

Willem I op weg naar eenheid



- Historisch tijdsbesef in het basisonderwijs
- Verlichting en **revoluties** horen bij elkaar
- ‘Bastille nooit bestormd’ **Misvattingen** in methodes



Is dit voorwoordje nog wel voor u, hoogbegaafde lezer, bestemd? Weg met de stap-voor-stap-uitleg en gewoon de hele taak eerst! Dat is de werkwijze die Anjo Roos en Albert Logtenberg onderzochten in hun artikel over didactiek aan de slimmere onderbouwleerlingen. De slimmeriken onder u hadden al lang in de gaten dat er twee kroonjaren zijn: 200 jaar koninkrijk en 100 jaar Eerste Wereldoorlog. Beiden komen uitvoerig in deze Kleio aan bod. Marc Rutjes besteedt aandacht aan de aanzetten tot de revolutie die uiteindelijk – veel later en geheel onbedoeld – indirect tot de vorming van ons huidige koninkrijk zou leiden. Ramses Peters

interviewde Hasan Evrengün, onderzoeksredacteur van de NTR die een documentaire over Nederland tijdens de Eerste Wereldoorlog maakte. Tot slot is het tweemaal Nederland – Engeland: Marjan de Groot-Reuvekamp onderzocht het historisch bewustzijn van Nederlandse en Engelse basisschoolleerlingen. Tina van der Vlies analyseerde de wijze van geschiedschrijving in Engelse schoolboeken van net na de Tweede Wereldoorlog. Over schoolboeken gesproken: Dick Berents noemt de – in zijn ogen – grootste misvattingen in veelgebruikte geschiedenismethodes. De Bastille, Roosevelt, en de Bevrijding: hoe zit het nu echt? Reacties welkom.

Heel veel leesplezier,

Daan Schuijt

Contributie 2013

- Lidmaatschap VGN € 65,-
- Kennismaking lidmaatschap (maximaal 2 jaar en alleen voor studenten) € 40,-
- Buitengewoon lidmaatschap (pensioen, FPU) € 55,-
- Abonnement € 75,-
- Losse nummers € 12,50

Leden- en abonnementen-administratie

Administratiekantoor
H. Adema,
Aldlânsdyk 50
9051 DH Stiens
Tel 058 - 257 54 47
Fax 058 - 257 39 99
henk_adema@hotmail.com

Neem voor informatie over adverteren in Kleio contact op met

Lottie Pohlmann
Mob. 06 – 491 054 49
lottiepohlmann@yahoo.com

Website: www.vgnkleio.nl

Algemeen Bestuur VGN

Ton van der Schans

voorzitter
(CEVO, basisonderwijs, commissie Pabo)
Sporstraat 38
2411 EG Bodegraven
Tel. 0172 – 617 337
Mob. 06 – 426 67 942
a.a.vanderschans@driestar-educatief.nl

Maud Knook

penningmeester
Ertskade 133
1019 ED Amsterdam
Tel. 020 – 418 55 10
maudknook@kpnmail.nl

Martin Bezemer

(commissie vmbo)
Burg. van Oordtstraat 16
3851 JT Ermelo
Tel. 0341 – 556 240
mbezemer@groevenbeek.nl

Vincent Loth

(KNHG, vwo)
Heydenrijkstraat 100
6521 LS Nijmegen
024 – 323 32 12
v.c.loth@xmsnet.nl

Hellen Janssen

(commissie havo/vwo)
Groesbeeksedwardsweg 29-B
6521 DA Nijmegen
hellenjanssen@me.com

Marcel Nonhebel

secretaris
(didactiekcommissie)
Archimedesstraat 117
2517 RT Den Haag
Tel. 070 – 360 32 05
Mob. 06 – 518 31 687
m.nonhebel@casema.nl

Berichten voor het VGN-bestuur kunt u mailen of opsturen aan de secretaris, Marcel Nonhebel. Kleio is het blad van de Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN). Leden ontvangen het gratis. **Wilt u lid worden?** Aanmelding is mogelijk via de VGN-site. VGN rekening: 128701 t.n.v. penningmeester VGN Stiens

Kleio is een uitgave van de Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland

Redactie Kleio

Daan Schuijt

hoofdredacteur
Sara Knipscheerstraat 48 | 2331 SK Leiden
Tel. 071 - 572 79 82
d.schuijt@fioretti.nl

Anny Hartgerink

secretaris
Aa-park 10 | 8032 CS Zwolle
Tel. 038 - 453 35 13
a.hartgerink-deleeuw@planet.nl

Juul Lelieveld | Annemiek de Groot

eindredactie
Langs de Rijn 1
3962 EJ Wijk bij Duurstede
redactie@vgnkleio.nl

Robert Boonstra

Blokstraat 40 | 8012 AZ Zwolle
Mob. 06 - 142 88 807
re.boonstra@windesheim.nl

Ger van der Drift

Bouwlust 193 | 3162 SB Rhooon
Tel. 010 - 481 22 43
g.vanderdrift@penta.nl

Bart Lodder

Van Eedenstraat 34 | 2985 CS Ridderkerk
b.lodder@hotmail.com

Lisa Oskamp

l.oskamp@pcc.nu

Ramses Peters

Stieltjesstraat 35 | 6511 AJ Nijmegen
Mob. 06 - 14 31 86 09
ramsespeters@gmail.com

Nicole van der Steen

Keltenoord 60 | 3079 ZG Rotterdam
Tel. 010 - 483 67 44
nvdsteen18@gmail.com

Gerben de Vries

Colenso 184 | 3761GP Soest
Mob. 06 - 129 40 211
g.devries@hsmarnix.nl

Ben Vriesema

redacteur boeken
Saturnusstraat 7 | 2024 GH Haarlem
Tel. 023 - 525 12 50
beninhaarlem@hotmail.com

Joke Noordstrand

bladmanager
Lorentzplein 18 | 2012 HG Haarlem
Tel. 023 - 532 99 04
j.noordstrand@kpnmail.nl

Vormgeving: Bianca Emanuel
Magazine Design, Overveen
Bureauredactie: Richard de Rooij
Fotografie leerlingen: Saskia Lelieveld
Druk: Drukkerij Ten Brink, Meppel
ISSN 0165-6449



38



14



36



22

4 Restauratie of revolutie?

1814 -2014: 200 jaar grondwet - Daan Schuijt

14 Een oceaan met machteloze handen stuiten

Verlichting en revolutie in de achttiende eeuw

Mart Rutjes

22 Onhistorische geschiedenis

Misvattingen in geschiedensimethodes - Dick Berents

30 Geschiedverhalen en hun eigen dynamiek

Schoolboeken als zelfstandig genre

Tina van der Vlies

38 Weg met de stap voor stap-uitleg

Uitdagend geschiedenisonderwijs door 'hele taak eerst'

Anjo Roos

46 Historisch tijdsbesef in het basisonderwijs

Een vergelijking tussen Engeland en Nederland

Marjan de Groot -Reuvekamp

54 Neutraal Nederland in oorlogstijd

Documentaire over Nederland tijdens WO1

Ramses Peters



28

12 Henk te Velde

...en de geschiedenis

19 Uitgelezen De Boerenoorlog

26 Boeken

28 Rijksmuseum

36 Kleioscoop Mandela

44 Digitaal Jan-Wolter Smit

52 Dier Hond

57 Webrecensie Anno Drenthe

58 Recensies

60 Column Ton van der Schans

61 Kleiokrant

62 Column Edith van Gameren

Foto cover:
Aankomst van de
prins van Oranje
te Den Haag, 1813.
Anoniem, 1813 -
1814. Rijksmuseum.

Restauratie of

1814 – 2014: 200 jaar Grondwet

Precies tweehonderd jaar geleden kreeg het nieuwe Koninkrijk der Nederlanden haar eerste grondwet. Na de democratische revoluties en de nederlaag van Napoleon is de tijd van restauratie aangebroken. Waarvoor kiest Willem I: herstel van het oude stadhoudelijk gezag of een moderne invulling van het koningschap?

Daan Schuijt is hoofdredacteur van Kleio.

Op 21 september 1815 werd Koning Willem I ingehuldigd op het Koningsplein te Brussel. Daarvoor opende de Koning de vergadering van de Staten-Generaal in het stadhuis. De aangepaste Grondwet werd daar aangenomen. Ingekleurde prent door J.N. Gibèle naar J. Paelinck. Collectie Koninklijk Huisarchief.

Onder een loodgrijs zwerk met een afbladderende Pier op de achtergrond zette Huub Stapel op 30 november jongstleden als Willem I voet aan wal in Scheveningen. De herdenking van 200 jaar Koninkrijk der Nederlanden strekt zich uit van november 2013 tot augustus 2015 (In 1815 kondigt Willem I de Grondwet af na de aansluiting van België). In maart van dit jaar is er weer een mijlpaal: de eerste Grondwet van het nieuwe koninkrijk. In het licht van de restauratie is dat een beslissend moment geweest. Zou Willem I kiezen voor herstel van het stadhoudelijk gezag, of op een andere voet verder gaan?

De Oranjes na 1795

In 1795 steekt het *Armée du Nord*, versterkt met een flinke groep patriotten, de Maas over en vlucht de stadhoudelijke familie naar Engeland. In de vijftien jaar daarna buitelen de gebeurtenissen over elkaar heen: de eerste Nationale Vergadering in 1796, de Staatsregeling van 1798, de gematigde machtsgreep van 1801, het bewind van Rutger Jan Schim-

melpenninck (1805 – 1806), het koningschap van Lodewijk Napoleon (1806 – 1810) en de inlijving bij Frankrijk (1810 – 1813). Als het om deze periode gaat, is de blik in de geschiedschrijving vaker gericht op de ontwikkelingen in de Republiek dan op het lot van de Oranjes.

De familie verspreidt zich over verschillende delen van Europa. Vader Willem V en zijn vrouw Wilhelmina blijven in Londen, dochter Charlotte kiest voor een onderkomen tussen een grote groep adellijke *émigrés* in Brunswijk (Duitsland), terwijl zoon Willem Frederik (de latere Willem I) heen en weer reist. De Oranjes zijn nog niet al hun bezittingen kwijt: Willem V is soeverein over het gebied Nassau en dankt daar zijn koninklijke titel aan. Na de vlucht uit de Republiek is het dus laveren tussen de drie pijlers die een dynastieke politiek stutten. Het deelnemen aan of beramen van militaire expedities om verloren land te heroveren of het gebied uit te breiden, huwelijkspolitiek bedrijven om de bezittingen voor volgende generaties veilig te stellen en het besturen van een eigen grondgebied.

revolutie?

Passieve vader, actieve zoon

Willem V stelt zich in alle opzichten passief op. Bij het Verdrag van Bazel (1795) sluiten de Fransen en de Pruisen vrede en komen zij een demarcatiezone overeen waarbinnen geen van beide landen troepen zou plaatsen. Het gebied Nassau ligt daar middenin. Daarnaast geeft Pruisen de steun aan de stadhouderlijke legereenheden gevestigd in Osnabrück op. Willem V is van die steun afhankelijk en voelt zich door het verdrag gedwongen tot een neutrale opstelling jegens Frankrijk. Daarbij is Nassau onderdeel van het Heilige Roomse Rijk en moet Willem gehoorzamen aan de Oostenrijkse keizer. Een militaire expeditie is onder deze omstandigheden ondenkbaar. Wat betreft de huwelijkspolitiek is het werk

al gedaan: zoon Willem Frederik is al langer getrouwd met Mimi, Wilhelmina van Pruisen (zus van de Pruisische koning). Het besturen van het eigen grondgebied stelt wegens de demarcatiezone in Nassau weinig voor, terwijl Engeland de overzeese gebieden van de Republiek zeker stelt, voordat de Fransen ermee aan de haal zouden gaan (Brieven van Kew, 1795).¹

Willem Frederik stelt zich actiever op. Als erfgenaam van de Oranjes voelt hij het als zijn plicht om te strijden voor het herstel van de Republiek. Tijdens het eerste jaar in ballingschap probeert hij daarom vooral de legereenheden in Osnabrück veilig te stellen, maar de Pruisen zijn na het Verdrag van Bazel niet van plan hun steun te geven aan een leger dat

► De Brieven van Kew zijn een reeks brieven die Willem V in 1795 stuurde vanuit zijn ballingschap in Kew Palace in Engeland. In deze brieven riep Willem op tot een opstand tegen de Fransen en geeft hij bevel aan de koloniale gouverneurs om de Nederlandse overzeese gebieden over te dragen aan de Britten.



primair de taak heeft om Fransen te verjagen. Na een jaar van onderhandelen bij deze en gene dringt het tot Willem Frederik door dat dit misschien niet de juiste koers is. Hij stelt zijn vader voor om de diplomatieke banden in alle richtingen aan te halen. Ook, of misschien wel juist, die met de Fransen. Nog afgezien van het feit dat hij hiermee de familieverhoudingen op scherp zet, ziet Willem Frederik niet in dat hij in zijn positie als een prins zonder land of geld beschouwd wordt. De rol van de Oranjes is op dat moment uitgespeeld.

Uitgerangeerd?

Dat blijkt wel in 1799 als een coalitie van Engelsen, met steun van Willem Frederik, en Russen een militaire expeditie naar Noord-Holland onderneemt. Het doel is de Bataafse vloot uit te schakelen voordat de Fransen die kunnen gebruiken om Engeland mee aan te vallen en om via de verovering van Amsterdam een contrarevolutie te ontketen

'In 1802 bedeeft Napoleon de Oranjeprins het geseculariseerde gebiedje Fulda toe met nog wat *Streubesitz*'

waarbij het stadhoudelijk gezag hersteld zou worden. Hoewel de expeditie niet eens zo slecht verloopt, blijft de verwachte steun van orangisten uit. Willem Frederik heeft buiten de waard gerekend door de Staatsregeling van 1798 te negeren waarin bestuurders een speciale eed tegen de stadhouder hebben afgelegd. Verreweg de meeste bestuurders hebben patriottische wortels of zijn gematigd. Een orangistisch tegenoffensief laat zich zodoende nauwelijks organiseren. Na de verloren Slag bij Castricum tellen de geallieerden hun knopen en komen zij, zonder Willem Frederik erbij te betrekken, tot een vergelijk met de Bataafse en Franse troepen. De Britten en Russen proberen hun verliezen zoveel mogelijk te beperken en nemen het mislukken van de contrarevolutie voor lief.

Vervolgens zet Willem Frederik zijn geld weer op Frankrijk. In 1801 tekenen Frankrijk en Oostenrijk de vrede in Lunéville. Het is voor Willem Frederik het moment om met Napoleon over schadeloosstelling te gaan onderhandelen voor de verloren gebieden in de Zuidelijke Nederlanden en Nassau als gevolg van de Franse annexatie van de linker Rijnover. In 1802 bedeeft Napoleon de Oranjeprins het geseculariseerde gebiedje Fulda toe met nog wat *Streubesitz* (Weingarten, Corvey en drie steden). Fulda is ongeveer zo groot als de provincie Groningen en de andere gebieden liggen op honderden kilometers afstand van elkaar en vallen ieder weer onder een andere Duitse vorst. Willem Frederik moet er genoeg mee nemen: hij zit niet eens aan de onderhandelingsstafel als het besluit valt.

Rampjaar

In Fulda lijkt Willem Frederik er het beste van te willen maken. Hij voelt zich verplicht goed voor zijn nieuwe onderdanen te zorgen. Als een typisch achttiende eeuwse vorst streeft hij naar een efficiënt gecentraliseerd bestuur gebaseerd op wetenschappelijke inzichten, bijvoorbeeld op het gebied van landbouw en onderwijs. Het nieuw verworven gebied brengt de Oranjes op deze manier wel enige bevrediging, maar een echte genoegdoening voor het veel grotere verlies is het toch niet.

Het wapen van het vorstendom Oranje-Nassau-Fulda dat bestond van 1803 tot 1806. Met de volgende wapens gecombineerd (met de klok mee van linksboven): vorstendom Fulda, vorstendom Corvey, graafschap Dortmund, heerlijkheid Weingarten. In het midden: het wapen van de prins van Oranje.





The Orangerie, or the Dutch Cupid **reposing after the fatigues of Planting (1796),** spotprent van James Gillray. Het is een karikatuur van het gedrag van Willem V tijdens zijn ballingschap in Londen. Gillray beeldde hem af als een dikke, trage cupido, slapend op zakken met geld tussen de oranje-boompjes, omringd door zwangere minnaressen.

Als Napoleon in 1804 naar Mainz komt om zijn Duitse vazallen te ontvangen – Napoleon is inmiddels keizer van Frankrijk – laten vader en zoon Oranje dan ook verstek gaan. Het zal ze duur komen te staan.

Het jaar 1806 is een rampjaar voor de familie van Oranje. Om te beginnen sterft Willem V. De ongelukkige stadhouder moet zich met zijn 58 jaar al een oude man gevoeld hebben. Hij erft het ambt al vroeg wegens het voortijdig overlijden van Willem IV. Zijn opvoeding krijgt hij grotendeels van Lodewijk Ernst, de 'dikke' hertog van Brunswijk. Zijn vele buitenechtelijke affaires en kinderlijke voorkomen maken hem als stadhouder een gewild doelwit van spotprenten. Een bekende is van James Gillray die Willem V als verzadigd engeltje afbeeldt, terwijl zijn minnaressen met hun zwangere buiken verhaal komen halen. Als hij in 1787 voor de eerste keer wordt afgezet, moet hij de steun van zijn zwager in Pruisen inroepen. In 1795 lukt dat niet en moet hij

vluchten. Volgens de overlevering verzucht zijn vrouw Wilhelmina na aankomst in Londen in een brief: 'De filosoof Willem danst naar hartenlust.' Hij doet afstand van zijn stadhouderlijke verplichtingen en komt niet in het verweer tegen de Fransen.

Daarnaast raken de Oranjes Fulda weer kwijt. In 1806 verenigt Napoleon alle Duitse staten tussen de Rijn en de Elbe in de Rijnbond. Willem Frederik weigert: hij ziet zichzelf als soeverein over Fulda en wenst geen onderdeel te worden van het Franse keizerrijk. Hij richt zich tot zijn schoonfamilie en neemt dienst in het Pruisische leger dat het voornemen van Napoleon als een oorlogsverklaring opvat. Bij de Slag bij Jena komt Willem Frederik ergens aan de rand van het strijdtoneel terecht, in de buurt bij Erfurt. De Franse opmars is er zo overweldigend, dat hij zich wel gedwongen ziet zich over te geven. Dat nemen de Pruisen hem niet in dank af, ze verwijten hem het breken van de militaire code. In een wanhoops- ►



De aanvaarding van het Hoog Bewind door het Driemanschap in naam van de prins van Oranje op 21 november 1813 ten huize van Gijsbert Karel van Hogendorp, zittend rechts van de tafel. Achter hem staat Van der Duyn van Maasdam en naast hem staat, wijzend naar de officieren, Graaf van Limburg Stirum. Rechts staat met opgeheven hand kolonel Van Oldebarneveld genaamd Witte Tullingh. Schilderij door Jan Willem Pieneman, ca. 1828. Collectie Rijksmuseum.



poging richt Willem Frederik zich vervolgens rechtstreeks tot Napoleon met de vraag of Fulda voor hem behouden kan blijven. Napoleon wimpelt de smeekbede af en zegt dat hij met de Pruisische legerleiding overlegt over de uitkomst van de oorlog. De Pruisische opperbevelhebber sleept Willem Frederik voor de krijgsraad wegens verraad. De prins wordt niet veroordeeld, maar Napoleon ontnemt hem zijn vorstendommen.

Huwelijkspolitiek als laatste troef

Het lijkt er sterk op dat dit het einde voor de Oranjes betekent. Willem Frederik is een prins zonder geld, zonder land, op Nassau en wat Poolse landerijen (als overblijfsel van de Poolse deling in 1795) na, en zonder bondgenoten. De geallieerden stellen zijn steun niet meer op prijs, terwijl Frankrijk de Oranjes helemaal niet nodig heeft. Gedesillusioneerd trekt Willem Frederik zich eerst terug op zijn

Poolse landgoed. Nog slechts één troef kan hij uitspelen: een geschikte huwelijkskandidaat vinden voor zijn zoon Guillot (Willem Frederik George Lodewijk). Dat lijkt aanvankelijk te lukken met Charlotte Augusta, dochter van de toekomstige koning van Engeland George IV, maar zij verbreekt de verloving om met de latere Belgische koning Leopold I te trouwen. Dan verschijnt Anna Paulowna, dochter van tsaar Paul I. Met haar trouwt Guillot in 1816. Dit huwelijk zou er waarschijnlijk niet zijn gekomen als er in 1813 geen onverwacht succes is voor Willem Frederik. De uitgerangeerde prins is naar zijn moeder in Engeland gegaan. In het najaar van 1813 verslaan de geallieerden Napoleon, de Pruisen veroveren de ene na de andere stad in de Republiek. Als zij Zwolle en Deventer hebben ingenomen, slaan de Franse troepen op de vlucht. Een groepje stille orangisten in Den Haag bereidt dan de komst van de zoon van de stadhouder voor.

Alleen hij zou een chaos weten te voorkomen. Gijsbert Karel van Hogendorp neemt het voortouw. Hij formeert het Voorlopig Bewind met als leden naast hem Frans Adam van der Duyn van Maasdam en Leopold van Limburg Stirum. Zij stellen het verzoek aan Willem Frederik op om als soeverein vorst in Nederland terug te keren.

Terwijl de prins van Oranje vanuit Londen koers zet richting Scheveningen, gaat Van der Duyn richting Amsterdam. Alleen de stad Den Haag heeft zich tot nu toe uitgesproken voor een terugkeer van de zoon van de stadhouder. In de hoofdstad krijgt Van der Duyn steun van Anton Reinhard Falck en Joan Melchior Kemper. Deze laatste schreef als hoogleraar burgerlijk recht en natuurrecht de proclamatie waarmee Willem Frederik zichzelf uitriep als soeverein vorst. Al snel blijkt Willem I een iets andere opvatting over het koningschap te hebben dan de leden van het Voorlopig Bewind voor ogen stond. De koning wil graag met alleen zijn eigen benoemde ministers vergaderen, terwijl Hogendorp meent dat de positie van de vorst wettelijk ingekaderd moet worden.

Ontwerp voor een grondwet

Willem I benoemt daarop een grondwetcommissie en stelt Van Hogendorp als voorzitter aan. Deze hoeft niet lang te twifelen of hij de benoeming accepteert. Sinds Van Hogendorp in 1795 als orangist uit de gratie is gevallen, heeft hij in woord en geschrift zijn ideeën omtrent het koningschap en de familie van Oranje kenbaar gemaakt. De nieuwe Grondwet moet een einde aan de geest der nieuwigheden maken die in de Staatsregelingen van 1798, 1801, 1805 en 1806 naar boven kwam drijven. In de geest van Montesquieu staat Van Hogendorp een staatsbestel voor ogen dat correspondeert met de zeden en gewoonten van een volk. De functies en organen binnen de staat dienen in evenwicht te zijn om te voorkomen dat een van de instanties te veel

macht naar zich toetrekt. Van Hogendorp interpreteert het gedachtegoed van Montesquieu op die manier dat hij een constitutionele monarchie als beste staatsvorm ziet, waarbinnen de aristocratie als een soort *corps intermédiaire* de politieke duurzaamheid en stabiliteit garandeert. Van Hogendorp streeft geen brede algemene politieke representatie na. Gelijkheid geldt alleen onder gelijken, vrijheid is per definitie niet individueel, maar gebonden aan privileges. *Virtus* en *Dignitas* zijn de kernwaarden in plaats van gelijkheid en broederschap. Bovendien moet de Grondwet en de soevereiniteit in het nationale verleden verankerd zijn. In dit opzicht hanteert Van Hogendorp een Bourgondische visie door de nieuwe soeverein te spiegelen aan de staatkundige positie en het optreden van Karel V.

‘De Pruisische opperbevelhebber sleept Willem Frederik voor de krijgsraad wegens verraad’

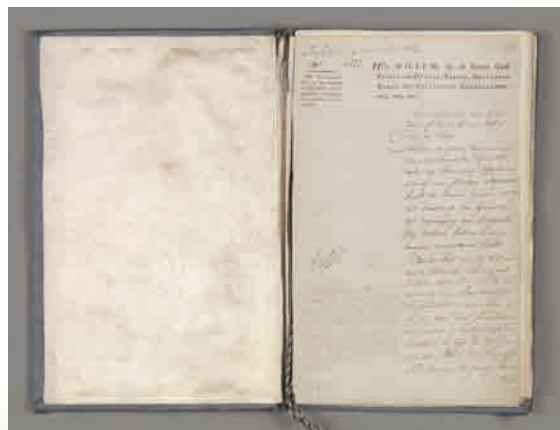
Binnen de gelederen van de Grondwetcommissie klinkt de nodige kritiek. Daaruit blijkt dat de nieuwe grondwet zich vooral richt op de positie van de vorst en het vorstenhuis. Enerzijds vindt men de positie van de nieuwe soeverein niet stevig genoeg geformuleerd. Zo zou de wetgevende vergadering te veel uit edellieden bestaan die een bedreiging voor de positie van de vorst zouden kunnen gaan vormen en kan de koning ook niet kiezen uit kandidaten die door de Provinciale Staten zouden kunnen worden voorgedragen. Anderzijds zijn er bezwaren tegen de Bourgondische visie die te veel de tegenstelling van een federatieve republikeinse staatsvorm en een regering door een soevereine vorst in zich heeft. Op het gebied van wetgeving bijvoorbeeld is niet goed vastgelegd hoe de verhouding tussen de Hoge Raad en de provinciale rechtbanken zou moeten zijn. In onze ogen curieus is de strafrechtelijke invalshoek van de ministeriële verantwoordelijkheid. Volgens ►



Koning Willem I, staand met de grondwet van 1815. Schilderij door Mattheus Ignatius van Bree, Koninklijk Huis (Nationaal Archief).

Van Hogendorp is de soeverein zelf verantwoordelijk voor zijn bestuur, maar wel binnen de grenzen van het recht. De Staten-Generaal moeten die grenzen bewaken en (dreigen met) een aanklacht tegen een minister als deze zich daarbuiten begeeft.

Op 29 maart 1814 zitten er iets meer dan 450 notabelen – Willem I had er zeshonderd uitgenodigd – uit het hele land in de Nieuwe Kerk op de Dam. In hun uitnodiging staat dat zij over de nieuwe Grondwet zullen gaan debatteren, maar in feite zijn ze naar Amsterdam gekomen om hun instemming te geven. De nieuwe Grondwet wordt dan ook met een overweldigende meerderheid aangenomen. Daarin zijn enkele vrijheden vastgelegd, zoals die van godsdienst. Ook de positie van de Staten-Generaal is benoemd. Zij bestaan uit één Kamer van vijfenvijftig leden die per provincie door de Provinciale Staten zijn gekozen. De Kamer heeft enkele rechten om zich als medewetgever op te stellen, zoals het recht van initiatief, stemrecht bij wetsvoorstellen en een beperkt begrotingsrecht. Er is een langlopende begroting voor een periode van tien jaar waarover de Kamer mag stemmen. Over incidentele uitgaven die daar bovenop komen, heeft zij geen zeggenschap. De Kamer heeft geen rechten om de vorst te controleren. Deze is ook niet verplicht zijn besluiten ter goedkeuring aan de Staten-Generaal voor te leggen.



Een bladzijde uit de Ontwerp Grondwet voor de Verenigde Nederlanden, 1814. Nationaal Archief, Den Haag, Algemene Staatssecretarie, nummer toegang 2.02.01, inventarisnummer 6056A.



Getwijfel over België

De kersverse koning verblijft ondertussen geregeld in Londen om gebiedsuitbreiding te bepleiten. Napoleon is weliswaar teruggedrongen, maar nog niet verslagen. De Engelsen en Pruisen hebben zodoende belang bij het formeren van een middelgrote bufferstaat die een snelle opmars van de Fransen in de toekomst onmogelijk zou maken. Bovendien geven de Oostenrijkers in februari 1814 aan weinig interesse te hebben in de Zuidelijke Nederlanden, terwijl het sinds het einde van de Successieoorlogen in 1713 hun grondgebied is geweest. Willem I wil het ijzer smeden nu het heet is en hoopt op de Zuidelijke Nederlanden en oostelijk daarvan het Rijn- en Moezelgebied. Dat laatste gaat de geallieerden te ver, maar Rusland, Pruisen, Oostenrijk en Engeland zetten in het geheim allen hun handtekening onder de Acht Artikelen van Londen (opgesteld door Reinhard Falck) waardoor Willem I voorlopig goeverneur-generaal van België wordt. De titel koning



Willem I zou hij pas gaan gebruiken als België begin 1815 bedreigd wordt door de oprukkende legers van Napoleon die in juni van dat jaar bij Waterloo definitief verslagen wordt. Bij het Congres van Wenen wordt de omvang van het Koninkrijk der Nederlanden officieel vastgesteld en is een nieuwe grondwet noodzakelijk. Al na anderhalf jaar wordt die uit 1814 vervangen.

Restauratie?

Ondanks de pogingen van Van Hogendorp om 'zijn' Grondwet van 1814 te ontdoen van de geest der nieuwigheden, zoals die in alle staatsregelingen sinds 1798 terug te vinden is, bestempelen historici deze veel meer als een voortzetting van de Franse tijd dan een terugkeer van het stadhouderschap zoals dat in 1795 is opgehouden te bestaan. Veel administratief-bestuurlijke zaken blijven zoals ze onder de Fransen al zijn afgesproken: het kadaster, metriek stelsel, inrichting van het lager onderwijs, financiële centralisatie, de Koninklijke Bibliotheek, de Franse *Code Pénal* etc. Ook als je naar de personele bezetting kijkt, is te zien dat Willem I niet streeft naar een herstel van de oude verhoudingen. De nieuwe minister van Binnenlandse Zaken wordt Hendrik van Stralen, voor 1795 regent, maar ook al minister tijdens het bewind van Schimmelpenninck. Op Onderwijs komt Adriaan van der Ende die de Schoolwet van 1806 mede heeft ontworpen. Jan Kops zit al sinds 1800 op Landbouw en blijft er zitten. Op Geneeskundige Zaken komt Petrus Jacobus Groen van Prinsterer die al sinds 1805 op die post zit. Op Justitie komt Cornelis van Maanen die zijn hele juridische loopbaan te danken heeft aan de tijd na 1795.

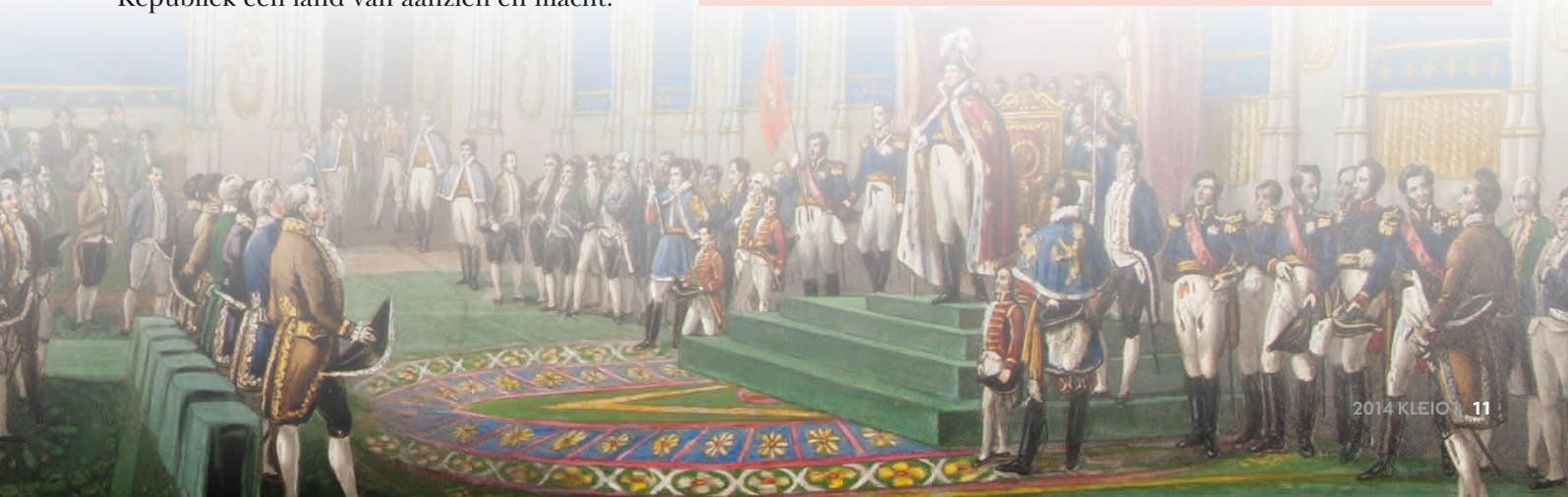
Als er al iets restauratie behoeft, dan is het de economie. Dat wordt het centrale onderdeel in het beleid van Willem I. Het opkomend cultureel nationalisme leidt tot een herontdekking van de Gouden Eeuw. Toen was de Republiek een land van aanzien en macht.

Anno 1814 is het hard nodig om de infrastructuur te verbeteren, nieuwe industriële productiemethoden in te voeren en kredieten aan ondernemingen te verstrekken. Bijnamen als 'koning koopman' en 'kanalenkoning' zijn veelzeggend.

Willem I heeft als taakopvatting dat de vorst goed voor zijn land moet zorgen, zoals een – autoritaire – vader voor zijn huisgezin. Hoewel de Grondwet van 1814 een vorm van vertegenwoordigende democratie moet brengen, is deze toch veel meer ontworpen op de positie van de vorst in een nieuw geconstrueerde centralistisch bestuurde eenheidsstaat. Juist de nadruk op die positie van de vorst vormt een hindernis in het werkelijke proces van eenwording. De inwoners van het Koninkrijk voelen zich vanzelfsprekend niet spoorlags met elkaar verbonden. De pogingen van Willem I om van zijn land een eenheid te maken, vallen dan ook zelden in goede aarde. Het proces van natievorming krijgt op die manier een heel eigen dynamiek die uiteindelijk de kiem legt voor de afsplitsing van België in 1830. ■

Gebruikte bronnen

- J. Kloek en W. Mijnhardt *1800 Blauwdrukken voor een samenleving*, Den Haag 2001
- J. Koch *Koning Willem I 1772 – 1843* Amsterdam 2013
- E. H. Kossmann *De lage landen 1780 – 1980. Twee eeuwen Nederland en België (deel I : 1780 – 1014)*, Amsterdam 2012 (9^e druk)
- J. Luiten van Zanden en A. van Riel *Nederland 1780 – 1914. Staat, instituties en economische ontwikkeling*, Amsterdam 2000
- J. Rosendaal *Staatsregeling voor het Bataafsche volk 1798. De eerste grondwet van Nederland*, Nijmegen 2005
- S. Schama *Patriotten en bevrijders. Revolutie in de noordelijke Nederlanden, 1780 / 1813*, Amsterdam 1986
- S. Stuurman *Wacht op onze daden. Het liberalisme en de vernieuwing van de Nederlandse staat*, Amsterdam 1992
- L.H.M. Wessels en T. Bosch (eds.) *Nationalisme, naties en staten. Europa vanaf circa 1800 tot heden*, Nijmegen 2012
- J. van Zanten *Schielijk, Winzucht, Zwaarhoofd en Bedaard. Politieke discussie en oppositievorming 1813 – 1840*, Amsterdam 2004



Henk te Velde

Henk te Velde (1959) is hoogleraar vaderlandse geschiedenis in Leiden. Hij is lid van het Nationaal Comité 200 jaar Koninkrijk der Nederlanden en was onder meer te zien als deskundige bij de NOS-uitzending over de nagespeelde landing van prins Willem Frederik in Scheveningen.

Ben Vriesema is
redacteur van Kleio.

Welk nut heeft geschiedenis volgens u?

Geschiedenis helpt bij de vorming van burgers door op een 'relativerende' manier (de 'relaties' tussen heden en verleden) na te denken over de maatschappij waarin we leven en de herkomst daarvan. Het vak biedt ook een (relative-rend) vocabulaire voor maatschappelijke discussie.



Welke historische periode spreekt u het meeste aan?

De negentiende eeuw. Dat is deels toeval, omdat daarop in de afdeling aan de RUG waar ik student was de meeste nadruk lag, maar het is ook een periode die ver weg genoeg is om echt geschiedenis te zijn en dichtbij genoeg om relevante parallellen te trekken.

Rain, steam and speed – The Great Western Railway. William Turner, 1844. National Gallery, Groot-Brittannië.

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

Weinig, ik heb geen eindexamen gedaan in het vak. Wat ik heb meegekregen, is vooral van huis uit, mijn vader heeft veel belangstelling voor geschiedenis. Op de lagere school leerde ik – ook via zelf lezen – de klassieke verhalen van de Tachtigjarige Oorlog kennen, op de middelbare school door lezen de geschiedenis van de filosofie en – geheel iets anders – de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog.

Welke historische studie maakte de meeste indruk op u?

Ik noem hier twee: After Virtue uit 1981 van de ethicus Alasdair MacIntyre, die vanuit een duidelijke en contro-versiële visie de hele geschiedenis van de morele filosofie herverteelt, en ook nog eens vanuit het heden naar het verleden – tot de oudheid aan toe. Het tweede is Principles of Representative Government uit 1997 van de politiek filosoof Bernard Manin die ongeveer hetzelfde doet met de geschiedenis van het denken over democratie en vertegenwoordiging.

Welke historische film heeft de meeste indruk op u gemaakt?

Amadeus van Miloš Forman die me de oren opende voor de opera.





FOTO FRANK VAN BEEK

Wat is volgens u het belangrijkste in het geschiedenisonderwijs?

Voor gevorderde leerlingen en studenten is het belangrijkste dat zij zich het verleden toe-eigenen, dat wil zeggen dat ze leren dat ze er zelf iets van kunnen vinden en van kunnen maken, het verleden zien als iets van henzelf en niet iets officieels of formeels.

Welke historische persoon spreekt u het meeste aan?

Ik heb een figuur als Abraham Kuyper altijd intrigerend gevonden, juist door veel irritante egomanie gecombineerd met enorme energie, passie, een gecompliceerde persoonlijkheid, diep gevoeld geloof en plat populisme.

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

Eigenlijk maakte ik recent het omgekeerde mee. In het kader van 200 jaar Koninkrijk wordt er veel teruggeblikt op november 1813, het herstel van de onafhankelijkheid. Daar is zoveel over herdacht in de loop van de tijd en er is zo'n dwingende nationale geschiedenis achteraan gekomen, dat het bijna onmogelijk is geworden om ons nog werkelijk te verplaatsen in het moment van toen, toen men niet wist hoe het verder zou gaan – niemand heeft de echte uitkomst voorzien – en er gedurende enkele weken een chaotische en onzekere toestand heerste, waarin de burgerij vooral bang was voor sociale onrust. Contact met het moment van toen is dus heel moeilijk. Toen ik recent de echte documenten uit die tijd zoals proclamaties en de Grondwet van maart 1814 in het Nationaal Archief onder ogen kreeg, riep dat wel een romantische sensatie van contact op, maar de onzekerheid waarin dat allemaal tot stand kwam, maakte van veel proclamaties eigenlijk op dat moment een soort blufpoker.

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

Er hoeft niet per se een canon te zijn, maar ik denk dat het voor het onderwijs goed is om een soort van vanzelfsprekend overzicht te hebben van de geschiedenis, waarna je die dan weer kunt relativeren, maar zonder uitgangspunt hangt de rest in de lucht.

Wat is voor u een belangrijke lieu de mémoire?

Enerzijds regeringscentra, zoals het Binnenhof waar het verleden vanaf de middeleeuwen letterlijk in lagen terug te zien is in de gebouwen, verbouwingen, restanten van het verleden en al dan niet opgepoetste mythes en half gelukke pogingen om iets nieuws te beginnen. Anderzijds was ik onlangs met studenten op de Waalsdorpervlakte, waar vrijwilligers ons de impact van de plek lieten ondergaan, zonder opsmuk maar met betrokkenheid, authenticiteit en een soms aandoenlijke trots. Het gaf een college over herdenken in Nederland meer lading mee.



Wat is uw dierbaarste bezit dat ook historische waarde heeft?

Enkele Franse en Britse negentiende-eeuwse boeken die een waarde op zichzelf hebben en voor mij ook gebruiksvoorwerp zijn in mijn werk.

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

Een combinatie van een canon-achtig overzicht met uitlokken tot zelf nadenken en eigen positie bepalen, vooral voor de oudere leerlingen. En bezoek plaatsen waar de geschiedenis te voelen is: maak het verleden tastbaar. ■

De Waalsdorpervlakte.

Een oceaan met machteloze handen

Verlichting en revoluties in de achttiende eeuw

Mart Rutjes belicht drie verschillende visies op de verlichting en hun samenhang met revoluties, waarbij hij zich richt op de Nederlandse situatie en haar internationale context. Hij concludeert dat de verlichting de revoluties niet veroorzaakt heeft, maar wel dat de verlichting een bijzondere intellectuele en praktische context vormde die de revoluties niet alleen mede mogelijk maakte maar de inhoud ervan voor een deel bepaalde.

Mart Rutjes is docent geschiedenis aan de Universiteit van Amsterdam.

Op 27 juli 1796 nam volksvertegenwoordiger Rutger Jan Schimmelpenninck (1761–1825) het woord tijdens een zitting van de Nationale Vergadering, het eerste parlement van Nederland. Dat parlement was op 1 maart 1796 verkozen door de stemgerechtigde burgers van de Bataafse Republiek, de opvolger van de Republiek der Zeven Provinciën. Die Bataafse Republiek was uitgeroepen nadat Nederlandse revolutionairen met hulp van een Frans leger de oude machthebbers – en vooral stadhouder Willem V – van het pluche hadden verdreven tijdens de Bataafse Revolutie van 1795. Die revolutie maakte niet alleen een einde aan de macht van de regenten en de stadhouder, maar vormde het startpunt van de politieke modernisering van Nederland. Tijdens de Bataafse Republiek werd het land een eenheidsstaat en een vertegenwoordigende democratie. Oude privileges en erfelijke rechten werden afgeschaft en maakten plaats voor gelijke rechten en plichten voor staatsburgers. Dit alles zou vastgelegd worden in de eerste Nederlandse grondwet, de Staatsregeling van 1798.

woorden: de vertegenwoordigers moesten besluiten of er een scheiding tussen kerk en staat kwam. Schimmelpenninck was voorstander van de scheiding van kerk en staat, omdat hij privileges voor specifieke kerkgenootschappen in tegenspraak achtte met de gelijkheid voor de wet. Het invoeren van deze maatregel zou volgens Schimmelpenninck op verzet stuiten, maar hij vond dat de Vergadering het volk de waarheid moest zeggen en tegen bestaande vooroordelen in moest gaan. Mensen die tegen de gezonde rede in wilden vasthouden aan oude vooroordelen streden volgens hem een achterhoedegevecht: 'Hy, die de loop en werking van eene algemeene toenemende verlichting wil stuiten, doet dezelfde dwaze poging als hy, die den geheelen oceaan, die zich een weg door een doorgebroken dyk, welke hem tegenstond, gebaad had, met zyne machteloze handen in haaren loop wilde stuiten.'¹

'Was de verlichting van invloed op het uitbreken van de revoluties en zo ja, op welke manier?'

► *Dagverhaal der handelingen van de Nationale Vergadering representeerende het volk van Nederland* (Den Haag; Van Schelle en comp. 1796-1798, negen delen), deel II, 454.

Op het moment dat Schimmelpenninck het woord nam in de Nationale Vergadering was deze toekomst echter nog grotendeels ongewis – de parlementariërs stonden op dat moment juist voor de taak om te bepalen wat er wel en niet in de toekomstige grondwet moest komen. Ter tafel lag de vraag of de bevoorrechte positie van de Gereformeerde Kerk (een positie die zij sinds de Tachtigjarige Oorlog had bekleed) moest worden afgeschaft. Met andere



stuitten

Schimmelpennincks metafoor liet aan duidelijkheid niets te wensen over: een stroom aan nieuwe denkbeelden had politieke hervormingen noodzakelijk gemaakt, en het tegenhouden ervan was gelet op de kracht en omvang van deze denkbeelden zinloos geworden.

Daarmee legde hij een onlosmakelijk verband tussen twee van de belangrijkste fenomenen uit de achttiende eeuw: verlichting en revolutie. Historici worstelen ruim twee eeuwen na het uitbreken van de verschillende laat-achttiende-eeuwse revoluties nog steeds met de vraag wat dit verband precies inhield: was de verlichting van invloed op het uitbreken van de revoluties en zo ja, op welke manier? Het antwoord op die vraag hangt natuurlijk voor een groot deel af van de gekozen definitie van de verlichting, en de visie op de aard van de revoluties uit dit tijdvak.

Opvoeding en onderwijs

Voor de meeste mensen geldt de verlichting vooral als een intellectuele stroming, die ontstond in de late zeventiende eeuw, haar hoogtepunt bereikte in het midden van de achttiende eeuw en rond 1800 uitdroogde terwijl haar erfenis door bleef werken. De kern van de verlichting was de gedachte, samengevat in Kants beroemde definitie *sapere aude* (durf te weten), dat alle mensen van nature in staat waren door hun rede de wereld te begrijpen en vorm te geven. Verlichte denkers verzetten zich tegen alle vormen van kennis en instituties die in hun ogen niet op de rede gebaseerd waren, maar op traditie, bijgeloof en dogma. Mensen moesten bovendien als autonome individuen de kans krijgen zich te ontplooiën tot volwaardige individuele burgers, en daarvoor hadden zij toegang tot kennis nodig. Verlichte denkers legden dan ook grote nadruk op het belang van opvoeding en onderwijs, met als bekende voorbeelden John Lockes *Some Thoughts Concerning Education* (1693) en Jean-Jacques Rousseaus *Émile, ou De l'éducation* (1762). Onderwijs werd gezien als dé manier om objectieve kennis te verspreiden en daarmee een grotere mate van verlichting in de samenleving te bereiken. Dit idee werd overgenomen door de revolutionairen van de late achttiende eeuw: in Frankrijk ontwierp filosoof-revolutionair Condorcet een plan voor



universeel onderwijs, en ging het hele schoolstelsel van het *ancien régime* op de schop.

Ook in de Bataafse Republiek stond onderwijs hoog op de prioriteitenlijst. In 1798 werd een minister van onderwijs ('Agent der Nationaale Opvoeding') aangesteld, en in 1801 kwam de eerste onderwijswet tot stand.

Naast het belang van kennisvergaring en -verspreiding had ook de verlichte nadruk op het autonome individu gevolgen voor de denkbeelden van de revolutiegezinden. Vanuit het idee van het autonome individu groeide in de achttiende eeuw namelijk de opvatting dat individuen natuurlijke rechten bezaten die voor ieder mens zouden moeten gelden. Dat idee kwam in politieke zin voor het eerst tot uitdrukking in de Amerikaanse Onafhankelijkheidsverklaring, waarin gesproken werd van *self-evident* rechten als *Life, Liberty & the pursuit of Happiness* die voor elk individu golden. Kort daarna werd het belichaamd in de verschillende rechtenverklaringen die in de Franse en andere Europese revoluties opgesteld werden. De Franse *Verklaring van de Rechten van de Mens en de Burger* van 1789 is wellicht het bekendst, maar ook in Nederland werden na de Bataafse Revolutie van 1795 rechtenverklaringen uitgeroepen en werd de grondwet van 1798 voorafgegaan door een lijst van onvervreembare ►

De Nationale Vergadering in 1796, collectie Atlas van Stolk.
Links: Rutger Jan Schimmelpenninck als raadpensionaris.

► Dan Edelstein,
The Enlightenment.
A Genealogy (Londen
 2010) 99-103.

J.H. Swildens maakte schoolboekjes waarin hij zijn patriotse standpunten niet onder stoelen of banken stak. Illustratie uit het *Vaderlandsch A-B boek voor de Nederlandsche jeugd* (1781).

rechten waarin de belangrijkste rechten van de mens waren opgenomen. De relatie tussen het verlichte gedachtegoed en de revolutionaire ideologie was echter verre van onproblematisch. Vanuit de notie van het autonome individu en het belang van de rede waren bepaalde mensenrechten, zoals godsdienstvrijheid, het recht op onderwijs en het recht op lichamelijke integriteit (de afschaffing van martelen) goed te verdedigen. Verschillende verlichtingsdenkers hadden echter moeite met de democratische politieke rechten die in de revoluties gepropageerd werden. Zij meenden dat de meeste burgers nog niet verlicht genoeg waren om aan de politiek deel te nemen en wilden eerst het kennisniveau van de bevolking verhogen voordat het stemrecht werd uitgebreid. Daarnaast keurden zij over het algemeen de partijpolitieke uitsluiting binnen de revoluties af.² Zowel in Frankrijk als in de Nederlandse Republiek werden de aanhangers van het oude politieke bestel (in Frankrijk de koningsgezinden, in de Republiek de Oranjegezinden) uit de politiek geweerd, al waren er ook revolutionairen, zoals Schimmelpenninck, die zich uitspraken tegen de uitsluiting van orangisten. Vele anti-revolutionairen waren aanhangers van het verlichte gedachtegoed in brede zin, zodat hun uitsluiting een schisma in de verlichting bewerkstelligde. Desondanks vond een belangrijk deel van het revolutionaire programma zijn oorsprong in opvattingen die in de verlichting waren ontwikkeld.

Nieuwe tijd

Naast de inhoud van het revolutionaire denken was er een tweede aspect waarbij verlichting en revolutie elkaar raakten. Dat betrof een nieuw besef van tijd. Verlichtingsdenkers geloofden niet alleen dat mensen van nature rationele wezens waren en dat zij in staat waren de wereld te begrijpen, maar dat samenlevingen hierdoor steeds meer verlicht zouden raken en daarmee steeds gelukkiger zouden worden. Met de verlichting ontstond het vooruitgangdenken, het idee dat de toekomst niet alleen anders zou zijn dan het heden en verleden, maar ook beter. Deze gedachte is terug te vinden in het genre van de wereldgeschiedenis zoals dat in de verlichting werd ontwikkeld. Deze geschiedenissen (bekend zijn die van Schotse verlichters als Adam Ferguson, John Millar en Adam Smith, en Franse auteurs als Rousseau en Condorcet) beschreven het verleden als de opeenvolging van verschillende stadia waarin menselijke samenlevingen steeds gecompliceerder, maar vooral ook ontwikkelder en verlichter waren geworden, met als conclusie dat deze ontwikkeling zich in de toekomst voort zou zetten. Het verleden was daarmee niet langer een leidraad of inspiratiebron voor de toekomst. Het verlichte tijdsbesef was ook zichtbaar in de revoluties in de late achttiende eeuw. Die werden door hun aanhangers gezien als een fundamentele breuk met het verleden (niet voor niets gebruikten zij de term *ancien régime* voor het oude politieke systeem). Voor hen betekende 'revolutie' niet langer wat het tot dan toe betekend had, namelijk een astronomische term die de continue ronddraaiing van hemellichamen aanduidde, maar een onomkeerbare transformatie. Dat besef kwam ook tot uitdrukking in de nieuwe jaartelling die in verschillende revoluties werd ingevoerd. In 1793 doopten de Franse revolutionairen het voorgaande jaar (1792), waarin de Republiek was uitgeroepen, om tot jaar 1. De maanden werden vanaf nu ingedeeld in drie weken van tien dagen, en elke dag in honderd uren van honderd seconden, waarmee de revolutionaire tijd een extra verlichte, want in het natuurlijk geachte decimale stelsel gevatte, dimensie kreeg. In de Bataafse Republiek werd de decimale tijdrekening niet toegepast, maar 1795 werd wel het 'eerste jaar der Bataafsche Vryheid' genoemd.

Het nieuwe tijdsbesef uit de verlichting maakte het denken in termen van tijdsbreu-



*Neêrland is uw Vaderland. Veilig woont ge 'er in.
 Als gy groot zyt, hebt gy daar ook uw huisgezin.*



ken en een verwerping van het verleden mogelijk; Schimmelpenninck stelde tijdens de grondwetdebatten bijvoorbeeld dat de Franse Revolutie de voorbeelden van de historische Romeinse, Griekse en Engelse republieken vrijwel onnodig had gemaakt.³ Het tijdsbesef werkte ook door in de verwachtingen van de revolutionairen. Een groot deel van hen meende dat de nieuwe wetgeving, die gebaseerd moest zijn op natuurlijke en objectieve kennis, zou leiden tot een betere samenleving. Zij meenden dat zij de blauwdrukken in handen hadden waarmee het leven van mensen steeds verder verbeterd zou kunnen worden.⁴ In hun optimisme en geloof in een op wetten gebaseerde maakbaarheid waren zij ware erflaters van de verlichting.

Koffiehuizen en genootschappen

De verlichting was echter lang niet alleen een verzameling ideeën en opvattingen, maar vooral ook een culturele en sociale praktijk. De ideeën van de verlichting zijn niet los te zien van deze praktijk, en het is deze praktijk die een belangrijke infrastructuur vormde voor het ontstaan van de revoluties. De verlichting draaide grotendeels om het idee dat (objectieve, empirische) kennis

verzameld en verspreid moest worden, en ging gepaard met activiteiten en instituten die dit mogelijk maakten en ondersteunden. De achttiende eeuw was dan ook de eeuw waarin steeds meer boeken, kranten en tijdschriften voor een steeds breder publiek toegankelijk werden, waarin koffiehuizen uitgroeiden tot ontmoetings- en discussieplaatsen voor een nieuwe geletterde middenklasse en een eeuw waarin wetenschappelijke en literaire genootschappen werden opgericht waar burgers uit diezelfde middenklassen kennis vergaarden en deelden.

Dat alles had tot gevolg dat steeds meer burgers opinies begonnen te vormen over maatschappelijke kwesties, en het gevoel kregen dat zij daar ook in politieke zin over mee zouden moeten beslissen. De achttiende-eeuwse genootschappen worden dan ook wel gezien als proeftuinen voor de democratische revoluties van de late achttiende eeuw.⁵ Niet alleen werden daar de bovengenoemde blauwdrukken voor de samenleving ontwikkeld, maar de discussiecultuur (leden werden geacht op gelijke voet met elkaar te converseren) en bestuurlijke ervaringen (leden kozen hun eigen bestuurders) zorgden ervoor dat burgers bekend raakten met en enthousiast werden voor aspecten van de democratische politiek. Veel Franse revolutionairen waren dan ook lid (geweest) van genootschappen of literaire salons. Hetzelfde gold in de Republiek, waar vrijwel alle leden van de Nationale Vergadering lid waren (geweest) van één of meerdere genootschappen. Zo was Rutger Jan Schimmelpenninck niet alleen lid van het bekende Amsterdamse genootschap Doctrina et Amicitia en van de Maatschappij der Neder-

‘Met de verlichting ontstond het vooruitgangdenken, het idee dat de toekomst niet alleen anders zou zijn, maar ook beter’

landse Letterkunde te Leiden, maar tevens bestuurder van de Hollandsche Maatschappij der Wetenschappen en het Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen. De genootschappelijkheid van de achttiende eeuw was natuurlijk niet voorbehouden aan degenen die de revoluties ontketenden en steunden, en er is dan ook geen oorzakelijk verband tussen de genootschappen en de revoluties. Wel maakte de genootschappelijkheid en in bredere zin de praktijk van de verlichting het mogelijk dat ►

Een decimaal uurwerk uit de tijd van de Franse Revolutie. De uurwijzer gaat in een dag rond, dus half zo snel als bij een gewone klok. De minuutwijzer gaat in honderd decimale minuten, dat is ongeveer een kwartier, rond. Collectie Museum voor horloges, sieraden en kunst in Frankfurt.

► Dagverhaal, deel II, 195.

► Joost Kloek en Wijnand Mijnhardt, 1800. Blauwdrukken voor een samenleving (Den Haag 2001).

► N.C.F. Sas, De Metamorfose van Nederland. Van oude orde naar moderniteit 1750-1900 (Amsterdam 2005) 246-247.

De Hollandsche Maatschappij der Wetenschappen (tegenwoordig de Koninklijke) kent een groot aantal beroemde leden en is het oudste genootschap van wetenschappers in Nederland. Een deel van de bibliotheek is ondergebracht in het Teylers Museum. *De Ovale Zaal van Teylers Museum, c. 1800-1820. Schilderij van Wybrand Hendriks.*



meer burgers politieke opvattingen konden ontwikkelen en delen. Binnen deze cultuur was discussie en debat in de publieke ruimte niet alleen een ideaal maar ook een praktijk die in de revoluties zijn weerslag zou krijgen. Vrijheid van drukpers en meningsuiting werd in de revolutionaire grondwetten vastgelegd (al werd zij nooit volledig nageleefd) en parlementaire discussie vormde een belangrijk bestanddeel van de nieuwe besluitvorming.

Verlichting en revolutie

De verlichting kan gezien worden als een web aan opvattingen en ideeën waarin het rationele en autonome individu centraal stond. Deze ideeën vormden de basis voor, maar waren deels ook het gevolg van, een culturele

politieke onvrede en later van een nieuwe democratische politiek. Daarmee is niet gezegd dat commentatoren die zichzelf als verlicht zagen de revoluties per definitie een warm hart toedroegen. Zowel in de jonge Verenigde Staten als in Frankrijk en de Nederlandse Republiek veroordeelden verschillende kopstukken uit de late verlichting de revoluties als onverenigbaar met een op rede gebouwde maatschappelijke orde, waarin verlichting een weliswaar onvermijdelijk, maar vooral ook geleidelijk proces was. Dat neemt niet weg dat de revolutiegezinden zelf, en hier komen we terug bij de uitspraak van Schimmelpenninck op 27 juli 1796, het idee hadden dat zij wel degelijk de verlichting aan hun zijde hadden. Zij verwezen regelmatig naar autoriteiten uit de verlichting zoals Montesquieu, Rousseau en Voltaire, en gaven aan dat hun revolutie in lijn met het verlichte gedachtegoed was. Het historisch genuanceerde oordeel over de juistheid van dit zelfbeeld laat onverlet dat de meeste revolutionairen de revolutie legitimeerden door naar de verlichting te wijzen, en beide fenomenen daarmee onlosmakelijk aan elkaar wilden verbinden. ■

'Tussen verlichting en revoluties zijn ideologische en conceptuele overeenkomsten'

en sociale praktijk waarin kennisvergaring en -overdracht in een nieuwe publieke sfeer centraal stonden. Vanuit beide visies op de verlichting zijn invloeden te ontwaren op het ontstaan en het verloop van de achttiende-eeuwse revoluties. Er waren ideologische en conceptuele (denk aan het besef van tijd en vooruitgang) overeenkomsten. Daarnaast vormden de verlichte discussiecultuur en genootschappelijkheid een belangrijke praktische voedingsbodem voor de organisatie van

Verder lezen

- Mart Rutjes, *Door gelijkheid gegrepen. Democratie, burgerschap en staat in Nederland 1795-1801* (Nijmegen 2012).

Boeren vs. Albion

Een 'jongensboek' over de Boerenoorlog

De Boerenoorlog van Martin Bossenbroek vertelt het verhaal van de Tweede Boerenoorlog (1899-1902) in Zuid-Afrika op een beeldende wijze. Hij laat zien wat de Nederlandse inbreng was in deze oorlog en volgt drie kleurrijke hoofdpersonen. Voor redacteur Ger van der Drift is het alsof hij een jongensboek leest.

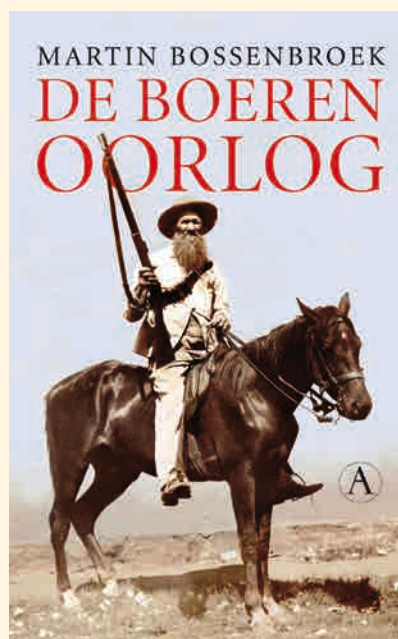
Het zal al bijna een halve eeuw geleden zijn. Als jongetje van een jaar of tien logeerde ik bij een oom en tante in de Achterhoek. Hoewel ik me niet vaak verveelde, kon zo'n zomer-vakantie, zelfs daar, soms oneindig lang duren. En zo gebeurde het dat mijn oom mij op een ochtend een stapeltje boeken toeschoof dat er op het eerste gezicht niet echt appetijtelijk uitzag. Bovendien steeg er een muffe lucht uit op, die ik later associeerde met de winkels van De Slegte. Misschien dat ik om die reden daar nooit graag kwam. In ieder geval leek mij de aangeboden lectuur geen oplossing voor de dag die zich nog eindeloos voor mij uitstreckte. Maar dat bleek een vergissing. Toen ik mij uiteindelijk toch aan de vijf delen waagde, kon ik niet meer stoppen met lezen. De avonturen van Louis Wessels en Blikoortje trokken mij de Boerenoorlog in en lieten mij niet meer los, al moet ik bekennen dat deel vier al een stuk stroever las en ik deel vijf nooit heb uitgekregen. Dat lag niet aan de schrijver. Louwrens Penning had een meesterlijke hand in het mengen van feit en fictie. Punt was alleen dat in het voorlaatste deel de strijd tegen de Engelsen een stuk moeilijker begon te lopen en dat is niet prettig lezen wanneer je allang partij hebt gekozen. Dat gold helemaal voor het laatste deel dat zich

afspeelt in de interneringskampen – of moeten we zeggen concentratiekampen? – waarvan de Engelsen de twijfelachtige eer toekomt die te hebben uitgevonden.

Boer War revisited

In grote lijnen overkwam mij hetzelfde bij het lezen van het bekroonde boek van Martin Bossenbroek: het was een soort *Boer War revisited*. Zij het dat de auteur wel een eigen programma heeft. Hij wil vooral duidelijk maken welke rol de oorlog heeft gespeeld in de Nederlandse samenleving van rond de eeuwwisseling. Tot dan toe werden de Boeren hier beschouwd als verre achterneven die door hun vreemde opvattingen en gewoontes tot de achterlijke tak van de familie behoorden. Maar door hun dappere strijd tegen het onoverwinnelijk gemaakte Albion waren zij opeens weer volwaardige leden van *Neerlands stam*. Het bezoek van president Paul Kruger aan ons land – tot twee keer toe – kan hier gelden als exemplarisch. De ontvangst van 'Oom Paul' bracht een ongekend enthousiasme teweeg die alle zuilen en lagen van Nederland verenigde. De gelijktijdige successen in Zuid-Afrika en Indië (Atjeh!) gaven de Nederlanders weer het idee tot een grote mogendheid te behoren. Zij het maar voor even.

De *Boer War revisited* dus. Net als



De Boerenoorlog

Martin Bossenbroek

613 blz., € 24,95 | Athenaeum-Polak & Van Genneep, Amsterdam 2012

Penning heeft Bossenbroek een duidelijke dieldeling aangebracht, waarbij niet zozeer het verloop van de oorlog bepalend is, maar de drie personen van wie het perspectief op de strijd wordt gevolgd. Dat zijn achtereenvolgens de Nederlandse jurist Willem Leyds, die zich door Paul Kruger liet verleiden tot een ambtelijke carrière in de Boerenrepubliek Transvaal en het uiteindelijk schopte tot een functie die je het beste kunt zien als een combi- ➤

Ger van der Drift is redacteur van Kleio.



Paul Kruger, president van de Zuid-Afrikaanse Republiek bij inauguratie in 1898. De komst van 'Oom Paul' naar ons land bracht een ongekend enthousiasme teweeg die alle zuilen en lagen van Nederland verenigde.

Rechts: Winston Churchill in Zuid-Afrika, een krantenfoto uit *The Black and White Budget*. Het onderschrift bij de foto was: 'Ontsnapt! Aankomst van Mr. Winston Churchill in Durban vanuit Pretoria'. Churchill was journalist en werd in 1899 gevangen genomen door Boersoldaten, maar hij wist te ontsnappen uit zijn gevangenis.

natie van minister van Buitenlandse zaken en minister-president. Verder volgens is daar Winston Churchill, heden ten dage meer bekend als de Britse oorlogsleider, maar toentertijd in het oorlogsgebied actief, in de breedste zin van het woord, als correspondent van *The Morning Star*. En de rij wordt gesloten door Deney Reitz, de Boerencommando die de strijd meemaakte toen die allang was verzand in een uitzichtloze en wanhopige guerrilla. Elk van

hen strijdend voor de goede zaak en ieder voor zich overtuigd van het eigen morele gelijk en – in dit boek niet onbelangrijk – de erflaters van een schat aan informatie in de vorm van dagboeken, brieven, reportages, herinneringen en bespiegelingen. En Bossenbroek heeft deze schat weten te gebruiken als grondstof voor een prachtig boek dat bij vlagen leest als een jongensboek.

Goudaders

Dat geldt wellicht nog niet voor het eerste gedeelte waarin we Willem Leyds volgen in zijn desperate pogingen zich de Engelsen van het lijf te houden. Na de Grote Trek (1835-1837) en de annexatie van Natal, waren ten noordoosten van de Kaapkolonie twee onafhankelijke Boerenrepublieken ontstaan, namelijk de Oranje-Vrijstaat en Transvaal (officieel de Zuid-Afrikaanse Republiek geheten). Waarschijnlijk waren deze staatjes met rust gelaten als niet bij de Witwatersrand enorme goudaders werden gevonden. Binnen de kortste keren ontstond op deze plek een stad van een omvang die de Boeren nog niet hadden gezien; Johannesburg telde al gauw meer dan honderdduizend inwoners. En dat waren nou niet het type immigranten waarop de steil-calvinistische Boeren zaten te wachten. De meesten van hen waren Engelse staatsburgers (de zogenaamde

Uitlanders) die in tegenstelling tot de Boeren, weinig ophadden met God en gebod. Bovendien weigerde de Transvaalse regering hen als gelijkwaardige burgers te behandelen. De *casus belli* voor Engeland, dat al een tijdje met gretige ogen naar de enorme goud- en diamantvoorraden keek, was snel gevonden. Een jongensboek dus. Als het dan toch zo moet heten, gaat dat vooral op voor het tweede gedeelte. Enerzijds omdat Churchill, wiens avonturen als *embedded* journalist de spannendste bladzijden van het boek opleveren, nu prominent in beeld komt. Anderzijds omdat te zien is dat de Boeren hun mannetje stonden en de Engelsen enkele vernederende nederlagen toe-

'Johannesburg telde al gauw meer dan honderdduizend inwoners. En dat waren nou niet het type immigranten waarop de steil-calvinistische Boeren zaten te wachten'

brachten. Zij waren tot de tanden toe voorzien van het modernste wapentuig (onder andere de fameuze 'rookloze Mausers'), kenden het terrein op hun duimpje, waren uiterst mobiel en in het begin nog in de meerderheid. Al hadden ze wel vreemde gewoonten: strategische beslissingen van de commandanten werden eerst uitgebreid besproken door Jan Soldaat en zo nodig weggestemd. Bovendien diende natuurlijk de Dag des Heeren te worden geheiligd hetgeen onder andere betekende dat er op zondag geen artilleriebeschietingen waren. En aangezien de Engelsen, hoewel minder Bijbelvast, zich ook redelijk netjes gedroegen, kan men spreken van een *gentleman's war*.





Bittereinders

Dat begrip is niet meer van toepassing op de derde fase, waarin de oorlog was ontwaard in een *sale guerre*. Weliswaar kregen de *Khaki's* door hun overmacht veel meer greep op de situatie en gaven veel Boeren zich gewonnen (de zogenaamde *hensoppers*), maar een kleine, fanatieke minderheid (de *bittereinders*)

vocht door en vormde voor de Engelsen steeds meer een *pain in the ass*, al was het alleen maar door de enorme financiële aderlating die de zich voortslepende strijd betekende voor de Britse schatkist. Londen besloot toen tot de tactiek van de 'verschroeide aarde'. Boerderijen werden verbrand, oogst en vee vernietigd en vrouwen en kinderen

opgesloten in interneringskampen. In totaal kwamen in deze 'concentratiekampen' meer dan 27 duizend bewoners om het leven. Niet door bewuste vernietiging, maar wel door een onvoorstelbare vorm van verwaarlozing waarvan vooral de kinderen het slachtoffer werden. Daarom is de vergelijking met de nazi-kampen ongepast; eerder dringt zich de overeenkomst op met de jappenkampen in Nederlands-Indië. Uiteindelijk was de militaire overwinning aan Engeland, de morele aan de Boeren, maar de volledige nederlaag is, in elk opzicht, voor de zwarte en gekleurde bevolking van Zuid-Afrika.

Britse artillerie tijdens de Boerenoorlog. Een batterij houwitsers is onderweg naar Maddox Hill om picrinezuur (een explosief) naar het kamp van de Boeren te schieten. ca. 1900.
Daaronder: Boeren-vrouwen en -kinderen in een Brits concentratiekamp tijdens de Boerenoorlog, ca. 1901. In deze kampen kwamen meer dan 27 duizend mensen om het leven.

'Een kleine, fanatieke minderheid (de bittereinders) vocht door en vormde voor de Engelsen steeds meer een *pain in the ass*'

Bossenbroek heeft een fantastisch boek geschreven. En dat geldt niet alleen voor de inhoud. Zijn stijl is subliem en vooral onderhoudend, en dat is knap voor een boek van meer dan zeshonderd bladzijden. En elke bladzijde bevat wel een prachtig beeldhouwde volzin. Ik vind het jammer voor mijn dorpsgenoot Jan Brokken, maar Bossenbroek heeft de Libris Geschiedenis Prijs volkomen terecht in de wacht gesleept. ■

Kaart van Witwatersrand in Transvaal. Hier werden grote goudaders gevonden, wat veel Engelse goudzoekers aantrok.



Onhistorische geschiedenis

Misvattingen in geschiedenismethodes

In verschillende schoolboeken lezen we het volgende verhaal: 'In hotel De Wereld in Wageningen ondertekende een Duitse generaal op 5 mei de capitulatie van het bezettingsleger. Dat gebeurde in het bijzijn van prins Bernhard.' In geschiedenismethodes staan tal van fouten. Zo werd de Bastille nooit bestormd en ligt Marathon niet 42,195 km van Athene. Auteur Dick Berents zet de hardnekkigste historische misverstanden op een rijtje.

Dick Berents schreef boeken over middel-eeuwse onderwerpen, criminaliteit en over gentleman-inbrekers in de literatuur. Recent verschenen *Slachtbank, de kindermoorden van maarschalk Gilles de Rais* en *Stalin en Hitler komen in de hemel*.

Er werd inderdaad op 5 mei 1945 onderhandeld in hotel De Wereld tussen de Canadese generaal Foulkes en de Duitse kolonel-generaal Blaskowitz. Laatstgenoemde vroeg uitstel omdat hij eerst wilde uitzoeken of hij aan alle eisen kon voldoen. Er is op 5 mei niets ondertekend en prins Bernhard was bij deze gebeurtenis niet aanwezig. Blaskowitz tekende pas op 6 mei en daar was prins Bernhard wel bij, maar die ondertekening vond plaats in een boerderij in Nude, vlak buiten Wageningen. In diverse schoolboeken zijn dus zowel de tijd als de plaats van de capitulatie verkeerd weergegeven. (Zie 15, 5 en 20.)¹ Schoolboeken laten nog wel eens een steekje vallen. Ik weet het, want ik heb twintig jaar meegewerkt aan diverse geschiedenismethodes. In 2012 verscheen er een boek van mijn hand, *Stalin en Hitler komen in de hemel*, waarin ik de hardnekkigste misvattingen over geschiedenis op een rijtje zette en toelichtte. Nu heb ik onderzocht of dergelijke misverstanden ook in leerboeken geschiedenis voorkomen.

Griekse kilometers en Romeinse duimen

Eerst een van mijn favorieten: in een brugklasmethode (31) wordt de term 'neanderthaler' als volgt uitgelegd: 'Voorganger van de moderne mens; genoemd naar de eerste vindplaats: het dal van het riviertje de Neander in Duitsland.' Er is geen rivier de Neander, de auteur was waarschijnlijk in de war met de rivier in Klein-Azië die door de Grieken de Maiandros of Maeander werd genoemd en die karakteristieke bochten (meanders) vertoont. Het Neanderthal is genoemd naar de zeventiende-eeuwse theoloog Joachim Neumann die zich in het Latijn heel deftig 'Neander' (nieuwe man) liet noemen. Wijld verbreid is de opvatting dat Heinrich

Schliemann in 1870 de ontdekker was van de resten van de stad Troje, die in de Trojaanse Oorlog door de Grieken was veroverd (onder andere 6, 31). Voor de komst van Schliemann had Frank Calvert echter al zeven jaar opgravingen gedaan op de burchtheuvel van Hisarlik omdat hij ervan overtuigd was dat daar Troje had gelegen. Schliemann kwam bij het graven vele lagen van bewoning tegen. Hij groef vrolijk door de laag heen die later als



Kleio mag 10 exemplaren van dit boek weggeven. Interesse? Stuur dan een mailtje naar redactie@vgnkleio.nl. De eerste tien lezers zullen het boek thuisgestuurd krijgen. Vergeet niet uw postadres te vermelden.

► De nummers verwijzen naar de lijst aan het einde van dit artikel.

het mogelijke Troje van Homerus is geïdentificeerd en hij wees een veel oudere laag aan als het 'echte' Troje. Verder is het twijfelachtig of de Trojaanse Oorlog wel heeft plaatsgevonden; het is aannemelijk dat een aantal conflicten tussen Trojanen en Myceners is samengevoegd tot één verhaal.

Bij het verhaal over de Slag bij Marathon lezen we over de Perzen: 'In 490 v. Chr. landden ze in de vlakte bij Marathon, 42 km ten noordoosten van Athene, maar ze werden door de Atheense mannen verslagen.' (28)

Marathon lag echter ongeveer 34 kilometer van Athene verwijderd.

Bij de eerste moderne Olympische Spelen gebruikte de organisatie voor de marathonloop een afstand van 39 kilometer. Op de spelen van 1908 in Londen zette het comité een route uit vanaf Windsor Castle, waar de koninklijke familie het schouwspel goed kon zien, tot in het White Stadion. Later heeft men die afstand als maatgevend genomen en die is 42,195 kilometer. We danken de bekende lengte van het marathontraject dus aan de Engelse koninklijke familie.

Over de stichting van Rome bestaan verschillende misvattingen. Sommige boeken (1, 27) houden vast aan een stichting omstreeks het legendarische jaartal 753 v. Chr. Uit opgravingen blijkt dat er al omstreeks 900 een dorp was op de Palatinus. Even mythisch is het aantal van zeven heuvels (13, 18). Het feest van de Septimontium (zeven heuvels) werd op meer dan zeven heuvels gevierd en de beschrijvingen noemen steeds weer andere combinaties van heuvels, zodat er in totaal wel veertien heuvels worden vermeld.

'Jeanne d'Arc was slechts een mascotte van het Franse leger'

De afbeelding van de bekende wolvin met twee zuigende jongetjes Romulus en Remus treffen we in diverse boeken aan. Daarbij staat gewoonlijk dat het een oud Romeins beeld is (37), maar het is vrij zeker dat het beeld is pas in de dertiende eeuw na Christus is gemaakt. Gladiatorenspelen spreken erg tot de verbeelding. De traditie dat de duim omlaag een bevel tot doden betekende, is echter afkomstig van een schilderij dat de Franse schilder Jean-Léon Gérôme in 1872 maakte met de titel 'Pollice verso', dat wil zeggen 'met omgekeerde duim'. Het komt in een enkel schoolboek (31) voor.



Helmen met hoorns

Hardnekkig is de gewoonte om Vikingen voor te stellen met helmen waarop hoorns gemonteerd zijn, maar die zijn bij opgravingen nooit gevonden. Het idee van helmen met hoorns is waarschijnlijk ontstaan toen men in oude graven drinkhoorns ontdekte en ze abusievelijk in verband bracht met de helmen. Enthousiaste nationalisten verbreidden in de negentiende eeuw het beeld van woeste Noormannen met hoorns. Diverse leerboeken namen de oude plaat van Isings op, waar je met goed kijken de hoorns kunt zien; voor één boek liet men zelfs een nieuwe tekening maken met hoorndragende Vikingen (13, 18, 28, 31). Toen het Franse leger in 1429 Orléans ontzette, was Jeanne d'Arc daarbij aanwezig. Ze was echter niet de aanvoerder van het leger, ze was meer een mascotte die de soldaten moest inspireren en voor de krijgsraad werd ze vaak niet eens uitgenodigd. Het zou ook raar zijn als de dauphin Charles VII het leger zou toevertrouwen aan een jong en onervaren meisje. Toch wordt in veel methodes gesuggereerd dat Jeanne het opperbevel had (9, 16, 18, 24, 34).

Wat was ook al weer de betekenis van Columbus? Leerboeken vertellen dat hij bedacht dat de aarde rond was terwijl bijna iedereen dacht dat de wereld plat was (1, 21, 31, 37). Sinds Pythagoras en Aristoteles echter wist vrijwel iedereen dat de aarde een bol was. Matrozen waren dus ook niet bang om van de rand van de aarde af te vallen, zoals schoolboeken nog wel vertellen. Pas in de negentiende eeuw verkondigden historici dat iedereen in de vijftiende eeuw dacht dat de aarde plat was, om daarmee aan te tonen hoe dom de middeleeuwers waren geweest. ►

Dit schilderij van Jean-Léon Gérôme heeft het verhaal over de duim die het lot van de gladiatoren bepaalde de wereld in geholpen. Phoenix Art Museum, Phoenix, Arizona, VS.

► Erwin Iserloh, *Luthers Thesenanschlag, Tatsache oder Legende?* Steiner; Wiesbaden 1962.

Ook bij Cortés en de Azteken gaat het vaak mis: 'De Azteken hadden een legende die vertelde dat een god Quetzalcoatl in de gedaante van een man met een lichte huid en een baard naar hen zou terugkeren.' (30, maar ook 10 en 33) Dit verhaal wordt gebruikt als verklaring waarom Cortés de oorlog tegen een gigantische overmacht kon winnen.

'Middeleeuwers wisten dankzij Aristoteles en Pythagoras heel goed dat de aarde rond was'

Er is geen bron van de Azteken zelf die ons vertelt dat Quetzalcoatl terug zou komen; de Spanjaarden hebben dit verhaal later in de wereld gebracht om aan te geven hoe bijgelovig de indianen waren. De godheid Quetzalcoatl werd aanvankelijk afgebeeld als een gevederde slang en niet als een mens. Ook later, toen hij weleens als een mens werd getekend, was hij niet blank en had hij geen baard, dus hij leek niet op Cortés. Vrijwel hetzelfde verhaal dook op over de scheppingsgod Viracocha die door de Inca's in het Andesgebied werd vereerd; ook hier ten onrechte. Een van de taaiste misvattingen betreft de *Thesenanschlag* van Luther in 1517 (2, 21, 27, 29, 31). Luther spijkerde zijn stellingen nooit op de kerkdeur van Wittenberg.² Stellingen waren niet bedoeld om het volk ergens van op de hoogte te stellen, ze werden net als nu opgesteld om erover te debatteren. Luther

heeft ze dus alleen aan andere theologen opgestuurd. Overigens is de uitspraak 'Hier sta ik, ik kan niet anders' ook niet van Luther. En de winnaar is: De 'bestorming' van de Bastille! Van de methodes die ik heb bekeken, zijn er maar liefst negen waarin op 14 juli 1789 de Bastille wordt 'bestormd' (4, 7, 11, 14, 17, 19, 25, 29, 35). Er was alleen geen bestorming. De commandant, markies de Launay, gaf zich met zijn mannen over op voorwaarde van een vrijgeleide en alles leek opgelost. Toen wandelden de belegeraars naar binnen en begonnen te plunderen. Er ontstond chaos, de gouverneur werd ondanks de afspraken omgebracht en zijn hoofd werd op een paal rondgedragen door de stad.

Hoover vs Roosevelt

Ook in de onderwerpen uit de twintigste eeuw zitten fouten. We zien ze bijvoorbeeld bij de bestrijding van de crisis in de Verenigde Staten. In een poging om een heldere tegenstelling te creëren tussen Roosevelt en Hoover schrijven verschillende boeken (15, 20, 27, 32) dat Hoover geen maatregelen nam tegen de crisis. 'Zijn principe was dat de federale overheid zich niet al te ingrijpend met de economie moest bemoeien.' Dat is een logische gedachte: Hoover was een Republikein en Republikeinen zijn nog meer tegen staatsingrijpen dan Democraten.

Het is logisch, maar onjuist. Hoover deed wat hij kon; hij gaf de boeren subsidies en

Op de achtergrond van de beroemde plaat van Isings zien we Vikinghelmen met hoorns. De hoorns waren drinkbeker die werden gevonden in graven en ten onrechte in verband met de helmen werden gebracht.





Franklin Delano Roosevelt en Herbert Hoover op weg naar het Capitool voor Roosevelt's inauguratie, 4 maart 1933.

probeerde fondsen op te zetten waaruit ondernemers makkelijk geld konden lenen. Hij verhoogde de invoerrechten om de Amerikaanse productie te beschermen, hij verhoogde de belastingen, vooral voor de hoogste inkomens, en hij liet publieke werken op touw zetten om arbeidsplaatsen te creëren. Hoover vaardigde ook de eerste bijstandswet van de Verenigde Staten uit.

Toen Roosevelt de Democratische nominatie voor presidentskandidaat accepteerde, beloofde hij in zijn toespraak *A new deal for the American people*, maar hij had toen nog geen idee wat hij moest doen om de crisis op te lossen. Kranten schreven het op en lezers dachten dat hij een weloordacht plan van aanpak had. De Democraat Roosevelt had aanvankelijk een typisch Republikeins standpunt: hij pleitte juist voor ingrijpende bezuinigingen om de begroting sluitend te krijgen, hij vond dat Hoover te veel uitgaf.

'Roosevelt vond juist dat Hoover te veel uitgaf'

Soms staat er zoiets als: 'Roosevelt had de boeken van de econoom Keynes gelezen. Die vond dat de regering bij een crisis de koopkracht moest vergroten.' (11) Pas achteraf is er een verband gelegd tussen Roosevelt's maatregelen en de ideeën van Keynes. De werkelijkheid was anders: pas in 1934 probeerde Keynes de president over te halen om nog meer geld in de economie te pompen. Roose-

velt klaagde later: 'Hij liet een hele berg on-samenhangende cijfers achter - hij moet een wiskundige zijn in plaats van een econoom.' Het commentaar van Keynes na de ontmoeting was: 'Ik had verwacht dat de president meer geletterd was, economisch gezien.'

Over de Muur

Een belangrijk keerpunt in de geschiedenis is het einde van de Koude Oorlog. Volgens schoolboeken (26, 30, 32) besloot de regering van de DDR om de Muur open te zetten of zelfs af te breken. In werkelijkheid besloot de partijleiding onder grote druk van de massademonstraties dat de Oost-Duitsers vanaf 10 november in principe in de toekomst naar het Westen konden emigreren, als ze eerst individueel toestemming hadden gekregen. Het was echter niet de bedoeling dat mensen vrij heen en weer zouden gaan en al helemaal niet dat de Berlijnse Muur zou worden opengezet of afgebroken.

De regeringswoordvoerder Günter Schabowski die het besluit bekendmaakte op een persconferentie had de details en de datum niet gehoord. Toen men hem vroeg, wanneer de maatregel zou ingaan, zei hij voor de vuist weg: 'Voor zover ik weet onmiddellijk.' Toen daarop een massa mensen naar de muur stroomde, besloot een officier dat er niet op het volk zou worden geschoten en dat de poorten in de Muur werden opengezet. Vanaf die avond kwamen mensen met sloophamers stukjes van de Muur afbikken.

De schoolboeken in Nederland zijn niet slecht maar ze bevatten wat missers. In een volgend artikel zal ik laten zien hoe dat komt. ■

Geraadpleegde methodes

- 1 Bronnen 1h/v 2003 • 2 1vwo 2003 • 3 1 vmbo kgt 2003
- 4 2vwo 2003 • 5 3vwo 2005 (EPN) • 6 Columbus 1vwo 2008
- 7 2vwo 2009 • 8 3vwo (EPN) • 9 Fenix 1vwo 2008 • 10 2vwo 2009
- 11 3vwo 2009 • 12 Bovenbouw vwo 2012 (Thieme-Meulenhoff)
- 13 Geschiedenis Werkplaats 1hv 2008 • 14 2hv 2009 • 15 3vwo 2009
- 16 Tweede Fase vwo 2006 • 17 Tweede Fase havo 2006 (Noordhoff)
- 18 Indigo 1hv 2003 • 19 2hv 2004 • 20 3hv 2003 (Wolters Noordhoff)
- 21 MeMo 1hv 2003 • 22 1hv 2008 • 23 1v 2008 • 24 2hv 2008
- 25 2v 2009 • 26 3v 2005 • 27 Tweede Fase handboek vwo 2008 (Malmberg) • 28 Pharos 1hv 2002 • 29 2hv 2004 • 30 3hv 2005 (ThiemeMeulenhoff) • 31 Sfinx 1hv 2003 • 32 3hv 2005 • 33 Tweede Fase Informatieboek 2003 (ThiemeMeulenhoff) • 34 Sprekend Verleden 1hv 2004 • 35 2hv 2005 • 36 handboek 5v 1999 • 37 Tweede Fase Handboek 4A 2007 (Nijgh Versluis)

De geschiedenis van imaginaire landen en plaatsen

Umberto Eco

Een werkelijk magnifiek boek over allerlei plaatsen in de kunsten en de wereldliteratuur. Eco onderzoekt en beschrijft de wereld van onder andere Homerus en Atlantis, de omzwervingen van de Graal en het binnenste van de aarde. Daarnaast worden er vele afbeeldingen getoond die weinig aan de verbeelding over laten.

Prometheus | € 39,90



De Republiek van Oranje, 1813-2013

Jaarboek Parlementaire Geschiedenis 2013

Carla van Baalen (red.)



Groot was de verbazing in politiek Den Haag toen bleek dat het Centrum voor Parlementaire Geschiedenis in Nijmegen wegbezuinigd dreigde te worden. Een gezamenlijk actie van alle fractievoorzitters heeft ervoor gezorgd dat het Centrum kan blijven bestaan. Het Jaarboek van 2013 is informatief, van hoog niveau, lezenswaardig en om te bewaren.

Boom | € 15

De anatomische les. Van Rembrandt tot Damien Hirst

Versillende auteurs

Voor mensen die niet goed tegen ontledingen kunnen, is dit geen aanrader. Voor anderen zeer zeker wel. Alle mogelijke schilderijen waarop mensen worden ontleed worden getoond en van commentaar voorzien. Er is ook aandacht voor de moderne kunst. Uitgeverij Toth | € 24,95



Willem II, graaf van Holland en Roomskoning.

Een zoektocht naar het koningsgraf in Middelburg

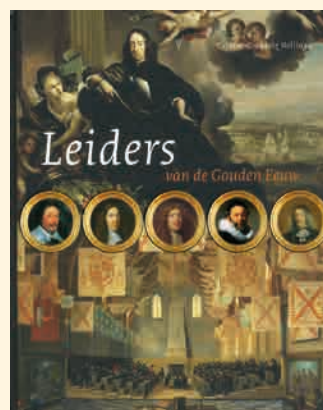
Erik Cordfunke

Waar ligt graaf Willem II (1227-1256) begraven? De vader van Floris V werd vermoord nabij Hoogwoud door opstandige West-Friezen. Door middel van speurwerk en natuurweten-



schappelijk onderzoek wordt een antwoord gezocht op de vraag waar de laatste rustplaats van de graaf is, die op het punt stond om tot keizer te worden gekroond.

Walburg Pers | € 19,95



Leiders van de Gouden Eeuw

Gerben Graddesz Hellinga

Een prachtig uitgegeven boek waarin 27 belangrijke personen (stadhouders, theologen, Amsterdamse regenten en overige prominenten) worden beschreven. Het is het laatste deel in de reeks 'portrettengalerijen' van kopstukken uit de Gouden Eeuw.

Walburg Pers | € 19,95

Anatomie van een aanslag.

De definitieve geschiedenis van het onderzoek naar de moord op John F. Kennedy

Philip Shenon

Tijdens zijn onderzoek naar de geschiedenis van de commissie-Warren ontdekte Shenon hoeveel van de waarheid over de moord op JFK nog steeds



niet is verteld en hoeveel bewijsmateriaal werd vernietigd voor het de commissie bereikte. Daarnaast wordt uit de doeken gedaan waar de 'een-kogel-theorie' vandaan komt. Atlas Contact | € 24,95

De radicale Republiek.

Johan en Pieter de la Court. Dwarse denkers uit de Gouden Eeuw

Arthur Weststeijn

De gebroeders De la Court waren immigrantenzonen die rijk werden in de handel. Daarnaast publiceerden zij provocatieve geschriften die in het hele land werden besproken. In dit boek komt een onbekende kant van de Gouden Eeuw naar voren. Bert Bakker | € 19,95



De Corsicaanse monsters. Napoleon Bonaparte en zijn familie

Wim Zaal

Leuk boek over de machtswel-lustige familie Bonaparte die door slim en sluw optreden van de briljante Napoleon steeds rijker werd. Niets was hem te dol om de macht en de rijkdom van zijn familie te waarborgen: zelfs het adopteren van volwas-sen aangetrouwde verwanten schuwde hij niet om zijn doel te bereiken.

Aspekt | € 19,95



Vaderland en vrede (1672-1713).

Publiciteit over de Nederlandse Republiek in oorlog

Donald Haks

Wat in de strijd tegen Spanje was verworven en opgebouwd, mocht niet verloren gaan. Dit was de *communis opinio* van de bevolking en haar gezagsdra-gers tijdens de bijna veertig jaar lange strijd tegen Lodewijk XIV. In dit boek wordt de identi-ficatie met 'Nederland' weldadig



geïllustreerd met behulp van prenten, gedichten, schilderijen, loterijen, rijmpjes etc. Uitgeverij Verloren | € 29

De laatste honderd dagen van JFK

Thurston Clarke

John Kennedy was een druisti-ge hengst die vele vrouwen ver-overde en in het verderf stortte. Maar – net op tijd – kwam JFK tot inkeer. Echter, door toedoen van Lee Harvey Oswald wordt Kennedy gezien als een mid-delmattige president. JFK stond juist op het punt om iets groots te verrichten, volgens Clarke. De Bezige Bij | € 29,90



Het Kremlin. Een politieke en culturele geschiedenis

Catherine Merridale

Het Kremlin is meer dan de

plaats waar de Russische leider zetelt: het is een heiligdom voor de Russisch-orthodoxe kerk, er hebben tirannen gewoond, het heeft de allure van een paleis, maar er is tegelijkertijd ook een smoezelige bolsjewistische kantine.

Nieuw Amsterdam | € 39,95



Grenzen in beweging.

De wereld van 1945 tot heden

Antoon De Baets, Jaap den Hol-lander, Stefan van der Poel (red.)

Een nieuw handboek over de naoorlogse wereldgeschiedenis waarbij met behulp van tabel-len en grafieken duidelijk wordt gemaakt welke rol Europa had, maar langzaam aan het kwijt-raken is.

Spectrum | € 39,99



Anatomie van een moment

Javier Cercas

Een prachtig boek over 23F (23 februari 1981), de dag waarop moedige mannen in het Spaanse parlement stand-hielden tegenover de kogels van coupplegers onder leiding van Tejero.

De Geus | € 24,90



De mooiste jaren van Nederland. 1950-2000

Han van der Horst

Wederom een zeer prettig lees-baar boek van Van der Horst. Na *Nederland* en *Een bijzonder land* richt de schrijver zich nu op de onvoorstelbare voorspoed die Nederland trof na de Tweede Wereldoorlog.

Prometheus-Bert Bakker | € 19,95

Varkens in de Hollandse Tuin

Spotprenten van Nederlandse vorsten

Ook al kennen wij tegenwoordig het varken als een best verstandig en sympathiek beest, in de kunsten heeft het zwijn van oudsher bijna uitsluitend negatieve associaties. Traditioneel werd het varken gebruikt ter illustratie van de onmatigheid van de mens, als symbool voor Gulzigheid en Wellust. Of als een verwijzing naar armoede, onverzorgdheid, slechte manieren en viezigheid.

Daniel Horst is wetenschappelijk medewerker bij de afdeling geschiedenis van het Rijksmuseum.

Houdt op in mijn tuin te wroeten Spaanse varkens!, anoniem, 1578 – 1582. Ets, collectie Rijksmuseum.

Tot het einde van het schooljaar bespreken experts van het Rijksmuseum Amsterdam verschillende objecten uit de collectie, verspreid over de tijdvakken, en plaatsen deze in hun historische context.

Wilde je een vijand beledigen, dan was het varken daarvoor natuurlijk een uitermate geschikt middel. Een prachtig voorbeeld daarvan is een anti-Spaanse propagandaprent verschenen tijdens de Nederlandse Opstand rond 1580. In de voorstelling worden alle rollen gespeeld door dieren. 'Houdt op in mijn Thujin te wroeten Spaensche Beeren!' roept de leeuw in de eerste regel van het onderschrift. Willem van Oranje is hier de held, hij is de machtige leeuw die zwaaiend met een knots de Hollandse Tuin verdedigt tegen de plunderende Spaanse varkens. De Hollandse Tuin is het afgeschermd, omheinde gebied, het bevrijde Nederlandse gebied, waar vrijheid en recht



heersen. Op het hek prijken de wapens van Hollandse steden die voor de prins hebben gekozen. In de rest van het land dat nog wel onder Spaans bestuur valt, zijn de varkens nog steeds de baas. Dan weet je het wel: ze wroeten het land kapot op zoek naar eten, vechten en gaan als beesten te keer. De varkens bestijgen elkaar, maar ook een grazende ezel die zich zonder te verzetten laat misbruiken, een verwijzing naar de gevolgen die de Nederlanders die niet in opstand komen over zich afroepen. Links bevechten ganzen (de Zeeuwse watergeuzen) de varkens op het water.

In twee prenten van bijna tweehonderd jaar later spelen varkens en Oranje wederom de hoofdrollen. Maar nu zijn de rollen omgekeerd. In een venijnige spotprent uit 1786 getiteld *Het Geldersche Zwyn* zuipt een varken met de kop van stadhouder Willem V rode wijn (bourgogne) uit een trog.



Het is een patriotse spotprent waarin prins Willem V belachelijk wordt gemaakt. Terwijl de prins drinkt, vertrapt en pist hij tegelijkertijd op de rechten van de burgers. De schrijver van het begeleidende vers klaagt: 'Hoe kom je van dit beest af? Toen je de big kocht, leek het nog jong en onschuldig maar nu je de ware aard van het volwassen beest hebt leren kennen wil je het kwijt.'

Een jaar later verscheen een vervolg op deze prent, *Het Geldersche Zwynengebroed*. Hierin worden niet alleen de prins maar nu ook zijn vrouw en kinderen als varkens afgebeeld. De prent is ontstaan na de beroemde aanhouding van prinses Wilhelmina van Pruisen bij Goejanverwellesluis door patriotten in de zomer van 1787 en de daaropvolgende eisen



van de prinses om satisfactie onder dreiging van een Pruisische inval in de Republiek. De varkentjes op de achtergrond zijn de kinderen van de stadhouder: prins Willem George Frederik, prinses Louise en kroonprins Willem Frederik (de latere koning Willem I). Wilhelmina van Pruisen speelt in deze voorstelling een minstens even belangrijke rol als de prins zelf, en om haar het laatste beetje respect te ontnemen wordt de beschouwer een duidelijk kijkje onder de staart van de prinses gegeven. Net als de Spaanse varkens in de zestiende-eeuwse prent zijn volgens het vers ook in deze prent de varkens de vernielers van de 'Hollandse vrijen Tuin'. In hun gulzigheid vreten zij het land kaal van al haar rijkdommen, 'de vruchten van de nijvere burgers'. Maar nu is de rol van Oranje anders: in plaats van het land te verdedigen is het juist Oranje dat het land vernielt. ■

Links: Spotprent op Willem V, 1786, anoniem. Ets, collectie Rijksmuseum.
Boven: Spotprent op Willem V en zijn vrouw en kinderen, 1787, anoniem. Ets, collectie Rijksmuseum.

De spotprenten zijn in groot formaat te vinden op de website van het Rijksmuseum. Ga naar www.rijksmuseum.nl en klik op zoeken. Afbeelding 1 heeft collectienummer RP-P-OB-77.555, afbeelding 2 is RP-P-1937-1542 en afbeelding 3 is RP-P-OB-77.682.

Bij dit artikel is een bijpassende les gemaakt. Deze is te vinden op de website van Kleio: www.vgnkleio.nl/kleio.

Volgende keer schrijft Eveline Sint Nicolaas, conservator militaria en varia 18e eeuw, over de slavernij.



Geschiedverhalen en hun

Schoolboeken als zelfstandig genre

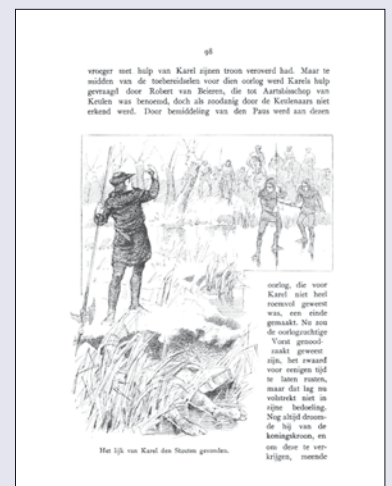
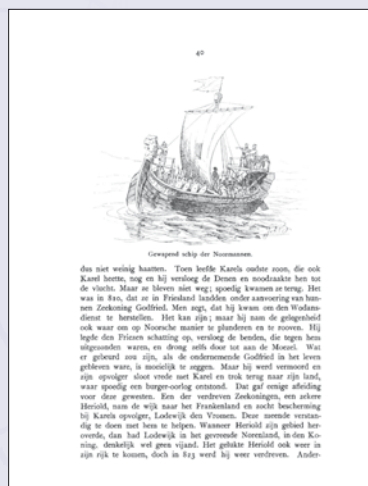
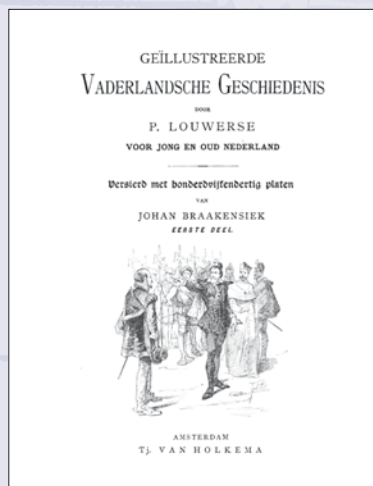
Geschiedverhalen voor op school zijn regelmatig langs de meetlat van de geschiedwetenschap gelegd. Zodoende bleef het specifieke karakter van schoolboeken, zoals de dynamiek van verhaal- en vertelstructuren, vaak onderbelicht. Dit artikel laat zien hoe Engelse schoolboekauteurs in 1945 bewust afstand namen van de droge, feitelijke geschiedenis en een nieuw, 'nuttig' geschiedverhaal op de markt brachten.

Tina van der Vlies is docent-promovenda aan de Erasmus Universiteit Rotterdam en in het kader van haar promotieproject verricht ze onderzoek naar Nederlandse en Engelse schoolboeken voor het middelbaar onderwijs in de periode 1920-2000.

Geschiedenisschoolboeken staan de laatste tijd sterk in de belangstelling. In sommige landen waren ze zelfs de oorzaak van zogenaamde *textbook wars*. Een recent voorbeeld is de 'Texas Textbook War' in 2010. Conservatieven verweten liberalen dat zij seculiere waarden propageren in schoolboeken en dat zij Amerika voorstellen als het beste en meest nobele land ter wereld. De conservatieven vonden dat deze liberale dominantie al veel te lang duurde; het was de hoogste tijd om meer evenwicht in het geschiedverhaal te brengen. De liberalen verweten de conservatieven op hun beurt dat zij door middel van de voorgestelde veranderingen religieuze waarden wilden verspreiden. Op straat demonstreerden mensen tegen de voorgestelde veranderingen en ook op internet werd hevig gediscussieerd. Historici waarschuwden voor het politieke gebruik van geschiedenisonderwijs en wezen erop dat sommige voorgestelde veranderingen historisch onjuist waren. Ook in andere landen is het politieke gebruik van geschiedenisonderwijs duidelijk zichtbaar, bijvoorbeeld in Griekenland, Japan, Suriname en – zeer recentelijk – Rusland.

Dit is geen nieuw verschijnsel. Al na de Eerste Wereldoorlog werden verschillende internationale conferenties georganiseerd om het politieke gebruik van schoolboeken terug te dringen, want de nationalistische geschiedschrijving in schoolboeken zou hebben bijgedragen aan het uitbreken van de oorlog. Stereotype beelden over de eigen natie en 'de ander' werden uitgebreid besproken met als doel nieuwe oorlogen en extreem nationalisme te voorkomen. Na de Tweede Wereldoorlog werd dit onderzoek naar schoolboeken voortgezet; in 1951 richtte de Duitser Georg Eckert een apart instituut voor schoolboekonderzoek op. Het Georg Eckert Institute for International Textbook Research in Braunschweig (Duitsland) bestaat nog steeds en levert internationaal een belangrijke bijdrage aan het onderwijs over vrede. Naast deze focus op het bevorderen van vrede door een meer objectieve voorstelling van de eigen natie en die van 'de ander', gingen schoolboekonderzoekers zich ook richten op de representatie van 'ras', geslacht, etniciteit en klasse en op het verband tussen ideologie, macht, kennis, identiteit en verhalen in schoolboeken.¹

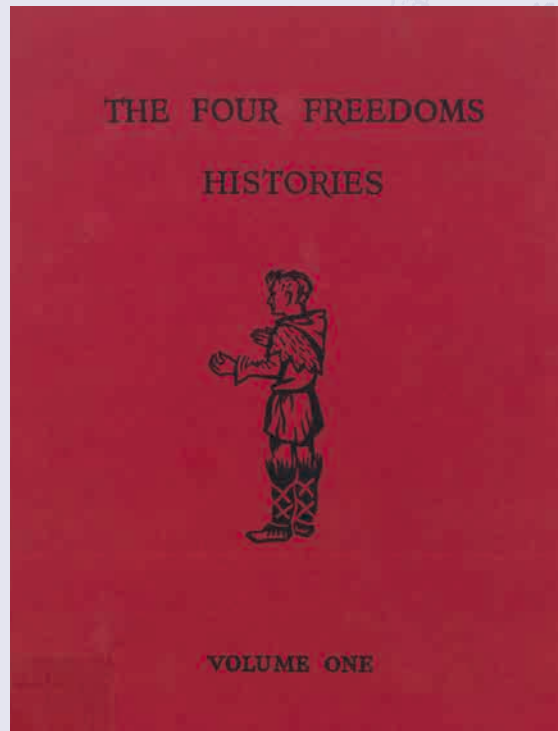
► Stuart Foster, 'Dominant traditions in international textbook research and revision', *Education Inquiry* 2 (2011) pp. 5-20.



eigen dynamiek'

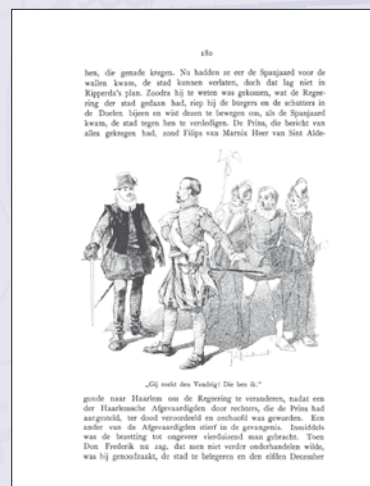
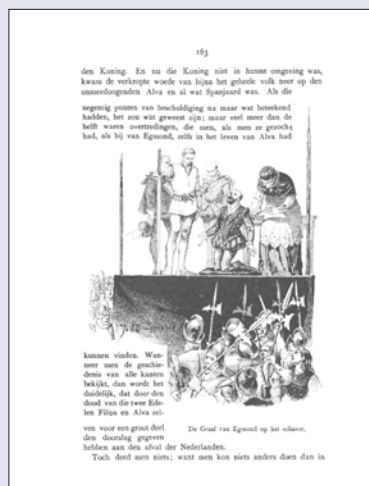
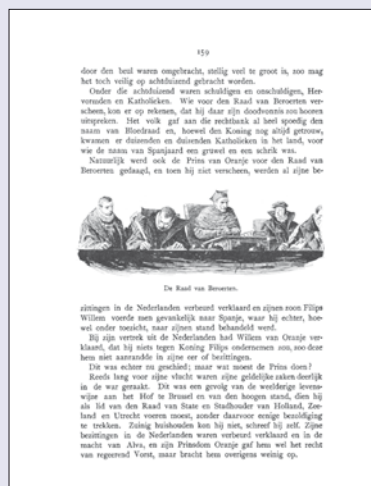
Schoolboekanalyse

In wetenschappelijk onderzoek werd de inhoud van schoolboeken tot voor kort vaak vergeleken met de resultaten van de 'officiële historiografie', 'academische geschiedschrijving' of 'de historische waarheid'.² Verhalen in schoolboeken werden dan ook regelmatig bestempeld als 'onwaar' of 'onjuist'. Schoolboek-analyse resulteerde in een verslag van wat er allemaal ontbrak en wat er in had moeten staan.³ Dit is begrijpelijk vanuit de maatschappelijke context en de historie van schoolboekanalyse, maar uiteindelijk zijn dit ongeschikte analytische criteria, zeker in historisch onderzoek. Het idee over wat schoolboeken zouden moeten zijn, domineert de analyse en er is geen aandacht voor het specifiek eigen karakter van (de verhalen in) schoolboeken en de toenmalige context. Sommige leerboekauteurs hebben zich in het verleden bijvoorbeeld juist met opzet afgezet tegen de 'academische geschiedschrijving'. Aangezien zij zich zelf al bewust waren van eventuele kritiek, zoals het 'niet-academische' of subjectieve karakter van hun boek, is het weinig zinvol om dit achteraf te constateren en te beoordelen als 'onjuist'. Het is relevanter om te onderzoeken waarom zij een ander geschiedverhaal hebben geschreven en hoe zij dit hebben gedaan. Een andere belangrijke vraag is: wat is geschiedenis in deze schoolboeken? Wat zijn de belangrijkste plotlijnen en is er bijvoorbeeld sprake van een 'motor' die de geschiedenis voortstuwt? Deze vragen illustreren een andere onderzoeksbenadering van schoolboeken voor de geschiedenisles.⁴



In het hiernavolgende zal ik deze benadering verduidelijken aan de hand van twee Engelse leerboekseries die net na de Tweede Wereldoorlog verschenen. Dit zijn expliciete, uitgewerkte voorbeelden van een andere manier van geschiedschrijving door schoolboekauteurs. Zij sloegen weloverwogen een andere weg in: tegenover 'academische geschiedenis' plaatsten zij een nieuw, 'levendig' en 'nuttig' geschiedverhaal voor op school. Dergelijke uitgewerkte opvattingen ben ik in dezelfde periode niet tegengekomen in Nederlandse schoolboeken voor het middelbaar onderwijs. ►

- Maria Repoussi and Nicole Tutiaux-Guillon, 'New trends in history textbook research: issues and methodologies toward a school historiography', *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 2:1 (2010) pp. 154-170, 159.
- James W. Loewen, *Lies my teacher told me. Everything your American history textbook got wrong* (Touchstone, 1995).
- Een mooi voorbeeld van een narratieve analyse van schoolboeken is bijvoorbeeld: Bert Vanhulle, "'Waar gaat de geschiedenis naartoe?' Mogelijkheden tot een narratieve analyse van naoorlogse Vlaamse geschiedleerboeken' in *Bijdragen tot de Eigentijdse Geschiedenis/Cahiers d'Histoire du Temps Présent* 16 (2005) pp. 133-175.



Boven: J.J. Bell, *The Four Freedoms histories*, 1945. In deze methode gaat Bell uit van de visie dat het gevecht voor de vier vrijheden de motor van de geschiedenis vormt. Hiernaast: Pagina's uit de *Geïllustreerde vaderlandsche geschiedenis voor jong en oud Nederland. Deel 1* door Pieter Louwerse (1886).

In zijn *State of the Union in 1941* sprak Franklin D. Roosevelt over de vier fundamentele vrijheden van de mens.

Wel werd er in dagbladen en tijdschriften stevig gediscussieerd over het specifieke karakter van het geschiedenisonderwijs en haar relatie tot de geschiedwetenschap. Dit gebeurde al in het interbellum. Hieruit blijkt dat de jaren zestig niet het beginpunt waren van de discussies over de zin en doelen van het Nederlandse geschiedenisonderwijs.⁵



▶ Albicher gaat uitgebreid in op dit 'betoverende beeld' van de jaren zestig in de historiografie over het Nederlands geschiedenisonderwijs in: Alexander Albichter, *Heimwee naar het heden. Betrokkenheid en distantie in het Nederlandse geschiedenisonderwijs (1945-1985)* (ongepubliceerde dissertatie, Leuven, 2012). Voor een meer genuanceerd beeld, zie ook M. Grever, 'Opvattingen en misvattingen over het geschiedenisonderwijs', in: P. den Boer en G.W. Muller ed., *Geschiedenis op school. Zes voordrachten over het geschiedenisonderwijs* (Amsterdam 1998) 27-48.

▶ John Johnston Bell, *The Freedom Histories. Volume 1* (A. Wheaton & Company, 1947) pp. 5-6.

Engeland: geschiedenis is wiskunde

In 1945 publiceerde John Johnston Bell, schoolinspecteur en universitair docent aan de University of Londen, zijn boek *History in school. A method book*. Zijn kritiek en denkbepelden waren waarschijnlijk gevoed door de recente ervaring van de Tweede Wereldoorlog. Hij begon met de vraag naar het waarom van geschiedenisonderwijs en benadrukte dat het aanleren van feiten een doel op zich was geworden: leerlingen leerden de geschiedenis van Engeland in plaats van 'their English selves'. Geschiedenis is niet bedoeld om het geheugen van leerlingen vol te stoppen met historische feitjes, aldus Bell. Feiten verklaren niets en helpen leerlingen niet om de wereld beter te begrijpen. Bell pleitte daarom voor levendige, nuttige geschiedenis die gericht is op het heden en aansluiting zoekt bij het herkenbare en bekende.

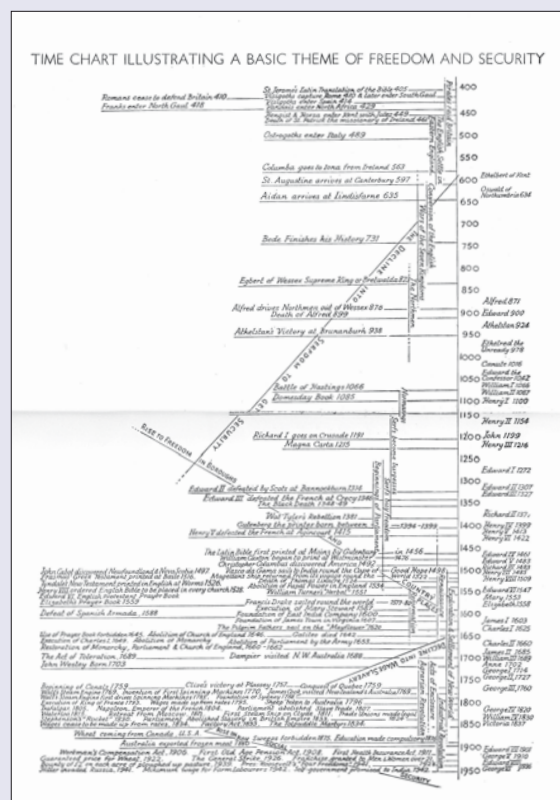
Deze visie bracht hij ook in de praktijk. In 1945 verscheen zijn nieuwe serie schoolboeken getiteld *The Freedom Histories*. In deze titel weerklinkt de *freedom speech* van de Amerikaanse president Franklin Delano Roosevelt in 1941. In deze speech noemde Roosevelt vier fundamentele vrijheden van de mens, namelijk vrijheid van spreken en meningsuiting, vrijheid van religie, vrijwaring van gebrek en

vrijwaring van angst. Deze actuele rede van Roosevelt vormde voor Bell niet alleen het aanknopingspunt om de recente oorlog te begrijpen, maar om de hele geschiedenis zinvol te duiden. Het kader van de vier vrijheden gebruikte Bell voor zijn definitie van geschiedenis en om het nut van geschiedenis uit te leggen. Het gevecht voor de vier vrijheden vormde volgens Bell de kern en de motor van de geschiedenis. Het verleden liet zien hoe mensen meer of minder succesvol hebben gevechten voor deze vier vrijheden. De zin van geschiedenisonderwijs ligt in het feit dat het voorbeelden van oplossingen aanreikt.

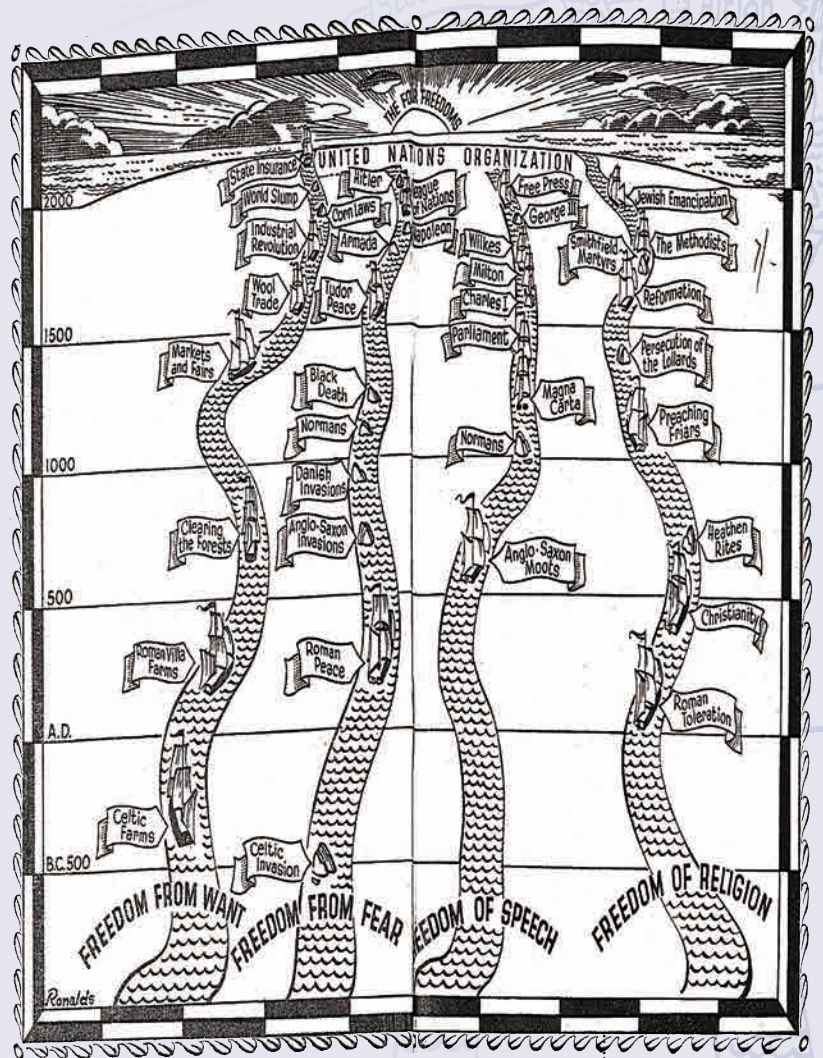
'So this volume and the following volumes tell how fathers and mothers of past times thought and acted about the problems which still bother us to-day, and how they solved them in their own way.'⁶

Ook bepaalde deze focus op de vrijheden hoe hij over geschiedenis schreef, namelijk in 'problemen en oplossingen', en welke gebeurtenissen hij wel of niet opnam in zijn verhaal. Bell streefde niet naar volledigheid, maar hij selecteerde gebeurtenissen die de strijd om vrijheid lieten zien. Dit is ook zichtbaar in zijn tijdlijn waarin hij met zigzaggende plotlijnen de vooruitgang of teruggang in vrijheid weergaf (afbeelding 1).

Bells benadering was presentistisch en anachronistisch. Ondanks dat hij zich (deze) kritiek op zijn methode realiseerde en zelf



werkzaam was aan de University of London, benadrukte hij dat geschiedenis op school anders moest zijn dan 'academische geschiedenis': het vergaren van feiten omwille van feiten is *foolishness*. Het schoolvak geschiedenis is te vergelijken met wiskunde, aldus Bell: geschiedenis draait om het oplossen van historische problemen en leerlingen moeten zich op school bezighouden met 'historische sommen'. Bell daagde leerlingen ook uit om zelf na te denken over eventuele oplossingen en om een alternatieve afloop voor een bepaalde geschiedenis te verzinnen. Zo kreeg geschiedenis een direct praktisch nut: het leverde voorbeelden en kon op deze manier leerlingen inspireren in hun gevecht voor de vrijheden. Tegelijkertijd bood Bell een zinvolle interpretatie van de Tweede Wereldoorlog: als een schakel in het langer gevecht voor de vier vrijheden. Bells benadering is zeker niet representatief voor alle Engelse schoolboeken rond 1945, maar er zijn auteurs die zijn ideeën volgden. In 1947 publiceerden Samuel Arthur Williams en Robert Charles Williams een soortgelijke serie, *The Four Freedoms Histories or the People We Are: A History for Boys and Girls*. Zij hanteerden dezelfde uitgangspunten als Bell en benadrukten dat deze thematische benadering van geschiedenis leerlingen helpt om continuïteit tussen verleden en heden te zien. Deze continuïteit werd concreet zichtbaar in de manier waarop de auteurs geschiedenissen met elkaar verbonden. Zij koppelden bijvoorbeeld de geschiedenis van Hitler, Napoleon en de dreiging van de Spaanse Armada (1588) aan elkaar, want in al deze gevallen werd de onafhankelijkheid van Engeland bedreigd door een grote wereldmacht. Deze continuïteit werd niet alleen duidelijk in de tekst, maar ook in de afbeeldingen. Het schoolboek begint met een afbeelding van vier rivieren die de vier vrijheden voorstellen (afbeelding 2). De rivieren eindigen aan de horizon waarin de vier vrijheden volledig bereikt zijn. Volgens de auteurs zou dit waarschijnlijk gebeuren na het jaar 2000. Zij plaatsten dus niet alleen het verleden, maar ook de toekomst in hun transhistorisch kader van de *four freedoms*. De personen of gebeurtenissen die de verwezenlijking van deze vier vrijheden tegenhielden, zijn weergegeven als zinkende schepen. Zo is te zien dat de schepen Napoleon, Hitler en Armada ten onder gaan in de rivier *Freedom from fear*, terwijl andere schepen fier naar de hoopvolle horizon varen.



Deze voorbeelden tonen dat de auteurs het nut van het schoolvak geschiedenis wilden laten zien: het vak moest leerlingen voorbereiden op de toekomst en hen helpen om de gebeurtenissen van de Tweede Wereldoorlog te begrijpen door deze in een historisch perspectief te plaatsen.

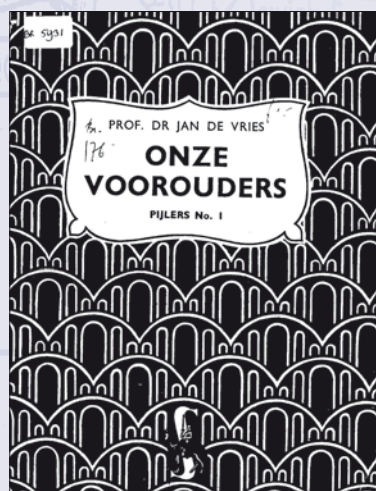
Geschiedenis als schoolvak en wetenschap

Ook in Nederland werd het nut van geschiedenisonderwijs uitgelegd door het te vergelijken met wiskunde, zij het minder expliciet dan in Engeland:

'Alle inzicht, alle denken nu bestaat slechts uit het onderscheiden van oorzaak (c.q. grond) en gevolg; het doet zien hoe het een uit het ander voortvloeit. Wiskunde, natuurkunde en geschiedenis (...) komen hierin overeen: zij brengen de leerlingen in aanraking met bepaalde gegevens, niet om der wille van die gegevens zelf, maar om tusschen deze het causale verband te leggen. (...) Geeft men wis- en natuurkunde, omdat men meent dat daardoor het denkvermogen wordt ontwikkeld, hetzelfde geldt voor de geschiedenis.'

Links:
Afbeelding 1. Tijdlijnen van Bell waarin hij met zigzaggende plotlijnen de vooruitgang of teruggang in vrijheid weergaf. Boven:
Afbeelding 2. Het schoolboek *The Four Freedoms Histories or the People We Are: A History for Boys and Girls* begint met een afbeelding van vier rivieren die de vier vrijheden voorstellen. De rivieren eindigen aan de horizon waarin de vier vrijheden volledig bereikt zijn. Volgens de auteurs zou dit waarschijnlijk gebeuren na het jaar 2000.

- J.B. Manger Jr., 'Over geschiedenisonderwijs en wereldvrede', *De Gids* 91 (P.N. van Kampen & zoon, 1927) pp. 183-208, 185-186. Johannes Bernardus Manger (1895-1942) was historicus, filoloog en docent. Voor meer informatie, zie <http://bit.ly/1dldGZA>.
- Idem, 188.
- J.C.H. Fischer, 'Onderwijs', "Richtlijnen in het geschiedenisonderwijs". Lezing voor leerkrachten bij het M.O., *De Indische Courant* (27-08-1938).
- 'Het geschiedenisonderwijs. Historische verhalen', *De Sumatra Post* (11-12-1925).
- J. Flentge, 'Om de vernieuwing van ons onderwijs', *De Waag: algemeen cultureel, politiek en economisch weekblad voor Nederland* (14-11-1941).



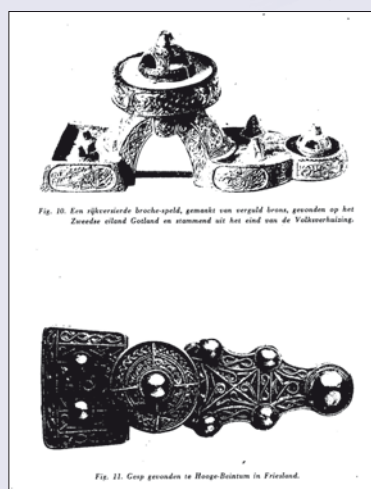
Deze aansluiting bij de exacte vakken kon helpen bij de legitimering van het schoolvak geschiedenis in een tijd waarin de geesteswetenschappen terrein verloren aan de natuurwetenschappen. Naast deze aansluiting was het ook belangrijk om het 'eigene' van geschiedenis te beschrijven. De auteur benadrukte dan ook het verschil met de exacte wetenschappen: in tegenstelling tot een wiskundige kan een historicus causale verbanden niet duidelijk isoleren, bewijzen of afleiden. Een historicus 'beleeft' causaliteit en juist die empathie, dat 'meevoelen', maakt geschiedenis interessant en levendig.⁸ Anderen vonden dan ook dat dit punt van de subjectieve beleving het belangrijkste van geschiedenisonderwijs moest zijn. Te objectief geschiedenisonderwijs zou leiden tot saaie lessen; juist het element van de subjectiviteit beschouwden zij als het verschil tussen geschiedenisonderwijs en de geschiedwetenschap: 'Het karakter van de geschiedenis als wetenschap en van het geschiedenisonderwijs dekken elkaar niet. De wetenschap streeft naar objectiviteit; het onderwijs eischt subjectieve beleving, omdat de zedelijke opvoeding er door gebaat is.'⁹

'Nationaalsocialisten vonden dat geschiedenislessen in dienst van de natie moesten staan'

Geschiedenisonderwijs kon helpen in de karakterontwikkeling van leerlingen door gebruik te maken van historische helden en subjectieve beleving. Niet iedereen was het hiermee eens: objectief geschiedenisonderwijs zou zeker niet leiden tot saaie lessen, maar helden en vijanden zouden juist gepresenteerd worden als levendige mensen met zowel positieve als negatieve kanten. An-

deren dachten dat deze genuanceerde vorm van onderwijs veel te moeilijk zou zijn voor leerlingen. Geschiedenis als wetenschap was te complex en te abstract en daarom was het beter om geschiedenisonderwijs te gebruiken voor morele vorming in plaats van intellectuele vorming. De ontwikkelingspsychologie speelde een belangrijke rol in deze discussie: 'De bekende paedagoog Paul Natorp is het met hen eens, die menen dat de geschiedenis geen wetenschap is, die op de scholen onderwezen kan worden en het geschiedenisonderwijs op zijn hoogst het ernstige verlangen naar historische kennis kan wekken. Als dit voor het geschiedenisonderwijs in de middelbare scholen geldt, wat moet den de volkschool er mee beginnen?'¹⁰

Tijdens de Tweede Wereldoorlog kreeg de discussie over het specifieke karakter van het geschiedenisonderwijs en haar relatie met de geschiedwetenschap een andere wending. Nationaalsocialisten vonden het geschiedenisonderwijs te intellectualistisch, geschiedenislessen moesten in dienst van de natie staan.¹¹ In 1943 publiceerde Eugen Honsberg, directeur van een school in Den Haag, het artikel 'Geschiedenis als wetenschap en onderwijsvak' in het Nederlands nationalistisch tijdschrift *Nieuw Nederland* (1934-1944). Volgens hem moest academische geschiedschrijving gericht zijn op de vorming van het antropomorfe en vormloze verleden. Het resultaat was een (politiek) gevormd of gestructureerd verleden en dat moest volgens hem als beginpunt van geschiedenisonderwijs gelden. Subjectiviteit en zelfbewustzijn waren belangrijke onderdelen van dit politieke onderwijs, gericht op het vormen van een nationaal-politieke jeugd. De jeugd moest kennismaken met de eigenschap-



pen van hun eigen 'volksgemeenschap', zoals eer, trouw, gehoorzaamheid en opofferingsgezindheid. In 1943 werd dan ook het boek *Onze voorouders* verplicht gesteld voor de eerste twee klassen van het Voorbereidend Hoger en Middelbaar Onderwijs en de kweekscholen. Auteur was de Germanist en volkskundige Jan de Vries, als hoogleraar verbonden aan de Rijksuniversiteit Leiden.

Na de Tweede Wereldoorlog verschenen er voor het middelbaar onderwijs in vergelijking met Engeland niet zulke radicaal nieuwe schoolboeken op de markt. Wel werd er gespeculeerd over een andere invulling van het geschiedenisonderwijs, bijvoorbeeld in *De Telegraaf* naar aanleiding van een verschenen biografie over Hitler:

'Begin dan toch bij Hitler en werk terug... ontmoet dan die andere usurpator Napoleon... ontmoet al de dwingelanden der historie, de massa-moordenaars, Djen-ghis Kan, de kleine malle misdadigers der Renaissance, de gekke Romeinse keizers en zie daàruit hoe een Hitler kon ontstaan... uit angst, uit winstbejag, uit vernietigingsdrang, uit onderdanigheid. Doch men zal er vermoedelijk wel niet aan denken dit of dergelijke boeken in gebruik te nemen bij het onderwijs op Middelbare Scholen. Die scholen zitten nog aan allerlei geuwend-vervelende boekjes vast.'¹²

De auteur was niet enthousiast over bestaande leerboeken. Hij vond het belangrijk om de continuïteit tussen verleden en heden in het geschiedenisonderwijs aan de orde te stellen vanuit het perspectief van vrijheidsonderdrukking. Dit perspectief vertoonde interessante overeenkomsten met de zigzagplotlijnen van *freedom*, *security* en *serfdom* in het betoog van Bell (zie afbeelding 1).

Het geschiedverhaal van het schoolboek

Geschiedenischoolboeken zijn lange tijd geanalyseerd (en beoordeeld) in relatie tot de resultaten van de 'officiële historiografie' en zodoende bestempeld als ware of onware geschiedschrijving. Dit zijn ontoereikende analytische criteria: ze reflecteren niet op het specifieke karakter van schoolboeken en zodoende krijgen we geen inzicht in de eigen verhaal- en vertelstructuren binnen het schoolboekgenre. Belangrijke vragen zijn daarom: wat is geschiedenis in schoolboeken, hoe schrijven schoolboekauteurs geschiedenis en waarom op die manier? Deze vragen kunnen vanuit verschillende gezichtspunten belicht worden, bijvoorbeeld politiek-ideologisch, sociologisch, vakwetenschappelijk en narratologisch. Vooral de narratieve analyse verdient veel meer aandacht. Deze kan inzicht verschaffen in de keuzes die auteurs maken met betrekking tot bijvoorbeeld historische helden en heldinnen, plots en periodisering, en in de manier waarop auteurs geschiedenis schrijven. Schoolboekauteurs kunnen bijvoorbeeld continuïteit en eenheid creëren door het heen en weer verwijzen naar verschillende historische gebeurtenissen binnen een geschiedverhaal. Niet alleen de politieke of vakwetenschappelijke context bepaalt de inhoud van geschiedenischoolboeken: het geschiedverhaal van het schoolboek kent een eigen dynamiek. ■

Verder lezen

De Historische Didactische Collectie van de Erasmus Universiteit (www.eshcc.eur.nl/english/chc/resources/hdc) en de collectie van het Nationaal Onderwijsmuseum: www.onderwijsmuseum.nl.

► Johan Luger, 'Hitler': een boek als een roman, maar dan als een roman van de duivel, *De Telegraaf* (03-04-1954).

Een leven lang vechten voor rechtvaardigheid

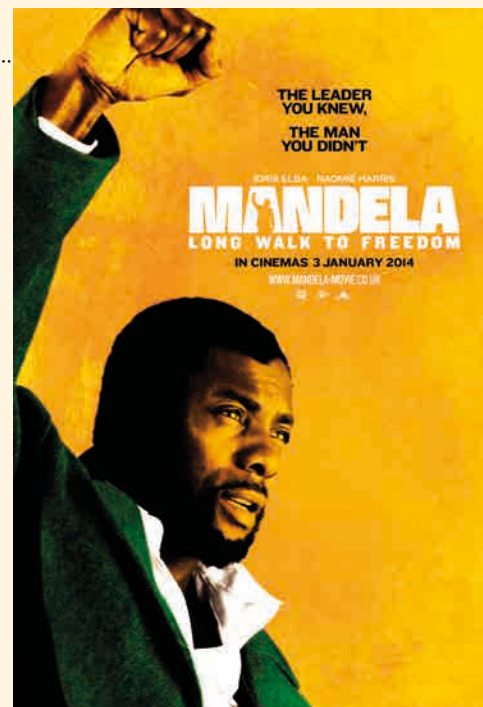
Film toont Mandela als mens

Op donderdagavond 5 december 2013 ging de film *Mandela, Long Walk to Freedom* in première in Londen. Precies op dat moment kwam het bericht dat Nelson Mandela op 95-jarige leeftijd in Zuid-Afrika was overleden. Het maakte de timing voor het uitbrengen van deze ode aan het leven van Mandela bijzonder. De film is gebaseerd op de autobiografie met dezelfde naam uit 1995 en toont hoe Mandela van jonge advocaat opklimt tot een hoge positie binnen het African National Congress (ANC) om te strijden tegen apartheid.

Lisa Oskamp is
redacteur van Kleio.

De regisseur begint de film met de jeugd van Mandela, die wordt geboren op 18 juli 1918 als Rolihlahla Mandela (de naam Nelson krijgt hij pas later van zijn schooljuf). Zijn voornaam betekent 'herrieschopper', wat goed bij hem lijkt te passen. Mandela begint als advocaat met het vechten tegen onrecht in de rechtszaal, omdat in Zuid-Afrika allerlei rassenwetten zijn opgesteld. Zo verdedigt hij een zwarte werkster die verdacht wordt van het stelen van spullen van haar blanke werkgeefster. Mandela stelt

vragen aan de blanke vrouw, maar het wordt direct duidelijk dat de vrouw daar niet van gediend is. De (blanke) rechter gaat hier in mee door te melden dat het vraag-gesprek ook via hem kan verlopen. In deze periode ontmoet Mandela zijn eerste vrouw met wie hij twee kinderen krijgt. Hij wordt steeds meer politiek bewust en sluit zich aan bij het ANC. Op verschillende manieren probeert hij de positie van de zwarte bevolking in Zuid-Afrika te verbeteren. Hier gaat hij zo in op dat hij zijn vrouw en kinderen verwaarloost. Als zijn vrouw hem dit vertelt, slaat hij haar in haar gezicht. Ze gaan uit elkaar en niet lang daarna ontmoet hij Winnie. Als er een nieuwe wet wordt ingevoerd die de zwarte bevolking verplicht zich altijd te kunnen legitimeren, ontstaat er een groot protest. Een grote groep zwarte mensen komt samen bij het politiebureau in Sharpeville om vreedzaam te demonstreren. Sommige betogers steken hun paspoort in brand. Als de politie plotseling het vuur opent, vallen er 69 doden.



Mandela, Long Walk to Freedom

(2013, 141 minuten)

De dvd komt uit op 3 april 2014, 16 euro bij bol.com.

Regisseur: Justin Chadwick

Met: Idris Elba als Nelson Mandela, Naomie Harris als Winnie Mandela e.a.

Mandela duikt na deze gebeurtenis onder. Hij blijft nog wel verzets-acties tegen de wetten organiseren, maar wordt na enige tijd opgepakt en samen met een aantal andere kopstukken van het ANC voor de rechter gedaagd omdat hij verdacht werd van het voorbereiden van een guerrilla-oorlog. Als Mandela het woord krijgt, leest hij een statement voor waarin hij zegt dat hij bereid is te sterven voor zijn doel. De blanke rechter wil de zwarten echter niet tot martelaar maken en daarom veroordeelt hij ze niet tot de doodstraf, maar legt ze een levenslange gevangenisstraf op.

Gevangenschap

Mandela komt terecht op Robben-eiland waar hij zware arbeid moet verrichten. Tijdens deze periode ontvangt hij een telegram waarin staat dat zijn oudste zoon overle-

den is. Hij krijgt geen toestemming om hem te begraven. Alle brieven die Winnie naar hem schrijft, zijn zo zwaar gecensureerd dat eigenlijk alleen haar naam nog te lezen is. Zijn vrouw is actief bezig met de strijd tegen apartheid en wordt ook opgepakt en gevangengezet. Tijdens zijn gevangenschap verandert Mandela's inzicht over het gebruik van geweld, terwijl de situatie in het land steeds grimmiger wordt. De impact van de vele jaren gevangenschap op de persoon Mandela wordt nog duidelijker als zijn dochter Zindzi hem opzoekt. Hij heeft haar voor het laatst gezien toen ze een jaar of drie oud was. Inmiddels is ze een jonge vrouw die zich volop inzet om haar vader vrij te krijgen. De bewaker zegt tegen hen dat ze niet over politiek mogen praten, waarop Zindzi reageert: 'Dit is geen politiek, dit is mijn leven.' Mandela bekijkt het met een vaderlijke glimlach, want hij herkent zijn vrouw in haar. De gevangenschap van Mandela wordt steeds lichter. Dit komt door dat de druk van de media toeneemt en steeds meer landen geen handel meer willen drijven met Zuid-Afrika. Mandela wordt na een verblijf van achttien jaar op Robbeneiland overgeplaatst naar Kaapstad. Hij komt uiteindelijk terecht in een groot huis waar hij nog wel gevangen

is, maar waar ook zijn familie op bezoek mag komen. Daar wordt onderhandeld over zijn vrijlating. Hij komt in 1990 vrij op voorwaarde dat hij geweld afzweert. Dit verkondigt hij dan ook tijdens een interview op de nationale televisie. Hand in hand met Winnie loopt Mandela onder luid gejuich als vrij man over straat. In werkelijkheid zijn de twee uit elkaar gegroeid. Winnie ziet geen kwaad in het gebruik van geweld om hun doel te bereiken, terwijl Mandela dat afzweert. Hij gaat verder met zijn strijd tegen de apartheid en het lukt hem om in 1994 gekozen te worden tot president.

Geen heilige

Het verteltempo van de film is erg hoog, waardoor vaak de nodige diepgang ontbreekt. Zo wordt de link tussen het ANC en de communistische partij in Zuid-Afrika bijvoorbeeld niet besproken en worden de keuzes die Mandela maakt niet goed uitgelegd. Toch toont de film Mandela niet als een heilige, maar als mens. Dit heeft zeker te maken met het overtuigende spel van Idris Elba. Deze acteur lijkt qua postuur in de verste verte niet op Mandela, maar hij zet zijn uitstraling en houding goed neer. Ook zijn stem komt goed in de buurt van de klank van Mandela.

Deze film sluit niet direct aan op de

tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten. Er zou een koppeling gemaakt kunnen worden met dekolonisatie en hoe het landen daarna verging of met de multiculturele samenleving en hoe mensen daarin met elkaar omgaan.

De film kan echter beter gebruikt worden als los project om de geschiedenis van buiten Europa voor leerlingen inzichtelijk te maken. De film is wat lang om helemaal te bekijken, maar er zitten zeker bruikbare scènes in. Leerlingen kunnen na de vertoning van de beelden oefenen met historische vaardigheden als betrouwbaarheid. Ze kunnen bijvoorbeeld onderzoeken of de scènes waarheidsgetrouw zijn. ■

Bruikbare scènes

- De scène waarin Mandela te zien is als de advocaat van een zwarte werkster toont de verhouding tussen de blanke en zwarte bevolking.
- Dat de zwarte bevolking samen iets kan bereiken tegen apartheid en hoe bedreigend dit op de blanken overkomt, is goed te zien als enorm veel zwarte mensen onder aanvoering van Mandela het station binnenlopen, terwijl ze daar niet mogen komen. Dit is tevens te zien in de scène over de slachting bij Sharpeville. Het vreedzame protest dat gestopt wordt met het schieten op weerloze mensen komt redelijk uitgebreid in beeld. Het punt wordt nog eens benadrukt doordat er tijdens de gevangenschap van Mandela een aantal zwarte actievoerders bij de gevangenis langskomen. Mandela maakt ze duidelijk dat je alleen niets kunt bereiken, het moet gezamenlijk gebeuren. Hij steekt zijn vingers één voor één op en maakt er vervolgens een vuist van om zijn woorden kracht bij te zetten.
- De scène waarin Mandela zijn beroemde uitspraak doet: 'Niemand wordt geboren met haat jegens een ander omwille van zijn huidskleur, zijn achtergrond of zijn religie. Mensen wordt aangeleerd te haten. Maar als ze kunnen leren haten, kunnen ze ook leren liefhebben.' Later in de film wordt dit ook nog eens benadrukt als Mandela gevangen zit in een groot huis waar ook zijn familie op bezoek mag komen. Zijn kleinzoons trekken gekke bekken naar de blanke bewakers. Mandela grijpt in en vraagt waar ze mee bezig zijn. Hij vertelt ze dat ze zich niet moeten verlagen tot dit gedrag.



Weg met de stap voor

Uitdagend geschiedenisonderwijs door 'hele taak eerst'

'Wat moet er met de VOC-kamer in Delfshaven gebeuren?' en 'Ontwerp een bordspel over de Perzische Oorlogen' zijn voorbeelden van taken die leerlingen pas succesvol kunnen uitvoeren als ze de lesstof goed hebben begrepen. In plaats van een stapsgewijze opbouw van deeltaken en uitleg voor een verdiepingstaak, wordt bij een hele-taak-eerst didactiek de complexe taak eerst aan leerlingen voorgelegd. Een aantal docenten geschiedenis onderzochten in het kader van het project 'Krachtig meesterschap', dat werd begeleid door het ICLON, of deze aanpak ook werkelijk effectief is.

Anjo Roos is docent aan het Stedelijk Gymnasium Leiden. **Albert Logtenberg** is vakdidacticus geschiedenis en lerarenopleider aan het ICLON.

Sinds diverse onderzoeken hebben uitge-
wezen dat we in Nederland aan de slim-
me leerlingen wel wat meer eisen zouden
kunnen stellen, wordt ook bij het ontwerpen
van onderwijs meer aandacht besteed aan deze
groep leerlingen. Vakdidacticus biologie Fred
Janssen geeft in het artikel 'Uitdagend vakon-
derwijs voor alle leerlingen' voorbeelden van
de hele-taak-eerst didactiek. In hoeverre kan
dit Uitdagend Onderwijs voor Alle Leerlingen
(UVAL) een praktisch model zijn om juist die
slimme leerlingen in de onderbouw bij het vak
geschiedenis uit te dagen, zonder dat ze (bin-
nen dezelfde tijd) meer taken moeten doen of
voortdurend apart moeten werken?

van de docent. Op deze manier spreken we
van uitdagend onderwijs voor alle leerlingen,
omdat de slimme leerlingen zich niet vervelen
en de leerlingen die wat meer hulp nodig heb-
ben deze ook kunnen krijgen.

Bij het ontwerpen van de taken en lessen zijn
er acht algemene criteria (figuur 1) waarmee
rekening kan worden gehouden. Een docent
geschiedenis kan door middel van de vakin-
houd nagaan in hoeverre de taak uitdagend
is en welke denkstappen en kennis er nodig
zijn om de taak tot een goed einde te brengen.
Bij iedere taak kan een docent uitmaken in
welke mate hij kan sturen (informatiebron-
nen aanreiken, voordoen), de leerling dit
zelf kan (werken aan de hand van criteria) of
dat er sprake is van gedeelde sturing (docent
biedt opties/keuze). Vooral dit laatste aspect
is interessant bij de wat slimmere leerlingen;
hoe reageren zij op keuzes en in welke mate
is er behoefte aan inhoudelijke en strategische
sturing? Verder is het interessant of de UVAL-
aanpak het 'lesgeven volgens het boek/metho-
de' (deels) kan vervangen, waardoor voor alle
leerlingen meer afwisseling ontstaat. ►

'Leerlingen kregen de kans dit probleem grotendeels zelf op te lossen'

Van groot belang is dat bij de uitvoering van
een hele-taak-eerst opdracht de docent hulp
naar behoefte kan geven. Sommige leerlingen
kunnen dan zonder al te veel hulp de taak
uitvoeren, terwijl anderen gebaat zijn bij steun

Criteria bij het ontwerpen van taken

Doelgericht	Is de taak noodzakelijk en voldoende om lesdoelen te realiseren?
Leertijd	Is de beschikbare tijd noodzakelijk en voldoende om de taak te maken?
Duidelijk	Weten de leerlingen precies wat van hen wordt verwacht?
Aansluitend	Wordt er aangesloten bij en voortgebouwd op wat leerlingen kunnen en denken?
Uitdagend	Is de taak niet te moeilijk of te makkelijk?
Feedback	Krijgen leerlingen regelmatig constructieve informatie over hun vorderingen?
Motiverend	Wordt er een infobehoeft/vraag voor de leerstof opgeroepen, ervaren leerlingen succes?
Veilig	Voelen leerlingen zich begrepen, ondersteund en gewaardeerd?

Figuur 1

stap-uitleg



UVAL en geschiedenis

Bij geschiedenis leent het UVAL-model zich om leerlingen aan het begin van een onderwerp te confronteren met een taak waarin een prikkelende historische vraag centraal staat. Deze vraag kan aan leerlingen worden voorgelegd of leerlingen krijgen de mogelijkheid om naar aanleiding van een instap/taak zelf vragen te stellen en uit te zoeken. Vervolgens kan de docent leerlingen wijzen op vakinhoud en vakspecifieke perspectieven die bij het werken aan hun vraag van belang zijn. Geschikte taken zijn bijvoorbeeld concrete en authentieke onderzoekstaken, discussietaken, ontwerptaken of beslistaken (Drake, 2012).

Ervaringen met UVAL in gymnasium 2

Een voorbeeld van een hele-taak-eerst-opdracht voor klas 2 over het onderwerp 'de Franse Revolutie' werd ontworpen en uitgetoetst door drie docenten in zes tweede klassen van het Stedelijk Gymnasium in Leiden. Kenmerkend voor deze tweede klassen is dat er nog heel grote verschillen in (taal)ontwikkeling zijn. Er zijn leerlingen met een enorme culturele bagage én leerlingen die getypeerd kunnen worden als 'sociale klimmers'. Die laatste groep heeft vaak een beperkte algemene ontwikkeling en dus weinig voor-

kennis. Deze situatie maakte een lesontwerp nodig dat uitdagend was voor alle leerlingen en niet alleen voor de zogeheten 'excellente' leerlingen; alle leerlingen gingen met dezelfde uitdagende vraag aan de slag, maar wél op verschillende niveaus en vanuit verschillende invalshoeken.

De vraag die in deze opdracht centraal stond, was hoe het kon gebeuren dat de Franse Revolutie binnen de kortste keren uitmondde in een vreselijke slachtpartij: de Terreur. Normaal gesproken ben je als docent geneigd alles paragraaf voor paragraaf uit te leggen en de opdrachten te verdelen in behapbare onderdelen. Dit keer werd besloten deze aanpak los te laten. Leerlingen kregen de kans dit probleem grotendeels zelf op te lossen. Vervolgens werd nagegaan in hoeverre leerlingen via deze methode tot een goed inzicht komen van de complexe problematiek die aan (het verloop van) de Franse Revolutie ten grondslag ligt. Voorkennis over de Franse Revolutie was er nog niet, wel was er in de lessen al aandacht besteed aan het fenomeen 'revolutie' in het algemeen en hadden de leerlingen via de geschiedenis van Nederland al kennisgemaakt met zaken als mensenrechten. Begrippen als constitutionele monarchie en parlementaire democratie waren al behandeld.



Geeltjes

Na een korte instap (met veel guillotines uiteraard) mochten de leerlingen één les besteden aan het ‘inlezen’. Gewapend met geeltjes gingen ze de tekst van het boek te lijf. In sommige klassen individueel en in andere klassen in groepjes waarbij overlegd mocht worden over de plek waar geeltjes moesten komen. Het was absoluut verboden direct iets op te zoeken op de computer, leerlingen zouden anders verzuipen in het enorme aanbod. De opdracht was dat ze zelf moesten beslissen welke stukken tekst belangrijk waren in relatie tot de hoofdvraag en derhalve voorzien moesten worden van een geeltje met een korte samenvatting, vraag of opmerking. Hierna werden de leerlingen in vier verschillende groepen ingedeeld (met soms meer dan één groep per onderdeel): een ‘gebeurtenisgroep’, een ‘personengroep’, een ‘bevolkingsgroep-groep’ en een ‘algemeenlijngroep’. In figuur 2 staat beschreven waar de verschillende groepen aan werkten. Wat mij betreft betekent een hele-taak-eerst-opdracht niet dat alle leerlingen precies hetzelfde doen. De opdracht van groep 4

(een vergelijking met een andere revolutie) is duidelijk het meest uitdagend en is vooral geschikt voor leerlingen die al wat verder zijn wat betreft abstractievermogen en analytische vaardigheden. Dit type leerling is meestal niet zo geïnteresseerd in de details, maar krijgt die details via de andere leerlingen toch te horen. De leerlingen die meer geïnteresseerd zijn in (bijvoorbeeld) persoonlijke details zijn vaak

‘Een hele-taak-eerst-opdracht

betekent niet dat alle leerlingen precies hetzelfde doen’

wat minder geïnteresseerd in abstracte vergelijkingen, maar ook zij krijgen daar toch iets over uitgelegd door hun medeleerlingen. De leerlingen kregen twee lessen de tijd presentaties en posters te maken. Vervolgens werden twee lessen besteed aan de presentaties zelf. Deze waren in de vorm van een ‘conferentie’ waar besproken werd hoe in de toekomst voorkomen kan worden dat zaken uit de hand lopen. Tijdens de presentaties mochten de leerlingen aantekeningen maken die ze later konden gebruiken bij een toets. ►

Figuur 2.

Hoofdvraag: hoe kon het gebeuren dat de Franse Revolutie uitmondde in de Terreur?		
• Introductie, lezen en groepsindeling (1 les) • Werken aan deeltaak (2 lessen) • Slotconferentie (2 lessen)		
Groep	Perspectief/Taak	Product
1 Gebeurtenissen	Welke gebeurtenissen hebben het meest bijgedragen aan de Terreur? Politiek/economisch/sociaal/cultureel	Poster.
2 Personen	Welke personen waren slachtoffer en/of dader tijdens de Terreur? Kies drie personen: 1. Meest verantwoordelijk voor de terreur. 2. Iemand die zowel dader als slachtoffer is. 3. Een slachtoffer van de terreur.	Powerpointpresentatie met verantwoording van keuzes.
3 Bevolkingsgroep	Welke bevolkingsgroep heeft een grote bijdrage geleverd aan het ontstaan van de Terreur?	Poster met visuele representatie van groepen (hoe groter des te groter de bijdrage).
4 Vergelijking	Vergelijk de Franse Revolutie met een andere revolutie Hoe verlopen revoluties en waar gaat het fout. Hoe kun je dat voorkomen?	Een stappenplan met daarin tips voor mensen die een (succesvolle) revolutie willen beramen.
Slotconferentie	Presenteer je bevindingen ‘ter voorkoming van het uit de hand lopen van (toekomstige) revoluties’.	Aantekeningen voor de toets.
Toetsing	Keuze voor een: • Reguliere toets (maximaal een 8) • Essay over het onderwerp (maximaal een 10)	

Wanneer moet de docent bijsturen?

Groepssamenstelling

De groepen werden in alle gevallen door de docent samengesteld, waarbij er bewust voor werd gekozen de groepen in de ene klas wat homogener te maken dan in de andere klas, om te kunnen bepalen welke opzet het beste werkt. Hierdoor werd duidelijk dat de moeilijkste opdracht het beste door een homogene 'slimme' groep gedaan kan worden en de andere drie opdrachten in principe beter in heterogene groepen gedaan kunnen worden, zodat de betere leerlingen de andere leerlingen kunnen helpen.

Brongebruik en begripsverwarring

Tijdens het werken aan de onderzoekjes zochten leerlingen zelf naar geschikte websites, maar was het soms toch nodig om daarin bij te sturen. De 'personengroepen' hadden bijvoorbeeld de vrije hand in het zoeken van schuldigen en slachtoffers, maar dreigden daardoor door de bomen het bos niet meer te zien. De leerlingen die zich met de bevolkingsgroepen bezighielden, liepen al snel aan tegen de termen 'jakobijnen' en 'girondijnen', terwijl in het door ons gebruikte boek (*Sprekend Verleden*) alleen de termen 'gematigden' en 'radicalen' worden gebruikt. Als docent ben je dan echt nodig om even uit te leggen hoe het zit. Bij de leerlingen die zich bezighielden met de moeilijkste invalshoek, de vergelijkingsoopdracht, bleek het nog te lastig om zelf een revolutie uit te zoeken die met de Franse Revolutie te vergelijken was. Als docent moest ik vrij stevig bijsturen om de leerlingen het juiste vergelijkingsmateriaal aan te bieden. Uiteindelijk kwamen we gezamenlijk tot de conclusie dat de Russische Revolutie in de periode 1917-1928 zich het beste leent om te vergelijken met de Franse Revolutie. Het is wellicht toch handiger om leerlingen dit niet helemaal zelf te laten bedenken en daar heel gericht in te sturen.

Het modereren tijdens de presentaties

Tijdens de presentaties is variatie erg belangrijk. Het bleek uiteindelijk het beste te werken om de 'postergroepen' te helpen bij het presenteren. Leerlingen stonden voor de klas met hun poster en werden door de docent geïnterviewd over hun product. Dit werd afgewisseld door de powerpointpresentaties. Eindelijk kwamen personen als Marat of Charlotte de Corday weer eens aan bod. De rol van de koning werd een discussiepunt, want was hij nu slachtoffer of was zijn gedrag mede aanleiding voor het ontstaan van de Terreur? Het onderwerp 'radicalen' en de 'Parijse bevolking' kregen meer aandacht dan ik ze normaal zelf geef. Tips voor de revolutie in Egypte waren er ook: niet te veel tegelijk willen veranderen! Stapje voor stapje, zorg voor voldoende aanhang onder de gehele bevolking.

Evaluatie

De presentaties waren van een behoorlijk niveau, waarbij opviel dat de vergelijkingsopdracht door de meest homogene groep ook het beste gedaan werd. Ik stond echt te kijken van de systematische wijze waarop deze leerlingen de twee revoluties vergeleken, het viel echter ook op dat zij geen enkel oog hadden voor de details.

Leerlingen moesten aantekeningen maken van de presentaties en gingen daarmee serieus aan de slag. Hierbij heeft zeker een rol gespeeld dat de aantekeningen tijdens de toets gebruikt mochten worden. Na afloop heb ik de aantekeningen ingenomen; ze bleken van een behoorlijk niveau, ook bij de wat zwakkere leerlingen.

De toets met 'gewone' vragen werd behoorlijk moeilijk gevonden. De leerlingen die zichzelf sterk vinden in geschiedenis kozen voor het essay, waardoor de verschillen tussen de leerlingen groter werden dan normaal omdat ik van te voren had bepaald dat het essay een

Wat vonden de leerlingen zelf van deze werkvorm?

	heel erg eens	beetje eens	neutraal	beetje oneens	heel erg oneens
Ik had de opdracht die bij me past	20%	56%	24%	0%	0%
Ik had de opdracht waar ik het meeste van leer	16%	52%	16%	16%	0%
Ik vond het een moeilijke opdracht	12%	12%	48%	28%	0%
Ik heb liever dat de docent de stof gewoon uitlegt	0%	20%	24%	44%	12%
Ik heb door deze opdracht goed begrepen hoe het zat met de terreur	44%	44%	12%	0%	0%
Ik hoop dat we nog eens zo iets doen	32%	52%	16%	0%	0%
Ik was tevreden met mijn uso cijfer	28%	32%	12%	16%	12%

Figuur 3.



hogere maximum eindscore zou krijgen. Per klas waren er één tot twee leerlingen die het essay kozen, terwijl ze daar eigenlijk niet goed in zijn. De gemiddelden in iedere klas waren verrassend genoeg hetzelfde als bij de twee voorafgaande toetsen.

Aan de leerlingen zelf is uiteraard ook gevraagd wat zij van deze opdracht en van deze werkvorm vonden. Ze waren behoorlijk positief: het overgrote deel (88 %, zie figuur 3) van de leerlingen gaf aan goed te hebben begrepen hoe het zat met de Terreur. Een nog mooiere uitslag was wat mij betreft dat 84% van de leerlingen een dergelijke opdracht vaker zou willen doen. Dit betekent dat niet alle maar wel een groot deel van de leerlingen dit in ieder geval uitdagend genoeg vond.

Eigen niveau

De conclusie is dat een UVAL-opdracht misschien wel bij uitstek geschikt is voor een onderbouwklas, maar dat het ontzettend belangrijk is dat alle leerlingen een bijdrage kunnen leveren op hun eigen niveau. Heel veel nieuws onder de zon is het niet, het gaat hier om een vorm van activerende didactiek waarbij er op twee verschillende manieren differentiatie plaatsvindt: door het aanbieden van hulp op verschillende niveaus en door het aanbieden van een enigszins gedifferentieerde taken die

samen een geheel vormen en voor alle leerlingen uitdagend genoeg zijn. Dit wordt vooral bereikt door alle leerlingen aan het begin een 'hele taak' voor te leggen en niet te wachten met het geven van complexe opdrachten tot het grootste deel van het hoofdstuk is uitgelegd. Het gegeven dat je ook heel goed meteen een complex onderwerp in een onderbouwklas kunt doen, is wat mij betreft extra belangrijk omdat je juist in onderbouwklassen leerlingen nog weleens te veel aan het handje wilt nemen en daardoor de uitdaging minder groot maakt. In een bovenbouwklas heb ik een dergelijke taak ook al eens uitgeprobeerd. Ook toen viel op dat de leerlingen enthousiast waren en tot aardige prestaties kwamen (al mopperden zij meer over de moeilijkheidsgraad van de opdracht). Ik was in ieder geval aangenaam verrast door het enthousiasme én de resultaten die 'mijn' tweede klassen bij het werken aan deze pittige opdracht toonden. ■

Literatuur

- Janssen, F. (2012), *Uitdagend vakonderwijs voor alle leerlingen*, ICLON.
- Merrill, M.D. (2002), *First principles of instruction*. *Educational Technology Research and Development*, 50 (3), 43-59.
- Susan M. Drake (2012), *Creating Standards-Based Integrated Curriculum*, SAGE.

'Van collega's leer je heel veel'

Kleio Digitaal vraagt docenten naar hun ervaringen met ict en nieuwe media in de klas.

Welke tips hebben ze voor collega's? In deze eerste aflevering een interview met Jan-Wolter Smit, docent aan De Waardenborch in Holten.

Hoe lang werk je al in het onderwijs?

17 jaar.

Toen had je zeker alleen nog een krijtje en een werkschrift?

Helemaal! Lekker veel aantekeningen maken en de leerlingen het op laten schrijven, want... daar leren ze zoveel van!

Michelle (klas 2 vwo):

'Ik vind les krijgen met computers leuk, want dan kun je veel extra dingen doen en hoef je je niet alleen aan het boek te houden.'

Er was vast niet meteen een iPad voor iedere leerling. Hoe ben je begonnen?

Wij zijn op onze school begonnen met een tweetal zogenaamde iPad-klassen. Deze leerlingen hadden dus wél allemaal de beschikking over een iPad. Dat is een groot voordeel, dat merk ik nu bij de klassen waar nog niet alle leerlingen beschikken over een iPad. Maar staar je niet blind op de vorm: in deze klassen werkt een mobiele telefoon ook prima. Het gaat niet om: ik heb een iPad, wat nu? Maar: ik heb een leuk lesidee, hoe kan ict mij daarbij helpen?

Wat is de meerwaarde van nieuwe media voor het vak geschiedenis?

Ik denk dat de toepassingen voor geschiedenis legio zijn. Alleen al het feit dat je continu toegang hebt tot internet voor informatie, zoals filmbeelden. Daarnaast zijn er prachtige apps die écht toegevoegde waarde hebben voor het vak: Timeline3D, bijvoorbeeld. Maar behalve consumeren, komen er steeds meer toepassingen om te creëren en dan heb ik het niet alleen over het maken van presentaties. Steeds meer leerlingen in mijn klassen presenteren via een video of zelfgemaakte websites (bijvoorbeeld met Jimdo). Het delen van deze producten gaat naadloos via social media. Je merkt ook dat leerlingen creatiever kunnen zijn door intuïtieve toepassingen. Maar ook verwerkingsopdrachten krijgen een ander karakter. Zo kan de leerling met de website ThingLink op een fantastische, interactieve manier een bronnenanalyse doen. Voor een afsluitende toets kun je, zonder al te veel kennis van ict-zaken, snel een digitale toets klaarzetten. Wederom met interactie en media.

Veel collega's denken misschien: Help, een iPad! Hoe kunnen zij nieuwe media op een makkelijke manier inzetten?

Denk vanuit je leerdoelen. Klinkt een beetje cliché, maar werkt wel het beste. Vervolgens ga je kijken of je it kunt en wilt gebruiken. Blijf vooral dicht bij je zelf. Eerst stoeien met een digibord, presentatiemogelijkheden

en YouTube? Prima! Vooral doen! Kijk ook regelmatig bij andere collega's: je leert daar echt heel veel van. En... onderschat de leerlingen ook niet als het gaat om bereidheid tot ondersteuning.

Hoe ziet het schoolboek van de toekomst eruit, denk je?

Interactief, adaptief en flexibel. Geen statische boeken meer, maar een leeromgeving als backbone voor 'het schoolboek'.

Hoe reageren leerlingen?

Enthousiast, maar... de leerlingen verwachten dat de iPad ook echt ingezet gaat worden. Daar ontstaat een conflict met collega's die nog niet zo ver zijn. Die de iPad nog niet als didactisch hulpmiddel gebruiken, maar als boek achter glas. In deze lessen zie je dan ook dat leerlingen vaker met andere dingen bezig zijn. Een mooi verhaal hierover is te vinden op de website iPad4schools. (De link staat op de Kleio website.)

Mobieltjes in de klas?

Ja, graag! Om dingen op te zoeken, maar ook om actief te gebruiken bij bijvoorbeeld Socrative of Edmodo.

Hoe zie jij de toekomst van het onderwijs?

Ik hoop vooral wat flexibeler. Onderwijs is meer dan alleen op vaste plaatsen en op vaste momenten kennis toetsen. Nieuwe technologieën kunnen hierbij prima helpen. Is niet eng, is de toekomst. ■

Onmisbare apps

- Edmodo (gratis elektronische leeromgeving in de stijl van Facebook)
- ThingLink (zelf interactieve knoppen plaatsen op afbeeldingen)
- Jimdo (eenvoudig en gratis websites maken, ook via de iPad)
- Timeline 3D (grafisch mooie tijdlijnen maken)
- Apple's Keynote (mooie presentaties maken)
- iBooks Author (zelf boeken maken)



**'Het gaat niet om:
ik heb een iPad, wat nu?
Maar: ik heb een leuk lesidee,
hoe kan ict mij daarbij helpen?'**

Alle links uit dit artikel zijn te vinden op de website van Kleio. www.vgnkleio.nl/kleio

Historisch tijdsbesef in het basis

Een vergelijking tussen Engeland en Nederland

Hoewel kinderen vanaf een jaar of zes al blijken te beschikken over een begin van historisch tijdsbesef, start het geschiedenisonderwijs in Nederland op de meeste scholen pas in groep 5 of 6 op een leeftijd van acht of negen jaar. In Engeland start het geschiedenisonderwijs al vroeger, bij leerlingen van vijf jaar. Kunnen wij daarin iets leren van Engeland? Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen het Engelse en het Nederlandse curriculum en wat zijn de succesfactoren en struikelblokken?

Marjan de Groot-Reuvekamp is docent geschiedenis aan de pabo van Fontys Hogeschool voor Kind & Educatie in 's-Hertogenbosch. Daarnaast werkt zij met een lerarenbeurs van NWO aan haar promotieonderzoek over 'De bevordering van het historisch tijdsbesef bij leerlingen van 6 tot 12 jaar'.

Historisch tijdsbesef is belangrijk binnen geschiedenisonderwijs en essentieel voor de algemene ontwikkeling van kinderen. Door het plaatsen van historische verschijnselen in de tijd en door deze met elkaar te vergelijken leren kinderen op een steeds hoger niveau historisch redeneren, het heden begrijpen en kritisch denken. Met de voortdurende beschikbaarheid van informatie over hedendaagse en historische gebeurtenissen wordt de ontwikkeling van historisch tijdsbesef binnen het geschiedenisonderwijs steeds belangrijker.

Bij tijdsbesef onderscheiden we het objectieve begrip van de meetbare tijd (klok- en kalendertijd) en het subjectieve begrip van de ervaren tijd (tempo, duur, intensiteit). Deze twee vormen van tijdsbesef komen samen in historisch tijdsbesef, waarin tijd vorm krijgt in

verhalen die samenhang aanbrengen in afzonderlijke gebeurtenissen in het verleden.¹ In het geschiedenisonderwijs wordt de objectieve tijd ook wel 'chronologie' genoemd. Deze dient om gebeurtenissen te dateren, om een begin en eindpunt van ontwikkelingen aan te duiden en het verloop van tijd in beeld te brengen. Het begrijpen van chronologie is een basis om het verleden te kunnen begrijpen, je een beeld van het verleden te vormen en vergelijkingen te kunnen maken tussen historische tijdvakken en het heden met betrekking tot continuïteit en verandering.

Stow en Haydn hebben hiervoor drie doelen geformuleerd:

1. Het begrijpen van de terminologie van tijdsaanduidingen;
2. Het kunnen gebruiken van een schema voor tijdsindeling;
3. Kennis van de karakteristieken van tijdvakken en de vaardigheid deze tijdvakken in de goede volgorde te plaatsen.²

Arie Wilschut beschrijft historisch tijdsbesef (hij gebruikt de term historisch tijdsbewustzijn) in zes sleutelconcepten: *chronologie* en *periodisering*: de indeling van tijd met behulp van een tijdschaal en het onderscheiden van tijdvakken; *generaties* en *overblijfselen*: de mediërende elementen, die beeldvorming vanuit de ene tijd over de andere mogelijk maken; *anachronisme* en *contingentie*: houdingen en gewaarwordingen inzake de onderlinge verhoudingen tussen de tijdvakken.³

Op basis van deze definiëring van Wilschut en de doelen van Stow en Haydn hebben wij een werkdefinitie van historisch tijdsbesef ontwikkeld, die we hebben gebruikt in onze enquêtes en interviews (zie tabel 1).

Tabel 1

Leerlingen laten zien dat zij historisch tijdsbesef hebben doordat zij:

1. Aanduidingen van tijd en tijdsindeling hanteren, zoals oud - nieuw - lang geleden - vroeger - nu - verleden - heden - toekomst - jaartallen - decennium - eeuw - v.Chr. - n.Chr.;
2. historische perioden in een chronologische volgorde kunnen benoemen;
3. de tijdlijn als middel gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in de juiste tijd te plaatsen;
4. kenmerken van historische perioden herkennen en benoemen in teksten en afbeeldingen;
5. kenmerken van historische perioden gebruiken om gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in de juiste tijd te plaatsen;
6. kenmerken van historische perioden gebruiken om zich een beeld te vormen hoe mensen in deze tijden leefden;
7. vergelijkingen maken tussen historische perioden onderling en het heden en daarbij conclusies trekken over continuïteit en verandering.

onderwijs

Leren of ontwikkelen?

Een belangrijke vraag is of de ontwikkeling van historisch tijdsbesef bij kinderen een leer- of een ontwikkelingsproces is. In de eerste helft van de twintigste eeuw waren de meeste onderzoeken gebaseerd op de aanname dat het begrijpen van klok- en kalendertijd een voorwaarde was voor het begrijpen van historische tijd. Onderzoekers concludeerden dat kinderen pas vanaf ongeveer elfjarige leeftijd een volwaardig tijdsbesef konden ontwikkelen. Zij sloten hiermee aan bij de theorie van Piaget die beschreef dat kinderen voor de ontwikkeling van tijdsbesef een aantal fasen doorlopen. Hoewel het onderzoek van Piaget geen betrekking had op het historisch tijdsbesef, is zijn fasetheorie lange tijd van invloed geweest op studies naar de ontwikkeling hiervan. Vanaf de jaren zeventig hebben Engelse en Amerikaanse onderzoekers – onafhankelijk van elkaar – specifiek onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van historisch tijdsbesef. Een voorbeeld is het onderzoek van Barton en Levstik, die negen afbeeldingen uit het dagelijks leven in de Verenigde Staten voorlegden aan leerlingen van vijf tot twaalf jaar.⁴ Vrijwel

alle leerlingen konden deze afbeeldingen op chronologische volgorde leggen. Zij konden veranderingen in de tijd onderscheiden op basis van materiële zichtbare factoren, zoals vervoer, kleding en bouwstijl. Onderzoek in Engeland en Ierland leverde overeenkomstige resultaten op. Uit deze onderzoeken blijkt dat het ontstaan van historisch tijdsbesef eerder een leerproces is dan een ontwikkelingsproces en dat kinderen dit al vanaf jonge leeftijd kunnen verkrijgen.

Onderzoek van het curriculum

Als de ontwikkeling van historisch tijdsbesef een leerproces is, dan is het interessant om te onderzoeken hoe hieraan op scholen aandacht wordt besteed. Voor onze vergelijking van de curricula van Engeland en Nederland hebben we gekeken naar het beoogde en het uitgevoerde curriculum en daarbinnen naar de volgende elementen: doelen, inhouden, leeractiviteiten, de rol van de leraar, materialen, tijd en toetsing.⁵ Voor het beoogde curriculum hebben we de officiële landelijke documenten geanalyseerd: het Engelse *National Curriculum* en de Nederlandse kerndoelen. Daarnaast hebben we ook gekeken naar de suggesties in de Engelse *Schemes of Work* en de Nederlandse *Tussendoelen en leerlijnen*. Deze documenten dienen als leidraad voor leraren en auteurs van methodes, maar ze behoren niet ►

► Grever, M. (2009), 'Geen identiteit zonder oriëntatie in de tijd. Over de noodzaak van chronologie.' *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* 124 (3) 438-451.

► Stow, W. & Haydn, T. (2000). Issues in the teaching of chronology. In Arthur, J and Phillips, R (ed) *Issues in the Teaching of History*. London, Routledge.

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

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



Tabel 2: Leraren en lerarenopleiders over hun mening en de lespraktijk met betrekking tot de ontwikkeling van historisch tijdsbesef. Antwoorden waren op een vierpuntsschaal.

tot het officiële beoogde curriculum. Voor het uitgevoerde curriculum hebben we enquêtes en interviews afgenomen met leerkrachten, lerarenopleiders en met medewerkers van SLO, Cito en de onderwijsinspectie in Engeland en Nederland. Tevens hebben we hiervoor gekeken naar inspectierapporten en onderzoek van de Historical Association in Engeland (Primary Survey) en het Cito in Nederland (PPON).⁶ Voor de vergelijking is verder nog van belang te weten dat de *primary schools* in Engeland

bestaan uit twee fasen: *Key Stage 1* met twee leerjaren voor leerlingen van vijf tot zeven jaar en *Key Stage 2*, met vier leerjaren voor leerlingen van zeven tot elf jaar. We vergelijken *Key Stage 1* en 2 met de groepen 3 tot en met 8 van de Nederlandse basisschool.

De voorschriften

Het Engelse *National Curriculum* stamt uit 1999 en schrijft vrij gedetailleerd voor wat leerlingen in de verschillende fasen van de *primary school* moeten leren op het gebied van kennis, vaardigheden en inhouden.⁷ Ook zijn niveaubeschrijvingen toegevoegd. De Nederlandse kerndoelen zijn globaler: ze benoemen wat leerlingen aan het eind van de basisschool bereikt moeten hebben en bevatten geen voorschriften voor inhouden in verschillende leerjaren of niveaubeschrijvingen. In beide curricula hebben we gekeken of de doelen van onze werkdefinitie voor historisch tijdsbesef (zie tabel 1) worden genoemd en uitgewerkt. Het Engelse curriculum noemt alle elementen, behalve het gebruik van tijdbalken; de Nederlandse kerndoelen noemen alleen de doelen 1 (gebruiken van terminologie van tijd) en 4 (het herkennen van karakteristieke aspecten).



Tabel 2: Enkele resultaten uit de enquête over historisch tijdsbesef

	Engeland Leraren n=37	Opleiders n=20	Nederland Leraren n=48	Opleiders n=33
Meningen over historisch tijdsbesef: percentages van respondenten met 'geheel of deels mee eens'. Geschiedenis kan voor het eerst deel uitmaken van het curriculum als leerlingen circa 9 jaar zijn. Het leren van de begrippen van de dagelijkse tijd (dagindeling, kalender etc.) is voorwaardelijk voor het leren van begrippen van de historische tijd (vroeger, lang geleden, jaartallen etc.).	8%	5%	73%	15%
	71%	60%	100%	79%
Praktijk voor historisch tijdsbesef: percentages van respondenten met 'regelmatig of altijd'. Tijdens de geschiedenislessen wordt consequent aandacht besteed aan de chronologische volgorde van historische perioden. In ieder klaslokaal hangt een klassikale tijdbalk waarop gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in de juiste tijd worden geplaatst. Voor lessen over de ontwikkeling van historisch tijdsbesef houden we ons strikt aan de methode. Vanaf groep 3 (<i>year one</i>) krijgen leerlingen les over gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen in verschillende historische perioden. De ontwikkeling van leerlingen in historisch tijdsbesef wordt systematisch bijgehouden.	37%	25%	74%	53%
	45%	25%	49%	47%
	7%	0%	66%	61%
	93%	65%	30%	19%
	37%	0%	36%	3%

Zowel in Nederland als in Engeland zijn er ondersteunende documenten die het voorgeschreven curriculum en de kerndoelen verder uitwerken. De Engelse *Schemes of Work* bevatten twintig uitgewerkte lesvoorbeelden voor *Key Stage 1* en 2, de Nederlandse website <http://tule.slo.nl> bevat tussendoelen en leerlijnen voor de groepen 1 tot en met 8. In deze documenten missen we voor Nederland het gebruik van tijdbalken in de groepen 3 en 4. Voor beide landen ontbreekt de volgorde van historische perioden.

Uit onze analyse kunnen we concluderen dat in het beoogde curriculum de doelen voor historisch tijdsbesef grotendeels zijn opgenomen. Maar hoe is dat voor de praktijk in de uitvoering van het curriculum?

De praktijk

Uit de enquêtes en de interviews blijkt dat er in beide landen verschillen zijn tussen het beoogde en het uitgevoerde curriculum. Een van de Nederlandse experts merkt hierover op: 'Leerkrachten hebben geen idee dat tijdsbesef iets is dat je aan moet leren. Ze denken dat het iets is dat als vanzelfsprekend groeit.' Slechts een kwart van de Engelse leraren besteedt consequent aandacht aan de chronologische volgorde van de tijdvakken en de meerderheid van de leraren in beide landen maakt geen gebruik van tijdbalken (zie tabel 2). Bovendien zijn lerarenopleiders en experts in beide landen kritisch over de kwaliteit van de gebruikte tijdbalken: de schaal klopt vaak niet en meestal bevatten ze te veel tekst en/of afbeeldingen. Daarnaast hangen ze vaak te hoog op een plek waar kinderen niet bij kunnen.

'Leerkrachten hebben geen idee dat tijdsbesef iets is dat je aan moet leren. Ze denken dat het vanzelf groeit'

De inhoud van het Engelse en het Nederlandse curriculum bestaat uit historische perioden, maar de wijze van aanbieden verschilt. In Engelse scholen is de volgorde meestal niet chronologisch, maar wordt bepaald door wat leerkrachten passend of interessant vinden voor een bepaalde leeftijd. Een Engelse leraar van *year four* (acht en negen jaar) legt dit als volgt uit: *'We don't do chronological order; we tend to pick the interesting bits of history [...] Ideal would not have to be the chronological way - I think you*



have to think of the maturity of your children (for example WWII and the Holocaust), what they're interested in, what's going to excite them and stimulate their learning.'

Engelse scholen kennen geen methoden voor geschiedenis; leerkrachten ontwikkelen zelf de lessen. Vaak wordt vanuit historische onderwerpen thematisch gewerkt. De geïnterviewde lerarenopleiders en experts geven aan dat een nadeel van deze opzet kan zijn dat leerlingen geen besef krijgen van de chronologische volgorde. Een Engelse lerarenopleider verwoordt dit als volgt: *'They tend to pick out certain periods, like Romans, Tudors and Victorians as if nothing happened in between. I don't think that's helpful.'*

In Nederland bestaat de inhoud van het geschiedeniscurriculum uit tien tijdvakken, die meestal in de groepen 5 tot en met 8 chronologisch worden aangeboden met behulp van een methode. In beide landen is echter nauwelijks expliciet aandacht voor de volgorde en de datering van de tijdvakken. Een Nederlandse expert merkte hierover het volgende op: 'Het idee van de tien tijdvakken met namen waarbij de kinderen zich iets kunnen voorstellen vind ik wel heel goed. Dat helpt wel, doordat je associaties kunt maken [...] het helpt ook voor het historisch tijdsbesef, want daarvoor moet je eerst een soort structuur aanleggen, die heb je nodig. Het is een basis die je moet leren en oefenen, net zoals je bij taal je spelling moet beheersen en dat ook erin moet stampen.' Zowel in Engeland als in Nederland leren leerlingen om vergelijkingen te maken tussen verleden en heden en conclusies te trekken over continuïteit en verandering. Maar ►

Manor Leas Infants School, Lincoln.

► Thijs, A. & Akker, J. van den (2009) *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling, SLO. www.slo.nl/downloads/2009/leerplan-in-ontwikkeling.pdf.

► Zie in de literatuurlijst de publicaties van Harnett, P. and Nichol, J. (2011), Wagenaar, H., Schoot, F. van der & Hemker, B. (2010) en Ofsted (2011).

► We keken naar het lopende Engelse National Curriculum, dat ten tijde van ons onderzoek werd herzien. Het nieuwe curriculum, met meer aandacht voor chronologie, gaat in september 2014 in. www.education.gov.uk/schools/teachingandlearning/curriculum.

► <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/00267-2008BKT-EN.pdf>, Landelijke doelen voor de *Early Year Foundation Stage* voor kinderen van nul tot vijf. Geschiedenis maakt deel uit van het domein *Knowledge and Understanding of the World*.

het leggen van verbanden tussen historische periodes wordt nauwelijks gedaan; tijdvakken worden los van elkaar behandeld.

Een opvallend verschil tussen Engeland en Nederland is al eerder genoemd: de leeftijd waarop wordt gestart met het onderwijs in historisch tijdsbesef. De Engelse scholen starten, overeenkomstig het *National Curriculum*, in *year one* op de leeftijd van vijf jaar en sluiten daarmee aan op de doelen van de *Early Years Foundation Stage* voor kinderen vanaf drie jaar.⁸ Engelse leerlingen van vijf tot zeven jaar leren over hun eigen geschiedenis en het recente verleden, over verschillen en overeenkomsten tussen vroeger en nu met thema's als speelgoed, de school en vakanties; over de geschiedenis van feest- en gedenkdagen en over beroemde personen en gebeurtenissen uit de geschiedenis.

De meeste Nederlandse scholen beginnen met geschiedenisonderwijs in groep 5, hoewel de tussendoelen en leerlijnen beschrijven dat hiermee kan worden gestart in groep 3. In de enquête geeft driekwart van de Nederlandse leraren aan dat zij het eens zijn met een start

van het geschiedenisonderwijs op de leeftijd van negen jaar en alle leraren stemmen in met het – inmiddels achterhaalde – idee, dat begrip van dagelijkse tijd voorwaarde is voor het begrip van historische tijd (zie tabel 2). Ook de geïnterviewde leraren geven aan dat het onderwijs in historisch tijdsbesef op hun scholen start in groep 5 met de start van de geschiedenismethode. Een leerkracht verantwoordt dit als volgt: 'Groep 5, want dan zijn kinderen geïnteresseerd en hebben ze ook het besef. Dat vind ik een mooie leeftijd; in groep 4 snappen ze het nog niet zo snel, dan is het nog af en toe te moeilijk.'

Tot slot geven leraren in beide landen in de interviews aan dat ze het moeilijk vinden iets te zeggen over de resultaten en de progressie van hun leerlingen voor de ontwikkeling van historisch tijdsbesef. Dit is ook lastig, want er zijn geen instrumenten om deze ontwikkeling te meten.

Vroege start

Vanuit de constatering dat de ontwikkeling van historisch tijdsbesef eerder een leerproces is dan een ontwikkelingsproces lijkt het logisch om aan het begin van de basisschool met onderwijs in historisch tijdsbesef te starten, zodat leerlingen hier langer en diepgaander aan kunnen werken, zoals dat in Engeland gebeurt. Een vroege start blijkt echter geen garantie dat leerlingen historisch tijdsbesef verwerven. Uit het rapport van de Engels inspectie (Ofsted) blijkt dat veel leerlingen aan het eind van de *primary school* nog onvoldoende historisch tijdsbesef hebben. Ook Nederlands onderzoek (PPON) geeft aan dat te weinig leerlingen de standaard voldoende voor tijdsbesef bereiken. Hoewel het curriculum in Engeland eerder start is de structuur episodisch, wat niet erg behulpzaam is om leerlingen te ondersteunen bij het leren van de chronologische volgorde. Bovendien maken leraren te weinig verbanden met een historisch kader van tijdvakken. In Nederland start het geschiedenisonderwijs later, maar er is wel een overzichtelijk kader door het systeem van de tien tijdvakken, die meestal chronologisch worden aangeboden. Dit wekt impliciet de suggestie dat leerlingen de chronologische volgorde van de tijdvakken ook leren, maar dit gebeurt niet vanzelf. Enkel het in chronologische volgorde aanbieden van de tijdvakken garandeert niet dat leerlingen historisch tijdsbesef ontwikkelen.

We zijn van mening dat zowel in Engeland als



Criteria voor een goede tijdbalk

- Omdat de volledige tijd in een balk niet goed uit te beelden is, zal zowel aan de linker- als aan de rechterzijde de suggestie gewekt moeten worden dat de tijd niet volledig in beeld gebracht is;
- Om te beseffen hoe ver een tijd van het heden afstaat of hoe lang een tijd geduurd heeft, moeten de tijdsperiodes op gelijke schaal afgebeeld worden;
- Een horizontale balk verdient de voorkeur boven een verticale balk, omdat deze de doorgaande lijn nadrukkelijker in beeld brengt;
- De balk heeft een structuur, die de indeling in perioden duidelijk maakt.

Bron: Kooij, C. van der & Groot-Reuvekamp, M. de (2013). *Geschiedenis & Samenleving, kennisbasis inhoud en didactiek*. Groningen, Noordhoff.

in Nederland leraren meer expliciet aandacht moeten besteden aan de chronologische volgorde en de datering van historische periodes en meer en beter gebruik moeten maken van tijdbalken. Alle geïnterviewde lerarenopleiders en experts, zowel in Engeland als in Nederland zijn van mening dat tijdbalken de ontwikkeling van historisch tijdsbesef ondersteunen, omdat ze visueel zijn, overzicht bieden, een volgorde zichtbaar maken en omdat ze gebruikt kunnen worden om verbanden te leggen. Daarbij geldt dan wel dat de tijdlijnen van goede kwaliteit moeten zijn (zie kader).

‘Het leggen van verbanden tussen historische periodes wordt nauwelijks gedaan; tijdvakken worden los van elkaar behandeld’

Het bevorderen van de ontwikkeling van historisch tijdsbesef bij leerlingen vraagt om goed doordacht onderwijs dat is afgeleid van de doelen, met regelmatige toetsing, goede tijdbalken en een goede planning door de hele basisschool. Bovendien vraagt het om goed opgeleide leraren die zich bewust zijn van het concept van historisch tijdsbesef en hoe dit zich bij hun leerlingen ontwikkelt en bovendien hoe zij deze ontwikkeling kunnen bevorderen. Dit onderzoek heeft zijn beperkingen. In de enquêtes en de interviews hebben we vooral gekeken naar de eerste drie doelen van onze werkdefinitie: de terminologie, de chronologische volgorde en het gebruik van tijdbalken. Zowel leraren in Engeland als in Nederland gaven in de interviews aan dat zij in hun lessen aandacht hebben voor kenmerkende aspecten uit het dagelijks leven die ertoe kunnen bijdragen dat kinderen zich een beeld kunnen vormen hoe mensen in het verleden leefden. Het is op basis van onze onderzoeksgegevens echter lastig in te schatten in hoeverre dit ook echt gebeurt. Hiervoor zou meer onderzoek nodig zijn met observaties in de klas.

Tijdsbesef meten

Hoewel in een aantal studies is aangetoond dat de ontwikkeling van historisch tijdsbesef een leerproces is, is er nog nauwelijks onderzoek gedaan hoe dit leren in zijn werk gaat, wat niveaus van historisch tijdsbesef zijn en hoe deze gemeten kunnen worden. Als vervolg op deze studie zijn we bezig met de ontwikkeling van

Literatuur

- Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper and U. Hameyer (eds), *Curriculum landscapes and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1-10.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (1996). "Back when God was around and everything": The development of children's understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33, 419-454.
- Barton, K. C. (2011). Enriching young children's understanding of time. *Primary History*, 59, 16-18.
- Cooper, H. (2012) *History 5-11* (London: Fulton).
- De Groot-Reuvekamp, M.J., Van Boxtel, C., Ros A., & Harnett, P. (accepted). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*.
- Grever, M. (2009). 'Geen identiteit zonder oriëntatie in de tijd. Over de noodzaak van chronologie.' *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* 124 (3), 438-451.
- Harnett, P. (1993). Identifying progression in children's understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge Journal of Education*, 23, 2: pp. 137-54.
- Harnett, P. and Nichol, J. (2011), *The Historical Association – primary history survey (England): History 3-11*. zie: http://www.history.org.uk/resources/primary_news_1120.html
- Hodkinson, A. (2004). 'Does the English Curriculum for History and its Schemes of Work effectively promote primary-aged children's assimilation of the concepts of historical time? Some observations based on current research', *Educational Research*, 46: 2, 99-117.
- Kooij, C. van der & Groot-Reuvekamp, M. de (2013). *Geschiedenis & Samenleving, kennisbasis inhoud en didactiek*. Groningen, Noordhoff.
- Maddison, M. (2011). Developing pupils' chronological understanding: the view from Ofsted. *Primary History*, 59, 8-9.
- Ofsted (2011). *History for all. History in English schools 2007-2010*. www.ofsted.gov.uk/resources/history-for-all
- Stow, W. & Haydn, T. (2000). Issues in the teaching of chronology. In Arthur, J and Phillips, R (ed) *Issues in the Teaching of History*. London, Routledge.
- Van Boxtel, C. & Van Drie, J. van (2012). 'That's in the Time of the Romans!' Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents. *Cognition and Instruction*, 30 (2), 113-145.
- Wagenaar, H., Schoot, F. van der & Hemker, B. (2010). *Balans van het geschiedenisonderwijs aan het einde van de basisschool. PPON-reeks nummer 42*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Wilschut, A. (2011). *Beelden van tijd. De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*. Assen: Van Gorcum.

een instrument waarmee we niveaus van historisch tijdsbesef bij leerlingen in het basisonderwijs kunnen meten. Daarna willen we een interventiestudie doen waarin we de effecten van een methodiek voor de bevordering van historisch tijdsbesef willen onderzoeken. Met deze studies willen we een bijdrage leveren aan de bevordering van historisch tijdsbesef bij leerlingen in het basisonderwijs en aan de professionalisering van basisschoolleraars. ■

Het lot van Blondi en Laika

De hond in de geschiedenis

Tot in de klassieke oudheid spelen honden een belangrijke rol in de geschiedenis. Zo zou volgens de overlevering Argos, de hond van Odysseus, zijn baasje na twintig jaar afwezigheid als enige hebben herkend. Meteen daarna stierf het trouwe beestje. Maar er zijn vele honden die met Argos kunnen wedijveren om de titel 'beroemdste hond uit de geschiedenis'.

Ben Vriesema is
redacteur van Kleio.

Adolf Hitler en Eva
Braun met hun hon-
den op de Berghof,
14 juni 1942. Beeld:
Bundesarchiv.

Meestal wordt een hond beroemd omdat zijn baasje een bekende persoon is. Vele Amerikaanse presidenten hadden een hond in het Witte Huis. Obama volgde het voorbeeld van onder andere Nixon en heeft inmiddels twee honden. Franklin Delano Roosevelt was zo gehecht aan zijn hondje Fala dat het kleine

harige beestje zelfs is afgebeeld op het Roosevelt Memorial. Ook Duitse wereldleiders lieten zich graag omringen door honden. Keizer Wilhelm II (een man die zich verzekerd wist van veel media-aandacht) had altijd zijn hond Senta aan zijn zijde. Het dier ging in de wilde novemberdagen van 1918 mee naar Doorn en ligt daar in de tuin begraven,

niet ver van de plek waar zijn baasje boven de grond ligt te wachten om te worden herbegraven in Berlijn.

Proefkonijn

Adolf Hitler liet zich vergezellen door een Duitse herdershond met een Arische naam: Blondi. Het dier moet de laatste weken een rotleven hebben gehad in de Führerbunker, omdat de 'Stalinorgels' rond Berlijn onophoudelijk tekeergingen en de raketten vele harde knallen moeten hebben veroorzaakt. Eind april 1945 werd het dier als proefkonijn gebruikt om te kijken of de pillen die het echtpaar Hitler-Braun zichzelf hadden toebedacht wel het vereiste effect zouden hebben. Blondi kreeg een cyanidecapsule in de bek, schuimbekte en stierf. Niet veel later volgden Eva Braun en Adolf Hitler. Volgens mevrouw Flegel, Hitlers verpleegster, waren de mensen in de bunker meer ontdaan door de dood van Blondi dan door de zelfmoord van Eva Braun.





De ruimtetocht van Laika

Toch staat het buiten kijf dat al de hierboven genoemde honden niet zelf iets bijzonders hebben gedaan. Ze hoorden bij een baasje dat om de een of andere reden een belangrijke rol heeft gespeeld in de (wereld)geschiedenis. Er zijn maar weinig honden die op eigen kracht de geschiedenisboekjes hebben gehaald.

Het beroemdste hondje is wellicht Laika, een Moskouse zwervhond, van straat gehaald door een medewerker van het Spoetnik-programma. Eind jaren vijftig en in de jaren zestig van de vorige eeuw waren de Amerikanen en de Sovjets verwikkeld in een ruimterace. De Russen waren – eerder dan de Amerikanen – in staat om een onbemande satelliet de ruimte in te schieten (4 oktober 1957). Maar omdat de Russen nog een reservesatelliet hadden liggen en Chroesjtsjov begreep welke propagandistische werking uitging van het lanceren van de satellieten, verordonneerde

hij dat er zo snel mogelijk na de lancering van Spoetnik 1 wederom een satelliet de ruimte in moest worden geschoten. De satelliet werd snel door bankwerkers in elkaar gezet en het 500 kilogram wegende gevaarte kreeg een levend wezen aan boord, inderdaad: Laika. Het hondje was eigenlijk niets anders dan een proefkonijn dat diende om te kijken wat de gevaren waren voor levende wezens in de ruimte. Laika kon, volgens de theorie van de ruimtevaartdeskundigen, goed tegen de hitte en de kou omdat het een zwervhond was. Ze heeft voor ze de ruimte inging nog veel moeten verduren. Zo werd ze in een centrifuge gestopt en zat ze twintig dagen in een piepklein hokje om ervoor te zorgen dat ze zo weinig mogelijk ging plassen en poepen. Als voedsel kreeg ze een soort gel. De avond voor ze aan boord ging, mocht ze nog spelen met de kinderen van het hoofd van de Russische ruimtevaartorganisatie. De laatste nacht sliep ze op een kleedje en

werd ze flink vertroeteld. Het zwervhondje heeft het waarschijnlijk nog nooit zo goed gehad als die laatste dag op aarde.

Maar op 3 november 1957 veranderde haar leven totaal. Ze werd in de satelliet de ruimte in geschoten. Ze was vastgebonden en zat in een soort harnasje met allerlei meetapparatuur. Ze kon geen kant op en moet met angst en beven alles op zich af hebben laten komen. Laika zal niet beseft hebben dat ze nooit weer levend uit de capsule zou komen; de satelliet zou bij terugkomst in de atmosfeer verbranden. Pas op 14 april 1958 keerde Spoetnik 2 terug in de dampkring – na 2570 keer rond de aarde te zijn gevlogen. De satelliet verbrandde inderdaad en daarmee ook de overblijfselen van Laika. Het hondje was namelijk al zeer snel na de lancering gestorven. De partijkrant *Pravda* rapporteerde echter destijds niet over het snelle heengaan van het hondje, immers, het moest een succesverhaal worden, deze ruimtetocht van Laika. In werkelijkheid heeft ze

Links: In 2008 werd voor Laika een monument onthuld in Moskou.



het maar zeven uur volgehouden in de kleine claustrofobische capsule, toen stierf het dier al aan oververhitting (het werd zo'n 40 graden in het ruimtehondenhok) en stress. Een Roemeense postzegel was destijds het enige wat aan haar deed herinneren. Tegenwoordig is er ook een klein monumentje in Moskou voor het eerste levende wezen dat in een baan rond de aarde draaide. ■

Neutraal Nederland in oorlogstijd

Documentaire over Nederland tijdens de Eerste Wereldoorlog

Vanaf 5 april zendt de NTR een reeks van negen documentaires over de Eerste Wereldoorlog uit.

Het eerste deel gaat over het effect van de oorlog op het neutrale Nederland. Ik sprak met Hasan Evrengün, die de research doet voor deze documentaire.

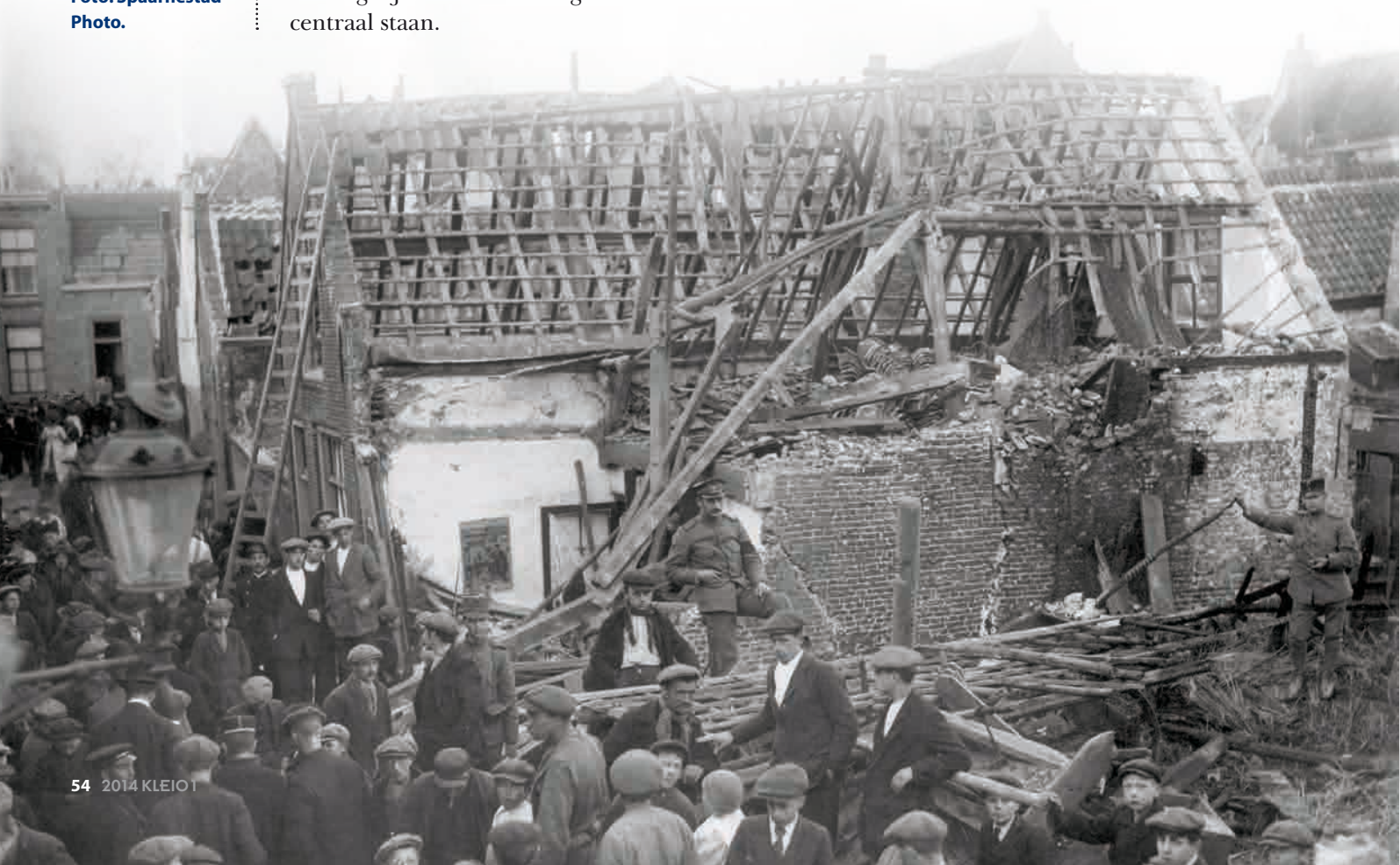
Ramses Peters is
redacteur van Kleio.

Zierikzee werd
per ongeluk
door de Engelsen
gebombardeerd.
Verwoestingen in
de Molenstraat te
Zierikzee, 1917.
Foto: Spaarnestad
Photo.

Lange tijd was de Tweede Wereldoorlog de enige oorlog uit de vorige eeuw die in ons nationaal geheugen gegrift stond, maar de laatste twintig jaar is de belangstelling voor de periode 1914-1918 groeiende. Vanzelfsprekend is de honderd jaar die is verstreken sinds het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog in de ons omringende landen reden voor meer aandacht voor 'The Great War', maar ook in Nederland worden dit jaar symposia en congressen georganiseerd rondom dit thema. Op televisie besteedt de afdeling geschiedenis van de NTR aandacht aan deze, in Nederlands opzicht, onderbelichte periode. Ze kocht de achtdelige miniserie *14 diaries of the Great War* aan, een Frans-Duitse coproductie waarin nu eens niet de grote veldslagen, maar de effecten van de oorlog op het dagelijks leven van burgers en soldaten centraal staan.

Spitsroedlopen

Voorafgaand aan deze serie wordt in dezelfde vormgeving een documentaire uitgezonden over de invloed van de oorlogssituatie in het neutrale Nederland. Deze aflevering wordt door de NTR zelf geproduceerd. Hasan Evrengün is verantwoordelijk voor het historisch onderzoek voor deze uitzending: 'We willen een programma maken, waarin duidelijk wordt wat de impact van die oorlog is geweest op het dagelijks leven zelf. Wat merkten wij nu van die oorlog? Daar heb ik me bij de research op gericht. Het beeld dat we willen oproepen is dat de situatie in die vier jaar steeds nijpender werd. De Nederlandse neutraliteit lijkt een makkelijke positie, maar wat me uit mijn onderzoek en gesprekken met experts wel duidelijk is geworden, is dat die neutraliteit



voor de overheid en de burgers vier jaar lang spitsroedelopen is geweest.’

Op het moment van schrijven van dit artikel is een definitief script nog niet vastgesteld, maar de inhoudelijke contouren zijn wel zichtbaar. Allereerst wordt er meer reliëf aan de notie Nederlandse neutraliteit gegeven. Hoewel ons land niet in oorlog was, is het leger de gehele periode lang gemobiliseerd geweest. ‘Vier jaar lang zijn 200.000 man ingekwartierd geweest in kazernes en forten. Hierdoor was in gezinnen de kostwinner lange tijd van huis. Met name toen tegen het eind van de oorlog de economische situatie steeds nijpender werd, gaf dat problemen. En de soldaten zelf hadden te kampen met verveling.’ Daarnaast waren er veel Belgische, Duitse en Engelse soldaten in kampen, verspreid over het land, geïnterneerd. Om de neutraliteit te waarborgen moesten deze soldaten worden vastgezet. De aanwezigheid van deze buitenlanders had ook zijn verrassende kanten. Evrengün: ‘In een kamp in Groningen had een groep Engelse soldaten een cabaretgroepje opgericht, de *Timbertown Follies*, die werden zo bekend dat ze op een gegeven moment een tournee maakten door Nederland. Ze waren razend populair.’ Neutraliteit hield niet in dat ons land oorlogsgeweld bespaard is gebleven. ‘Ook de schending van de neutraliteit is een belangrijk issue in de documentaire. Zo werd Zierikzee per ongeluk door de Engelsen gebombardeerd. Vissersschepen werden getorpedeerd en schepen liepen op mijnen. Mijnen die aanspoelden op het strand maakten bovendien slachtoffers onder de burgerbevolking. Soms werden er wel schadevergoedingen betaald, zoals de Engelsen bijvoorbeeld in Zierikzee hebben gedaan, maar vaak werd de betrokkenheid ontkend en naar de vijand gewezen. Nederland stond in dat soort situaties feitelijk machteloos, er werd wel geprotesteerd, maar niet te hard, omdat men economisch afhankelijk was. Bovendien zouden we bij een te fel protest beticht kunnen worden van het kiezen van een kant.’

Saddam Hoessein

Een derde kanttekening bij de neutraliteit is dat ondanks de status van Nederland er wel binnen ons land bepaalde voorkeuren waren. In dit opzicht is het optreden van *De Telegraaf* berucht: ‘De krant was virulent anti-Duits en er werden dan ook vaak anti-Duitse spotprenten gepubliceerd. Begin december 1915 had

de krant blijkbaar een grens overschreden, want op sinterklaasavond werd de hoofdredacteur van *De Telegraaf* gearresteerd met de sinterklaasinkopen nog in zijn tas. Een schande natuurlijk volgens hem, maar het achterliggende rationale van de overheid was de zo gekoesterde neutraliteit te bewaren.’

Aan het einde van de oorlog werd het neutrale imago van Nederland aangetast toen keizer Wilhelm II vanuit België naar Nederland vluchtte. ‘Je moet je voorstellen: je doet vier jaar lang je best om buiten de oorlog te blijven en dan word je ineens opgescheept met, om het gechargeerd te stellen, een soort Saddam Hoessein. Interessant is ook dat in kasteel Amerongen Wilhelm officieel afstand deed van de troon. Je kunt dus zeggen dat het Duitse Keizerrijk formeel in Nederland is opgehouden te bestaan. Zo zie je hoe kleine en grote kwesties van de oorlog zich ook in Nederland hebben aangediend.’



Economische effecten

De economische effecten van de oorlogssituatie zijn daarnaast een belangrijk thema in de documentaire. ‘Naast bedreigingen bracht de oorlog voor sommigen ook zeker kansen met zich mee. Sommige rederijen, bankiers en boeren hebben erg goede zaken gedaan in de oorlog. De export van onder andere aardappelen heeft boeren veel geld opgeleverd. Maar ook aan import werd, vanwege de schaarste aan goederen, goed verdiend. Maar er was natuurlijk ook een keerzijde: hoe ging men bijvoorbeeld om met de Engelse blokkade van de handel overzee? Smokkel is in deze ook een belangrijk onderwerp. Naarmate de oorlog voortduurde, nam ook de schaarste, met ►



Hasan Evrengün,
foto: NTR.

De komst van de Duitse keizer Wilhelm II was ‘alsof je wordt opgescheept met een soort Saddam Hoessein’. Hier staat Wilhelm op de foto met zijn vrouw Hermine en dochter Henriette in Doorn.

Veel Nederlanders werden in de Eerste Wereldoorlog geronseld als spion. Mata Hari (schuilnaam van Margaretha Zelle) is daarvan een van de bekendste.



name aan voedsel, toe. Het distributiesysteem van voedsel op de bon, dat we tegenwoordig vooral kennen van de Tweede Wereldoorlog, wordt dan al ingevoerd. In de jaren zestien, zeventien, achttien zie je dat allerlei hongeroproeren opkomen. Deze context maakt Troelstra's revolutiepoging ook een stuk begrijpelijker. Hij had niet alleen de geslaagde voorbeelden uit Rusland en Duitsland, maar ook de benarde positie waarin met name de lagere klassen van de bevolking zich bevonden gaven aanleiding om te denken dat een revolutie weleens zou kunnen slagen.'

'Niemand had elektriciteit in huis, dus men kon zich niet voorstellen dat zo'n draadje dodelijk kon zijn'

En dan zijn er nog onderwerpen als de miljoen Belgische vluchtelingen die in november 1918 door een bevolking van zes miljoen Nederlanders moesten worden opgevangen en de internationale spionagenetwerken in Rotterdam waar ook veel Nederlanders werden geronseld. 'Mata Hari was zeker niet de enige spionne die we hadden. Er is enorm veel te vertellen. We zullen dan ook lastige keuzes moeten maken, maar het is de uitdaging om toch zoveel mogelijk aan bod te laten komen.'

Diederik van Vleuten

Diederik van Vleuten zal in de documentaire de verschillende thema's aan elkaar verbinden. 'Hij doet dat vanuit een persoonlijke betrokkenheid bij het onderwerp. Op dit moment speelt hij zijn theatershow *Buiten schot*

over de Eerste Wereldoorlog in Nederland. Van kinds af aan is hij gefascineerd door die periode, en hij heeft thuis ook een grote collectie voorwerpen uit die tijd, waarmee de verschillende onderwerpen ook kunnen worden geïntroduceerd.' Verder zullen experts als Paul Moeyes, die een standaardwerk over Nederland tijdens de Eerste Wereldoorlog schreef, achtergrondinformatie geven bij bepaalde thema's. 'Maar we zoomen daarna snel in op concrete verhalen. Er zal veel op locatie worden gefilmd, zoals het station bij Eysden, waar keizer Wilhelm II in november 1918 aankwam, of bij de zogenaamde Dodendraad in Baarle-Hertog. Op de Nederlands-Belgische grens, van Limburg tot Zeeuws-Vlaanderen, legden de Duitsers een draadversperring aan, waarop 2000 volt stond. De draad moest voorkomen dat Belgische jongemannen het land uitvluchtten en het moest de smokkel belemmeren. In Baarle-Hertog kregen de eerste gezinnen pas in de jaren twintig elektriciteit in huis, dus men kon zich niet voorstellen dat zo'n draadje dodelijk kon zijn. Er zijn verschrikkelijke foto's van de slachtoffers die deze versperring heeft gemaakt.'

Eenheidsworst

Vanzelfsprekend wordt er ook gebruik gemaakt van origineel bronmateriaal. 'Er is wat bewegend beeld, zoals de film *Holland neutraal* uit 1917, een 2,5 uur durende propaganda-film van het Nederlandse leger en de vloot, waarin men de Duitsers wilden waarschuwen "Wij staan ons mannetje wel". Maar met name foto's. Je ziet dat op dat moment er echt al zoiets bestaat als fotojournalistiek. Er zijn bijvoorbeeld prachtige foto's van het aardappeloproer in Amsterdam, waarop je de menigte echt in beweging ziet. En liedjes en gedichten van mensen als Steenhoff, Pisuisse, Louis Davids. Je moet soms ook creatief met de bronnen omgaan. Zo bedacht de overheid vanwege de voedseltekorten dat de verhouding waarin vlees met andere ingrediënten werd gemengd best aangepast kon worden. Zo is de 'eenheidsworst' ontstaan. Wij gaan proberen om een slager te vinden die voor onze uitzending een eenheidsworst kan maken.' ■

De documentaire over Nederland tijdens de Eerste Wereldoorlog wordt op 5 april uitgezonden door de NTR om 20.20 uur op Nederland 2.

'De geschiedenis van Drenthe in je broekzak'

Op pad met de app Anno Drenthe

De Geschiedenis Online Prijs voor de beste Nederlandse website over het verleden werd in 2012 gewonnen door het Drents Archief met de app Anno Drenthe. De jury prees het innovatieve karakter van Anno Drenthe.

Geschiedenis in je broekzak' was het idee van het Drents Archief, stichting Het Drentse Landschap en een aantal regionale instanties. Zij wilden een bijzondere iPhone-app ontwikkelen, zowel voor het onderwijs, voor wandelingen met leerlingen, als voor toeristen die een historische wandeling willen maken. De app van Anno Drenthe is gratis te downloaden in de App Store. In de applicatie kan de gebruiker het Drenthe van toen als een kaart boven op Google Maps leggen. Zo kun je zien hoe Drenthe er in 1940, 1900, 1850 en zelfs 1638 uitzag. Daarnaast vind je allerlei bezienswaardigheden, foto's en wandelroutes in de app.



Ook op de bijbehorende website www.annodrenthe.nu zijn de wandelroutes te downloaden.

Coevorder Postwagen

In de app kun je op kaarten uit verschillende tijden rondneuzen, aan de hand van pinnetjes zie je waar foto's beschikbaar zijn. De oudste foto's in de applicatie komen uit 1913 en laten verschillende historische aangezichten zien van dorpen en brinken. Elke foto is voorzien van een kort stukje tekst en soms ook een historisch geluidsfragment. In de applicatie vind je onder het tabblad 'Routes' een overzicht van wandelingen die je kunt afleggen om de geschiedenis van Drenthe op te snuiven. Er zijn verschillende wandelingen en fietsroutes beschik-

'De oudste foto's in de app komen uit 1913 en laten historische aangezichten zien van dorpen, schuren en brinken'

baar, waaronder een wandeling waarin je in de voetsporen treedt van de Coevorder Postwagen. Honderdvijftig jaar geleden was de Coevorder Postwagen nodig om door Drenthe te reizen. Vier sterke paar-



den trokken de koets van dorp tot dorp. De wandelroute is onderweg voorzien van geluidsfragmenten. Nieuwe routes worden automatisch toegevoegd aan de app.

Daag de klas uit

Je kunt je eigen ervaringen, foto's en verhalen uploaden, zodat ze via Anno Drenthe voor iedereen zichtbaar worden. Ook kun je favoriete routes opslaan. Anno Drenthe is een prachtige app die de gebruiker een leuke kijk biedt in de geschiedenis van Drenthe. Voor een dagje uit of als u een klas wilt uitdagen. En deze keer hoeven de leerlingen hun telefoon niet in te leveren, maar mogen ze hem de hele dag gebruiken! ■

Links:
Drenthe in 1640 en
daaronder in 1940.

www.annodrenthe.nu

Tweehonderd jaar Koninkrijk in vier boeken

De bicentennale van de Orangistische monarchie gaat gepaard met een behoorlijk aantal historische publicaties. Deels zijn deze op de Oranje-dynastie gericht, een ander deel gaat over de weg naar de aanvaarding van de Nederlandse soevereiniteit door Prins Willem Frederik, over de patriotten en dus over de Franse tijd. Uit de laatste groep boeken een selectie van vier: een dubbelbiografie, een artikelenbundel, een beschrijving van lokale revoluties en een monografie over een vermeende restauratie.

De periode 1785 – 1815 moet voor bestuurders een spannende tijd zijn geweest. In de persberichten en achterflapteksten van de vier hier besproken boeken wordt gesproken over burgeroorlog (patriotten tegenover orangisten), botsende idealen (Gijsbert Karel van Hogendorp als wegbereider voor de Oranje-monarchie tegenover zijn Napoleontische broer Dirk), revolutie (de Bataafse, 'zonder welke het moderne Nederlandse bestel ondenkbaar zou zijn') en chaos tijdens een machtsvacuüm van de novemberweken in 1813. Over de gebezigde terminologie valt te twisten – wanneer is iets een burgeroorlog, wanneer een revolutie? – maar dat in deze dertig jaar carrières gemaakt en gebroken zijn is onmiskenbaar.

Hoe dat ging in de jaren 1783 en 1787 in het Land van Heusden en Altena wordt minutieus uit de doeken gedaan in *Tot Nut van Nederland*. De aan de Radboud Universiteit verbonden Joost van Rosendaal, die eerder onder meer het veelgeprezen *Bataven! Nederlandse vluchtelingen in Frankrijk 1787 – 1795* publiceerde, beschrijft de handelingen in dit grensgebied tussen Holland en Brabant, tussen protestant en katholiek en tussen klei en veen/zand tot in detail. Het gaat in totaal om 47 dorpen. Dorpen waar orangisten, behoudende en radicale patriotten elkaar zodanig bestreden dat het landsbestuur, ja zelfs het Franse bestuur in de gaten hield wat hier plaatsvond. Wat maakte deze omgeving zo interessant? In ieder geval betoogt Van Rosendaal dat door de focus op dit gebied te leggen de onderliggende processen die aan de patriottenbeweging ten grondslag liggen zichtbaar worden. Het gaat niet alleen om

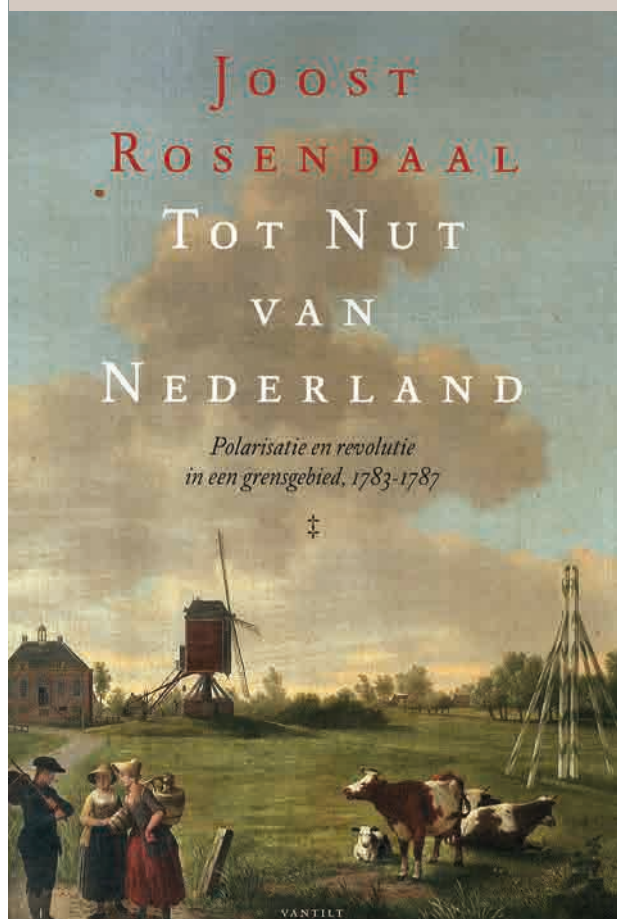
de tegenstelling orangisten versus patriotten. De patriottenbeweging ontstond lokaal uit onvrede over bestuurlijke misstanden. De bewapening van 1785 (vrijkorpsen) en de patriottische pers wakkerden het vuur aan. Zittende bestuurders en orangisten moesten wel reageren. Het gevolg: verregaande polarisatie. De Heusdense revolutie van januari 1787 deed de landelijke patriottenbeweging radicaliseren, zo stelt Van Rosendaal. Zonder ingrijpen van het Pruisische leger was de omwenteling compleet geworden. In het Land van Heusden en Altena kreeg deze beweging in 1794-'95 alsnog zijn beslag. Hiermee zijn we aanbeland bij het onderwerp van de artikelenbundel *Het Bataafse experiment*. Een gelukt experiment, aangezien in ieder geval de uitgever concludeert dat ons huidige bestel hier niet zonder

Tot Nut van Nederland.

Polarisatie en revolutie in een grensgebied, 1783 – 1787

Joost Rosendaal

Vantilt, Nijmegen 2013, 288 blz., € 22,50



EDWIN VAN MEERKERK



DE GEBROEDERS VAN HOGENDORP

BOTSSENDE IDEALEN IN DE KRAAMKAMER VAN HET KONINKRIJK

De gebroeders Van Hogendorp. Botsende idealen in de kraamkamer van het Koninkrijk
Edwin van Meerkerk

Atlas/Contact, Amsterdam/Antwerpen 2013, 316 blz., € 29,95



Het Bataafse experiment.
Politiek en cultuur rond 1800
Frans Grijzenhout, Niek van
Sas, Wyger Velema (red.)
 Vantilt, Nijmegen 2013,
 273 blz., € 32,50

had gekund. Naast redacteurs Grijzenhout (over satire), Van Sas (transitie naar liberalisme) en Velema (Bataafse Revolutie) zijn er artikelen van Peter van den Berg (recht en nationale identiteit), Edwina Hagen (godsdienst in de Nationale Vergadering), Annie Jourdan (internationaal perspectief), Eveline Koolhaas (vrouwen), Marleen de Vries (literatuur) en Arianne Baggerman (autobiografieën). Het is een sterke bundel, die echter een conclusie mist.

Wellicht de opmerkelijkste conclusie is, dat waar dertig jaar geleden maar een klein aantal personen aan een dergelijke bundel konden bijdragen (C.H.E. de Wit, Simon Schama, W.W. Mijnhardt en toen al Grijzenhout en Van Sas) er nu veel meer 'specialisten' zijn en deze tijd nadrukkelijk anders – positiever – wordt bekeken. Grijzenhout, Van Sas en Velema willen bijvoorbeeld de Bataafs-Franse tijd en dan met na-

me de Bataafse beginfase van 1795 tot 1801, opnieuw interpreteren en de centrale plaats geven die haar toekomst in de Nederlandse geschiedenis, opgevat als een doorgaand proces van staats- en natievorming. De staatsgreep van 22 januari 1798 is bij hen de culminatie van deze staatsvorming; de voormalige Zeven Provinciën werden voorgoed een eenheidsstaat. Het zijn vooral de inleiding en de bijdragen van Velema, Van Sas en Van den Berg die het voorgaande adstrueren. Het waren 'de eerste moderne politicus' Rutger Jan Schimmelpenninck – die de representatieve democratie gestalte gaf – en G.K. van Hogendorp die instrumenteel waren in het consolideren van de Bataafse hervormingen: eenheidsstaat, gelijkstelling der gezindten, scheiding van kerk en staat, rechtsgelijkheid, rechtseenheid en financiële en fiscale unificatie.

Hoewel zij het niet zo noemen, zullen Edwin van Meerkerk en Wilfried Uitterhoeve het voorgaande zeker niet tegenspreken. Gijsbert Karel van Hogendorp speelde een cruciale rol bij de terugkeer van Prins Willem Frederik en de staatsvorm waarbinnen deze uiteindelijk opereerde. Van Meerkerk zet hem, de politicus, af tegen zijn broer, Dirk, de militair. Hij doet dat door alternerend hoofdstukken over een van beide broers te schrijven, waardoor het boek eigenlijk uit twee biografieën bestaat. Dat is logisch omdat beiden na hun opleiding andere levenslopen kennen. Het brengt hen uiteindelijk in 1813 respectievelijk in de positie van *spindoctor* en van loyale volgelings van Napoleon, gebonden aan zijn eed. Dirk eindigt zijn leven negen jaar later als vrijwel vergeten plantage-eigenaar in Brazilië, Gijsbert Karel slijt zijn laatste jaren als liberaal opposant van Koning Willem I.

De titel *Haagse bluf* zegt het al: in



1813 – Haagse bluf. De korte chaos van de vrijwording
Wilfried Uitterhoeve

Vantilt, Nijmegen 2013, 405 blz., € 25,-.

de ogen van Wilfried Uitterhoeve is het de regentenelite die in 1813 al doende het Orangistische koninkrijk heeft geconstrueerd. Zijn boek is een chronologisch verhaal van wat zich vanaf begin november 1813 in Hoogeveen tot en met de overgave van Den Helder in mei 1814 door admiraal Verhuell in een twintigtal plaatsen heeft afgespeeld. In zes tot zestien pagina's worden lokale gebeurtenissen, die exemplarisch voor Nederland zijn, beschreven. Hierbij heeft hij een voorkeur voor het gebruik van eigentijdse lokale bronnen, wat de attractiviteit van het boek verhoogd, maar waardoor er weinig sprake is van een 'grote lijn'. Dat is ook niet wat is beoogd: Uitterhoeve wilde in het wat chaotische geheel de chaos van 1813 uitdrukken. Zijn stelling: de vrijwording is Nederland overkomen. Gezien de focus van Uitterhoeve is dit een logische conclusie, maar de stelling van Grijzenhout c.s. overtuigt meer.

Ger Jan Onrust ■

Trots op de natie

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

Op 30 november vorig jaar barstte het feestgedruis los. Prins Willem Frederik, in de persoon van acteur Huub Stapel, landde op het strand van Scheveningen. Omstuwd door zevenhonderd figuranten werd de intocht van de echte prins in Den Haag herhaald. Op Plein 1813 begon de herdenking van het tweehonderdjarig bestaan van het Koninkrijk der Nederlanden. Dit feest gaat tot 2015 duren. Wat zegt u? Dat u weinig gemerkt hebt van dit gebeuren? Ik geloof u. De herdenking, het feest leeft niet. De Nederlander staat er niet bij stil. Ondanks allerlei officiële festiviteiten, de presentatie van drie koningsbiografieën, een maand van de geschiedenis over Vorst en Volk, tv-series, artikelen en prijzen die je kunt winnen door iets te doen rond dit thema, en ga zo maar door. Waarom komen we nauwelijks onze stoel uit voor deze gebeurtenissen? Waarom is de Nederlander zo selectief in zijn belangstelling voor de geschiedenis?

'Bij de patriotten, de Bataafse Revolutie en de drie Oranjekoningen krult onze onderlip naar beneden'

Want zeg nou zelf, de Tweede Wereldoorlog is big business. De musical *Soldaat van Oranje* staat eenzaam aan de top als meest bekeken Nederlandse musical aller tijden. Jan Brok-

ken en zijn uitgever hebben gemerkt dat de Tweede Wereldoorlog nooit meer ophoudt. De Romeinen zijn onsterfelijk en met de slavernijherdenking kun je voor de dag komen. De middeleeuwen scoren altijd, ook als het over een onderdeel gaat waarvan we weinig weten. Maar bij de patriotten, de Bataafse Revolutie en de drie Oranjekoningen krult onze onderlip naar beneden. Terwijl in Frankrijk en vele voormalige Oostenrijks-Habsburgse landen de monarchieën verdwenen zijn, is het in ons land nog steeds Oranje Boven! Er is in 1813 en de daaropvolgende jaren wis en zeker iets groots verricht. De altijd in de schaduw van de geschiedenis gebleven Gijsbert Karel van Hogendorp en anderen voorkwamen dat de toekomst van Nederland door buitenlandse mogendheden bepaald werd. Een grondwet, een Eerste en een Tweede Kamer, een eenheidsstaat, een oplevende economie, een zelfstandig volksbestaan, dat kun je toch geen klein bier noemen? De echte democratie liet weliswaar nog vijfendertig jaar op zich wachten en wie na 1848 niet met de liberalen meedeed, werd met de nek aangekeken, maar de natiestaat van de negentiende eeuw heeft ons een bezielend verband gegeven. Nederland kreeg een identiteit. Noem het een smoel. De natie was een realiteit die mensen met elkaar verenigde. Dat kun je van Europa of de Verenigde Naties niet zeggen.

Ik weet het. Nationalisme is ook een bron van tweedracht. Tussen staten en binnen staten. Zeker waar de weg van geweld gekozen werd, heeft het geen geluk en tevredenheid gebracht. Nationalisten zullen moeten erkennen dat er een hogere maatstaf is dan het nationaal belang.

Maar alle kosmopolitisme ten spijt ben ik trots op de Nederlandse natie. Ik vind dat er wel wat meer enthousiasme kan zijn voor Vorst en Volk. Taal, levensbeschouwing, cultuur en geschiedenis hebben waarde. Ze geven innerlijke eenheid aan de wijze van ons bestaan. Daarom: weg met onze afzakkende schouders als het over onze natie gaat. Alleen vanuit onze eigen culturele identiteit kunnen we werkelijk betekenis hebben voor onze burens, ver weg en dichtbij.





Reistips van docenten

■ Ben Vriesema, docent geschiedenis en redacteur van *Kleio* is gefascineerd door de crypte van Lamoraal van Egmond te Zottegem. De graaf werd onthoofd in 1568 (samen met de graaf van Horne) en ligt in een crypte onder een kerk in Zottegem. U kunt de sleutel van de crypte opvragen bij de portier in het stadhuis. De crypte bevindt zich aan de buitenkant van de kerk, via een trapje daalt u af. Het skelet (en het hart) van de graaf, en daarnaast het skelet van zijn vrouw liggen in de crypte. Dichter bij de geschiedenis kunt u niet komen. Zou er nog iets te zien zijn van de onthoofding...?



Wat is uw mooiste historische plek? Deel het met collega's! Stuur uw reistips naar redactie@vgnkleio.nl.

Terug in de tijd op de kaart in Zeeland

Hoe zag Zeeland er vroeger uit? Wat stond er op de plaats van mijn huis? Met een paar klikken

met de muis kan iedereen nu de historie van een Zeeuws perceel – van huis tot weiland – tot vijf eeuwen terug op oude kaarten zien.

In samenwerking met de provincie Zeeland stelt het Zeeuws Archief historische kaarten digitaal via internet beschikbaar. Aan het project is vier jaar gewerkt. De historische kaarten zijn opgenomen in het geografisch informatiesysteem van de provincie. Via de digitale Cultuurhistorische Hoofdstructuur Zeeland (CHS) kan iedereen de kaarten raadplegen: www.zeeland.nl/chs (zoeken op de Geografische kaart).

De kaarten zijn voorzien van georeferentie die is gebaseerd op de Grootchalige Basis Kaart Nederland (GBKN). Georefereren is een bewerking waarbij gedigitaliseerde kaarten over elkaar heen worden gelegd en daarbij worden voorzien van gemeenschappelijke coördinaten. Daardoor kunnen de kaarten gemakkelijk onderling worden vergeleken. Verder in het archief: volg de reis van het slavenschip 'De Eenigheid' via de website www.zeeuwsarchief.nl.



WOI in Groningen

Dit jaar is het 100 jaar geleden dat de Eerste Wereldoorlog uitbrak. Nederland was neutraal, maar de 'Grote Oorlog' kwam ons land wel degelijk binnen, op allerlei manieren. Zelfs in Groningen, ver van de frontlinie, waar een Engels kamp was ingericht. Daar zaten 1500 Engelse mariniers geïnterneerd, die na de Slag om Antwerpen in 1914 opgepakt werden, toen zij de Nederlandse grens overstaken.

De tentoonstelling 'Gedwongen Vrijheid: Het Engelse Kamp in Groningen 1914-1918' is te zien van 22 maart tot en met 9 juni 2014 in het Noordelijk Scheepvaartmuseum in Groningen.





Edith van Gameren gaf geschiedenisles in het voortgezet onderwijs en is educatief auteur voor geschiedenis-methodes.

Hoe vertellen we het de kinderen?

Dit is het land, waar grote mensen wonen/Je hoeft er nog niet in: het is er boos/Er zijn geen feeën meer, er zijn hormonen/en altijd is er weer wat anders loos.

Zo begint een gedichtje van Annie M.G. Schmidt, een heerlijk, humoristisch en geruststellend gedicht over de kindertijd met als boodschap: de grotmensenwereld, daar is het maar rot. Maar wees niet bang, je hoeft er nog niet in.

Als je geschiedenis geeft aan kinderen, is de boosheid van de grotmensenwereld vaak pijnlijk aanwezig. Vulkanen en aardbevingen, staartdelingen en onregelmatige werkwoorden: het is allemaal niet opbeurend. Maar wat mensen mensen aan kunnen doen, is regelrechte horror. Hallo jongens en meisjes, vandaag gaat de juf jullie vertellen over veewagens die baby's, kleuters, broers, moeders en opa's vervoerden naar een plaats waar ze volgens een strakke planning werden vermoord. En waarom? Nou, ja... ehh... lang verhaal. In de eerste les die ik gaf over de Holocaust liet ik de kinderen foto's en teksten over de verschrikkingen indelen volgens de stadia racisme/uitsluiting/geweld/systematische vernietiging. Ik was bang reis Leider in het ramptoerisme te worden en deed een poging om de meest ondenkbare waanzin in een wetenschappelijk kadertje te vangen en leerbaar en verteerbaar te maken. Ik voelde me een belachelijke boekhouder. De wreedheid, de schaal en de georganiseerdheid van deze genocide maken het onverteerbaar, welk wetenschappelijk kader of historische vaardigheden je er ook op loslaat.

'Ik deed een poging om de meest ondenkbare waanzin leerbaar en verteerbaar te maken'

De laatste jaren is er vooral dankzij schrijver Guus Luijters veel aandacht gekomen voor de Nederlandse kinderen die slachtoffer werden van de nazi-moordmachine. De kinderen uit *In Memoriam* en *Kinderkroniek* hadden geen keus, geen kans. Er was voor hen geen ontkomen aan het land waar grote mensen wonen. En hoe boos het er was, daar is nauwelijks een voorstelling van te maken.

Hoe mooi en aanlokkelijk Annie het ook verwoordt: het is een fabeltje. Het land waar grote mensen wonen, daar wonen kinderen ook. Ik denk dat we ze daar geen sprookjes over moeten vertellen. Maar wat dan wel en wanneer en hoe, daar ben ik nog steeds niet echt uit. ■

Opvragen lessen niet-westerse geschiedenis

In het artikel 'Zet de ramen open' in Kleio 6, 2013 staat vermeld dat bij de HAN de les *Het westen en de wereld*, over de opkomst en ondergang van het Mongoolse rijk kan worden opgevraagd. Helaas was het genoemde e-mailadres niet correct en kunnen er daarnaast veel meer geschiedenislessen vanuit *niet-westers* perspectief worden opgevraagd over de volgende onderwerpen:

- Atatürk;
- Racisme in Kuifje-strips;
- Roma en Sinti tijdens de Tweede Wereldoorlog;
- Beeldvorming rond de Azteken;
- De Nederlandse aanwezigheid in Batavia.

Mail uw verzoek onder vermelding van 'conferentie HAN' naar Marc van Berkel (marc.vanberkel@han.nl) en hij stuurt u het materiaal toe.



De maïs godin Chicomecoatl, Azteeks beeld. Collectie Ethnologisch Museum Berlijn.



Leren van de oorlog?

Welke foto's uit de Tweede Wereldoorlog kun je beter niet in de klas gebruiken? Hoe geeft een voorwerp zijn informatie prijs? Wat kunnen kinderen eigenlijk aan over de oorlog en hoe worden zij beïnvloed? Zomaar een greep uit de vragen waarop de educatieve conferentie *Leren van de oorlog* antwoord wil geven. Bent u actief in educatie rondom de Tweede Wereldoorlog? Meld u dan aan voor deze gratis onderwijsconferentie op 11 maart in de Kunsthal te Rotterdam. Aanmelden kan via: www.4en5mei.nl/lerenvandeoorlog.

Wat werkt in het VMBO?

Kleio is benieuwd naar uw succesnummers op het VMBO. Welke les, werkvorm of project is altijd weer een succes? Kleio 5 is inmiddels het traditionele VMBO-nummer van ons tijdschrift. Graag willen wij collega's voorbeelden van prachtig, waardevol geschiedenisonderwijs laten zien. Hebt u een succesnummer dat u wilt delen met anderen? Laat het ons weten op redactie@vgnkleio.nl.

Oorlog op vijf continenten

Het lespakket *Oorlog op vijf continenten* is bedoeld voor leerkrachten die lesgeven aan multiculturele klassen. In het lesmateriaal wordt de rol van verschillende landen tijdens de Tweede Wereldoorlog belicht, zoals Suriname, Indonesië en Marokko. Om op constructieve wijze met de klas in gesprek te gaan heeft het Centrum voor Nascholing (UvA-HvA) een training ontwikkeld bij dit lesmateriaal. Hiermee vergroten docenten geschiedenis hun handelingsrepertoire. De training is bedoeld voor docenten geschiedenis VO, die drie tot zeven jaar leservaring hebben en beschikken over een goede kennis van het thema 'oorlog op vijf continenten'. Er wordt ingegaan op de verschillende situaties die in een klas kunnen ontstaan als dit onderwerp behandeld wordt.

De training vindt plaats in Amsterdam op verschillende data. Meer informatie via de website www.centrumvoornascholing.nl, zoek op 'oorlog op vijf continenten'.



Het Wilde Oog in Flevoland

Museum Nieuw Land bewaart en beheert collecties die voor Flevoland van grote cultuurhistorische waarde zijn. Bij elkaar opgeteld tonen de collecties de eeuwenoude geschiedenis van Flevoland: van de bewoners van het moeraslandschap in de nieuwe steentijd, langs de middeleeuwse Heren van Kuinre, via de vissers van de Zuiderzee en de bewoners van Urk en Schokland, tot de verhalen van de polderwerkers en pioniers, de bouw van nieuwe steden en de inrichting van het nieuwe land.

In de foto- en filmtentoonstelling *Het Wilde Oog* in Flevoland worden klederdracht en moderne kunst op verrassende wijze gecombineerd. Urker en Spakenburger vrouwen en mannen in klederdracht zijn in fotoreeksen en filmpjes op theatrale wijze gerelateerd aan markante locaties in Flevoland. Ook zijn de Spakenburgse Diva's in de rest van het land vastgelegd, bij voorbeeld in Dalfsen, Deventer, Doetinchem, Domburg en Dordrecht en bij uiteenlopende architectuur- en beeldende kunsticonen in onder andere Hilversum (Dudok), Amersfoort (Armando) en Amsterdam (Lloyd Hotel).

Te zien tot en met 4 mei in Museum Nieuw Land in Lelystad.

Panorama van Nijmegen

In 1806 maakte de Amsterdamse tekenaar Derk Anthony van de Wart (1767-1824) een bijzondere tekening van Nijmegen. Hij stond op de Belvédère en tekende vanaf die plek een rondgezicht. Dit panorama bestaat uit acht aan elkaar geplakte bladen en is bijna vier meter lang. Panorama's waren populair in de negentiende eeuw, denk maar aan Panorama Mesdag in Scheveningen. Kunstenaars experimenteerden met verschillende technieken om het perspectief in deze rondgezichten kloppend te krijgen. Het bijzondere werk van Van de Wart is in het bezit van Museum Het Valkhof en vormt het uitgangspunt voor een kleine tentoonstelling vol getekende gezichten op Nijmegen. Het Valkhof heeft verder een uitgebreide vaste collectie, vooral over de Romeinse tijd in Nederland. Panorama Nijmegen is tot en met 4 mei te zien in Museum Het Valkhof In Nijmegen.



Bent u goed in het stellen van de juiste vragen?

Bent u een creatieve en vakbekwame docent, die graag met de vakinhoud en toetsing bezig is?

Dan is meewerken aan de constructie van de centrale examens misschien iets voor u.

Cito zoekt docenten die vanaf 1 augustus 2014 beschikbaar zijn voor de constructie van de examens

geschiedenis kb/gl/tl papier.

De constructie van opgaven vindt grotendeels thuis plaats, op basis van een verstrekte opdracht. Veelal neemt de opdracht enkele uren per week in beslag. U bent als docent **werkzaam in het schooltype** waarvoor u het examen maakt en heeft **recente ervaring** met examenklassen. U beschikt over gedegen vakkennis en heeft ervaring met Word. Docenten die meewerken aan een schoolboekmethode, komen niet in aanmerking

Meer weten? Kijk dan vanaf 8 februari 2014 op www.cito.nl.

www.cito.nl



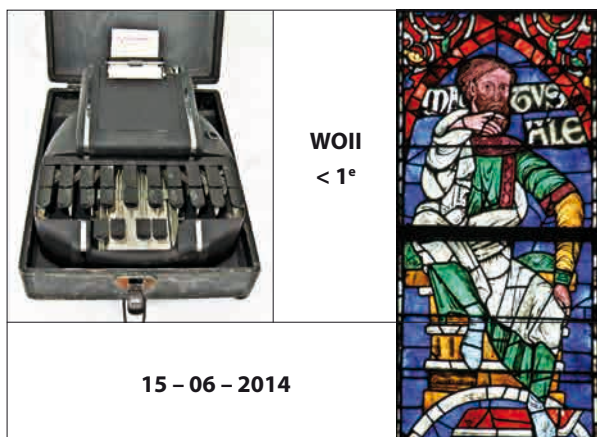
zeker weten

HistoCrypto

Puzzelaars opgelet, in deze nieuwe rubriek gaan we elke maand op zoek naar een historische persoon of gebeurtenis aan de hand van vier afbeeldingen en/of cryptische omschrijvingen.

Opdracht: welke historische persoon zoeken wij? Stuur uw antwoord voor 20 maart 2014 naar redactie@vgnkleio.nl.

Inzenden kan ook via de website www.vgnkleio.nl.



Op de foto in Kleio 7 zag u een reddingssloep met overlevenden van de ramp met de Titanic (genomen vanaf de RMS Carpathia). De winnaar is Mirjam Zeilmaker. Van harte!



Voorwerpen en vooroordelen

De Anne Frank Stichting heeft twee nieuwe educatieve groepsprogramma's voor het vmbo ontwikkeld. Deze zijn nu te boeken. Programma 1 is getiteld *Voorwerpen uit het Achterhuis*. Wat is een Jodenster, wat is een bonkaart en een deportatielijst? In dit programma leren leerlingen aan de hand van verschillende voorwerpen over de geschiedenis van Anne Frank en de Tweede Wereldoorlog. De jonge historici krijgen een koffer vol materialen en gaan zelf op onderzoek uit. De voorwerpen vinden ze terug in het museum.

Programma 2 heet *Vooroordelen toen en nu*. Vooroordelen, iedereen heeft ze, maar waarom eigenlijk? Hoe ver ga jij? In dit interactieve programma ervaren leerlingen hoe stereotypen en vooroordelen werken en welke rol mensenrechten spelen in hun eigen leven. Ook krijgen ze een introductie over de invloed van vervolging, uitsluiting en oorlog op het leven van Anne Frank en haar familie. *Meer informatie over de vmbo-programma's en een gefilmde impressie met reacties van docenten zijn te vinden op www.annefrank.org/vmbobezoek. Wie een van de twee nieuwe vmbo-programma's boekt in januari of februari 2014, maandag tot en met vrijdag om 9.30 uur, hoeft geen programmakosten (40 euro) te betalen en de begeleiders zijn gratis (maximaal vier). U betaalt dus alleen de entreekosten van 4,50 euro per leerling. Ook wordt de groep gesplitst, zodat er meer individuele aandacht is voor de leerling.*

Kunstverzameling van Willem II

In het Dordrechts Museum is vanaf maart de kunstverzameling van koning Willem II te bezichtigen. Het betreft een deel van de originele collectie van de koning, die niet alleen als 'de held van Waterloo' bekend stond, maar ook als een belangrijke kunstverzamelaar. Voor het onderbrengen en tentoonstellen van zijn collectie liet hij de Gotische Zaal bouwen bij zijn paleis aan de Kneuterdijk, naar een eigen neogotisch ontwerp. Na zijn dood in 1849 bleek de verzameling onderpand te zijn van een enorme lening die de koning vlak voor zijn dood van tsaar Nicolaas I had ontvangen. Daarom werd de collectie noodgedwongen geveild. Topstukken van onder andere Rembrandt, Da Vinci, Rafaël en Rubens verdwenen naar verschillende musea en verzamelaars, veelal in het buitenland. De Hermitage in Sint-Petersburg bezit een deel van de originele collectie.

Vanwege de viering van 200 jaar Koninkrijk heeft het Dordrechts Museum een representatief deel van de collectie weer bij elkaar gebracht in een internationale tentoonstelling. De tentoonstelling geeft met talloze portretten, zilver, juwelen, meubels en kleding een uniek beeld van de ongekennde pracht en praal aan het hof van Willem en de tsarendochter Anna Paulowna, zijn koningin.

Willem II, Kunstkoning wordt de grootste tentoonstelling die ooit in Dordrecht is georganiseerd. Het Koninklijk Huisarchief is een belangrijke partner en bruikleengever in dit project. Het Dordrechts Museum laat de verwachte tentoonstelling vergezeld gaan van een website, waar informatie te vinden is over Willem II, Anna Paulowna en de kunstverzameling. Deze is te vinden op <http://wii-kunstkoning.nl>.

Willem II, Kunstkoning is van 5 maart tot en met 15 juni 2014 te zien in het Dordrechts Museum, www.dordrechtsmuseum.nl.



Rembrandt, *Man in oosterse kledij*, 1632. Collectie Metropolitan Museum of Art, New York.

Huizenruil voor leraren

Sinds kort bestaat er een Nederlandse organisatie die leraren in staat stelt hun huizen te ruilen met collega's in het buitenland tijdens een vakantie: Hoeffto (*House Exchange Only For Teachers*). Wie van huis ruilt, is ervan verzekerd dat zijn eigen huis bewoond wordt en dat er voor de planten en dieren wordt gezorgd. Tegelijkertijd zit u in het buitenland in een huis van een collega. Het is een goedkope manier van vakantie vieren en het is veilig. Inmiddels hebben collega's uit België, Frankrijk, Spanje, IJsland, Turkije, Duitsland en de Scandinavische landen zich aangemeld. Op www.hoeffto.com staat het hele aanbod en daar kunt u zich ook registreren.



Permeke en de Vlaamse expressionisten

Rijksmuseum Twenthe presenteert tot en met 16 maart 2014 de tentoonstelling *Permeke en de Vlaamse expressionisten*. Die Vlaamse expressionisten schilderden rauw en puur, de meest waarachtige expressionistische schilderkunst in Europa. Zij rekenden af met het impressionisme en maakten deel uit van een grotere Europese culturele revolutie: kubisme, futurisme en expressionisme, alle reacties op de chaos van de Eerste Wereldoorlog. Rijksmuseum Twenthe toont ruim tachtig werken van de Vlamingen in een thematisch opgezette expositie: thuis, de boer, het land, het model en de zee. Het museum heeft naast deze tijdelijke expositie een collectie kunst van 1300 tot heden. *De Vlaamse expressionisten tot en met 16 maart in het Rijksmuseum Twenthe.*



FOTO: SEBASTIAAN TER BURG

Nascholing Duitsland 1871-1918

In het kader van de historische context *Duitsland 1871-1945* van het nieuwe CSE geschiedenis, organiseert het Duitsland Instituut Amsterdam op donderdag 20 maart 2014 een nascholingsbijeenkomst over Duitsland 1871-1918 in Huis Doorn.

Frits Boterman, emeritus hoogleraar Moderne Duitse Geschiedenis na 1750 aan de Universiteit van Amsterdam, bespreekt de vele en tegenstrijdige gezichten van het Duitse Keizerrijk, zoals de wetenschappelijk-technische moderniteit, het politieke systeem, het rusteloze streven naar een *Platz an der Sonne*, de groei van grote steden en maatschappelijke spanningen. Ook staat hij stil bij de persoonlijkheid van keizer Wilhelm II. Marc van Berkel, vakdidacticus geschiedenis van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, maakt aansluitend de vertaalslag naar het onderwijs aan de hand van een lesbrief die u op school kunt gebruiken. Daarnaast krijgt u een rondleiding door het museum, waarbij onder meer de revolutie van 1918 en de vlucht van keizer Wilhelm naar Nederland aan de orde komen.

Datum: donderdag 20 maart 2014, 14.00-17.45 uur;

Locatie: Huis Doorn, Langbroekerweg 10, Doorn;

Kosten: 50 euro (15 euro voor studenten), inclusief lesmateriaal, nascholingscertificaat en broodmaaltijd;

Aanmelden: f.t.vanhasselt@uva.nl / 020 525 3688

*Villa
Isabella*

Vakantieverhuur :
Mooi gelegen, comfortabel appartement in
het noorden van Toscane.
www.villa-isabella.net



Examenkaternen CE 2015

Alle Examenkaternen op een rij:

- Examenkatern Historische contexten havo (met daarin De Republiek, Duitsland en De Koude Oorlog en training over de Overige kenmerkende aspecten)
- Examenkatern Historische context De Republiek vwo
- Examenkatern Historische context Duitsland vwo
- Examenkatern Historische context De Koude Oorlog vwo
- Examenkatern Historische context Verlichting en revoluties vwo
- Of: alle vier de vwo-katernen in een bundel: 'Examenkatern historische contexten vwo'

Bij alle katernen beschikt u vanaf schooljaar 2014-2015 ook over toetsen en antwoorden én een digitale variant van het boek.

Geschiedeniswerkplaats is de grootste methode geschiedenis in de Tweede Fase. Voor havo en vwo brengen we een apart Examenkatern uit, waarin aansluitend op het hand- en opdrachtenboek Historisch overzicht de Historische contexten worden behandeld. Deze katernen sluiten door de keuze voor leerstof, beeldbronnen en het type opdrachten naadloos aan op het hand- en de opdrachtenboeken Historisch overzicht. Kijk voor meer informatie over het vernieuwde examen ook op geschiedeniswerkplaats.noordhoff.nl.

“De heldere structuur en verhalende schrijfstijl spreekt de leerlingen bijzonder aan”

T. Oudshoorn, docent Geschiedenis,
Berger Scholengemeenschap.



Geschiedeniswerkplaats grootste methode voor zowel de onderbouw als bovenbouw

Geschiedeniswerkplaats is de grootste en succesvolste methode geschiedenis in het voortgezet onderwijs. Een aantrekkelijke en leerlinggerichte methode met veel tevreden gebruikers.

De sterke punten van *Geschiedeniswerkplaats 2e editie onderbouw*:

- glasheldere structuur
- verhalende schrijfstijl, sprekende beelden
- gevarieerde werkvormen waardoor leerlingen zelfstandig met de leerstof aan de slag kunnen
- uitstekende voorbereiding op de Tweede Fase
- toetsen met aandacht voor RTTI



**GESCHIEDENIS
WERKPLAATS**

Geschiedeniswerkplaats 2e editie Tweede Fase

De meest betrouwbare weg naar het examen geschiedenis!

Kijk voor meer informatie op www.geschiedeniswerkplaats.noordhoff.nl

Noordhoff Uitgevers werkt voor de docent



De Tweede Kamer in de klas

Hoe leg je democratie en politiek uit in de klas? Door in debat te gaan. Maar hoe organiseert u een debat in de klas? De Tweede Kamer biedt een speciale workshop aan voor (aankomende) docenten geschiedenis en maatschappijleer. U krijgt een rondleiding door het parlamentsgebouw en u gaat aan de slag met de debatvorm zoals die in de Tweede Kamer wordt gehanteerd. Deze debatvorm kunt u in uw eigen lessen gebruiken om jongeren spelenderwijs duidelijk te maken wat democratie inhoudt en hoe de politiek werkt. In de workshop krijgt u praktische tips om een Kamerdebat in de klas na te kunnen spelen.

De workshops vinden op de volgende data plaats:

- vrijdag 18 april
- vrijdag 20 juni
- vrijdag 26 september
- vrijdag 31 oktober
- vrijdag 28 november
- vrijdag 12 december

