. In het rapport was dit domein nog als 'historisch besef' omschre-

ven, later kwamen er uitwerkingen die dit als historisch denken en redeneren aanduidden. Het veld is sindsdien versplinterd op twee manieren. Je zou dit zichtbaar kunnen maken in een coördinatenstelsel. Op basis van selectieve waarneming (en dus zonder enige wetenschappelijke pretentie) lijkt me dat er sprake is van een scheiding tussen 'preciezen' en 'rekkelijken' (links/rechts op de x-as) en een scheiding tussen 'verbreiders' en 'verdiepers' (boven/onder op de y-as). Deze scheidingen lopen dus door elkaar heen.

De preciezen vatten de status van de tijdvakken en van de kenmerkende aspecten op als een letterlijke instructie voor de ordening van de leerstof. Dan komt er voor elk tijdvak een hoofdstuk en

voor elk kenmerkend aspect een paragraaf. Ook gaan leerlingen dan tijdvakkendossiers aanleggen, waarin ze iets schrijven over een persoon of gebeurtenis met een uitleg bij welk kenmerkend aspect dit hoort. De rekkelijken kiezen een meer narratieve benadering. Zij laten de ordening van de inhoud niet bepalen door de tijdvakchronologie en behandelen de kenmerkende aspecten als verweven in de grote lijnen van de Europese geschiedenis. Vaak hebben zij meer aandacht voor historisch denken en redeneren (domein A), met name voor het problematische karakter van tijd indelen en voor aspecten van continuïteit en verandering. Door deze tweedeling heen speelt een andere, die van de verdiepers en de verbreiders. De verdiepers ►

De verbreider



ILLUSTRATIE: LINDA VAN BRUGGEN

² Idem, 'Samenhang in de programma's geschiedenis: algemene verantwoording en toelichting', 5-6.



denken meer vanuit een evenementiële benadering van de geschiedenis en confronteren leerlingen met veel details. Die moeten bijvoorbeeld het verloop van grote oorlogen en revoluties kennen, met belangrijke veldslagen, cruciale wendingen en namen van leiders. De verbreders denken meer vanuit de grote lijnen en laten veel details weg. Zij kiezen wel gedetailleerde voorbeelden, maar vooral waar die de grote lijnen illustreren. De verdiepers balen omdat zij zoveel stof moeten behandelen, de verbreders omdat zij zoveel stof moet weglaten.

LELIJK COMPROMIS

Welke kant is het examen nu opgegaan? Na vele discussiebijeenkomsten, besloten vergaderingen, onderzoeksrapporten, syllabi, peilingen en ingezonden stukken ontstond er een lelijk compromis. Er kwam een examen over vijftiende eeuw geschiedenis, waarvan de eerste twintig eeuwen oriëntatiekennis zijn, en daarna oriëntatiekennis mét specificatie (de Historische Contexten) en zónder (de kenmerkende aspecten die buiten de Historische Contexten vallen). Dat is niet eenvoudig uit te leggen aan een buitenstaander. Als je het probeert, etaleer je al snel je eigen standplaatsgebonden-

heid, in mijn geval die van een rekkelijke verbreder. Als rekkelijke was ik blij met het loslaten van de benamingen van de tien tijdvakken in het examen. Als verbreder ben ik ontevreden.

Ik wil de grote lijnen laten zien vanuit selectieve diepgang, óók om historisch denken mogelijk te maken. Daarom was ik voorstander van een specificatie van de kenmerkende aspecten.³ Maar de Historische Contexten die er uiteindelijk zijn gekomen zijn mij weer te breed en daardoor te oppervlakkig. Het centraal examen mag best grote lijnen toetsen, maar het historisch denken zou er een veel prominentere plaats in moeten hebben. Dat kan alleen als er naast de grote lijnen een veel kleiner, maar gedetailleerder speelveld afgebakend wordt, waarop leerlingen die denkvaardigheden kunnen tonen. Het is ook nooit goed natuurlijk...

De eerste lichting examens van mei 2015 kan niet als een grote verrassing zijn gekomen. Toch heb ik nogal wat reacties gehoord van docenten die stellen dat zij volgend jaar hun leerlingen alle 49 kenmerkende aspecten uit hun hoofd gaan laten leren. De reden: het eerste examen voor met name Havo bevatte nogal wat vragen waarin zo'n 'ding' letterlijk moest worden gereproduceerd (hoewel het antwoordmodel ook een eigen omschrijving goedkeurt). Een begrijpelijke reactie, maar ook een onterechte. Die letterlijke vragen zijn van het oudste vraagtype, nog ontwikkeld vanuit een precieze benadering. Je geeft een concrete bron of situatie en je vraagt bij welk abstracter verschijnsel het een voorbeeld is. Het zijn een soort toetstechnische rudimenten en ze zullen in die hoeveelheid vast niet terugkeren in het examen. Dat was trouwens al niet meer zo in het tweede examentijdvak. Bovendien valt te verwachten dat

het examen in de toekomst nog wel wat inventiever wordt wat betreft vragen over historisch denken en redeneren.

EIGEN ACCENTEN

Het is eigenlijk jammer dat we als geschiedenisveld de laatste jaren zoveel met dat examen bezig zijn geweest. Docenten besteden veel tijd aan het behandelen van al die kenmerken, en het schoolexamen staat niet zelden geheel in dienst van het centraal examen, terwijl je daarin juist eigen accenten zou kunnen plaatsen. Als we niet oppassen werpt het centraal examen ook een lange schaduw over het geschiedenisonderwijs in de toekomst. De minister laat ons inmiddels nadenken over een onderwijsagenda voor 2032.⁴ Als we een blik in die nabije toekomst werpen, zou het zomaar kunnen dat we door het tijdvakkenstampen bezig zijn onszelf irrelevant te maken. Verhalen over geschiedenis worden buiten het klaslokaal in steeds overweldigender mate geproduceerd, op locatie en in interessante media, met veel interactie. Er is ook een groot 'verlangen' naar dit concrete en tastbare verleden, bij jong en oud.⁵ Zijn geschiedenisdocenten er niet voor om ook dáár met leerlingen over na te denken? Over de historische cultuur van dit moment, in Nederland, Europa en de wereld? De diversiteit lijkt alleen maar groter te worden en leerlingen willen het daar ook over hebben. Het zijn zaken die in een centraal examen moeilijk een plaats krijgen; het heden is vaak te controversieel. Maar in de klas en de virtuele wereld die van daaruit bereikbaar is kan het wel. Die kans mogen we niet laten lopen. Anders krijg je te maken met een vakdidactische nachtmerrie. Dat je ooit als docent tegen een leerling zegt: 'Dat verhaal van jou, volgens mij hebben we daar geen kenmerkend aspect bij.' ■

³ Stephan Klein, 'Centrale examinering geschiedenis: een pleidooi. Hoe oriëntatiekennis in het CSE het best getoetst kan worden', *Kleio* 51 (2010) nr.4, 24-25.

⁴ www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijs-2032-en-onderwijs2032.nl.

⁵ Voor een analyse van dit fenomeen, met mooie voorbeelden: Maria Grever en Carla van Bortel, *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef* (Hilversum: Verloren, 2014).

HET KAN ZOVEEL BETER

Het nieuwe geschiedenisexamen havo/vwo

Ruim veertien jaar na de verschijning van het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming ('De Rooy') blijkt het geschiedenisexamen heel anders te zijn geworden dan toen mocht worden verwacht. De totstandkoming van het examen is een mooi voorbeeld van hoe historische ontwikkelingen zich kunnen voltrekken: onbedoelde gevolgen, compromissen tussen tegengestelde partijen, en uiteindelijk een niet te voorzien resultaat.

Stel je eens voor dat uitgekomen was wat de commissie-De Rooy zich in 2001 voorstelde bij een geschiedenisexamen havo/vwo. Dan hadden de leerlingen op hun examenzitting geen bronnenboekje en vragenboekje aangetroffen, maar een A4'tje met instructies en (laten we zeggen) drie bronnenboekjes. Op het A4'tje had gestaan: 'In de bronnenboekjes bij dit examen vind je drie historische kwesties waaruit je er twee moet kiezen. De eerste gaat over de vraag of de gemeenteraad van Hoorn er in 2011 goed aan heeft gedaan om een omstreden standbeeld van Jan Pieterszoon Coen te laten staan, terwijl een actiecomité van burgers dat wilde weghalen. De tweede kwestie gaat over pogingen van de Griekse regering om marmeren beeldhouwwerken afkomstig van het Parthenon naar Athene te laten komen. Die marmeren beeldhouwwerken zijn nu in het British Museum in Londen: moeten ze naar Griekenland of niet? De derde kwestie gaat over de historische binnenstad van Paramaribo in Suriname die in 2002 door de UNESCO op de werelderfgoedlijst is geplaatst. De UNESCO ziet die historische binnenstad als iets unieks dat beschermd moet worden. Maar veel van de prachtige oude houten gebouwen in Paramaribo storten bijna in elkaar. Moet Nederland helpen om ze te restaureren?'

ONDERWERP KIEZEN

De leerling is voorbereid op een examen waarin hij een of meer betogen moet schrijven over een relevante vraag met gebruik van historische kennis en historische documentatie. Hij moet een argumentatie opbouwen; daarmee heeft hij ook al vaak geoefend. Hij is daardoor vaardig geworden in *historisch redeneren*, niet door daarover vraagjes te beantwoorden in de trant van 'Is deze bron betrouwbaar?', of 'Is dit een voorbeeld van continuïteit?', maar door historische redeneerwijzen toe te passen in een goed onderbouwde argumentatie. De leer-

ling is daarom erg benieuwd met welke kwesties hij op het examen te maken zal krijgen. Hij oriënteert zich snel op de onderwerpen waaruit hij kan kiezen. Over elk onderwerp staat op het A4'tje een korte uitleg van circa 150 woorden: waarom is het een belangrijk probleem en welke achtergrondkennis speelt een rol? Zo staat dat bij Jan Pieterszoon Coen kennis van belang is over de VOC, over het moderne imperialisme, over het nationalisme in de negentiende eeuw, over de verzuilde samenleving van de jaren dertig en over genocide. Bij de beelden van de Akropolis staat dat daarbij de Griekse oudheid van belang is, de verlichting, het imperialisme en nationalisme van de negentiende eeuw en de Europese Unie. Bij het onderwerp over Paramaribo speelt kennis van de Gouden Eeuw en de slavernij een rol, kolonialisme en dekolonisatie, de Verenigde Naties en de omgang met monumenten. ►

Arie Wilschut is lector didactiek van de maatschappijvakken bij het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding (Hogeschool van Amsterdam).

De volledig uit hout opgebouwde kathedraal in de binnenstad van Paramaribo.



BEARGUMENTEERD BETOOG

Laten we zeggen dat een van de onderwerpen die de leerling kiest de kwestie Jan Pieterszoon Coen is. Hij verdiept zich goed in de documentatie die uit allerlei materiaal bestaat en waarvan de herkomst en status goed worden toegelicht. Zo zijn er gegevens uit de in 2015 verschenen biografie over Coen van Jur van Goor. Hierin kan de leerling lezen dat Coen Batavia heeft gesticht en met succes een handelsnetwerk heeft opgebouwd. Ook blijkt Coen soms bevel te hebben gegeven tot harde maatregelen als hij in zijn streven gedwarsboemd werd. Eén daarvan was gericht tegen de Banda-eilanden toen de VOC het monopolie op de muskaatnotenhandel daar niet voor elkaar kreeg, omdat Bandanezen en Europeanen een verschillende voorstelling hadden bij een ‘verdrag’. De harde maatregelen leidden tot verdrijving en uitroeiing van bijna de totale Bandanese bevolking, leest de leerling.

Er staat ook een citaat bij van het VOC-bestuur uit de zeventiende eeuw dat vond dat de Bandanezen wel gestraft moesten worden omdat ze zich niet aan het verdrag hielden, maar zó wreed hadden ze het liever niet gezien, want daarmee maak je misschien weer méér vijanden. De leerling leest verder over de onthulling van het beeld in Hoorn in 1893 en ontdekt dat het op het moment van oprichting al omstreden was doordat sommigen toen wezen op ‘den man die door zijn gedrag op de Banda-eilanden een bloedvlek heeft geworpen op de geschiedenis der Indischen Compagnie’. Hij leest ook een fragment uit een toespraak van Colijn bij het beeld in Hoorn op de 350ste geboortedag van Coen in 1937, waarin de minister-president dankbaar de grote daden van Coen memoreert als ‘uitvoering van Gods wil’.

Hij leest over de oorsprong en betekenis van de term ‘genocide’ zoals deze in 1943 voor het eerst werd gebruikt in de context van de vernietiging van het Joodse volk door de nazi’s. En hij leest over

argumenten van Hoornse burgers en gemeenteraadsleden uit 2011.

De leerling weegt de argumenten af. Hij gebruikt zijn historische vaardigheden om de waarde en representativiteit van bronnen in te schatten, niet omdat hij daarmee de vraag ‘Is deze bron representatief?’ moet beantwoorden, maar omdat dat nodig is voor de kwaliteit van zijn betoog. Hij probeert de gegevens in de context van diverse tijden te plaatsen, niet omdat hij daarmee de vraag ‘Bij welk kenmerkend aspect hoort deze bron?’ moet beantwoorden, maar omdat hij weet dat historische argumenten alleen kunnen worden gebruikt als je gegevens in de context van hun tijd plaatst. Zo vraagt hij zich af of een vergelijking tussen de moord op de Joden in de twintigste eeuw en het optreden op de Banda-eilanden via het gebruik van de term genocide wel opgaat. Nadat hij dit allemaal heeft gedaan, zet hij zich aan het schrijven van een goed beargumenteerd betoog.

HEMELSBREED VERSCHIL

Het zal duidelijk zijn dat dit beeld van een eind-examen hemelsbreed verschilt van wat in 2015 werkelijkheid geworden is. Het examen van 2015 ging voornamelijk over een aantal ‘historische contexten’, de opvolgers van de wisselende onderwerpen. Net als die onderwerpen gaan zij vergezeld van beschrijvingen van feitenkennis die leerlingen moeten kennen. Als we de examens hierop kritisch doornemen, zien we dat beheersing van zulke feitenkennis een beslissende rol speelt bij de beantwoording van ongeveer twee derde van de vragen. Een prestatie in geschiedenis wordt dus niet beoordeeld op grond van de mate waarin een leerling *het vak beheerst* (historisch besef vertoont, historisch kan denken en historisch kan redeneren), maar op grond van de mate waarin hij *in staat is iets te memoriseren*. Maar memoriseervaardigheid is iets anders dan geschiedenis beheersen.

Het eiland Banda Besar, gezien vanaf het grootste Europese fort in Indonesië, de VOC-versterking Fort Belgica op Banda Neira. Foto: Mark Richards.



Bovendien heeft memoriseren vrij weinig zin. Talloze onderzoeken hebben uitgewezen dat mensen op termijn historische feitenkennis niet onthouden als die kennis niet gebruikt wordt en geen functie heeft. De Amerikaanse hoogleraar vakdidactiek geschiedenis Sam Wineburg bespreekt op de eerste bladzijden van zijn bekende boek *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* (2001) een aantal Amerikaanse onderzoeken onder leerlingen sinds 1917 die telkens weer opleverden dat de leerlingen 'niets wisten'. Hij voegt daaraan toe over de ontwikkelingen in de twintigste eeuw: 'The whole world has turned on its head, but one thing has stayed the same: Kids don't know history.' (p. viii) Als wij weten dat alle moeite om leerlingen feiten te laten onthouden vergeefs is, waarom besteden we daar als geschiedenisleraren dan zo ontzettend veel tijd aan? Waarom leren we de leerlingen geen nuttige dingen waarvan ze de zin en betekenis kunnen inzien? Het is bekend hoe sturend een examen is voor wat leraren op school doen. Dus als we de vorige vragen serieus nemen, moet de vervolgvraag ook luiden: Waarom vraagt het examen niet naar de toepassing van kennis, denk- en redeneerwijzen die evident relevant zijn en waarvan leerlingen zin en betekenis kunnen inzien, zoals zo'n betoog over Jan Pieterszoon Coen?

De plannen voor een examen – zoals hierboven als ideaal beschreven – stonden in ontwerpvorm in het rapport *Verleden, heden en toekomst* uit 2001 (pag. 114-117). Op die plannen had een Cito-medewerker onmiddellijk na verschijning van het rapport al kritiek: 'Zonder stofafspraken kun je niet inhoudelijk toetsen, de voorgestelde toetsing toetst schrijf- en leesvaardigheid en het vermogen een eigen mening te formuleren; daarmee nemen we de taak van het vak Nederlands over' (*Kleio* 42 (2), p. 8).

HET MOET ANDERS

Bij de start van de pilot die een nieuw examen moest onderzoeken werd dan ook van de zijde van het Cito als voorwaarde gesteld dat casustoetsing daarbij niet zou worden betrokken. Dat idee werd daarmee van de hand gedaan voordat de haalbaarheid ervan proefondervindelijk was vastgesteld. Maar de pilot ging in ieder geval nog wél over het gebruik van de tijdvakken als referentiekader; nadere specificatie van leerstof kwam er niet en pilotleerlingen wisten dus van tevoren niet waarover de examenvragen zouden gaan. Na afloop van de pilot – die uitwees dat betrokken leraren en leerlingen gunstig rapporteerden over hun ervaringen – werd onder druk van leraren geschiedenis, de VGN en het Cito alsnog besloten dat dit zo niet kon

en dat nadere specificatie van 'leerstof' nodig was. Daarvoor werden 'historische contexten' bedacht, waardoor het examen als vanouds grotendeels gericht kon worden op het reproduceren van feitenkennis. Dat was niet de gedachte achter het nieuwe examenprogramma, sterker nog: het is het tegenovergestelde ervan. Het laatste restje van de ideeën over een bruikbaar referentiekader is hierdoor buitenspel gezet. Dat is een manier van omgaan met geschiedenis die niet langer houdbaar is in een tijd van 21e-eeuwse vaardigheden – een tijd waarin leerlingen vragen om zinvol en betekenisvol onderwijs. Op deze manier kunnen wij het belang van ons vak voor een 'curriculum 2032' niet langer staven. Het moet dus beslist anders. En dat kan ook. We zouden bijvoorbeeld kunnen beginnen met experimenten van (school)examens waarin leerlingen betogen moeten schrijven gebaseerd op documenten, zoals al tientallen jaren gebruik is in Amerikaanse *document based questions*. Waarom zouden Nederlandse leerlingen niet kunnen leren wat hun Amerikaanse leeftijdsgenoten blijkbaar wél in huis hebben? ■

TWEE REDENEN WAAROM IK DE KENMERKENDE ASPECTEN NIET ALS EEN VOORUITGANG KAN ZIEN

Door Sabine te Rietstap, docent geschiedenis op het stedelijk gymnasium in Leiden.

Een korte uiteenzetting waaruit duidelijk wordt hoe het tijdvak van Deductie en Diepgang werd verdrongen door het tijdvak van Onderwijskundigen en Commissieleden.

REDEN 1: DE ZINNETJES MAKEN SAMEN NIETS ZINNIGS

Ondanks mooie woorden als centralisatie en abolitionisme zijn de 49 kenmerkende aspecten niet veel meer dan een themaloze tijdbalk. De enige structuur die geboden wordt door de commissie-De Rooy is een kinderlijke tijdvakindeling, die de aspecten aaneen lijmt met de twee treurige woorden 'en toen'. Ooit waren 'wat' en 'wanneer' een middel om het doel, historisch inzicht, te bereiken. Inmiddels is in het geschiedenisonderwijs het middel tot doel is verheven. Samenhang zien en nuancering aanbrengen zijn de verstomde klanken uit het verloren tijdperk van Deductie en Diepgang.

REDEN 2: DE LEERLING IS EEN KRITISCHE KOPER!

Wij kunnen als vakdocenten onze 'inner nerd' voeden met de tekst dat de Hanze en de Investituurstrijd toch eigenlijk heel leuk zijn, maar een gemiddelde derdeklasser zal bij het horen van dit soort onderwerpen snel zijn vakkenkeuzeformulier aanpassen en een vak als filosofie of economie kiezen. Die vakken – niet of nauwelijks onderwezen in de onderbouw – zijn nieuw en fris, en hanteren geen onderwijskundige theorieën. Theorieën die ervan uitgaan dat leerlingen niet door hebben dat ze droge oude wijn ingeschonken gaan krijgen.

Leerlingen in de bovenbouw kijken naar hun wereld en hebben er duizend vragen over. Hoe kan het zijn dat wij hun 'engagement' niet respecteren en koesteren? Waarom laten wij ons opsluiten in een hoge toren vol vlakke abstracties en herhalingen uit het tijdvak van Onderwijskundigen en Commissieleden?

DIDACTIEKCONFERENTIE 2015

13 en 14 november in Huize Bergen te Vught

Twee dagen bezig zijn met je vak! Dompel je onder in de mogelijkheden van geschiedenisonderwijs en doe samen met collega's en deskundigen nieuwe ideeën over didactiek, lesinhoud, leerstijlen en examens. In de stijlvolle en gastvrije omgeving van Huize Bergen in Vught. Nieuw dit jaar: een speciaal programma voor starters.

U Kiest 5 WORKSHOPS

Dit jaar worden er workshops gegeven door o.a.

- Euroclio
- Esther Koops
- NIOD
- Stefan Rops
- Anne Frank stichting
- ProDemos
- Koen Henskens
- CvTE

INHOUD

Op de site staan de uitgebreide workshop omschrijvingen; u geeft bij uw inschrijving een 1e en 2e keus aan. U wordt ingedeeld op volgorde van inschrijving.

AVONDPROGRAMMA

"de Zingende Broeder" brengt Nederlandstalige liedjes uit de oude doos van o.a. Willy Derby, Lou Bandy, Max van Praag, Kees Pruis, Piet Muyselaar e.a.

LEERMIDDELENMARKT

Proefexemplaren, posters en cadeautjes; de grote en kleine uitgevers, musea en andere aanbieders van educatief materiaal willen u graag voorlichten.



SLOTLEZING

Door Hans Goedkoop. Historicus en bekend als presentator van de televisieprogramma's Andere Tijden, de Gouden Eeuw en de IJzeren Eeuw.

SPECIAAL VOOR "STARTERS"

Aangepast Workshopprogramma voor studenten, de beginnende docent en LIO's. Op de rol staan o.a. Staatsinrichting door ProDemos, een excursie naar Kamp Vught en aandacht voor het gebruik van films in de geschiedenisles.

INSCHRIJVINGEN:

CONFERENTIE

Max. 75 deelnemers
Kosten € 425 (niet leden betalen € 465). Inclusief overnachting, alle maaltijden en nascholingscertificaat.

STARTERSCONFERENTIE

Max. 15 deelnemers
Kosten € 150 (alleen voor leden). Inclusief overnachting, alle maaltijden en nascholingscertificaat.

Inschrijven kan nog t/m 31 oktober via de site. Vragen en opmerkingen zijn welkom via vgndidactiek@gmail.com

NIEUW



Schrijf je nú in via www.vgnkleio.nl

TEKENAAR MET INVLOED

Leerlingen analyseren spotprenten van Louis Raemaekers

Spotprenten beoordelen behoort tot een van de vaste onderdelen in de geschiedenisles.

Vooraf spotprenten over de Eerste en Tweede Wereldoorlog zijn populair. Jammer genoeg worden vaak steeds dezelfde gebruikt. Van de meer dan duizend spotprenten die Louis Raemaekers over de Eerste Wereldoorlog maakte, behoren er slechts enkele tot de spotprentencanon. Maar nu zijn er een boek, twee exposities en een site waarmee dit materiaal breder beschikbaar komt. Een ware *fundgrube* voor wie onder meer Duitsland-kritische prenten zoekt.

De in Roermond geboren Louis Raemaekers (1869-1956) speelde gedurende de Eerste Wereldoorlog een niet te onderschatten rol. Hij verbeeldde de anti-Duitse gevoelens van *De Telegraaf*, kreeg erkenning via de *Daily Mail* en werd door Wellington House – de schuilnaam van het in 1914 opgerichte *War Propaganda Bureau* – ingezet om de Verenigde Staten rijp te maken voor oorlogsdeelname. Raemaekers correspondeerde met de machtingen der aarde (onder meer Raymond Poincaré, Herbert Hoover, Theodore Roosevelt, Woodrow Wilson en Herbert Asquith). Zijn cartoons werden in dagbladen, tijdschriften, boeken, exposities en als *stiffeners* in sigarettenverpakkingen gepubliceerd.

Komend vanuit een neutraal land, met een Duitse moeder en niet ver wonend van de slagvelden, werd hij beschouwd als een zeer geloofwaardige vertolker van wat er werkelijk plaatsvond. Daar kwam nog bij dat hij in zijn virulent anti-Duitse spotprenten universele symbolen gebruikte, waardoor ze voor iedereen toegankelijk waren en snaren raakten. Zozeer zelfs dat de Duitsers mogelijk een prijs op zijn hoofd zetten.

Gedurende de oorlog werden Raemaekers prenten miljoenen keren gereproduceerd en over de hele wereld verspreid. Destijds werd hij gezien als de meest invloedrijke non-combattant.

WAT?

Een lessenserie over de spotprenten van Louis Raemaekers. Lesmateriaal is te vinden op louisraemaekers.com (zie kader voor meer informatie over de makers en de vindplaats). Spotprenten zijn vanaf de derde klas een vast onderdeel van lessen en toetsen. Het 'lezen' van deze prenten is voor menig leerling een opgave. Door de universele symbolen

die Louis Raemaekers in zijn cartoons gebruikte – denk aan *Uncle Sam*, de Gallische haan, een skelet met zeis en Bijbelse figuren – zijn ze toegankelijk en begrijpelijk. Aan de hand van verschillende prenten kan de diepere symboliek van spotprenten duidelijk worden gemaakt.

VOOR WIE?

Vanaf de derde klas vmbo-t tot en met bovenbouw vwo.

TIJDVAK

Tijd van wereldoorlogen (1900-1950).

Ger Jan Onrust
is sectordirecteur
onderwijs op het
Sintermeertencollege
in Heerlen.



**Better a living dog
than a dead lion,
'The Driver': "You are
a worthy Dutchman.
He who lies in that
grave was a foolish
idealist."**
Spotprent van Louis
Raemaekers, 1914.
Archief Stichting
Louis Raemaekers.

LESDUUR

Drie lessen van 45 minuten.

HOE?

Na een korte introductie over de Eerste Wereldoorlog (met een powerpoint) maken de leerlingen individueel een analyse van enkele spotprenten. Doel is het historisch besef betreffende de oorlog in kaart te brengen. In de tweede les worden stap voor stap een aantal in moeilijkheid oplopende spotprenten van Raemaekers geanalyseerd. Hierbij wordt gebruikgemaakt van de spotprentwijzer die eerder in *Kleio* werd gepubliceerd. De vragen en stappen die hierin voorkomen, worden eerst besproken. Bij iedere opdracht wordt meer gevraagd van het redeneervermogen van de leerling. De leerlingen moeten samenwerken.

Tijdens de derde les worden dezelfde vragen gesteld als bij de 'nulmeting' van de eerste les, echter nu over de beroemde kaart van Europa, waarin de Europese naties als personen worden voorgere-

steld. Raemaekers maakte deze kaart in 1914 en gaf hem de titel 'De Satirieke kaart van Europa' mee, met als ondertitel 'Het gekkenhuis'. Het is de bedoeling dat deze opdracht weer individueel wordt gemaakt. Na afloop kunnen de nulmeting en deze meting met elkaar worden vergeleken. Is het historisch besef vergroot? Is het begrip van (de symboliek) van spotprenten toegenomen?

WAT LEVERT HET OP?

Leerlingen kunnen aan het einde van de lessen de stappen voor het analyseren van spotprenten toepassen. Het gaat hierbij om de volgende stappen en vragen:

- Figuren, tekst en voorwerpen.
- Staat er een jaartal (of zelfs datum) op de spotprent?
- Welke figuren zie je? Wat of wie stellen ze voor?
- Welke voorwerpen zie je? Wat stellen ze voor?
- Wat doen de figuren? Wie of wat krijgt de 'schuld' van de tekenaar?

De Satirieke kaart van Europa, het gekkenhuis. Kaart van Louis Raemaekers, 1914. Archief Stichting Louis Raemaekers.



THEMA

Op welke gebeurtenis heeft de spotprent betrekking?

MENING: BOODSCHAP VAN DE TEKENAAR

Vraag je af wat de mening van de tekenaar over het door hem afgebeelde thema is.

VERGELIJKING: DE SPOTPRENT ALS BRON

In hoeverre klopt de boodschap van de spotprent met wat historici erover gezegd/geschreven hebben?

Ook beschikken leerlingen na de lessen over basis-kennis betreffende de Eerste Wereldoorlog. Ze kunnen uitleggen wat bedoeld wordt met het Von Schlieffenplan, loopgravenoorlog en tweefrontenoorlog. Daarnaast kunnen ze minimaal drie oorzaken voor het uitbreken van de oorlog noemen.

WAAROM?

Het kunnen omgaan met historische bronnen is een van de belangrijkste vaardigheden die wij leerlingen aanleren. Spotprenten zijn een bijzonder soort bron. Leerlingen hoeven zich niet af te vragen of de bron een feit of een mening weergeeft – het geven van een mening zit opgesloten in de bron. Het is dus zaak om te achterhalen welke mening de maker heeft, hoe deze te plaatsen en hoe deze te verklaren. De prent moet in de historische context geplaatst kunnen worden. 'Waarom heeft deze maker, deze prent, in die tijd en op die plaats gemaakt?'

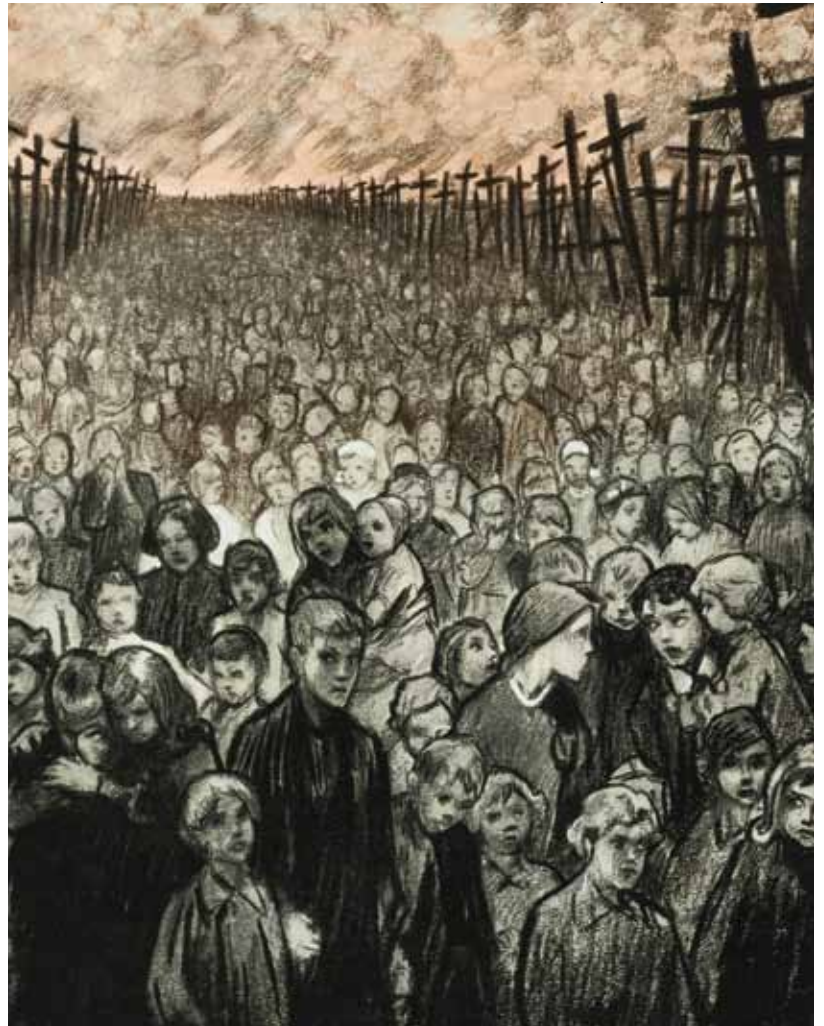
Daarom is het geven van een inleiding over de Eerste Wereldoorlog, voordat met de prenten aan de slag gegaan kan worden, noodzakelijk. Het is dan ook goed mogelijk een aantal van Raemaekers' spotprenten te koppelen aan andere conflicten waarbij grote hoeveelheden soldaten en/of burgers slachtoffer werden van oorlogsgeweld.

HISTORISCHE ACHTERGROND

Eigenlijk is het opmerkelijk dat een Nederlander tijdens en kort na de Eerste Wereldoorlog als de meest invloedrijke cartoonist van de oorlog werd gezien. Aan het begin van de oorlog was er in Duitsland geen sprake van oorlogspropaganda. Raemaekers en *De Telegraaf* werden goed in de gaten gehouden door de Nederlandse legerleiding aangezien men neutraal wilde blijven. Juist vanwege de soms koele ontvangst die zijn spotprenten kregen, week Raemaekers uit naar Engeland. Al tijdens de oorlog werd hij Ridder in de Nationale Orde van het Légion d'honneur en er zouden nog ordes van België, Italië, Litouwen,

Letland, Polen en Joegoslavië volgen. In 1934 werd hij uiteindelijk ook benoemd tot officier in de Orde van Oranje-Nassau. Zoals bekend vergiste de NSDAP zich later niet in de rol die propaganda kon spelen, een les die het Derde Rijk van Raemaekers en Wellington House had geleerd. ■

Kreuzland, Kreuzland, über alles!, 'Waar zou vader liggen?' Spotprent van Louis Raemaekers, 1914. Archief Stichting Louis Raemaekers.



STICHTING LOUIS RAEMAEKERS

Stichting Louis Raemaekers besteedt – honderd jaar na het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog – aandacht aan de naamgever van de stichting. Zo verscheen er een fraaie monografie getiteld *Louis Raemaekers 'met pen en potlood als wapen'*, een rijk geïllustreerde bewerking van het proefschrift van Ariane de Ranitz uit 1989 (296 blz., € 39,95).

Ook zijn er exposities: een fraaie, vrij kleine, expositie in het Limburgs Museum in Venlo en er is een kleinere, reizende expositie. Deze laatste expositie kan nog steeds aangevraagd worden.

Ten slotte is er een site: louisraemaekers.com. Deze bevat naast veel materiaal over het leven en werk van Raemaekers, het notenapparaat van het boek, honderden afbeeldingen van spot- en andere prenten en het hierboven besproken lesmateriaal. Dit lesmateriaal werd verzorgd door Bertiëlle Michielsen, Sanny Kerssemeeckers en Cheryl Verhaegen, onder begeleiding van Hans Beckers van de Fontys Lerarenopleiding, Sittard. Het is te vinden onder het kopje 'Educatief'.

ATHEÏST OF EIGENZINNIGE

Spinoza nader bestudeerd

Grondlegger van de verlichting, boegbeeld van het atheïsme. Zo wordt Baruch Spinoza (1632-1677) door sommige historici gezien. Maar de werkelijkheid ligt wellicht genuanceerder. Dit wordt duidelijk door de teksten van Spinoza er zelf op na te slaan.

Jabik Veenbaas is auteur van *De Verlichting als kraamkamer* (Nieuw Amsterdam 2013).

Portret van Baruch Spinoza, schilder onbekend, 1665. Herzog August Bibliothek, Wolfenbüttel.

Spinoza is een groot filosoof, maar de reputatie die hij tegenwoordig geniet, verliest de binding met de realiteit. Zo laat de beroemde historicus Jonathan Israel Spinoza in zijn lijvige boeken over de verlichting niet alleen uitgroeien tot de ruggengraat van het tijdperk, hij maakt de nobele brillenslijper uit Amsterdam ook haast in zijn eentje verantwoordelijk voor alles wat onze moderne samenleving bijeenhoudt. In *A Revolution of the Mind* (Nederlandse vertaling: *Revolutie van het denken*) karakteriseert hij hem als ‘de filosoof, die, meer dan welke andere ook, het fundamentele metafysische grondplan smeedde, de exclusief seculiere morele waarden, de cultuur van individuele vrijheid, democratische politiek en vrijheid van

denken en persvrijheid die vandaag de dag de definiërende kernwaarden vormen van het moderne seculiere egalitarisme...’ Die gedachte is op allerlei niveaus onjuist. Om te beginnen doet hij volstrekt geen recht aan de bron, dus aan het denken van Spinoza zelf.

Spinoza’s ‘metafysische grondplan’ was namelijk bepaald niet in alle opzichten premodern. Sterker nog, in het hart van zijn wijsbegeerte treffen we een gedachte aan die wortelt in de middeleeuwen en na de achttiende eeuw als museumstuk kon worden bijgezet. Dat is de gedachte dat je het bestaan van God kunt bewijzen. Spinoza geeft zijn godsbewijs definitief gestalte in het eerste deel van zijn hoofdwerk, de *Ethica*, dat dan ook de titel ‘God’ draagt. Het sleutelmoment van de bewijsvoering treffen we aan in het bewijs van Stelling 20. Spinoza zegt daar: ‘...datgene zelf dat het wezen van God uitmaakt, maakt tevens zijn bestaan uit, zodat dus dit en zijn wezen één en hetzelfde zijn.’ (Ik citeer uit de mooie vertaling die Nico van Suchtelen van de *Ethica* maakte.) Hij bedoelt dat een wezen dat in alle opzichten volmaakt is, beslist moet bestaan. Bestaan is namelijk volmakter dan niet-bestaan, en een wezen kan dus niet volstrekt volmaakt zijn zonder ook echt te bestaan.

Het type godsbewijs dat Spinoza hier gebruikt, werd bedacht door Anselmus van Canterbury, een scholastieke denker die leefde van 1033 tot 1109. Een dergelijk bewijs, waarbij het bestaan van God wordt afgeleid uit een begripsmatige redenering, wordt ook wel ‘ontologisch godsbewijs’ genoemd. Ook in de filosofie van Descartes duikt dit type godsbewijs op en Spinoza heeft het naar alle waarschijnlijkheid van hem geërfd. Veel denkers die het tijdperk van de verlichting inluidden waren nog gek op de godsbewijzen. Zelfs Locke, de grote empirist, die meende dat de mens al zijn kennis opdeed uit de ervaring, maakte een uitzondering voor de kennis van God en formuleerde een godsbewijs. De achttiende eeuw, de eeuw van de verlichting, de eeuw van de empirische wetenschap, maakte korte



KETTER?

metten met het godsbewijs. De beroemdste kritiek op de godsbewijzen vinden we wellicht bij Immanuel Kant, die op overtuigende wijze aantoonde dat die godsbewijzen op ongeldige redeneringen berustten. Kant zag ze als het product van het dogmatisch rationalisme van de zeventiende eeuw, van het denken dat te eenzijdig vertrouwde op de ratio en de nuchtere, empirische werkelijkheid veronachtzaamde. Maar Kant was niet de enige die kritiek leverde op dat dogmatisch rationalisme. De hele sfeer van het tijdperk der verlichting wordt in sterke mate bepaald door de kritiek op deze wijze van denken. Spinoza was een van de grote mikpunten van die kritiek, niet alleen bij Kant, maar bijvoorbeeld ook bij de Franse denker Condillac, een man die (zoals ik mijn boek *De Verlichting als kraamkamer* uitgebreid beargumenteer) veel invloed had op de grote Franse *Encyclopédie*, en die in zijn *Traité des Systèmes* vernietigend uithaalde naar het spinozistische systeem, omdat dat het schoolvoorbeeld vormde van een achterhaalde manier van denken.

WEGBEREIDER VOOR DE VERLICHTING

Spinoza vormde dan ook niet de ruggengraat van de verlichting. Wanneer je hem die positie toekent, veronachtzaam je de fundamentele kritiek die de verlichting op het zeventiende-eeuwse rationalisme had. Maar net als Descartes was hij wel een belangrijke wegbereider. En hij dankt die betekenis aan één boek in het bijzonder: het *Theologisch-politiek traktaat*, dat in 1670 verscheen. Spinoza was al in 1665 bezig met het boek. In een brief die hij schreef op 1 oktober van dat jaar, gericht aan zijn vriend Henry Oldenburg, maakt hij duidelijk hoezeer het ontstaan ervan gemotiveerd werd door de politieke actualiteit: 'De vrijheid om te filosoferen en te zeggen wat we denken; voor deze vrijheid die hier vanwege het al te grote gezag en de brutaliteit van de predikanten op alle mogelijke manieren wordt onderdrukt, wens ik met alle middelen op te komen.' In de Voorrede van het *Traktaat* treffen we dezelfde motivatie aan, al is hij hier positiever over de actuele politieke situatie: 'Ons is nu dus het zeldzame geluk ten deel gevallen, dat wij leven in een staat waarin een ieder de onbeperkte vrijheid is toegestaan om te oordelen en God te vereren zoals het hem goedgebeurt, en waarin niets als kostbaarder en dierbaarder wordt

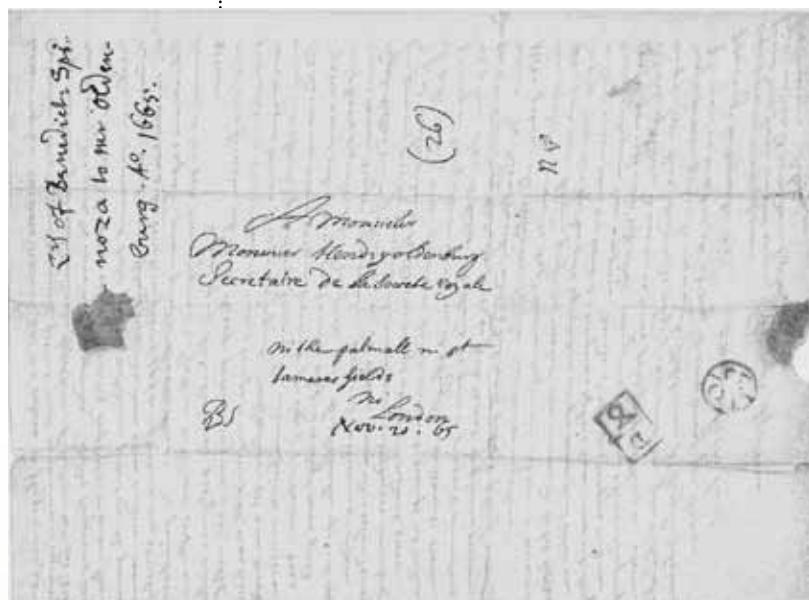


beschouwd dan de vrijheid.' (Ik citeer steeds uit de Nederlandse vertaling van F. Akkerman.) Vermoedelijk achtte Spinoza het politiek opportuun om in het boek een principieel positieve houding aan te nemen tegenover de regerende factie De Witt waarmee hij sympathiseerde. Spinoza neemt het op voor die kostbare vrijheid en stelt zich teweer tegen de mensen die haar bedreigen: de contraremonstrantse predikanten en theologen, die, zoals hij het in het *Traktaat* zelf formuleert 'fatsoenlijke mensen, die de gerechtigheid liefhebben, vervolgen omdat zij met hen van mening verschillen en niet dezelfde leerstellingen van het geloof verdedigen als zij'. Hij ziet hun leerstellige onverdraagzaamheid als levensgevaarlijk voor de veiligheid van de burgers en de stabiliteit van de staat. En hij wil dan ook aantonen, zo geeft hij in de Voorrede aan, dat de vrijheid van denken en spreken, in het bijzonder ►

De Mozes en Aäronkerk op het Waterlooplein in Amsterdam. Dit is de plek waar Spinoza opgroeide. De afbeelding is een ansichtkaart uit 1902.

Rechts: Monument voor Spinoza op de Zwanenburgwal in Amsterdam. Foto: Branko Collin. Onder: Een brief van Spinoza aan zijn vriend Oldenburg.

in godsdienstige zaken, 'niet alleen kan worden toegestaan met behoud van de vroomheid en van de vrede in de staat, maar dat zij bovendien slechts kan worden opgeheven samen met juist de vrede in de staat en de vroomheid.' Fundamentalistische theologen en predikanten dienen geen invloed op staatszaken te krijgen. Sterker, om de rust in de staat te bewaren, moet je hen kort houden. Want als ze te veel in de melk te brokkelen krijgen, ontstaat er binnen de kortste keren een religieuze dictatuur, een situatie waarin rechtschapen mensen worden vervolgd door schijnheilige schurken die in werkelijkheid 'antichristen' zijn. Vrijheid gaat niet alleen goed samen met een vreedzame, vrome samenleving, zonder die vrijheid is zo'n samenleving onmogelijk. Dat is de kernboodschap van het boek.



VRIJHEID ALS IDEEAAL

Het *Theologisch-politiek traktaat* was anoniem verschenen, met misleidende informatie over de drukker en de plaats van uitgave, maar het was al snel in de hele Republiek bekend dat Spinoza de auteur van het geschrift was. De inhoud van het boek was uiterst explosief. Met name de vrije omgang met de Heilige Schrift stuitte op felle kritiek. De verkoop kwam dan ook onmiddellijk onder druk te staan. In allerlei steden werd het boek uit de boekhandel gehaald, synodes spuwden hun gal. Al in 1671 werd het boek verboden in de provincie Utrecht. Uiteindelijk werd er in 1674 een algeheel verbod op het boek afgekondigd in de Nederlandse Republiek, door middel van een stadhoudelijk plakkaat. Desondanks verspreidde het *Traktaat* zich razendsnel door Europa. Halverwege de jaren 1670 werd het overal in Europa verkocht en gelezen. Hoe kon het *Traktaat* zo populair worden? Het vatte een kernprobleem van



het tijdperk, dat van de verhouding tussen religie en staat, met grote helderheid en eenvoud samen en voorzag dat probleem van een plausibele oplossing. Maar het boek deed meer dan dat alleen. Het plaatste dat probleem met de grootste eenvoud en vanzelfsprekendheid in het perspectief van een filosofie die alle facetten van het leven omvatte. Dat alles gebeurde in een zeer vloeiende, trefzekere stijl. Ook vandaag de dag nog leest het *Theologisch-politiek traktaat* haast als een roman (ik raad u dan ook aan om bepaalde passages te gebruiken in uw bovenbouw vwo- en gymnasiumklassen). De kerngedachten uit Spinoza's hoofdwerk, de *Ethica*, dat al voltooid was omstreeks de tijd dat Spinoza aan het *Traktaat* begon, zijn in het *Traktaat* zeer aanwezig. De politieke theorie wordt duidelijk verbonden met het hoofddoel van de menselijke ethiek zoals dat wordt geformuleerd in het slotdeel van de *Ethica*. Spinoza omschrijft dat hoofddoel in hoofdstuk vier van het *Traktaat* als 'de kennis en de liefde Gods'. In de *Ethica* wordt ditzelfde hoofddoel omschreven als 'de geestelijke liefde tot god', een liefde die de mens door kennis kan verwerven. De sleutelwaarheid van de Bijbel, zoals die in het *Traktaat* uit de doeken wordt gedaan, stemt met dat ideaal overeen. Dat is de universele goddelijke wet, die door Christus wordt geleerd, namelijk de liefde tot God, die kan worden gelijkgesteld aan de liefde tot de naaste. Die gedachte, afkomstig uit Mattheüs 22:37-39, komen we in het boek dan ook steeds weer tegen, bijvoorbeeld in hoofdstuk 12: 'Want uit de Schrift zelf begrijpen wij zonder enige moeite en dubbelzinnigheid dat haar hoofdsom is God lief te hebben boven alles en de naaste als zichzelf.' Bij het stadhuis van Amsterdam staat sinds 2008 een prachtig standbeeld van Spinoza, en in de sokkel van dat beeld is een regel uit het *Traktaat* gegrift, in enigszins verkorte vorm: 'Het doel van de staat is de vrijheid.' Mensen die deze woorden vandaag de dag lezen, zijn onmiddellijk geneigd om het woord vrijheid te verbinden met levensbeschouwelijke en religieuze tolerantie. En natuurlijk, Spinoza pleitte

in zijn *Traktaat* voor die tolerantie. In een democratische republiek vloeien staatsbelang en het belang van de burger in elkaar over. Het is daarmee de staatsvorm die het minst bedreigd wordt door oproer van binnenuit. De vrede duurt er het langst, de vrijheid van spreken en denken wordt er op een bestendige manier gewaarborgd. Maar vrijheid betekende voor hem meer dan dat alleen. Zowel het ideale levensplan van de mens als de ideale staat en de ideale samenleving stemmen met het in de *Ethica* geformuleerde hoofddoel overeen. De handelende mens bereikt zijn hoogste geluk en de hoogste vrijheid wanneer hij de 'geestelijke liefde tot god' bereikt. Wanneer Spinoza in het *Traktaat* verklaart dat hij de democratisch-republikeinse staatsvorm als ideaal beschouwt omdat die de menselijke vrijheid bevordert, dan bedoelt hij daarmee ook dat die staatsvorm de mens het best in staat stelt om tot zedelijke en spirituele volmaaktheid te komen.

ATHEÏST OF NIET?

Spinoza werd al op heel jonge leeftijd van atheïsme beticht en die beschuldiging is hem voortdurend blijven achtervolgen. Hij schreef het *Traktaat*, zoals hij zelf aangaf, onder meer uit ergernis over 'de mening die het gewone volk over mij koestert, dat niet ophoudt mij van atheïsme te beschuldigen; ik voel mij gedrongen ook die gedachte af te wenden zoveel als mogelijk is.' Maar het *Traktaat* heeft die gedachte bepaald niet kunnen wegnemen. Sterker, Spinoza werd met name als gevolg van dit werk door heel Europa al snel als de grote atheïstische boeman beschouwd. Vreemd genoeg lijkt Spinoza vandaag de dag nog steeds niet van dat etiket af te zijn. Aan het begin van dit stuk haalde ik een passage aan uit *A Revolution of the Mind* van Jonathan Israel, waarin hij de seculiere kernwaarden van onze hedendaagse samenleving direct verbindt met Spinoza's denken. Diens atheïstische perspectief lijkt door hem nog altijd als vanzelfsprekend te

worden beschouwd. Israel staat op dat punt overigens bepaald niet alleen. En dat heeft iets tragisch. Want God staat aan het begin en aan het eind van Spinoza's wijsbegeerte. Zijn wereldbeeld rustte op het bewezen bestaan van God en zijn ethiek mondde uit in de gedachte dat de mens de hoogste zaligheid bereikte door God lief te hebben. Spinoza was een gelovig mens. Op de keper beschouwd was hij christen, zij het op een volstrekt eigenzinnige manier. Dat kunnen we opmaken uit de in het *Traktaat* en daarnaast op tal van andere plaatsen geuite waardering voor de sleutelrol van Christus. Spinozakenner Klever zegt in zijn boek *Mannen rond Spinoza* over Jarig Jelles, een goede vriend met wie de wijsgeer samenkomsten van de Mennonitische collegianten bezocht: 'Zo kunnen wij met hem tegelijk Spinozist en christen zijn.' Er wordt te vaak vergeten dat dit ook geldt voor Spinoza zelf. Zijn staatkunde was al evenmin volstrekt seculier. Natuurlijk, hij keerde zich fel tegen elke vorm van dictatoriale theocratie. Maar hij was geen voorstander van de scheiding tussen kerk en staat. Hij vond dat de staat moest bepalen hoe de religieuze eredienst eruitzag. Hij vond bovendien '...dat het ook de taak van niemand anders dan de hoogste overheid is te bepalen op welke wijze eenieder zijn naaste met vroomheid moet koesteren, dat wil zeggen, op welke wijze eenieder gehouden is God te gehoorzamen,' dus dat de staat zeggenschap diende te hebben over de manier waarop de burgers hun godsdienst naleefden. Wel moest de godsdienstigheid in zo'n door de staat gecontroleerde kerk uitsluitend worden afgemeten aan wat de leden aan goede werken lieten zien. Van de innerlijke beleving van de godsdienst diende de overheid af te blijven. De atheïst Spinoza: een dwaze misvatting, gekoesterd door hedendaagse bewonderaars, die de filosoof te gretig voor hun eigen ideologische karretje proberen te spannen. ■

De synagoge van de Portugees-Joodse gemeenschap in Amsterdam, rechts, werd recht tegenover de hoogduitse synagoge gebouwd. Gerrit Berckheyde, ca. 1680. Collectie Joods Historisch Museum.



VERRASSENDE INZICHTEN OVER ONZE CULTUUR

Dit boek is een voorstel om anders over onze cultuur in de afgelopen anderhalve eeuw te gaan denken. Niet meer met zo veel exclusieve aandacht voor het intellectuele en het kunstzinnige. We hebben een cultuurgeschiedenis nodig die beter aansluit bij de huidige complexe en onoverzichtelijke cultuur. Een geschiedenis (...) met een opvatting waarin cultuur breed wordt opgevat, een geschiedenis van de massacultuur.' De opening van Auke van der Wouds nieuwste boek, *De nieuwe mens*, laat aan duidelijkheid niets te wensen over. Hij leidt het boek verder in met de stelling dat de

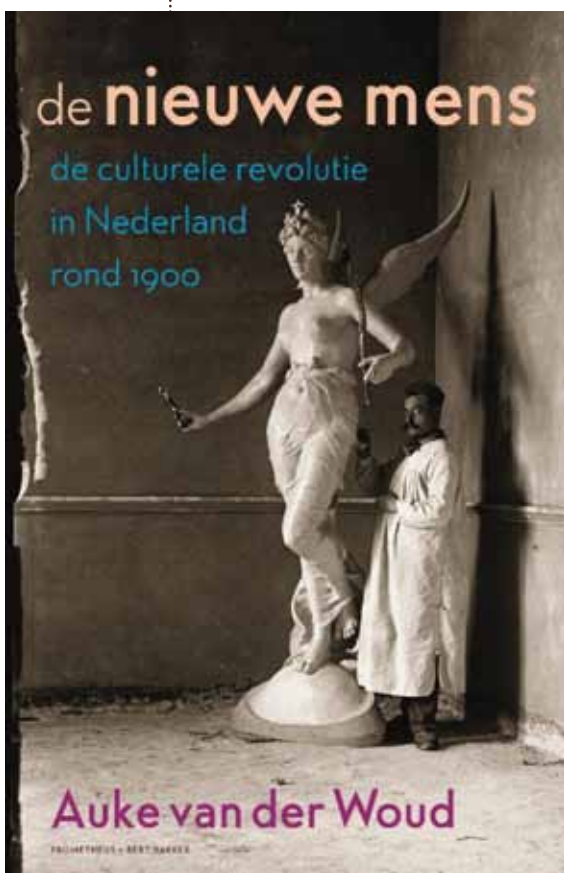
waarden en normen in de late negentiende eeuw fundamenteel veranderden. De oude beschaving werd weggevaagd, of beter, aan de buitenkant bewonderd, als 'versierde scalps'. 'De nieuwe cultuur is materialistisch. Het fysieke heeft prioriteit boven het geestelijke, het materiele staat boven het ideële', stelt Van der Woud. 'Het is een kenmerk van de nieuwe cultuur dat ze zich voor alles openstelt, ze kan alles in zich opnemen. Ze is grenzeloos, vormloos, want vrijheid is haar heilige principe.' En tegelijkertijd weet Van der Woud hoe weinig hij weet van de cultuur buiten de grote steden. Kennis van leef- en denkwijzen van miljoenen Nederlandse plattelanders rond 1900 ontbreekt nagenoeg. Sinds de publicatie van zijn proefschrift *Het lege land* in 1987 trakteert de nu emeritus hoogleraar architectuur- en stedenbouwschiedenis (laatstelijk aan de RUG) ons om de paar jaar met nieuwe, verrassende inzichten. Van der Woud beschreef de ruimtelijke orde van Nederland in de eerste helft van de 19e eeuw (*Het lege land*), hoe het zicht op onze geschiedenis tussen 1750 en 1850 wijzigde (*De Bataafse hut*), ontmaskerde Berlage en Cuypers als de bouwhelden van de periode rond 1900 (*Waarheid en karakter* en *Sterrenstof*), beschreef de verstedelijking en verslapping van Nederland aan het einde van de 19e eeuw (*Koninkrijk vol sloppen*) en de gevolgen van nieuwe communicatie- en mobiliteitsnetwerken, die zouden leiden tot massacommunicatie en massamobiliteit (*Een nieuwe wereld*). Je vraagt je af wat hierna moet volgen: het nieuwe denken?

De nieuwe mens is het meest

persoonlijke boek van Van der Woud. Regelmatig gebruikt hij het 'ik-perspectief', vooral om te verwijzen naar wat hij eerder geponeerd heeft. En Van der Woud poneert heel wat. Vrijwel ieder van de veertig korte hoofdstukken wordt afgesloten met een heldere conclusie, die de hoofdstelling ondersteunt. Zo zijn etalages (met grote – spiegelende – ramen), modepaleizen, koffiepaleizen en Rotterdam voorbeelden van de nieuwe cultuur; op ambiance en het visuele gericht, waar niet alleen de oude elite een plek vond.

Van der Woud behandelt ook zaken die juist de belichaming van de oude cultuur konden zijn, zoals de schouwburg en het museum. Over het laatste: 'Pakhuis vol kunstwerken en oudheden – piramide van een oude beschaving. Gebalsemde waarden en normen eerbiedig bewaard, in eeuwige rust.' Na 200 bladzijden beschrijving van allerlei, zijn stelling ondersteunende, voorbeelden, tracht Van der Woud het beschrevene te doorgronden. Hij stelt grote vragen, citeert grote denkers (Nietzsche, Feuerbach, Simmel, Freud) en relateert het belang van de veelbeschreven idealisten (Walden). Dit deel leest als overdenkingen, als iets wat nog niet af is. Dat stoort niet, maar leest vooral als een belofte. Van der Woud zal er over een paar jaar vast nog verder op ingaan. *De nieuwe mens* is een zeer verzorgd uitgegeven boek, dat het hoogste aantal sterren kreeg van zowel de *Volkskrant* als de *NRC*-recensent. Inmiddels is het boek – net als *Koninkrijk vol sloppen* – terecht genomineerd voor de Libris Geschiedenis Prijs.

Ger Jan Onrust



DE NIEUWE MENS. DE CULTURELE REVOLUTIE IN NEDERLAND ROND 1900. Auke van der Woud (Prometheus-Bert Bakker, Amsterdam 2015), 352 blz., € 24,95

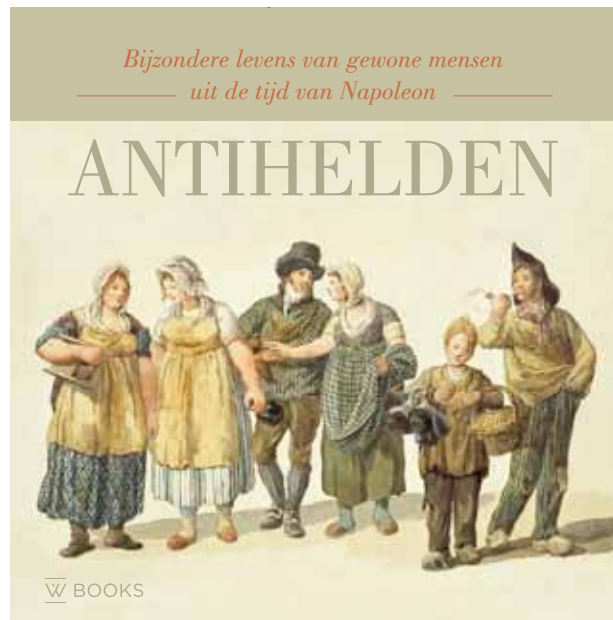
'DE GEWEREN VAN DE ONZEN WILDEN DOOR DE NATTIGHEID NIET LOSBRANDEN'

De volgende morgen is onze ganse divisie gevangengenomen. De Russen hadden de weg naar Bunzlau afgesloten; in de voorhoede hadden zij de Pruisische jagers, op de ene zijde de artillerie van de Russen, op de andere de Pruisische troepen, en achter zich de kozakken. Ons volk stond op een berg tussen de vijanden in, die hen van alle kanten aanvielen. De geweren van de onzen wilden door de nattigheid niet losbranden, zodat de kozakken hen aanvielen; ze hebben velen doodgestoken en gevangengenomen. Sommigen, die zich met de vlucht door het water trachten te redden, zijn verdronken. Anderen echter, die goed zwemmen konden, zijn nog gelukkig ontkomen naar de stad Leeuwenbergh, waar de rivier langs stroomt. Doch ik geloof niet dat er van de drie regimenten nog tweehonderd man over zijn. Ik heb er nog niet één van mijn compagnie gezien, slechts een enkele van mijn regiment, en ik weet ook niets van mijn bekenden.'

Het is eind augustus 1813. De Enkhuizer kosterzoon Albert Ossen is opgenomen in de Grande Armée die op de terugtocht is vanuit Oost-Europa. Als gezagsgetrouw zoon schrijft hij zijn vader vrij opgewekte brieven – ze moeten immers wel door de militaire censuur. Zijn vader, Hendrik Ossen, maakt een verslag, waarin hij getuigenis doet van de wederwaardigheden van zijn zoon. Dat manuscript belandt uiteindelijk in een privéverzameling, waar Joost Welten het vindt en er nu uit heeft gepubliceerd. Het boek geeft een onthullend tijdsbeeld van wat een godvruch-

tig persoon moet doen om te overleven in het op de terugtocht zijnde leger. ('Mijn lieve Albert, moet gij nu al aardappels stelen!') Welten, die in 2007 promoveerde op een proefschrift (door de KNAW bekroond) over de gevolgen voor het leven van Weerter dienstplichtigen, is een groot kenner van de Napoleontische tijd. Alleen al het gegeven dat hij in staat is geweest om vijftien egodocumenten van 'gewone mensen' uit deze tijd op te duiken en daar met grote creativiteit toepasselijke illustraties bij te vinden, is een prestatie van formaat. WBooks heeft hier een fraai en kloek – twee kilo zwaar – boek van gemaakt dat een mooie inkijk biedt in de gevolgen van de Franse inlijving op het leven van personen die gewoonlijk niet of weinig in geschiedenisboeken voorkomen.

Wat voor documenten heeft Welten gevonden? Het gaat om een 'dagregister' van een Gentse gijzelaar, die in 1794 naar Amiens wordt afgevoerd, een relaas van een Franse officier die trouwt met een – later overspelige – Utrechtse patriotse, een kroniek uit Brussel, een verslag van een in krijgsgevangenschap genomen leerling-stuurman, de wederwaardigheden van een zestienjarige soldaat uit Zwolle, een 'memorie' van de *grand tour* van een koetsier, een dagboek van een Brit in Hollandse dienst et cetera. Het zijn brieven, documenten, persoonlijke ontboezemingen, afstandelijke beschrijvingen en dat alles uitgebreid toegelicht en beschreven door Welten. Hiermee is de kracht, maar direct ook een zwakte van het boek genoemd: Welten weet veel en heeft veel te



ANTIHELDEN. BIJZONDERE LEVENS VAN GEWONE MENSEN UIT DE TIJD VAN NAPOLEON. Joost Welten (WBooks, Zwolle 2015), 384 blz., € 49,95

vertellen, zo veel dat de bronnen soms wat ondersneeuwen. Het citaat hierboven behoort tot de langste in het boek en in sommige hoofdstukken worden de documenten vrijwel niet rechtstreeks in de tekst opgenomen. Een ander gemis is een conclusie. Hoewel er wel een sterke, vrij uitgesproken inleiding aan de vijftien hoofdstukken voorafgaat ('Zo heeft Nederland in 2014 een stuitend staaltje van geschiedvervalsing meegemaakt in de viering van tweehonderd jaar grondwet'), is er geen afsluitend stuk waarin wordt stilgestaan bij de vraag 'Wat leert ons dit allemaal?' Toch is *Antihelden* een ode op het leven van al diegenen die vermorzeld werden in de machinerieën van de Napoleontische megalomanie.

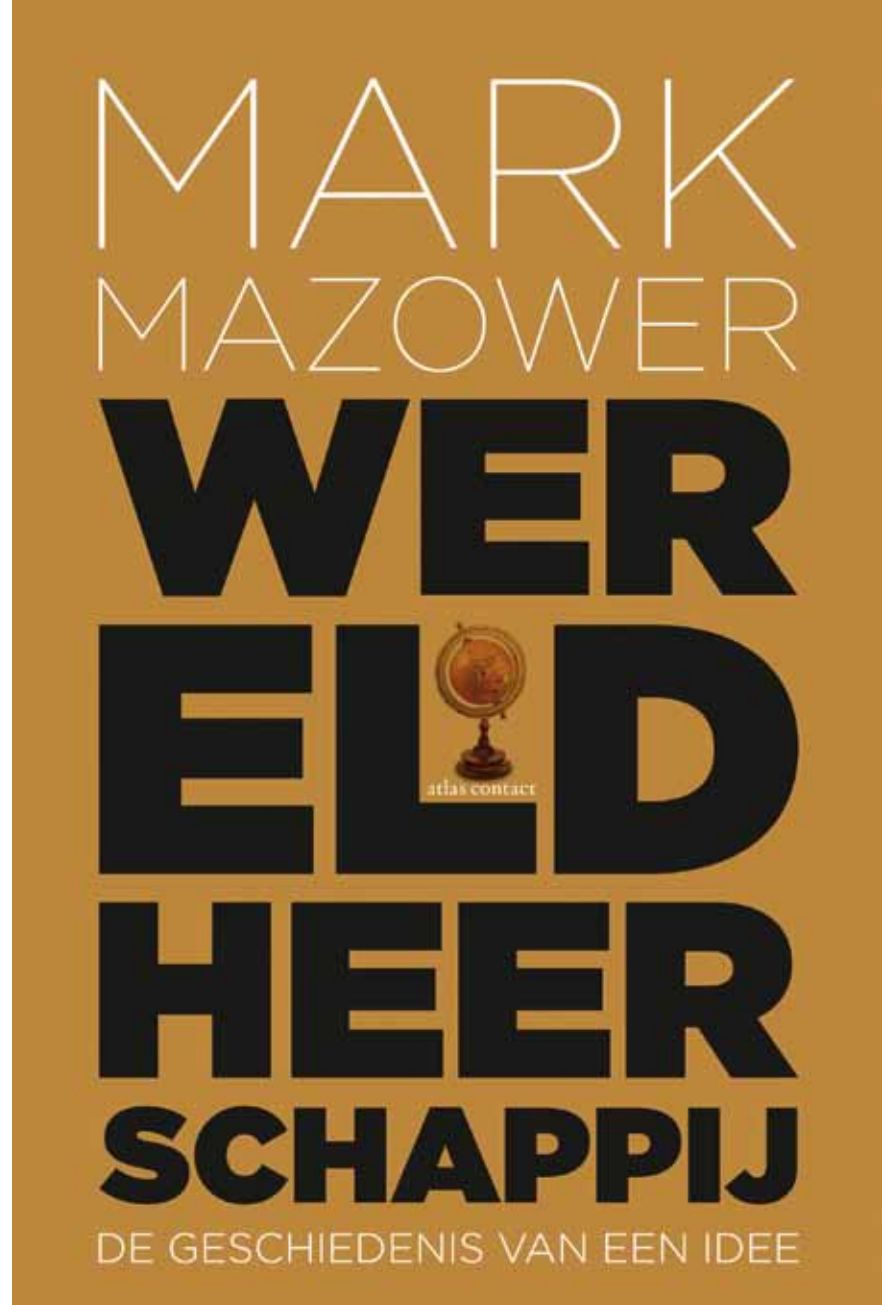
Ger Jan Onrust

REALISTISCH BEELD VAN INTERNATIONALE SAMENWERKING

De Franse Revolutie maakte een einde aan het Ancien Régime en luidde de moderne tijd in. Tegelijkertijd werd het idee geboren van een georganiseerde samenwerking tussen verschillende naties – iets wat eerst tot uiting kwam tijdens het Congres van Wenen en vlak daarna in het daaruit voortvloeiende Concert van Europa. Dit idee evolueerde tijdens de negentiende en de twintigste eeuw en lag aan de basis van de uit oorlog geboren Volkenbond en later de Verenigde Naties. In *Wereldheerschappij* beschrijft de Britse historicus Mark Mazower hoe dit idee van internationalisme en internationale samenwerking zich ontwikkeld heeft en wat de uitwerking en vormgeving er uiteindelijk van was. Ook stelt hij de spannende vraag waarom de verschillende grootmachten nu eigenlijk tijd en moeite staken in de oprichting van internationale instituties.

In de eerste helft van het boek ('Het tijdperk van het internationalisme') beschrijft Mazower welke gebeurtenissen en personen tot de Tweede Wereldoorlog van doorslaggevend belang zijn geweest. De negentiende-eeuwse Italiaanse politicus Giuseppe Mazzini (en in mindere mate Karl Marx) vormt hier de rode draad. Zijn droom van een 'wereld die vrede kent, omdat hij getransformeerd is tot een internationale gemeenschap van democratische natiestaten' zou het overleven tot en met de oprichting van de Volkenbond.

De tweede helft van het boek ('Wereldbestuur op zijn Amerikaans') verlegt de focus van



WERELDHEERSCHAPPIJ. DE GESCHIEDENIS VAN EEN IDEE.

Mark Mazower (Atlas Contact, Amsterdam 2013), 493 blz., € 44,95

ideeën van toch vooral Europese individuen en bewegingen naar de opgekomen grootmachten: de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie, binnen de context van de Verenigde Naties. Mazower besteedt uitgebreide aandacht aan de Koude Oorlog, het ontstaan van een mondiale economie, de westerse omgang met postkolonialisme, het (militaire) ingrijpen in tweede en derde wereldlanden en meer, en trekt de vergelijking met negentiende-eeuwse ideeën van imperialisme en 'beschavingsdrang'. Hoewel het boek de geschiedenis van een voor velen utopisch visioen

van vreedzame, internationale samenwerking omschrijft, zijn de uitwerkingen van dit idee, zoals Mazower ze beschrijft, behoorlijk ontnuchterend. Zo bestaat zijn op een na laatste hoofdstuk onder andere uit een beschrijving van het falen van de VN tijdens de genociden in Bosnië en Rwanda om aan te geven dat de zogenaamde 'vredesoperatie niet altijd de goede reactie was', en een uiteenzetting waarom internationaal recht nog steeds meer illusie dan werkelijkheid is. De af en toe bijna cynische toon die Mazower hanteert, geeft *Wereldheerschappij* een

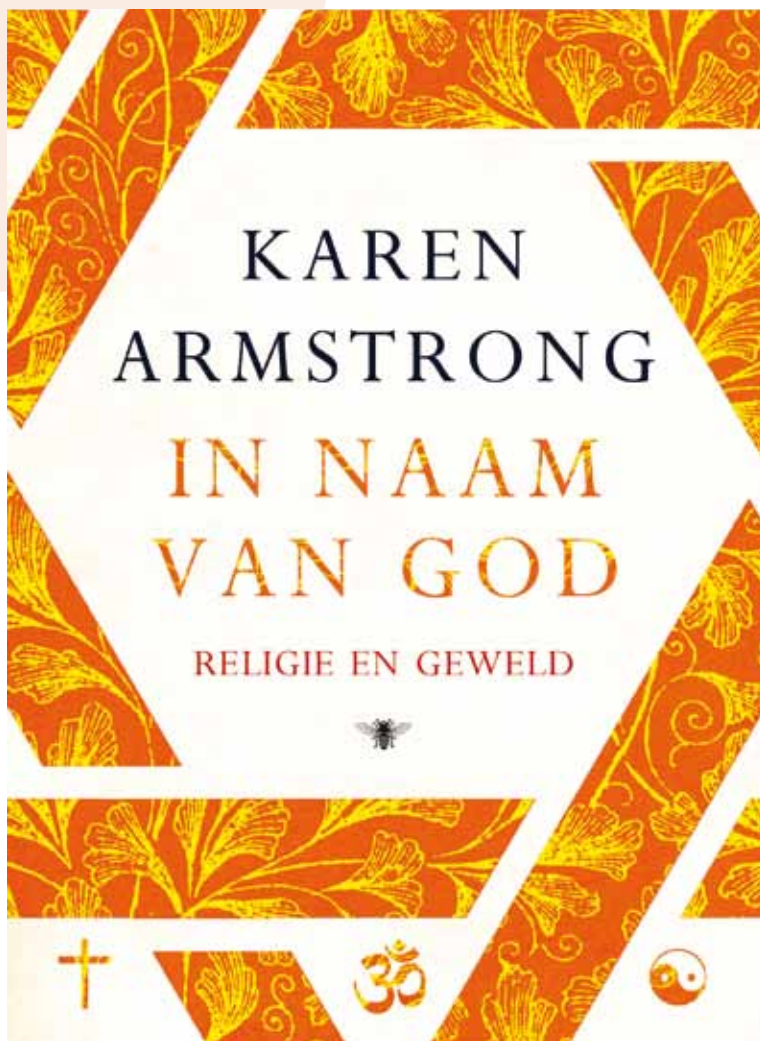
wat duister randje. Hiermee zet Mazower mijns inziens een meer realistisch beeld neer van internationale samenwerking, met al haar gebreken, dan veel westerse academische literatuur. Het vijfhonderd pagina's dikke boek is een enorme leesuitdaging, vanwege de overdaad aan namen, plaatsen en gebeurtenissen die elkaar in hoog tempo afwisselen en die door Mazower niet altijd worden toegelicht – vermoedelijk in de veronderstelling dat de lezer wel weet waar het over gaat. Dit maakt het boek ongeschikt voor niet-ingewijden in de moderne geschiedenis en filosofie. Het feit dat er geen duidelijke concluderende paragraaf aan het einde van ieder hoofdstuk zit, maakt dat je jezelf als lezer soms wat verliest in alle details. De enige illustraties in het boek zijn stukken uit primaire bronteksten, zoals een gedeelte van een toespraak van Truman over zijn *Point Four Program*, waarvan sommigen overigens prima geschikt zijn om met leerlingen te bestuderen. Leesvragen die daarbij gesteld zouden kunnen worden zijn bijvoorbeeld: welke ideologie komt in dit stuk naar voren of, in het geval van de net genoemde toespraak, welke kenmerken van containment-politiek zien we hier terug? Alles bij elkaar genomen is *Wereldheerschappij* geen gemakkelijke literatuur en zonder voorkennis is er waarschijnlijk niet doorheen te komen. Mét genoeg kennis van de politieke en maatschappelijke ontwikkelingen van de negentiende en twintigste eeuw echter, geeft dit boek een fantastisch en gedetailleerd overzicht van alle internationale ontwikkelingen vanaf keizer Napoleon tot aan president Obama.

Merith Reinders

BROODNODIGE NUANCE IN DISCUSSIE OVER GEWELD EN RELIGIE

Een vaak gehoorde populistische claim is dat alle religies in essentie een bron zijn van agressie, intolerantie en verdeeldheid. Het is een standpunt dat het zeker sinds 9/11 goed doet. Binnen de hedendaagse geopolitieke spanningen schetsen de gruweldaden van religieuze fundamentalisten namens IS en Boko Haram vrijwel dagelijks een zeer oorlogszuchtig beeld. Wereldreligiedeskundige Karen Armstrong probeert met *In naam van God* echter af te rekenen met het wijdverspreide beeld dat religie de oorzaak is van alle grote oorlogen. In een reis door de tijd neemt ze de lezer mee door de geschiedenis, van de prehistorie tot het heden. Armstrong doet met haar betoog een poging om voor een genuanceerder beeld te zorgen als het gaat om politiek en religie. Ze maakt duidelijk dat de werkelijke redenen voor oorlog doorgaans niet zozeer religieus zijn geweest, maar veelal sociaal, economisch of politiek. Het is volgens Armstrong dan ook onterecht religie tot zondebok te degraderen, zoals de moderne samenleving vaak doet. De neiging tot geweld is in het menselijk brein voorgeprogrammeerd. In de hersenen zit namelijk een deel – door Armstrong 'het oude brein' genoemd – waarin geen plaats is voor altruïstische impulsen. Het is sec gericht op individuele overleving, en zou van ons regelrechte moordenaars maken als we in de loop van de tijd niet twee andere hersendelen hadden ontwikkeld. Deze delen – het limbische systeem en de neocortex – stellen ons in staat anderen lief te hebben en primitieve emoties

te onderdrukken. In de loop van de tijd ontwikkelde politieke structuren hebben er echter voor gezorgd dat de gewelddadige natuur van de mens regelmatig in georganiseerde vorm komt bovendrijven. Met de komst van agrarische samenlevingen vanaf 9.000 v.Chr., groeiden namelijk ook de bevolkingsaantallen, en daarmee de hoeveelheden voedsel die nodig waren. Dit leidde vervolgens tot een systeem waarin een kleine groep het overschot kon gebruiken om zichzelf te verrijken, een geweldsmonopolie kon opbouwen en de rest van de bevolking kon domineren. Met het land en de boeren als voornaamste inkomstenbronnen, werden oorlog en systematische onderdrukking voortaan noodzakelijk om de agrarische economie op gang te houden. Om het systeem in stand te houden, nieuw land te veroveren en hongerige nomaden buiten de deur te houden, was dit onvermijdelijk. Het systeem van onderdrukking en oorlog mag dan een zeer negatieve connotatie hebben, het was tegelijkertijd een voorwaarde voor vooruitgang. Zonder een klasse met genoeg tijd om kunsten en wetenschappen te ontwikkelen, waren samenlevingen waarschijnlijk altijd op een primitief niveau blijven steken. Alle premoderne beschavingen hanteerden dan ook hetzelfde systeem van onderdrukking, waarbij het leger steeds verder uitbreidde zodra een staat verder groeide. In tegenstelling tot wat vaak beweerd wordt, stelt Armstrong dat de rol van religie binnen oorlogen bijzonder ambivalent was. Religie vormde het middel bij uitstek om oorlog ►



IN NAAM VAN GOD. RELIGIE EN GEWELD Karen Armstrong (De Bezige Bij, Amsterdam/Antwerpen 2015), 548 blz., € 29,90

en onderdrukking te rechtvaardigen. Armstrong laat mooi zien dat dit in feite nooit veranderd is, ook niet nadat seculiere naties het heersende politieke systeem werden. Het agressieve nationalisme en kolonialisme dat daarmee gepaard ging, werd eveneens gelegitimeerd met religie. Het sterke punt van het boek is echter dat het laat zien dat de weerstand tegen onrecht ook vaak door religie geïnspireerd werd. Met tal van voorbeelden toont ze aan dat religie zodoende tevens een remmend effect heeft gehad op oorlogszucht. Het fundamentele probleem ligt volgens

Armstrong dan ook vooral in de menselijke aard en de staatsstructuren, en niet in religie. Armstrong heeft een bijzonder interessant betoog geschreven, waarin ze haar punt maakt via tal van achtergronden en historische gebeurtenissen. Voor geschiedenisdocenten is dit boek een mooi handvat voor de broodnodige nuance. In een tijd waarin politici een aanslag door moslims op een satirisch weekblad aangrijpen om op het gevaar van religie te wijzen om stemmen te winnen, is dat geen overbodige luxe.

Jan Verdonk

HET WONDERBAARLIJKE LEVEN VAN VÁCLAV HAVEL

'Gods wegen zijn ondoorgrondelijk,' zou mijn gereformeerde vader hebben gezegd als hij nog geleefd had en Václav Havel. Een leven had gelezen. En inderdaad, de levensgeschiedenis van de oud-president van Tsjechië zou je een godswonder kunnen noemen. Havel groeide op in een rijke familie. Zijn vader bezat bouw- en vastgoedprojecten in Praag en diens broer was eigenaar van een van de grootste filmstudio's in Europa. Maar het communistisch bewind belemmerde hem zijn studiedromen te verwezenlijken. Op veertienjarige leeftijd werd hij al 'als bourgeois-element gebrandmerkt, onwaardig om zelfs maar een middelbareschooldiploma te ontvangen'. Via een avondopleiding wist hij ondanks dat stempel toch nog aan de benodigde papieren te komen. Echter, een academische opleiding zat er niet meer in. Wat restte was een paar jaar militaire dienst – geen fijne tijd, want jongens als hij moesten de vervelendste klussen doen. Na zijn dienstitijd hoopte hij opnieuw op toelating tot de universiteit, maar dat lukte wederom niet. Uiteindelijk werd hij niet helemaal op een zijspoor gezet, maar kon hij in een theater als toneelknecht aan de slag. En daar begon het sprookje. Het sprookje dat we allemaal kennen. Havel werd schrijver van toneelstukken, die overal in de wereld nog steeds worden opgevoerd, auteur van vermaarde essays en prachtige toespraken en ontvanger van tal van eervolle prijzen waaronder

de Erasmusprijs in 1986. (Denk nog even terug aan de comotie van destijds. Havel kon de prijs niet zelf ophalen, en in eerste instantie mocht er van de Nederlandse regering in zijn voorgelezen toespraak niet worden gerept over de onderdrukking van de mensenrechten door de Tsjechoslowaakse overheid!) Daarnaast is hij bekend als dissident, politieke gevangene, leider van Charta 77, medeoprichter van het burgerforum tijdens de Fluwelen Revolutie eind 1989 en als alles bekronend slot president van het land tussen 1989 tot 2003. Kan een leven wonderbaarder verlopen?

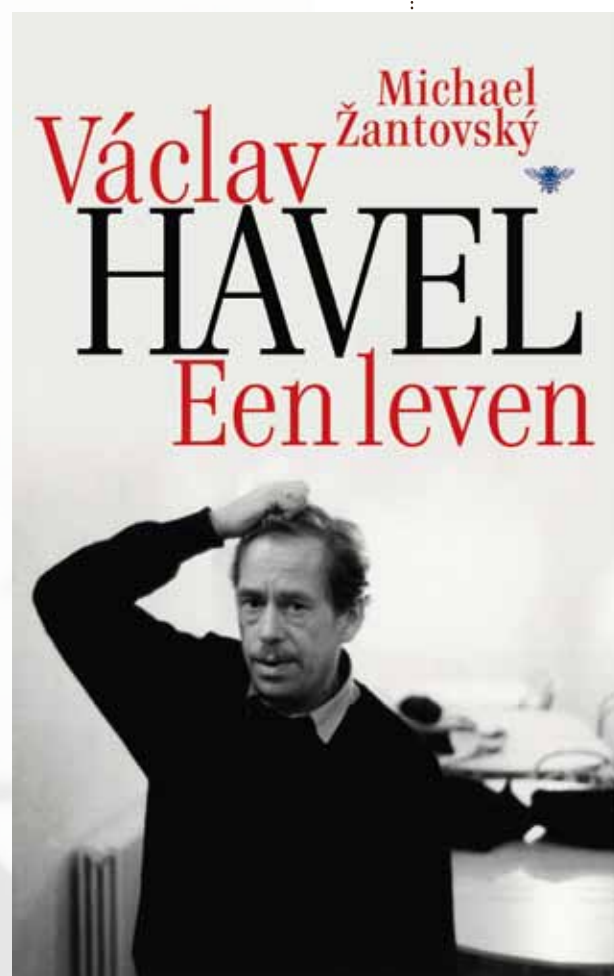
Havels biograaf Žantovský (ambassadeur van Tsjechië in Groot-Brittannië) memoreerde vrijwel alle belangrijke feiten en gebeurtenissen. Hij maakte dan ook veel zaken van dichtbij mee. Žantovský was niet alleen een goede vriend van Havel, maar behoorde tijdens diens presidentschap in de functie van perschef, woordvoerder en adviseur ook tot de naaste medewerkers. En die nabijheid levert schitterende anekdotes op. Over Gorbatsjov bijvoorbeeld, die stamelde dat hij niet rookte, toen Havel bij zijn eerste bezoek aan de Sovjet-Unie de vredespijp met hem wilde roken. Deze originele pijp had hij tijdens een eerdere reis naar de Verenigde Staten van een indianenopperhoofd ontvangen. Of over de nieuwe kostuums, die voor een lunch met de Engelse koningin te elfder ure moesten worden aangeschaft, want ook tijdens zijn staatsbezoeken droeg Havel het gedateerde pak dat hij aanhad tijdens zijn inauguratie als president. (Met de outfits van zijn medewerkers was het trouwens niet veel beter gesteld. Zij droegen de meeste tijd hun trouw-

pak.) Ook aardig om te lezen is dat Havel dacht buiten Praag een geschikte bestuurslocatie te hebben gevonden als alternatief voor het moeilijk te verwarmen paleis op de Burcht. Eenmaal verhuisd, kwam hij tot de ontdekking dat bepaalde vertrekken voor andere doeleinden werden gebruikt. Zo bleek het onder andere een bordeel te huisvesten. En zo is er nog veel meer *inside information* die wij vermoedelijk nooit te weten zouden zijn gekomen zonder deze biografie. Opvallend is verder dat Žantovský uitgebreid en zeer gedetailleerd over de geschiedenis van Tsjecho-Slowakije vertelt. Voor de ouderen zal het een opfrissing van het geheugen zijn, voor de jongere lezer is de geschiedenis wellicht nieuw. Allereerst was er natuurlijk het verdrag van München met de annexatie van Sudetenland door nazi-Duitsland, iets wat men in Tsjechië nog altijd als het ultieme verraad beschouwt. Daarna de Tweede Wereldoorlog en de bevrijding gevolgd door de verdrijving van de Duitsers uit het betreffende gebied. Vervolgens de communistische dictatuur en het Warschaupact met alle pesterijen en wreedheden die dat met zich meebracht. De Praagse Lente met een kortstondige liberalisering met dank aan Alexander Dubček. (Na zijn knieval in Moskou heeft hij in Tsjechië nooit meer de waardering gekregen die hij verdiende.) Charta 77, de Fluwelen Revolutie, de opbouw van het land dat in de jaren tachtig vrijwel failliet was en de opsplitsing in 1993 in Tsjechië en Slowakije. Al met al heel lezenswaardig en boeiend voor geschiedenisdocenten. Minder interessant is misschien de overvloedige aandacht van Žantovský voor de – veelal absurdistische – toneelstukken

van Havel. Vaak zijn het afspiegelingen van de situatie waarin hij op een bepaald moment in zijn leven verkeerde met als belangrijkste thema 'leven in waarheid'. Naar zijn politieke loopbaan vertaald was het de keuze tussen realpolitik en moraalpolitiek, waarbij het laatste in zijn beleid en besluitvorming de doorslag gaf. Een zin uit een van zijn toespraken aan het Tsjechische volk luidde: 'Macht hebben maakt mij voortdurend argwanend jegens mijzelf.'

Zal iemand als Vladimir Poetin dat weleens tegen zichzelf gezegd hebben?

Gert Moleman ■



VÁCLAV HAVEL. EEN LEVEN. Michael Žantovský (De Bezige Bij, Amsterdam 2014), 608 blz., € 39,99



Uitnodiging

Nascholing geschiedenis 2015

Studiedag rond het examenprogramma havo/vwo

Thema	Inhoudelijk en didactisch werken met het examenprogramma havo/vwo
Datum	Donderdag 26 november 2015
Doelgroep	Docenten geschiedenis
Locatie	Rijksuniversiteit Groningen

Programma

10:00-10:30	Ontvangst met koffie/thee + inschrijving workshops
10:30-12:00	TED*-talks over het examenprogramma + forumdiscussie
12:00-13:15	Lunch en boekenmarkt
13:15-14:00	Uitwisseling in groepen tussen deelnemers. Mogelijke thema's: intervisie, ontwikkeling lesmateriaal, leerplannen (PTA's) en toetsing.
14:00-15:15	Workshopronde I
15:15-15:30	Koffie/thee pauze
15:30-16:45	Workshopronde II
16:45-17:00	Uitreiking certificaten
17:00-18:00	Borrel

Kosten	€ 145 per deelnemer - elke volgende deelnemer van één school: € 100 Inclusief toegang tot online lesmateriaal.
---------------	---

Aanmelden	www.rug.nl/lerarenopleiding/professionalisering Sluitingstermijn: 10 november 2015
------------------	--

Organisatie	Deze dag wordt georganiseerd door de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen in samenwerking met de afdeling geschiedenis van de faculteit der Letteren en docenten uit het onderwijsveld.
--------------------	--

Contact	Tim Huijgen, vakdidacticus geschiedenis Lerarenopleiding t.d.huijgen@rug.nl
----------------	--

* TED *Ideas Worth Spreading*
Korte en inspirerende verhalen over onderwerpen in begrijpelijke taal. Kijk op YouTube en vind een keur aan gerenommeerde wetenschappers, journalisten, schrijvers die hun visie en ideeën met u delen.

HET AZIATISCHE GEVAAR

De zomervakantie zit er op. Ik vermoed dat u, thuisgebleven of thuisgekomen, vrolijk doorgegaan bent met mailen, sms'en en appen. Het is anno 2015 de natuurstaat van de homo sapiens.

Toen de gereformeerde staatsman en theoloog Abraham Kuyper (1837-1920) van 1905-1906 een negen maanden durende reis om de Middellandse Zee maakte, legde hij zijn indrukken al schrijvend vast. Thuisgekomen in Den Haag voltooide hij zijn reisverslag. Een half jaar later verschenen er twee enorme pillen, onder de titel *Om de oude Wereldzee*, samen goed voor 1064 pagina's. Hij beschrijft zijn enorme reis per spoor, boot en soms ook te paard en de afgelegde route: Roemenië, Oekraïne, Rusland, Turkije, Israël, Egypte, Soedan, Griekenland, Italië, Tunesië, Algerije en Marokko. Onder-tussen geeft hij religieuze, etnologische en politieke analyses, beschouwingen en commentaren op personen, volken, werelddelen en de drie monotheïstische godsdiensten.

Historicus George Harinck, directeur van het Historisch Documentatiecentrum voor het Nederlands Protestantisme (1800-heden) van de Vrije Universiteit, reisde vorig jaar met een cameraploeg Kuyper na. U hebt het allemaal kunnen zien en horen in de achtdelige Ikon-serie *Om de oude wereldzee* die vanaf mei werd uitgezonden op NPO2. Of kunnen lezen op Harincks blog of in de kranten waarin hij verslag deed van deze reis. Ook schreef hij er een boek over: *Aan het roer staat het hart*.

Origineel is het idee van de documentairemakers om een beroemd geworden reis over te doen, bepaald niet. In *Beagle* maakte de Britse auteur en avonturier Redmond O'Hanlon dezelfde reis als Charles Darwin in de jaren 1831-1836 met het gelijknamige schip. En onze nationale geschiedenisleraar Geert Mak ging in 2010 John Steinbeck achterna. Die trok in het najaar van 1960 met zijn poedel Charley dwars door Amerika.

Het is daarom wachten op de volgende serie over een beroemde reis. Wat mij betreft krijgen we

niet snel te veel reisverslagen. Behalve alle commerciële rimram die onlosmakelijk met dergelijke producties gepaard gaat, houden we er zinvolle en voor het onderwijs aantrekkelijke beeldvormers aan over. Dat ligt in het geval van Harinck niet het minste aan de gereformeerde voorman 'Abraham de Geweldige' zelf. 'Hij verveelt nooit', schrijft Harinck.

Belangrijker is, dat veel observaties van Kuyper meer dan honderd jaar later weinig van hun geldigheid verloren hebben. Hij schreef over de Koptische kerk: 'Geen christelijke kerk die zo hard, zo bitter, onder bloedige vervolgingen heeft geleden als die in Egypte.' Het overheersende thema voor Kuyper was de steeds grimmiger wordende confrontatie met de islam. Kuyper is de man van de grote greep

'Veel observaties van Kuyper hebben meer dan honderd jaar later weinig van hun geldigheid verloren'

en dan grijp je er ook weleens naast. Zijn nuancering van de Jodenpogroms in Odessa in 1905 is daarvan een voorbeeld. Boeiend is zijn analyse van China. Volgens Kuyper zal de Chinees op den duur niet alleen de Japanner in kracht en ontwikkeling overtreffen, maar ook de Europeaan. Dat verklaart de titel van het hoofdstuk waarmee Kuyper zijn reisverslag begint: 'Het Aziatisch gevaar'. Hij was een kind van zijn tijd. Net als wij. ■

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



FONKELEND GOUD IN FRIES MUSEUM

In het Fries Museum is de tentoonstelling *Goud - Gevonden schatten uit de middeleeuwen* te zien. Fonkelende sieraden, glinsterende munten en ander blinkend goud, opgegraven uit de Friese terpen uit de vroege middeleeuwen zijn hier te bezichtigen. Hoogtepunten zijn de goudschat van Dronrijp, de fibula van Wijndaldum en een uniek gespschildje dat voor het eerst getoond wordt. Bovendien komt de beroemde schat van Wieuwerd tijdelijk weer terug op Friese bodem. Friesland was tussen de Romeinse tijd en het jaar 1000 een van de rijkste gebieden van Nederland. Belangrijke krijgers imponeerden hun tegenstanders met versieringen op zwaarden en koningen droegen de mooiste ringen. De prachtige voorwerpen en hun verrassende details getuigen van de rijkdom, macht en status van de Friezen. *Goud* loopt tot en met 3 januari 2016.

Bij het afgraven van de terpen wordt niet alleen veel goud gevonden. Een van de meest bijzondere vondsten is het graf van een vrouw uit de zevende eeuw. Zij is begraven in de stam van een uitgeholde eikenboom in de hoogste terp van Friesland: Hogebeintum. Speciaal voor *Goud* krijgt deze boomkistdame, die in de tijd van het vele terpengoud leefde, een gezicht. Het resultaat wordt samen met het originele skelet gepresenteerd in de expositie *Oog in oog met de dame uit de terp*.



HET JAAR VAN JHERONIMUS BOSCH

In 2016 wordt het Jheronimus Bosch-jaar gevierd, naar aanleiding van het 500e sterfjaar van de kunstenaar. Er is veel om naar uit te zien. Zo is in het Noordbrabants Museum in Den Bosch van 13 februari tot en met 8 mei 2016 de tentoonstelling *Jheronimus Bosch - Visioenen van een genie* te zien. Met naar verwachting twintig schilderijen en negentien tekeningen is het de grootste overzichtstentoonstelling van Jheronimus Bosch (ca. 1450-1516) ooit. De tentoonstelling vormt een eerbetoon aan de belangrijkste middeleeuwse kunstenaar die ons land heeft gekend: nooit eerder werden zoveel werken van deze 'duivelskunstenaar' bijeengebracht. Eenmalig keert het leeuwendeel van zijn oeuvre terug naar 's-Hertogenbosch, de stad waar hij als Jheronimus van Aken werd geboren, waar hij zijn meesterwerken schilderde en waaraan hij zijn artiestennaam Bosch ontleende. Kijk voor alle evenementen in het Bosch-jaar op www.bosch500.nl.



Links: Jheronimus Bosch, *Keisnijding*, 1500-10, *Olieverf op paneel*. Museo Nacional del Prado, Madrid. Foto: Rik Klein Gotink voor het Bosch Research and Conservation Project.

HISTOCRYPTO

De afbeeldingen zijn cryptische aanwijzingen. Welke historische gebeurtenis zoeken we?



Stuur het antwoord vóór 14 oktober naar redactie@vgnkleio.nl. Inzenden kan ook via de website vgnkleio.nl. Het antwoord op de Histocrypto uit Kleio 4 was: Albert Speer. De winnaar is Nico Zijlstra uit Hoensbroek. Hij wint een boekenbon van 20 euro. Gefeliciteerd!

FRIES ERFGOED ONLINE

Er is een nieuw online portaal in aanbouw voor het Friese erfgoed: redbot.frl. In de loop van de komende jaren wordt het gevuld met atlanten, schilderijen, museumcollecties, films en foto's, monumenteninformatie, juridische stukken, notariële akten, Friese literatuur en publicaties in tijdschriften en kranten of prenten en tekeningen. Nu kun je er al terecht voor oude kaarten van Friesland en links naar talloze Friese archieven. RedBot is een verwijzing naar de oude Friese koning Radboud – in het Fries Redbad – een roemruchte en nogal strijdlustige koning. In ons digitale tijdperk herleeft hij onder de naam RedBot.

JAREN 60 IN TROPENMUSEUM

Op 16 oktober opent in het Tropenmuseum in Amsterdam de tentoonstelling *The Sixties - A Worldwide Happening*. Voor het voortgezet onderwijs is er een speciale rondleiding ontwikkeld. Leerlingen zullen verrast worden door de grensoverschrijdende verbanden, die nog nooit eerder in deze hoedanigheid in beeld zijn gebracht. De tentoonstelling biedt een wereldwijde blik op de jaren zestig. Een tijdperk waarin globalisering zoals wij die kennen voor het eerst vorm kreeg. Dit jaar is het precies vijftig jaar geleden dat de provobeweging werd opgericht. Maar de reikwijdte van de enerverende jaren zestig was groter dan alleen de bewegingen in Nederland. De leerlingen ontdekken dat deze periode in de hele wereld enorme maatschappelijke, politieke en culturele impact had. Leerlingen beleven deze idealistische tijd aan de hand van mode, muziek, fotografie, vormgeving en meer.

Het lesprogramma is te boeken voor alle niveaus van het voortgezet onderwijs, zowel onder- als bovenbouw. De tijdsduur van de interactieve rondleiding is 60 minuten en 120 minuten. Voor lesmateriaal, prijzen en reserveringen zie www.tropenmuseum.nl/voortgezet-onderwijs.

Mondriaanmode uit Parijs, japonnen gemaakt door Yves St. Laurent, de modellen in het Haagse Gemeente Museum, 1966. Collectie Anefo, Nationaal Archief.



TOP 10 GESCHIEDENISLERAAR 2015

Tien geschiedenisdocenten binnen vmbo, havo en vwo zijn nog in de race voor de titel Geschiedenisleraar 2015, een verkiezing die Omroep NTR en het Rijksmuseum dit jaar voor de tweede keer organiseren. De kanshebbers zijn geselecteerd door de vakjury met daarin Ton van der Schans, voorzitter van de VGN. De winnaar wordt op 31 oktober in het Rijksmuseum bekendgemaakt. De zoektocht naar de beste geschiedenisleraar begon in maart van dit jaar. Honderden scholieren, directies en collega's nomineerden hun geschiedenisleraren. De vakjury van tien historici en experts uit het onderwijsveld bezocht twintig van hen op school en woonde een les bij. Zo kwam de top 10 tot stand, bestaande uit (in willekeurige volgorde): Nathalie Ruysenaars (Brunssum), John van Zuylen (Amersfoort), Martijn Vermeulen (Beneden-Leeuwen), Paul Stockman (Terneuzen), Hans Sanders (Gemert), Marjolein Boumans - Molenaar (Gouda), Monica Eggels (Weert), Tim Bosman (Arnhem), Rogier Spanjers (Arnhem) en Renée ten Cate (Rozendaal). Juryvoorzitter Hans Goedkoop: 'Zoveel betrokkenheid met de leerlingen wordt zelden getoond. De genomineerde docenten halen alles uit de kast om hun leerlingen te boeien en te betrekken bij de geschiedenisles: iPad's, Kahoot, verhalen en filmpjes.'



Minister Hennis-Plasschaert ontvangt het eerste exemplaar van *Frederik*.



MILITAIRE GESCHIEDENIS

Frederik is de naam van een (eenmalig) uitgebracht magazine, gewijd aan de militaire geschiedenis. Militairhistorici hebben – in verband met het tienjarig bestaan van het Nieuw Instituut voor Militaire Historie – het publiekstijdschrift uitgebracht om meer aandacht te schenken aan de militaire geschiedenis. In dit nummer

(4,95 euro) onder andere een interview met Gijs Tuinman, de jongste ridder in de Willemsorde, de Slag bij Waterloo door de ogen van generaal-majoor Gerard Rochell en Korea-foto's. Voor informatie: nihm@mindef.nl.



RELIGIE EN TOLERANTIE

Het Comenius Museum in Naarden besteedt met twee gelijktijdige tentoonstellingen aandacht aan de achterliggende thematiek van religie en tolerantie. In de tentoonstelling *Het Woord en de Waarheid* wordt aan de hand van voorwerpen, originele 16e-eeuwse drukken en prenten de ontwikkeling geschetst hoe uit de beweging van Jan Hus de kerk van Comenius ontstond. In het middeleeuwse Europa van Jan Hus verkeerde de kerk in crisis, dreigde de oprukkende islam vanuit het oosten en werden tal van lokale oorlogen uitgevochten. Hus predikte een rechtvaardige samenleving zoals die in de begintijd van de kerk door Jezus en zijn apostelen was verkondigd. Tweehonderd jaar later, in de tijd van Comenius, was Europa een slagveld geworden van het grote conflict tussen katholieken en protestanten. In deze nadagen van de Reformatie zag Comenius zich geconfronteerd met allerlei verschillende opvattingen over het Woord en de Waarheid. Hij zocht naar mogelijkheden voor verbetering van de menselijke samenleving en vond die in het belang van onderwijs. De tentoonstelling is te zien t/m 31 januari 2016. Voor meer informatie, zie www.comeniusmuseum.nl.

Jan Hus eindigde op de brandstapel. Tekening door Diebold Schilling de Oudere, Spiezer Cronik, 1458.

LATIJNSE
SPREUKEN
IN DE STAD

Als je door een willekeurige Nederlandse stad loopt, zie je op veel plaatsen Latijnse spreuken. Tenminste, als je goed kijkt. Maarten Manson heeft veel van deze spreuken verzameld en in het Nederlands vertaald. Het boek bevat 317 bladzijden en is voor een vergoeding van 3 euro digitaal te bestellen bij de samensteller: mmanson@hetnet.nl.



Op het Waaggebouw in Alkmaar op de Kaasmarkt staat de spreuk: SPQA RESTITVIT VIR-TUS ABLATAE JURA BILANCIS. De afkorting SPQA staat voor: SENATUI POPULIQUE ALCMARIAE. Betekenis: Moed en kracht schonken aan stadsbestuur en burgerij van Alkmaar het verloren waagrecht weer. Dit vond plaats op 8 oktober 1573.

UITGERANGEERDE
DWARSLIGGERS

Ik houd van de stencilgeneratie van geschiedenisdocenten die al jaren fronsend, zuchtend en 'nee' schuddend de vergaderingen bijwoont.

Van leraren die roepen: 'Wat een ontzettend stom idee is dit!' en dan weglopen. Van leraren die dwaze managementinitiatieven aanvechten en die dwarse bladen oprichten, schrijven en lezen. En van hen die vanuit de opleiding als vanzelfsprekend linksgeoriënteerd en politiek actief zijn. Maar die generatie verdwijnt van het toneel. De tegendraadse geschiedenisdocent die ik zo liefheb, behoort straks zelf tot de geschiedenis. De nieuwe generatie – de twintigers, de dertigers, sommige veertigers – die met haar academische opleiding in lage schalen terecht kwam, de lichting die van tijdelijk contract naar tijdelijk contract gebonjourd wordt – die generatie wordt de rol van dwarsligger onmogelijk gemaakt, althans, als carrière maken de ambitie is. En dat is de ambitie van de meesten: een vast contract in een hogere schaal geeft het leven immers wat zekerheid.

Ik heb de leraar geschiedenis leren kennen als eigenzinnig; eerder gevoelsmens dan berekenend. Eerder het hart op de tong dan de zaken met de mantel der liefde bedekkend. Ik heb mijzelf na acht jaar onderwijs ook zo leren kennen. Ik zucht tijdens de teamvergadering. Ik zeg gemakkelijk 'nee' tegen werk waarvan ik het nut niet inziet. Ik dans uit de maat. Ik maak niet gemakkelijk vrienden in het middenmanagement. Ik ben een luis in de pels, hoor ik wel eens zeggen.

Ik was er trots op balsturig te zijn, maar nu loop ik vast, want ik heb ambities.

'Ik heb de leraar geschiedenis leren kennen als eigenzinnig; eerder gevoelsmens dan berekenend'

Mij valt naïviteit te verwijten – dat begrijp ik – maar het onderwijs wordt 'geprofessionaliseerd'. Dat betekent dat als je een vast contract of een schaalverhoging aspireert, je de gekozen protocollen en procedures moet omarmen, dat je veranderingen veranderkundig moet benaderen, dat je daarbij jargon hanteert dat je niet eigen is en dat projecten vanuit betwistbare theorieën en concepten opgezet moeten worden. Je doet er kortom verstandig aan er niet met een gestrekt been in te gaan, want dan verpest je je dossier.

Mijn vrouw zegt dat ik niet zo moeilijk moet doen, dat ik slim genoeg ben om door de hoopel te springen en dat ik mezelf daarmee niet verloochen. Dat zegt mijn leidinggevende ook. Het is een kwestie van 'omschakelen', zoals een cursusleider dat zou zeggen, daarbij de handen aan weerszijden van het hoofd houdend, om daarmee aan de denkbeeldige knoppen te draaien. Omschakelen dus. Oké. Als mijn vrouw het zegt, dan ga ik ervoor. Ik moet per slot van rekening haar nieuwe schoenen betalen, maar feit is: de dwarsligger lijkt uitgerangeerd. ■

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



GESCHIEDENISPRIJS 2015

Op 12 september is de shortlist van vijf boeken voor de Libris Geschiedenis Prijs 2015 bekendgemaakt. Helaas net te laat om nog in deze *Kleio* te publiceren, kijk daarom op de website van *Kleio* voor meer informatie. Op 25 oktober 2015 wordt de Libris Geschiedenis Prijs 2015 uitgereikt door juryvoorzitter Bernard Wientjes tijdens een live-uitzending van het radioprogramma OVT.



TWEE FOTOGRAFEN IN ZWOLLE

Onder de titel *Berlijn • Tel Aviv • New York. Een fotografische wereldreis* presenteert Museum de Fundatie in Zwolle een retrospectief van het fotografische werk van Ellen Auerbach. Parallel is in Zwolle ook een groot aantal werken van voormalig *Frankfurter Allgemeine Zeitung*-fotografe Barbara Klemm te zien in de tentoonstelling *York Barbara Klemm - Van Willy Brandt tot Andy Warhol*. Beide fototentoonstellingen zijn te zien tot en met 29 november 2015. Locatie: Paleis a/d Blijmarkt, Zwolle, informatie: www.museumdefundatie.nl.



Foto boven: Barbara Klemm - Gregor Gysi, Barbel Bohley, Ulrich Mühe, Heiner Muller, Demonstration Berlin-Ost, 4 November 1989. Daaronder: Ellen Auerbach, Dikke dame, Lake Michigan VS, 1938, Coll Akademie der Kunst Berlijn.

EXCELLENTE LEERLINGEN

De VGN heeft dit jaar voor het eerst certificaten uitgedeeld aan leerlingen die een 9 of hoger hadden voor hun centraal eindexamen Geschiedenis. Maar liefst 27 leerlingen ontvingen zo'n certificaat! Maaïke van Olmen uit Den Haag was de topscorer met een 9,9. Op Christelijk College de Noordgouw in Heerde ontvingen vijf havo-leerlingen het certificaat bij hun diploma. Geschiedenisdocent P. Meindersma van CC de Noordgouw is trots op zijn leerlingen: 'Je ziet echt dat ze zijn gegroeid door hard te werken en daar gaat een stimulerend effect vanuit op andere leerlingen. Dat is precies wat we voor ogen hebben hier op school.' Op www.vgnkleio.nl meer foto's.

EDUCatieve GAME WINT COMENIUS MEDAILLE

Uitgeverij Deviant heeft met de educatieve game *Wartime Stories* de Comenius EduMedia Medaille 2015 gewonnen. In *Wartime Stories* kruipt de leerling in de rol van journalist en doet hij onderzoek naar waargebeurde verhalen uit de Tweede Wereldoorlog. Het Duitse Genootschap voor Pedagogiek en Informatie (GPI) reikt de Comenius EduMedia Awards jaarlijks uit aan de meest innovatieve educatieve producten in Europa. *Wartime Stories* bestaat uit een educatieve game en een aanvullend digitaal lespakket. In de game is gebruik gemaakt van authentiek archiefmateriaal, zoals foto's, video's, audio en tekstdocumenten. Het lespakket bij de game biedt extra verdieping in de vorm van infographics, krantenartikelen en informatiekaders. *Wartime Stories* is geschikt als verdiepingsproject Geschiedenis en Mens & Maatschappij in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.



EUROPA

SPECIAAL REIZEN

DÉ REISSPECIALIST VOOR HET ONDERWIJS



Al bijna 50 jaar bieden wij deskundig reisadvies en zorgen wij voor een vakbekwame uitvoering van uw schoolreis naar vele Europese bestemmingen. Voor een compleet verzorgde reis tot het alleen verzorgen van uw accommodatie of vervoer: bij ons bent u aan het juiste adres.

Een reis per touringcar, vliegtuig of trein en verblijf in een hostel, hotel of gastgezin: u kunt met ons alle kanten op. En als reisspecialist voor het onderwijs zijn wij u natuurlijk graag behulpzaam bij het invullen en voorbereiden van uw educatieve reisprogramma.

Kortom, voor een reis op maat, toegesneden op uw wensen en budget is **Europa Speciaal Reizen** ook uw onderwijsreispartner!
Bel of mail ons voor onze gratis reisgids of een vrijblijvende offerte!

3-daagse Parijs	vanaf € 104,00 pp
4-daagse Berlijn	vanaf € 90,00 pp
3-daagse Londen	vanaf € 109,00 pp
5-daagse Barcelona	vanaf € 159,00 pp
5-daagse Weimar/Dresden	vanaf € 139,00 pp
5-daagse Florence	vanaf € 175,00 pp
6-daagse Rome	vanaf € 200,00 pp
4-daagse Sicilië	vanaf € 275,00 pp
4-daagse Verdun & Ieper	vanaf € 159,00 pp
4-daagse Normandië	vanaf € 139,00 pp

VOOR EEN VRIJBLIJVENDE OFFERTE:
offerte@europaspeciaalreizen.nl
☎ 0412 - 481.000

Save the date:
VIP-opening
voor docenten
van de nieuwe vaste
tentoonstelling

Klassieke Wereld

op 9 december
(17.00–21.00u)

Blijf op de hoogte
www.rmo.nl/vip

DANKZIJ DE DEELNEMERS VAN DE
BankGiroLoterij

Rijksmuseum van  **udheden**

WWW.RMO.NL

LEIDEN