

NEDERLAND ALS DEEL VAN FRANKRIJK

DE LANDSHONGER VAN HENDRIK III



- DIFFERENTIATIE IN DE GESCHIEDENISLES
- FOTOPLATEN UIT **NEDERLANDS-INDIË**
- **PIKETTY** BIEDT STOF VOOR VAKOVERSTIJGENDE LESSEN



'Toon ons hoe het werkelijk was'

Je hebt dat bekende citaat van de stamvader van de moderne geschiedwetenschap: Leopold von Ranke stelt dat een historicus het verleden moet *zeigen wie es eigentlich gewesen ist*. In de periode waarin hij deze uitspraak deed, stond de fotografie juist in de kinderschoenen.

Door deze uitvinding werd ons beeld van het verleden in ieder geval verrijkt. In deze *Kleio* is er veel aandacht voor fotografie.

Bijvoorbeeld met een artikel over het Teylers Museum in Haarlem met hun tentoonstelling over de herkomst van stereotypen. Dick Rozing vertelt over zijn collectie fotoplaten uit Nederlands-Indië uit 1912 en 1913. Adriaan van Heteren gaat in op de vraag welk beeld je bij het behandelen van de Holocaust zou kunnen tonen: een met een hoop bagage waarachter een verhaal schuilgaat, of een confronterende foto met slachtoffers in een massagraf?

Bijzondere aandacht ten slotte voor het artikel door Jelmer Evers en Ferry Haan. Zij doen suggesties om de veelbesproken Thomas Piketty bij de vakken geschiedenis en economie in de klas te behandelen.

Veel leesplezier, *Daan Schuijt*

P.S. Vergeet u zich niet te registreren voor het VGN-congres? Dat kan nu via www.vgnkleio.nl/congres2015.

62



39



Contributie 2014

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

Leden- en abonnements-administratie

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

Algemeen Bestuur VGN

Ton van der Schans
voorzitter (CEVO, basis-onderwijs, commissie Pabo)

Maud Knook
penningmeester

Martin Bezemer
(commissie vmbo)

Vincent Loth
(KNHG, vwo)

Hellen Janssen

(commissie havo/vwo)

Marcel Nonhebel
secretaris (didactiekcommissie)

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

COLOFON

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

HOOFDREDACTIE

Daan Schuijt
hoofdreductie@vgnkleio.nl

EINDREDACTIE

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

REDACTIE

Daan van Leeuwen
Bianca van der Molen
Lisa Oskamp
Ramses Peters
Nicole van der Steen
Hans Vermeer
Ben Vriesema

MEDEWERKERS

Edith van Gameren
Ton van der Schans

VORMGEVING

Bianca Emanuel
Magazine Design

REDACTIEADRES

Langs de Rijn 1
3962 EJ Wijk bij Duurstede

DRUK

Drukkerij Ten Brink, Meppel
ISSN 0165-6449

ADVERTENTIE ACQUISITIE

Lottie Pohlmann
06 - 491 054 49
lottiepohlmann@yahoo.com

KOPIJ VOOR DE KLEIOKRANT

kunt u sturen naar
redactie@vgnkleio.nl.

VOOR UITGEVERS

Recensies aanvragen via
boeken@vgnkleio.nl.

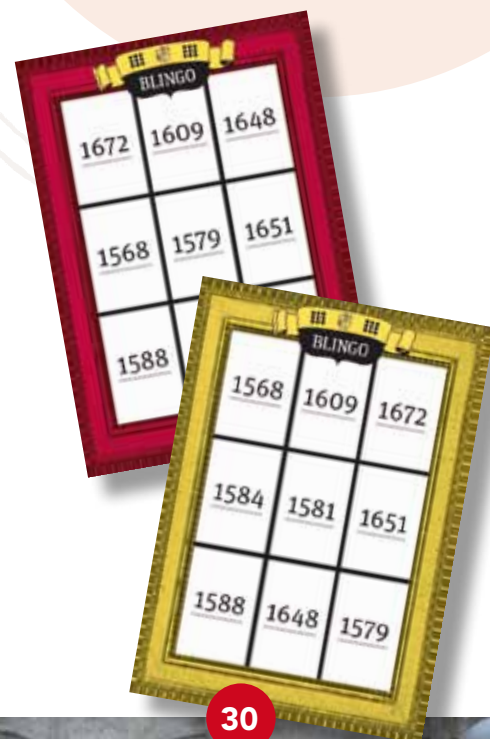
WEBSITE

www.vgnkleio.nl

TWITTER

@gsonderwijs

4	ORANJE, ANJOU EN DE NEDERLANDEN
11	BOEKEN
12	GERRIT VALK... EN DE GESCHIEDENIS
14	DIFFERENTIATIE IN DE GESCHIEDENISLES
17	COLUMN: TON VAN DER SCHANS
18	MUSEUM: TEYLERS MUSEUM
21	SUCCESES VOOR HET VMBO
22	PIKETTY IN DE KLAS
25	EEN EUROPESE GESCHIEDENISOLYMPIADE, KAN DAT?
28	EXPERTS: NATIONAAL ARCHIEF
30	IN DE KLAS: PRODEMOS
32	FOTOPLATEN VAN NEDERLANDS-INDIË
39	UITGELEZEN: LEVEN & LOT
42	EXTRA AANDACHT VOOR WO II
46	VIJF BOEKEN OM DE VERLICHTING UIT TE LEGGEN
48	KLEIOSCOOP: ENEMY AT THE GATES EN STALINGRAD
52	DIGITAAL: INA BELTMAN



54	WAT LAAT JE ZIEN? EXPLICIET OF IMPLICIET BEELD VAN HOLOCAUST
58	DIER: DE DOLFIJN
62	SPREKEN OVER GESCHIEDENIS: WIJ OF ZIJ
68	RECENSIES
72	COLUMN: EDITH VAN GAMEREN
73	KLEIOKRANT

Foto cover:
Portret van Hendrik
III, koning van Frank-
rijk. Olieverfschil-
derij door François
Quesnel, 16e eeuw.

ORANJE, ANJOU

Op 19 februari 1582 haalde Antwerpen François van Anjou feestelijk in als nieuwe vorst van de Nederlanden. Schilder: Monogrammist MHVH, Antwerpen 1582-1600. Bron: Rijksmuseum.



EN DE NEDERLANDEN

De complexiteit van de geschiedenis

Volgens het VGN-verslag over de laatste havo- en vwo-examens dacht de koning van Frankrijk niet aan territoriale uitbreiding toen zijn jongere broer, de hertog van Anjou, als vorst naar de Nederlanden vertrok. Maar de geschiedenis blijkt altijd weer ingewikkelder dan gedacht. Het is daarom nodig dat docenten vaker een goed geschiedenisboek openslaan.

Frank Tang is van huis uit mediëvist en auteur van *De Middeleeuwen. Een kleine geschiedenis* (Bert Bakker, Amsterdam 2014). Momenteel werkt hij aan een boek over de Nederlandse adel en de Opstand.



1 E. H. Kossmann en A.F. Mellink ed., *Texts concerning the Revolt in de Netherlands* (Cambridge 1974) p. 42.

2 Kossmann en Mellink, pp. 33-34 en 41-43; Jonathan Israel, *The Dutch Republic. Its Rise, Greatness, and Fall 1477-1806* (Oxford 1995) pp. 218-219.

Nog geen jaar na de 'Blijde Inkomst' slachtten de burgers van Antwerpen de Franse troepen af, toen de Franse prins zich meester probeerde te maken van de stad in een poging zijn macht in de Nederlanden te vergroten. Na zijn mislukte staatsgreep vertrok Anjou uit de Nederlanden, maar de wanhopige militaire situatie dwong de Staten-Generaal een nieuw verdrag met hem te sluiten.

Kort na de dood van hertog François van Anjou op 10 juni 1584 lieten de Staten-Generaal van de opstandige gewesten, verenigd in de Unie van Utrecht, de Franse koning Hendrik III weten dat de Nederlanden nu aan hem toevielen en dat zij bereid waren de eed van trouw af te leggen. Ze beloofden hem, hun 'soevereine heer', te gehoorzamen als 'goede vazallen en onderdanen'. Dit gebeurde in overeenstemming met het akkoord dat Anjou en de Staten-Generaal een paar maanden tevoren hadden gesloten: wanneer de hertog, de jongere broer van de Franse koning, zonder wettige nakomelingen zou overlijden, zouden de Nederlanden 'voor eeuwig worden verenigd met en toegevoegd aan de kroon van Frankrijk'.¹

HULP VAN BUITEN

De achtergrond van dit akkoord vormde de desperate militaire situatie. Alexander Farnese, de landvoogd van Filips II, had de tegenaanval ingezet en heroverde de een na de andere stad in de zuidelijke Nederlanden. Zijn opmars leek niet te stuiten. De opstandige provincies hadden dringend hulp van buiten nodig. Onder deze omstandigheden moesten ze wel tegemoetkomen aan de eisen van Anjou, wiens macht ze in het oorspronkelijke verdrag van 1580, gesloten vóór de opstelling van het Plakkaat van Verlatinge, nog tot een minimum hadden beperkt. Hoewel de samenwerking eerder op een fiasco was uitgelopen en het onderlinge wantrouwen groot was, zeker na Anjous mislukte coup van januari 1583, zagen de Staten-Generaal zich gedwongen concessies te doen. Het nieuwe verdrag

was echter nog niet geratificeerd toen de Franse prins plotseling stierf. Hendrik III hield de boot af. Aanvaarding van het aanbod zou zijn koninkrijk in een nieuwe oorlog met aartsvijand Spanje storten, terwijl hij in eigen huis al genoeg aan zijn hoofd had. Tijdens nieuwe onderhandelingen bleken de Staten-Generaal bereid tot nog meer tegemoetkomingen, maar uiteindelijk blies de koning de zaak definitief af.² Het kwam dus niet tot een vereniging met Frankrijk en de opstandelingen speelden nu, met iets meer succes, de Engelse kaart uit.

Toch zullen sommige docenten zich bij het lezen van deze regels achter de oren krabben. De verslagen van de landelijke VGN-vergaderingen adviseerden bij de vraag wat de Franse koning bij het vertrek van zijn broer naar de Nederlanden had te winnen (het derde deel van respectievelijk vraag 6 en 9 in de laatste havo- en vwo-examens) immers geen punt toe te kennen voor een antwoord dat sommige leerlingen hadden bedacht: de koning hoopte op gebiedsuitbreiding. In het VGN-verslag ontbreekt een uitleg waarom dit antwoord fout zou zijn, maar blijkbaar was men op de vergadering tot de conclusie gekomen dat zo'n overweging in de gegeven historische context niet voor de hand lag. Naar ik vermoed heeft men daarbij geredeneerd vanuit moderne buitenlandspolitieke en internationaalrechtelijke principes zonder zich er rekenschap van te geven hoe de vorming en expansie van staten in de periode tussen pakweg 1200 en 1700 daadwerkelijk plaatsvond. Ook was niemand op de vergadering kennelijk op de hoogte van enkele minder bekende, maar interessante feiten, die een





heel ander licht op de zaak werpen. Het genoemde antwoord is namelijk niet alleen helemaal niet fout, maar – zonder dat de leerlingen het zelf zullen hebben beseft – zelfs uitstekend. De affaire Anjou laat zien dat de historische werkelijkheid altijd weer veel ingewikkelder is dan schoolboeken, en zelfs het merendeel van de gevestigde historici, doen vermoeden.

INLIJVING

De mogelijkheid dat Anjous bewind ooit zou leiden tot een inlijving bij Frankrijk was zeer reëel, want op vergelijkbare manier waren al eeuwenlang gebieden aan de Franse kroon toegevoegd. In de dertiende eeuw had Lodewijk IX de basis gelegd voor de latere annexatie van de Languedoc en de Provence door zijn jongere broers Alfons van Poitiers en Karel van Anjou uit te huwelijken aan de erfgenamen van die vorstendommen. Na het uitsterven van beide jongere takken van de Capetingse dynastie vervielen deze gebieden aan de Franse monarchie. In 1349 werd de Dauphiné feitelijk ingelijfd toen een kleinzoon van Filips VI – Karel van Normandië, de latere koning Karel V – aan het hoofd van dat vorstendom werd geplaatst. De inlijving van Bretagne in 1532 was weer het resultaat van een geslaagde huwelijkspolitiek. Dat Hendrik III de stille hoop koesterde dat de Nederlanden ooit zouden toebehoren aan Frankrijk, toen de opstandige gewesten zijn broer inhuldigden als vorst, is daarom geen dom idee. Dit was de manier waarop in de late middeleeuwen en de vroegmoderne tijd staten ontstonden en zich uitbreidden. ‘Staatsvorming’ was niet het gevolg van een bewust gevolgde ‘nationale’ politiek, die het

in die tijd door Jan en alleman ingeroepen ‘algemeen belang’ – wat daar ook mee mocht worden bedoeld – voorop stelde.³ Vorsten hadden vooral de belangen van hun dynastie voor ogen. Oorlog, diplomatie en huwelijken vormden de middelen om die belangen te behartigen in de wedijver met concurrerende vorstenhuizen. Daarvoor hadden ze geld nodig, veel geld. Wat weer leidde tot ‘centralisatie’, die er vooral toe diende de groeiende welvaart van de onderdanen af te tappen met behulp van een steeds omvangrijker en efficiënter belastingstelsel. Het toeval (de voortijdige dood van een troonopvolger, het uitblijven van wettige nakomelingen, een door pech verloren veldslag), persoonlijke ambities en familiebelangen speelden een minstens even belangrijke rol als geopolitieke omstandigheden. Uit de dynastieke rijken die op deze manier ontstonden, kwamen met vallen en opstaan gaandeweg de moderne Europese staten voort.



TROONOPVOLGER

De kans dat Anjous avontuur op den duur inlijving bij Frankrijk tot gevolg zou hebben werd nog vergroot doordat de hertog de beoogde Franse troonopvolger was. Hij en Hendrik III waren de laatste overlevende zonen van koning Hendrik II (1547-1559) uit het huis Valois. Hendrik III had in 1574 na het overlijden van zijn broers Frans II en Karel IX de troon bestegen, maar het zag er niet naar uit dat hij een wettige erfgenaam ging voortbrengen. Dit maakte François van Anjou de eerste in de lijn van opvolging. Een personele unie tussen Frankrijk en de Nederlanden lag dus zeker in het verschiet, in die tijd vaak de eerste stap naar annexatie. ➤

De klassieker over de Europese staatsvorming is: Charles Tilly, *Coercion, Capital, and European States, A.D. 990-1992* (Cambridge Massachusetts en Oxford, herz. ed. 1992); voor een beknopt overzicht van de laatmiddeleeuwse ‘staatsvorming’ zie: Frank Tang, *De Middeleeuwen. Een kleine geschiedenis* (Amsterdam 2014).

Boven: François Hercules van Valois, hertog van Anjou. Schilderij door Nicholas Hilliard, Victoria and Albert Museum, Londen. Rechts: Portret van Willem van Oranje, rond 1555 geschilderd door Anthonie Mor. Mor portretteerde hem als een trotse, zelfbewuste edelman.



Alexander Farnese, de latere hertog van Parma, begon als landvoogd aan een succesvol tegenoffensief.

4 G. Griffiths, *Representative Government in Western Europe in the Sixteenth Century* (Oxford 1968) p. 492.

5 Arlette Jouanna, *Le devoir de révolte. La noblesse française et la gestation de l'état moderne, 1559-1661* (Parijs 1989) pp. 154-156; Pieter Geyl, *The Revolt of the Netherlands 1555-1609* (Londen 2^e ed. 1958) pp. 114-115.

6 Mack P. Holt, *The Duke of Anjou and the Political Struggle during the Wars of Religion* (Cambridge enz. 1986) passim.

Ook wanneer de nog kinderloze Anjou eerder zou overlijden dan Hendrik of wanneer zijn lijn zou uitsterven, was de mogelijkheid van een inlijving goed voorstelbaar. Ook al behielden de Staten-Generaal in het eerste verdrag van 1580 zich in zo'n geval het recht voor zelf een nieuwe opvolger aan te wijzen, bij de ondertekening zal aan Franse zijde de gedachte aan een toekomstige annexatie ongetwijfeld door het hoofd hebben gespeeld.⁴ In het tweede verdragsontwerp van 1584 werd, zoals we zagen, de vereniging met de Franse kroon in zo'n geval zelfs expliciet vastgelegd.

De onderhandelaars aan Nederlandse zijde waren niet naïef. Ze waren niet blind voor de Franse ambities. Dat de Staten-Generaal überhaupt met Anjou in zee waren gegaan kwam doordat ze beseften dat ze het zonder steun van een grote mogendheid niet gingen redden tegen de Spaanse overmacht. Hetzelfde gold voor Willem van Oranje, van wie het voorstel Anjou uit te nodigen afkomstig was geweest. In zijn geval bestond er nog een andere reden. Hij moet vanaf het begin de mogelijkheid hebben voorzien dat de Franse alliantie, waarin hij

ook na de mislukte coup van Anjou steeds bleef geloven, uiteindelijk zou kunnen leiden tot annexatie door Frankrijk. Maar hij was bereid het risico te nemen. Als hij het al als een risico zag. Niet alleen zou een vereniging met Frankrijk de Nederlanden behoeden voor een Spaanse 'tirannie' (het was dus kiezen voor het minste van twee kwaden), de prins van Oranje had er ook persoonlijk iets bij te winnen.

VERDELING VAN DE NEDERLANDEN

De plannen voor een alliantie met Frankrijk waren al oud. In augustus 1568 had Oranje na het mislukken van zijn eerste inval in de Nederlanden een 'heilig verbond' gesloten met de hugenotenleiders Louis de Condé en Gaspard de Coligny. De prins en zijn broer Lodewijk van Nassau streden vervolgens een tijdlang aan hugenootse zijde in de Franse burgeroorlog in de hoop dat hun diensten ooit zouden worden terugbetaald. In de zomer van 1571, toen Coligny veel invloed had aan het Franse hof, leek het zover. In Fontainebleau vonden gesprekken plaats tussen Lodewijk van Nassau en de Franse koning Karel IX, waarin plannen werden gesmeed de Nederlanden van de Spanjaarden te bevrijden. De Engelse ambassadeur, die ook bij de onderhandelingen werd betrokken, rapporteerde aan zijn thuisbasis dat het de bedoeling was de Nederlanden te verdelen. Artois en Vlaanderen zouden naar Frankrijk gaan, Holland en Zeeland naar Engeland. De rest zou worden geregeerd door 'een vorst uit Duitsland, die redelijkerwijs niemand anders kan zijn dan de prins van Oranje'.⁵ Karel IX schrok terug voor de gevolgen (oorlog met Spanje) en zag er meer heil in de hugenootse factie een jaar later tijdens de Bartholomeusnacht uit de weg te laten ruimen. Maar de hoop op een Franse interventie in de oorlog in de Nederlanden werd niet opgegeven en François van Alençon, vanaf 1576 hertog van Anjou, speelde in die plannen een prominente rol.⁶ Het was geen nieuws toen Oranje in 1579 de leden van de Unie van Utrecht voorhield dat er geen betere kandidaat bestond dan Anjou om als nieuwe vorst naar de Nederlanden te halen.⁷

DE ROL VAN LODEWIJK

Volgens Pieter Geyl, een van de weinige Nederlandse historici die de episode vermelden, is het onwaarschijnlijk dat Willem van Oranje doorhad wat zijn jongere broer in 1571 bekookstoofted.⁸ Het tegendeel valt niet te bewijzen, tenzij het doorspitten van de correspondentie tussen beide broers nog iets zou opleveren. Toch lijkt de vanzelfsprekendheid waarmee Geyl Oranjes onschuld aanneemt voorbarig. Dat Willem geen weet zou hebben

gehad van de inhoud van de onderhandelingen die Lodewijk van Nassau in zijn naam voerde, ligt niet voor de hand. Lodewijk beschikte als derde zoon van Willem de Rijke en Juliana van Stolberg niet over een erfdeel van enige omvang. Hij was daarom naar de Nederlanden gekomen, waar hij werd opgenomen in het gevolg van zijn oudste broer. Hij had dus geen eigen machtsbasis en was afhankelijk van Oranje, van wie hij een naaste vertrouweling werd. Het lijkt om die reden ook waarschijnlijk dat Lodewijk, die een van de leiders van het Verbond der Edelen was, bij de aanbidding van het Smeekschrift optrad als zetbaas van Oranje, die op deze manier een schijn van neutraliteit kon ophouden.⁹ Dat anderen beseften dat Willem de echte baas was, blijkt uit het feit dat Filips II en Margareta van Parma zich in de nazomer van 1566 tot hém richtten toen ze de lastpak Lodewijk het liefst zo snel mogelijk uit de Nederlanden zagen vertrekken.¹⁰ Als Lodewijk tijdens de onderhandelingen in Fontainebleau niet simpelweg de instructies van zijn broer volgde, dan had hij kennelijk redenen om aan te nemen dat die er wel oren naar zou hebben.

VERBORGEN AGENDA

Dat Geyl zo zeker was van zijn zaak heeft uiteraard te maken met de rol die Oranje na zijn dood en vooral vanaf de negentiende eeuw kreeg toegemeten: die van 'vader des vaderlands'. De neiging bestaat dan zaken die niet met dat beeld stroken te bagatelliseren. Inmiddels heeft de geschiedwetenschap de nodige nuances aangebracht, maar in populaire publicaties en schoolboeken blijft het beeld van Willem als voorvechter van politieke en religieuze vrijheid grotendeels overeind. Men kan zich afvragen in hoeverre het rapport van de Engelse ambassadeur, Francis Walsingham, betrouwbaar is. Of misschien vergiste hij zich in de identiteit van de 'vorst uit Duitsland'. Maar Walsingham was niet de enige die de prins grote ambities toeschreef. Ook Filips II portretteerde Willem, samen met zijn kompaan Lodewijk, als een samenzweerder, die van de afwezigheid van de koning gebruikmaakte om zoveel mogelijk onrust te zaaien met de bedoeling zelf de macht te grijpen.¹¹ Filips was de vijand en had er alle reden toe de Nassaus zo zwart mogelijk af te schilderen. ►

⁹ Kossmann en Mellink, doc. 42, pp. 188-189.

¹⁰ Geyl, p. 115.

¹¹ Vgl. Liesbeth Geevers, *Gevalen vazallen. De integratie van Oranje, Egmont en Horn in de Spaans-Habsburgse monarchie (1559-1567)* (Amsterdam 2008) p. 147.

¹² G. Groen van Prinsterer, *Archives ou correspondance inédite de la maison d'Orange-Nassau* (première série). Tome II 1566 (1835) nr. ccxiv, pp. 315-318.

¹³ Zie de dagvaarding van Lodewijk van Nassau, uitgegeven door P.J. Blok in *Bijdragen en mededeelingen van het Historisch Genootschap* 8 (1885) pp. 160-163.



Aanbidding van het smeekschrift der edelen aan de hertogin van Parma, 1566. Frans Hogenberg, 1588. Bron: Rijksmuseum.



De vier broers van Willem van Oranje: Jan, Hendrik, Adolf en Lodewijk. Atelier van Wybrand de Geest, omstreeks 1630.

¹² Kossmann en Mellink, pp. 39-40; Israel, pp. 214-215.

¹³ Aesopus Stomachatus (pseudoniem voor Johannes Uytenhage de Mist), *Apologie ofte verantwoordinge van den ondiens der stadthouderlyke regeeringe* (Amsterdam 1663) pp. 166-167 en 172.

¹⁴ Kossmann en Mellink, doc. 54, pp. 240-241.

¹⁵ Vgl. Jouanna (zie noot 5) en Claire Valente, *The Theory and Practice of Revolt in Medieval England* (Burlington 2003).

Maar er bestaan nog meer voorbeelden, ook in verband met de affaire waar het hier over gaat. In 1582 hadden de Staten van Holland en Zeeland Oranje de grafelijke titel aangeboden. Dit als tegenwicht voor Anjou, van wie men wist dat het een onverbetterlijke intrigant was, die zich nooit zou neerleggen bij de voorwaarden die hem bij zijn inhuldiging waren opgelegd. Aanvankelijk weigerde Oranje, vermoedelijk eerder omdat de titel nauwelijks iets toevoegde aan zijn bevoegdheden dan uit bescheidenheid. Toen hij er kort voor zijn dood toch voor bleek te voelen, werd dat niet met het algemene enthousiasme begroet dat veel geschiedenisboeken suggereren. Sommigen, zoals Cornelis Hooft, vader van de dichter Pieter Corneliszoon Hooft en vooraanstaand lid van de Amsterdamse vroedschap, legden het uit als teken dat de prins er al die tijd een verborgen agenda op na had gehouden. Als ze eerder hadden geweten waar hij op uit was toen hij de mensen wijsmaakte te vechten voor de 'vrijheid van het land', zouden zoveel steden niet de poorten voor hem hebben geopend, aldus Hooft.¹² Bijna een eeuw later, toen de strijd tussen prins- en staatsgezinden woedde, zagen tegenstanders van het stadhouderschap er het zoveelste bewijs in dat Oranje een berekenende opportunist was geweest met achterbakse trekjes.¹³

FAMILIEBELANG

Dit mag een overtrokken mening lijken en natuurlijk vielen er ook tegengeluiden te horen, die benadrukten hoeveel offers de prins had gebracht voor de zaak van de 'vrijheid'. Filips Marnix van Sint-Aldegonde wees al in een vroeg stadium de beschuldiging dat de prins iets te winnen zou hebben gehad bij de komst van Anjou verontwaardigd van de hand.¹⁴ Maar hij stond dan ook op de loonlijst van Oranje. Hoe dan ook, er is geen reden om aan te nemen dat Oranje wezenlijk verschilde van de andere vorsten en edelen uit zijn tijd. Hij, Lodewijk en zijn andere broers deden wat alle telgen van vorstelijke en adellijke geslachten sinds hun ontstaan in de middeleeuwen hadden gedaan: het familiebelang dienen. De eer van de familie, waarnaar de broers in hun verweerschriften zo dikwijls verwezen, woog minstens even zwaar als de 'vrijheid', de 'godsdienst' of het 'vaderland'. Ze waren ook zeker niet de enigen die zulke grote woorden in de mond namen. En het is de vraag of zij er méér van meenden.¹⁵ In wezen waren ze op hetzelfde uit als de Franse koning en zijn broer: zoveel mogelijk titels, rechten en bezittingen in handen krijgen om de macht en het aanzien van het geslacht te vergroten.

'TEGENSTANDERS VAN HET STADHOUDERSCHAP ZAGEN IN ORANJE EEN OPPORTUNIST MET ACHTERBAKSE TREKJES'

De affaire Anjou blijkt veel ingewikkelder dan het doorsnee schoolboek suggereert. De examenvraag, in ieder geval het gedeelte over de bedoelingen van de Franse koning, heeft bij mijn weten niet geleid tot verhitte discussies. Mijn indruk is dat het advies het bovengenoemde antwoord fout te rekenen door de meeste docenten is gevolgd. Ten onrechte dus. Een betere kennis van de complexe historische werkelijkheid had hen vermoedelijk anders doen besluiten. Het is niet mijn bedoeling te pleiten voor een vrijblijvende creativiteit bij het nakijken van examens om de eigen leerlingen zo goed mogelijk te laten scoren. Al is de verleiding wel groot nu docenten steeds meer op resultaten worden afge-rekend alsof ze autoverkopers of verzekeringadviseurs zijn. Alleen als men een alternatief antwoord kan ondersteunen met aantoonbare, historische argumenten mag men het volgens de officiële regel belonen, zoals de examenmakers in *Kleio 5* (2014) ook uitleggen. Daartoe is het dus wel nodig dat docenten vaker een goed geschiedenisboek openslaan. Zolang hun hoofd niet bol staat van al het andere werk en de verplichte bijscholing dan... ■

**GERMANIA
DANUBIA***Simon Winder*

Als een soort historische reisleader loodst Winder de lezer door de geschiedenis van Duitsland in het ene boek (Germania) en door Oostenrijk-Hongarije (Danubia) in het andere boek. De auteur combineert allerlei persoonlijke anekdotes met de geschiedenis. Echt boeken voor op het nachtkastje. Spectrum | € 29,99 (Germania); € 34,99 (Danubia)

**GOUDEN JAREN. HOE ONS
DAGELIJKS LEVEN IN EEN
HALVE EEUW ONVOOR-
STELBAAR IS VERANDERD***Annegreet van Bergen*

Van loonzakje tot de stoffen zakdoek. Veel verdween in de afgelopen vijftig jaar. In dit boek worden allerlei materiele zaken genoemd die verdwenen, ook wordt genoemd wat ervoor terugkwam. Atlas Contact | € 19,99

**KEIZERS VAN HET
COLOSSEUM***Anton van Hooff*

Het Colosseum is het meest iconische beeld van Rome. De Flaviërs die dit theater

bouwden, waren verder niet zo succesvol. Ze kregen te maken met verschillende oorlogen, opstanden, stadsbranden, de uitbarsting van de Vesuvius en ga zo maar door. Interessant om te lezen. Ambo-Anthos | € 21,99

**DELPHI. EEN GESCHIEDENIS
VAN HET MIDDELPUNT VAN
DE ANTIEKE WERELD***Michael Scott*

Vanuit 'de navel van de wereld' in Delphi stegen dampen op die een vrouw (de Pythia) inademde en haar lieten hallucineren. Haar woorden werden gezien als de woorden van Apollo, het orakel. Scott gaat terug naar de plek en onderzoekt en analyseert werkelijk alles. Prometheus-Bert Bakker | € 35,00

HET STARTSCHOT.

OP JACHT NAAR GAVRILO PRINCIP, DE MOORDENAAR DIE DE WERELD IN OORLOG BRACHT

Tim Butcher

Oorlogsverslaggever Butcher volgt het spoor van Princip's leven en combineert zijn zoek-

tocht op de Balkan met de Bosnisch-Servische strubbelingen uit de jaren negentig. Prometheus-Bert Bakker | € 24,95

**REVOLUTIONAIR
RUSLAND, 1891-1991.**

EEN GESCHIEDENIS

Orlando Figes

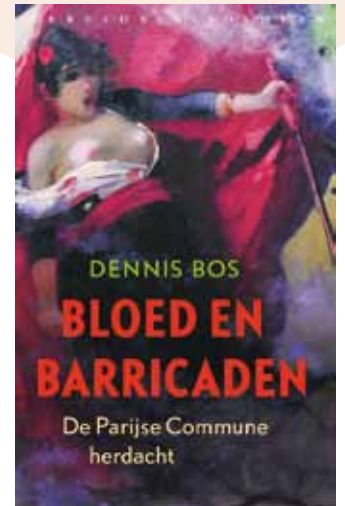
De schrijver heeft inmiddels een imposant oeuvre op zijn naam staan over de geschiedenis van Rusland en de Sovjet-Unie. Figes stelt dat de revolutie van 1917 enkele decennia eerder tijdens de hongersnood van 1891 is ontsproten. Het vuur van de revolutie bleef honderd jaar lang branden.

Nieuw Amsterdam | € 24,95

**JAN DE QUAY (1901-1985).
EEN BIOGRAFIE***Cees Meijer*

'Lijmen Jan, lijmen met z'n allen,' zong Wim Kan in 1960. Maar Jan wilde zelf eigenlijk helemaal niet lijmen, zo blijkt. Toch bleef kabinet-De Quay bestaan. Het was het eerste naoorlogse kabinet zonder de PvdA. Wie was

deze katholieke Jan de Quay, medeoprichter van de Nederlandse Unie? Boom | € 34,90

**BLOED EN BARRICADEN.
DE PARIJSE COMMUNE
HERDACHT***Dennis Bos*

Tweeënzeventig dagen duurden de barricadegevechten in Parijs in 1871. De herinnering aan het grootste politieke bloedbad van de negentiende eeuw leeft nog altijd voort. In dit boek worden de mythes rond de Commune van Parijs belicht. Wereldbibliotheek | € 29,90

**DE ZAAK ZJIVAGO. HET KREMLIN, DE CIA EN DE
STRIJD OM DE VERBODEN ROMAN***Peter Finn, Petra Couvée*

Het beroemde boek van de latere Nobelprijswinnaar in West-Europa gepubliceerd krijgen, had nogal wat voeten in de aarde. Omdat Pasternak negatief over de bolsjewieken schreef, werd het boek inzet van een 'koude schrijversoorlog' tussen de Sovjet-Unie en de Verenigde Staten. Nieuw Amsterdam | € 24,95

GERRIT VALK

Gerrit Valk was directeur van het Regionaal Archief in Alkmaar en werd daarna parlementariër. Hij promoveerde op een proefschrift over de voetbalclub AZ. In april verscheen zijn boek *Pantsters stooten door, Stuka's vallen aan* over het leven van NSB-componist Melchert Schuurman.



Ben Vriesema is
redacteur van Kleio.

WELK NUT HEEFT GESCHIEDENIS VOLGENS U?

Het vak leert je relativeren, maatschappelijke ontwikkelingen beter te begrijpen en daarnaast is geschiedenis een uiterst interessant vak dat nooit zal vervelen.

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

Van de lagere school herinner ik mij vooral dat geschiedenis goed werd verteld. Van de jaartallen-kennis die ik toen heb opgedaan, heb ik nog steeds veel plezier. Op de middelbare school heb ik in Alkmaar alleen maar uitstekende docenten gehad.

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

Op afstand: Johan Huizinga met zijn geweldige Herfsttij der middeleeuwen.

ALS U MORGEN EEN HISTORISCHE DOCUMENTAIRE ZOU MOGEN MAKEN, WAAROVER ZOU DEZE DAN GAAN?

Ik zou kiezen voor een driedelige documentaire over de geschiedenis van het voetbal in ons land. Voetbal is nu eenmaal de spiegel

van de samenleving en bovendien weet ik er al vrij veel van.

WELKE HISTORISCHE PERSOON SPREEKT U HET MEESTE AAN?

Churchill, omdat hij, ondanks alle fouten en tekortkomingen, al heel vroeg de ware aard van het nazisme doorzag en het defaitisme van de Engelse regering aan het begin van de oorlog wist om te buigen.

WAT IS VOOR U EEN BELANGRIJKE LIEU DE MÉMOIRE?

Het Rijksmuseum in Amsterdam. Dat is toch de schatkamer van onze geschiedenis. Scholen die hun leerlingen niet ten minste één keer tijdens hun schooltijd daarmee naartoe nemen, falen.

Het Rijksmuseum.
Foto: Reinoud
Kaasschieter.



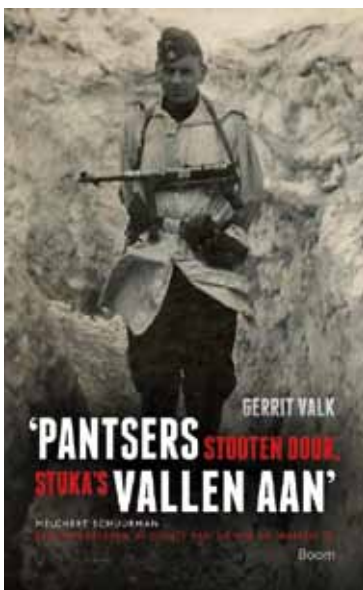
'Scholen die hun leerlingen niet ten minste één keer mee naar het Rijksmuseum nemen, falen'



WAT IS UW MEEST DIERBARE BEZIT
DAT OOK HISTORISCHE WAARDE HEEFT?
De eerste druk van Huizinga's
Herfstij der middeleeuwen uit 1919.

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

De meest recente is misschien wel toen ik vorig jaar in het Centraal Archief Bijzondere Rechtspleging het dossier opensloeg van Melchert Christof Schuurman, die op achttienjarige leeftijd sneuvelde aan het oostfront. Daarin bevinden zich persoonlijke spullen als brieven, foto's en zijn Soldbuch. Het kwam toen wel erg dichtbij. Over zijn vader, die de muzikleider was van de NSB, schreef ik dit jaar de biografie *Pantsers stooten door, Stuka's vallen aan*. Melchert Schuurman: een muzikleiden in dienst van de NSB en de Waffen-SS.

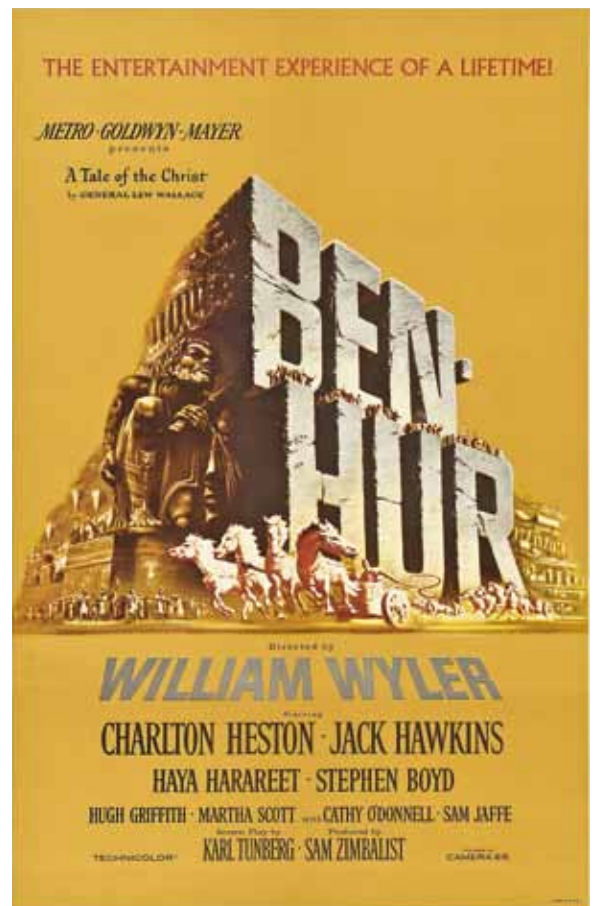


DENKT U DAT DE HISTORISCHE
CANON NUT HEEFT VOOR HET
GESCHIEDENISONDERWIJS?

De canon is handig om de hoofdlijnen van de vaderlandse geschiedenis in beeld te hebben, maar ik vind de keuze wel erg arbitrair. Zo is er wel aandacht voor de stoel van Rietveld, maar wordt bijvoorbeeld de invoering van het betaald voetbal in 1954 volledig genegeerd. Deze zomer hebben we bijvoorbeeld kunnen zien welke rol voetbal speelt in het leven van miljoenen mensen.

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

In de eerste plaats met enthousiasme en bezieling en aandacht voor het verhalende element. Geen angst voor het leren van jaartallen: die vormen de bakens in de tijd. Goed vertellen en leerlingen enthousiast maken zijn essentieel om hen buiten de reguliere lessen om zich te laten verdiepen in het verleden. Geschiedenis moet zo worden onderwezen dat het vak een levenslange metgezel wordt voor de leerlingen.



WELKE HISTORISCHE FILM HEEFT DE
MEESTE INDRUK OP U GEMAAKT?

Ben Hur. Ik zag de film voor het eerst toen ik veertien jaar oud was. De film maakte toen een verpletterende indruk op me. Wat een spektakel en spanning en – gelukkig – de film loopt ook nog goed af! ■

'IK KAN HELEMAAL GEEN

Tips voor differentiatie in de geschiedenisles

De meeste leerlingen van een klas kunnen het niveau van de stof prima aan, een aantal heeft er moeite mee en sommige vervelen zich. Wat te doen? De gulden middenweg kiezen en de middenmoot bedienen? Je gewoon richten op de grootste groep? Uit diverse onderzoeken blijkt dat maatwerk loont, maar veel docenten in het middelbaar onderwijs slagen er niet in om hun lessen af te stemmen op de individuele behoeftes van leerlingen. Welke mogelijkheden zijn er binnen het geschiedenisonderwijs voor differentiatie?

Anita Warmelink-Balt is leraar geschiedenis en staatsinrichting aan het Willem Lodewijk Gymnasium te Groningen. **Tim Huijgen** is leraar geschiedenis aan het H.N. Werkman College te Groningen en vakdidacticus Geschiedenis bij de Universitaire Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen. **Paul Holthuis** is leraar geschiedenis aan Het Drachtster Lyceum te Drachten en vakdidacticus Geschiedenis bij de Universitaire Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen.

Uit het Onderwijsverslag van de Inspectie blijkt dat weinig docenten in het voortgezet onderwijs hun lesactiviteiten afstemmen op de individuele behoeftes van leerlingen.¹ Differentiëren is het doelbewust onderscheid maken tussen leerlingen binnen één klas, op basis van bijvoorbeeld leerstijl, beheersingsniveau of instructiebehoefte.² Onderzoek uit het midden van de jaren negentig suggereert dat vooral door verschillende instructievormen te gebruiken in de les, de positieve effecten op leerprestaties van leerlingen het grootst zijn.³

DIFFERENTIËREN MET SPOTPRENTEN

'Ik kan helemaal geen spotprenten. Mijn moeder kon het vroeger ook al niet. Ik sla die vragen de volgende keer gewoon over.' Terwijl ik inlog om absenten te registreren, vang ik flarden van een

gesprek op tussen twee leerlingen. Ze bespreken de toets die ik vorige week afnam. Achter de meisjes rolt een jongen met zijn ogen: 'Je ziet toch zó wat zo'n tekening betekent, hoe moeilijk kan het zijn?' Veel leerlingen vinden het interpreteren van spotprenten lastig. De verschillen tussen leerlingen bij deze vaardigheid zijn vaak erg groot. Sommige leerlingen hebben in één oogopslag de bedoeling van de maker door, terwijl anderen er echt niet uitkomen. Hieronder volgt de beschrijving van een experiment van twee lesuren dat is uitgevoerd in de examenklassen op het Willem Lodewijk Gymnasium in Groningen. De klas werd verdeeld in drie groepen op basis van leerlingsscores op spotprent-gerelateerde toetsvragen.

In groep A zaten leerlingen die erg veel moeite hadden om spotprenten te analyseren.

Groep B bestond uit leerlingen die gemakkelijker

Leerlingen krijgen instructie, terwijl de rest doorwerkt.
Foto Arjen Drost.

SPOTPRENTEN'

spotprenten konden doorgronden, maar af en toe vastliepen.

In groep C zaten de leerlingen die geen of erg weinig moeite hadden met het interpreteren van spotprenten.

Groep A kreeg een opdracht, waaraan een korte uitleg voorafging. In vijf minuten werd met deze groep leerlingen een stappenplan besproken om spotprentinterpretatie aan te pakken. Daarna gingen ze in tweetallen aan de slag met een opdracht, waarin deze methode verwerkt was. Daarbij leidde de opdracht ze stapsgewijs via translatievragen, waarbij leerlingen de beelden omzetten in woorden en de beeldspraak vertaalden, naar interpretatievragen.⁴ Met deze laatste vragen herleidden de leerlingen de betekenis van de prent. Deze groep bereidde zich op deze manier voor op een korte presentatie voor de gehele klas over wat de maker met de prent wilde vertellen.

Leerlingen uit groep B kregen een opdracht waarmee ze meteen zelf, in drietallen aan de slag konden. Ook zij hadden translatie- en interpretatievragen. Zij kregen echter minder tussenstappen en eindigden op een hoger beheersingsniveau dan groep A. Vergeleken met groep A zette deze groep een extra stap, doordat ze ook de bruikbaarheid van de prent evalueerden. De leerlingen in groep B bereidden zich voor op een presentatie van een

zelfbedacht stappenplan voor spotprentinterpretatie en op de bespreking van de bruikbaarheid van de bron om een bepaalde vraag te beantwoorden. Groep C werkte in drietallen buiten het lokaal aan een creatieve opdracht. Spotprentinterpretatie is voor deze groep niet moeilijk. Daarom kreeg deze groep enkele translatie- en interpretatievragen om op gang te komen en te helpen bij het herleiden van de betekenis van de prent. Deze groep moest daarna aan de slag met het schrijven van een lofrede of hekeldicht bij de afbeelding. In het daaropvolgende uur presenteerden ze vervolgens deze rede. Deze groep begon vrijwel direct met de interpretatie van de prent om hiermee een creatieve (evaluatie) opdracht uit te voeren.

Tijdens de nabespreking van de opdracht en de reflectie op deze werkwijze, kwam naar voren dat leerlingen uit groep C veel hadden gehad aan de nabespreking door groep A. De leerlingen in groep A bloeiden helemaal op door dit compliment. In de weken erna merkten we ook dat klassikale besprekingen van spotprenten anders verliepen. Er werd beter naar elkaar geluisterd en met name de leerlingen uit groep A slaagden beter in het interpreteren van bronnen. De grootste winst van deze aanpak was dat leerlingen vertelden dat ze het prettig hadden gevonden om op hun eigen niveau te werken en uitgedaagd te worden. ▶

- 1 Inspectie van het Onderwijs, *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2011/2012*, pp. 21.
- 2 'Is differentiëren te leren?' in *Van twaalf tot achttien* (mei 2013), een praktisch artikel van Meike Berben met tien tips om te differentiëren binnen je lessen.
- 3 R.J. Bosker, *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar theoretische en vergelijkende onderwijskunde en het onderwijsonderzoek aan de Faculteit der Psychologische, Pedagogische en Sociologische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen op 11 januari 2005, pp. 9-10.
- 4 Zie bijvoorbeeld ook hoofdstuk 5 van *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* van Arie Wilschut e.a..





Het melkkoetje: satire op het uitbuiten der Nederlanden door de prins van Oranje, anoniem, ca. 1633 - ca. 1639.

ANDERE HISTORISCHE VAARDIGHEDEN

Het raamwerk van deze opdracht is ook goed bruikbaar voor het oefenen van andere historische vaardigheden. Steeds wordt de klas in drie groepen verdeeld. Dit kan goed op basis van eerder behaalde resultaten of een diagnostische toets.

Groep A is de *instructieafhankelijke* groep. Deze groep blijft klein, met maximaal zes leerlingen. Zij krijgen aan het begin van de opdracht een korte extra uitleg van de docent. Daarna gaan ze zelfstandig, alleen of in een klein groepje, aan de slag. Leerlingen die extra uitleg nodig hebben, kunnen het beste in deze groep zitten. Aan een kleine groep kan gemakkelijk, op zachte toon, iets uitgelegd worden, terwijl de leerlingen uit groep B aan de slag gaan.

Groep B is de *instructiegevoelige* groep. Deze groep kan groter zijn, met vijftien tot twintig leerlingen. Zij gaan meteen aan de slag met de opdracht. Laat de leerlingen de eerste tien minuten zelfstandig werken, in stilte, zodat groep A de uitleg van de docent goed kan volgen. Leerlingen die af en toe vastlopen, maar voor wie klassikale uitleg niet meer nodig is, kunnen het best in deze groep geplaatst worden.

Groep C is de *instructieonafhankelijke* groep. Zij kunnen zonder docent werken, bijvoorbeeld in de mediatheek. Zorg er daarom voor dat de instructie voor deze groep compleet is. Leerlingen die zich snel vervelen, of het liefst zelfstandig werken, passen goed in deze groep. Deze groep is vaak niet te groot, rond de tien leerlingen.

SNELLE VORMEN VAN DIFFERENTIATIE

Naast deze uitgebreide vorm van differentiatie, zijn er eenvoudigere manieren van differentiatie te bedenken binnen het geschiedenisonderwijs.

- Differentiëren ligt in het verlengde van variëren. Een voorbeeld van dat laatste is in een klassikale les verschillende elementen en werkvormen in te bouwen die aansluiten bij verschillende leerstijlen. Beginnen met een filmfragment, een korte klassikale uitleg of aantekening, een opdracht maken uit het boek en daarop reflecteren, daagt leerlingen in alle leerstijlen uit.

- Huiswerk kan ook gedifferentieerd worden aangeboden. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld de keuze krijgen uit het samenvatten van de tekst aan de hand van (werkboek)vragen of met behulp van een (digitale) mindmap. Ook hiermee differentieer je voornamelijk naar leerstijl.⁵

- Het lesboek geeft vaak mooi materiaal, dat bruikbaar is voor differentiatie. Opdrachten uit het boek waarin bronnen worden gebruikt, lenen zich uitstekend voor het maken van drie verschillende opdrachten met verschillende beheersingsniveaus. Door leerlingen die brongebruik moeilijk vinden niet meteen te laten beginnen met analyse, zijn ze beter gemotiveerd. Ze weten door de opbouw ook welk eindniveau van hen wordt verwacht.⁶

- Ook kun je verschillende leerroutes bij (werkboek)opdrachten uitstippelen. Als sommige leerlingen moeite hebben met chronologie, selecteer je voor deze groep de chronologieopdrachten. Voor andere leerlingen met moeite met oorzaak en gevolg, kun je meer de nadruk leggen op opdrachten die deze vaardigheid oefenen.

Met deze eenvoudig toepasbare werkvormen is differentiëren in het vak geschiedenis niet moeilijk. Wellicht heeft u ook genoeg handvatten om dit in uw eigen klas toe te passen. ■

Anita Warmelink-Balt houdt zich veel bezig met differentiatie in haar onderwijs en geeft workshops hierover. Binnen de Universitaire Lerarenopleiding Geschiedenis speelt differentiatie (naast contextualiseren) een grote rol in colleges en onderzoek. De auteurs hebben als ambitie om samen met andere docenten uit het veld concrete werkvormen te bedenken gericht op differentiatie. Belangstellenden die hierover mee willen denken, kunnen zich melden via t.d.huijgen@rug.nl of p.holthuis@rug.nl.

Op de website van Kleio vindt u een voorbeeld van een gedifferentieerde opdracht met spotprenten. Ga naar www.vgnkleio.nl/kleio.



⁵ Hiervoor is de leeracyclus van Kolb geschikt. Een korte beschrijving is bijvoorbeeld te zien <http://www.leraar24.nl/video/1001>.

⁶ Om niveauverschillen in vragen aan te brengen is de taxonomie van Bloom erg geschikt. Wilschut e.a. geven in hoofdstuk 10 van *Geschiedenisdidactiek* praktische tips en uitleg.

DE TOEKOMST VAN HET VAK GESCHIEDENIS

Geschiedenis verdient een plaats op het lesrooster en in alle profielen van het onderwijs. Geen fatsoenlijk mens zal in ernst ontkennen dat historische kennis nodig is voor een juist begrip van de wereld waarin wij leven. Juist nu, want de wereld om ons heen overweldigt ons vaak. Niet zelden worden we erdoor op het verkeerde been gezet. De economische crisis is geweldig groot in de ogen van deskundigen. De militaire spanningen zijn onvergelijikbaar hoog opgelopen, zo las ik onlangs. Als ik m'n oor te luisteren leg, hoor ik apocalyptische geluiden. Onze militairen mogen zich voor het eerst in de geschiedenis in hun vrije tijd niet langer in hun uniform in de openbare ruimte bewegen. En overal loert het explosiegevaar, zo vertelde een politieagent me kort geleden. Hij had dit uit betrouwbare bron vernomen. Enkele dagen voordat het herdenkings- en feestgedruis losbarstte om te vieren dat 25 jaar geleden 'de Muur' viel, vroegen enkele studenten op de VU: 'Wat is dat eigenlijk, die muur?'

De rapporteurs van de Club van Rome voorspelden in 1972 onheilspellend dat de wereld binnen afzienbare tijd verloren zou gaan. Alleen als de groei in de wereld in alle geledingen sterk zou worden afgeremd, was redding mogelijk. De vwo'ers die ik recent les gaf, dachten dat ik het had over een club uit de oudheid. Ik denk niet dat ik voor profeet speel wanneer ik zeg dat op oudejaarsavond niemand meer weet van de boycot van Rusland en Poetin.

Een beetje historisch besef kan dus geen kwaad. Het doet ons realiseren dat de actualiteit niet meer is dan een korte fase in een lange geschiedenis. Geschiedenis scherpt ons besef van betrekkelijkheid. Geschiedenisonderwijs wil orde scheppen in een verleden dat vormloos is geworden voor onze leerlingen. Het overzicht is hen ontglipt. Oriëntatiekennis en de kenmerkende aspecten bedoelen hierin te voorzien. Dit is weer een beetje het oude leren. In 2007-2008 deed commissie-Dijsselbloem onderzoek naar het nieuwe leren, zoals dat vooral in het studiehuis en het competentiegericht onderwijs gepraktiseerd werd. De conclusies van de commissie waren niet mals. Leerlingen, studenten,

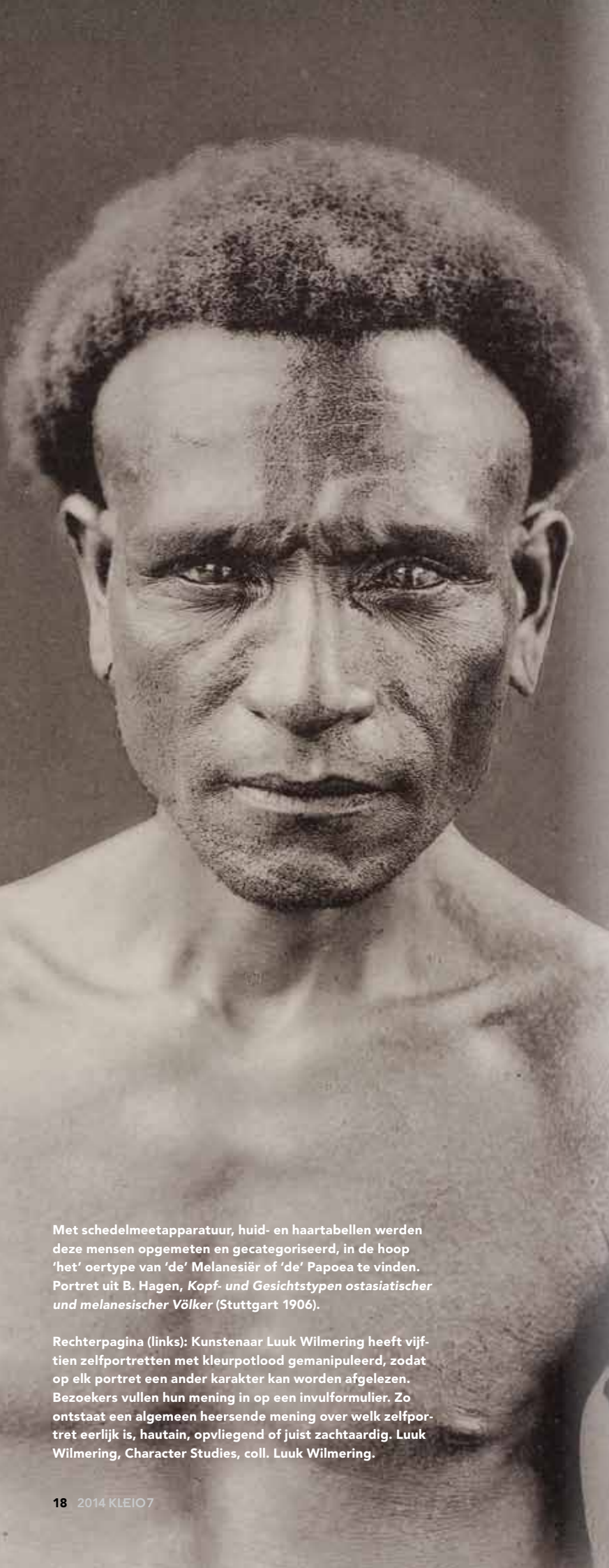
docenten en de publieke opinie maakten gehakt van de inhoud van de onderwijsvernieuwingen en de manier waarop ze waren doorgevoerd. Zes jaar later heeft de Tweede Kamer de Onderwijsraad gevraagd na te gaan wat de invloed is geweest van de commissie-Dijsselbloem op de onderwijspolitiek. Het antwoord hierop luidde diplomatiek en omfloerst dat deze invloed 'beperkt' was. In gewoon Nederlands: er is van de aanbevelingen van de commissie niets terechtgekomen. Leraren hebben het onderwijs 'gered' door zich zo weinig mogelijk van de vernieuwingen aan te trekken.

*'Als ik m'n oor te luisteren leg,
hoor ik apocalyptische geluiden'*

Gelukkig hebben veel procesmanagers inmiddels het onderwijsveld geruimd. Laat het onderwijs vooral zélf gaan over de inrichting van het geschiedenisonderwijs. Daarbij mogen we best kritisch naar onszelf kijken. Natuurlijk is een algemeen overzicht van de wereldgeschiedenis voor de meesten te hoog gegrepen. Maar geschiedenisonderwijs dat de leerlingen zonder kennis op de bronnen af stuurt, schiet tekort. Zonder kennis blijven de bronnen immers stom. Ik hoop dat u op 6 maart 2015 naar het nationaal geschiedenisonderwijscongres komt in het Rijksmuseum. Dan kunnen we er verder over discussiëren. ■

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





WAAR KOMEN

Tentoonstelling in Teylers

'Wie van jullie heeft vaste oorlelletjes en wie heeft er losse?', vraagt de museum-docent. Leerlingen met aangegroeide oorlelletjes worden gesommeerd achter in de klas te gaan zitten, leerlingen met losse oorlelletjes mogen voorin plaatsnemen en krijgen zelfs een snoepje. Uiteraard wordt achter in de klas geprotesteerd, maar op gedecideerde toon wordt hen duidelijk gemaakt dat zij niet interessant meer zijn. Leerlingen met vaste oorlelletjes staan 'lager op de beschavingsladder', want 'zij lijken meer op apen'.

Ter voorbereiding op het bezoek aan de tentoonstelling over vooroordelen en stereotypen brengt een medewerker van Teylers Museum in Haarlem een bezoek aan de school om leerlingen duidelijk te maken op welke wijze sommige kinderen op uiterlijke kenmerken kunnen worden voorgetrokken. Het sorteren op basis van oorlelletjes is een variatie op onderzoek dat in de Verenigde Staten in de jaren zestig van de vorige eeuw is gedaan, waarbij in een schoolklas mensen met blauwe en bruine ogen uit elkaar werden gezet. Doel was om blanke kinderen het effect te laten voelen van discriminatie en racisme. Tijdens de voorbereidingsles worden de leerlingen met behulp van allerlei spelvormen geconfronteerd met het bestaan van vooroordelen. Zo spelen de leerlingen *Physogs*, een populair gezinsspel uit de jaren dertig van de vorige eeuw. Op basis van gelaatsuitdrukkingen moet men een bepaalde karaktereigenschap toedichten aan een persoon. Lijkt deze persoon humeurig, ondoorgrondelijk, gierig, onderdanig, of is het getoonde gezicht juist het gezicht van een doorzetter?

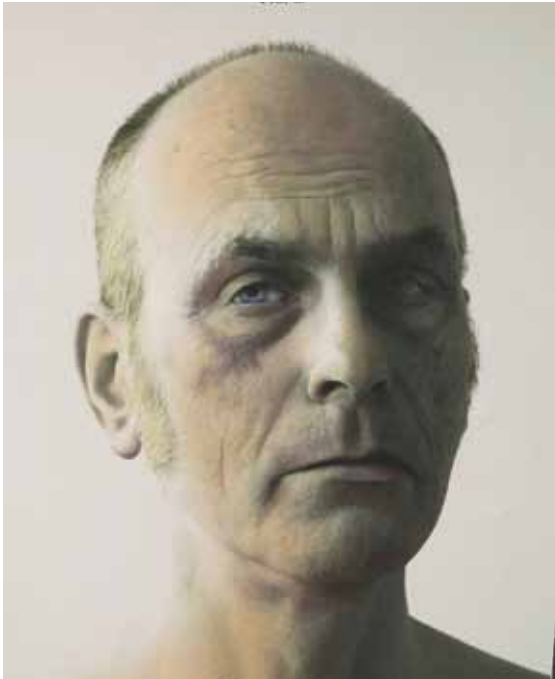
Een ander interessant 'spel' is de *shooting game*. Doel van dit (wetenschappelijke) onderzoek uit de Verenigde Staten is om in de huid van een politieagent te kruipen. In verschillende omgevingen wordt de speler geconfronteerd met (plaatjes van)

Met schedelmeetapparatuur, huid- en haartabellen werden deze mensen opgemeten en gecategoriseerd, in de hoop 'het' oertype van 'de' Melanesiër of 'de' Papoea te vinden. Portret uit B. Hagen, *Kopf- und Gesichtstypen ostasiatischer und melanesischer Völker* (Stuttgart 1906).

Rechterpagina (links): Kunstenaar Luuk Wilmering heeft vijftien zelfportretten met kleurpotlood gemanipuleerd, zodat op elk portret een ander karakter kan worden afgelezen. Bezoekers vullen hun mening in op een invulformulier. Zo ontstaat een algemeen heersende mening over welk zelfportret eerlijk is, hautain, opvliegend of juist zachtvaardig. Luuk Wilmering, *Character Studies*, coll. Luuk Wilmering.

ONZE VOOROORDELEN VANDAAN?

toont geschiedenis van stereotypering



mensen – zwart of wit – die soms een revolver en soms een onschuldig attribuut als een mobieltje in hun hand hebben. Doel van de game is iedereen met een revolver dood te schieten, en de anderen niet, natuurlijk. Uit het onderzoek bleek dat gewone gamers makkelijker en sneller op donkere mannen schieten dan op blanke en dus ook vaker een onschuldige, zwarte man doodschieten. Overigens blijken ook donkere gamers deze reactie te vertonen.

ZIJN VOOROORDELEN VERANDERD?

Waar komen al onze vooroordelen vandaan, en misschien wel belangrijker: zijn ze in de loop der eeuwen veranderd? Op deze vragen krijgen de leerlingen – tijdens de voorbereidingsles, maar zeker in het museum – een antwoord. Want na de voorbereidingsles op school kunnen de leerlingen zelf gratis naar het museum, waar ze met een kijkwijzer door de zalen lopen. In het museum heeft conservator Bert Sliggers de tentoonstelling *Op het eerste gezicht* opgezet die leerlingen bewust maakt van de vooroordelen en de verandering van vooroordelen ten aanzien van het uiterlijk van



Ben Vriesema is
redacteur van Kleio.

Met dit apparaat
werden de mensen
op de foto's van B.
Hagen opgemeten.
Schedelmeetinstru-
ment, Museum Dr.
Guislain, Gent.



mensen. Een groter contrast dan die tussen de Rubensvrouw (zeventiende eeuw) en Twiggy (een zeer slank model uit de jaren zestig van de vorige eeuw) is nauwelijks denkbaar. De kijkwijzer bij deze tentoonstelling en de eerdere voorbereidingsles zorgen ervoor dat de leerlingen met een duidelijke route en geheel zelfstandig door het museum kunnen lopen. Er zijn niet alleen zoekopdrachten (leerlingen worden gedwongen om kritisch te kijken), maar er bevinden zich in de tentoonstelling ook doe-opdrachten. Zo is er de Lavatertest. De Zwitserse predikant Johann Kaspar Lavater bedacht de theorie dat je aan het gezicht van mensen kunt aflezen wat hun karakter is.



Brits familiespel uit
ca. 1930. Leg in een
leeg gezicht een van
tevorens gegeven
karakter met drie
soorten kaartjes:
ogen, neus en mond.
Denk aan 'spontaan,
vrolijk', 'verlegen',
'humeurig, kwaad-
aardig' of 'charis-
matisch, charmant'.
Jacques Penry,
Physogs, ca. 1930,
coll. Bert Sliggers.

Rechts: Gevangenis-arts Cesare Lombroso onderzocht (schedels van) gevangenen en dacht dat hij aangeboren trekken kon lokaliseren in hun hersenen, waarmee hij dus stelde dat criminaliteit aangeboren is en je er in feite niets aan kunt doen. Je kunt het ook herkennen aan iemands uiterlijk: doorlopende, geprononceerde wenkbrauwbogen is zo'n kenmerk. En diepliggende ogen, dichte beharing, hoge jukbeenderen ook. Geboren crimineel, Museo di Antropologia criminale 'Cesare Lombroso', Turijn.

De tentoonstelling die begon met kunst (Rubens) eindigt met het kwaad, namelijk de vervolging van de Joden. Leerlingen beseffen welke gevolgen vooroordelen hebben en hebben gehad door de eeuwen heen. Het is al met al een zeer interessante tentoonstelling. En alsof het nog niet genoeg is, komt ter afsluiting de museumdocent nog een keer op school, dit keer om een verwerkingsles te verzorgen. De leerlingen zijn immers zelfstandig met de kijkwijzer het museum doorgelopen en Teylers vindt het belangrijk om te weten wat de leerlingen precies aan het museumbezoek hebben gehad en welke verbanden zij zien met hun eigen leefwereld. Mocht u in de gelegenheid zijn om met uw bovenbouwleerlingen hier naartoe te gaan, u zult er geen spijt van hebben (en dát is geen vooroordeel). ■



VOOR HET ONDERWIJS

De tentoonstelling *Op het eerste gezicht* is tot 8 februari te zien in Teylers Museum in Haarlem. Door bijdragen van onder meer het Mondriaanfonds en het VSB-fonds is er een gratis lesprogramma mogelijk gemaakt met daarin een voorbereidingsles, het museumbezoek en een verwerkingsles. Aanmelden kan via: reserveringen@teylersmuseum.nl. De tentoonstelling is met name gericht op leerlingen van 3- en 4-vmbo, 4- en 5-havo en vwo (geschiedenis en maatschappijleer).

DE MACHTIGE SPREEKSTAF

WIE?

Charlotte Westerman. Docente geschiedenis aan het Hondsrug College, mentor/coach van alle ondernemende leerlingen van het Entreprenasium.

WAT?

Een les staatsinrichting voor mavo 4.

ACHTERGROND?

Na de havo heb ik een jaar highschool gedaan in de Verenigde Staten. Ik had geen flauw idee wat ik daarna ging doen. Ik schreef brieven met een jongen die geschiedenis studeerde aan de Hogeschool Windesheim. Daarnaast had ik één vak op Canby Union Highschool dat ik echt fantastisch vond: American History. Die combinatie maakte dat ik mijn ouders per post opdracht gaf mij 'dan maar' voor die geschiedenisopleiding in te schrijven.

... IN EEN PAAR WOORDEN:

Dienstbaar: ik geef leerlingen de ruimte om zich volledig te ontplooiën, open voor nieuwe ontwikkelingen en leerwegen, duidelijk, coach, enthousiast.

Probeer niet altijd alles te controleren, maar bied de kinderen een kans om hun eigen (leer)weg te vinden.

WAAROM BESLOOT JE LERAAR TE WORDEN?

Ik besloot om nooit leraar te worden. Het leek me werkelijk afschuwelijk! Maar tijdens het eerste jaar van de opleiding zat er een leuke jongen bij mij in de klas die wél docent wilde worden. We liepen samen een week stage op Urk. (We zijn inmiddels twintig jaar getrouwd!) Omdat hij doorging met de opleiding, besloot ik ook maar te blijven. Maar mijn tweedejaarsstage was afschuwelijk. Ik stond veel te dicht op de leerlingen en vond hun gezagsondermijnende acties eigenlijk wel grappig. Gelukkig wist ik tijdens mijn derdejaarsstage alles wat ik fout had gedaan het jaar ervoor radicaal om te draaien. Mijn derdejaars stage werd de leukste stage ooit. Ik ontdekte een professionele Charlotte. Iemand die niet bang is om consequent te zijn, maar daarnaast heel veel plezier heeft in het overbrengen van de relevantie van het vak geschiedenis en het tussen-door meegeven van een beetje opvoeding.

TIPS VOOR COLLEGA'S

Probeer niet altijd alles te controleren, maar bied de kinderen een kans om hun eigen (leer)weg te vinden. Leerlingen zijn nieuwsgierig en heel goed in staat verantwoordelijkheid te nemen.

WAT DOE JE OVER TIEN JAAR?

Geen flauw idee, misschien iets meer doen in de organisatie binnen de school? Misschien meewerken in het bedrijf van mijn man, waar ik (wa-)jongeren kan coachen? Ik hoop wel meer balans te hebben gevonden tussen gezin en werk.

MIJN SUCCESSES

Het is hangen en wurgen, met die Thorbecke en zijn grondwet, de schoolstrijd, het recht van interpellatie. Tot we aankomen bij de vraag of Nederland nóg democratischer kan. We gaan discussiëren en weg is de lethargie! Eerst leg ik de leerlingen het doel van deze lessen uit. Ik laat ze in een kring zitten, wat ze op hun leeftijd in eerste instantie nogal ongemakkelijk vinden. Dan introduceer ik de 'spreekstaf', een tak die ik ooit meenam uit het bos, door mijn zwager beschilderd als een soort totem. De staf geeft leerlingen de macht te zeggen wat ze denken, wat ze voelen. Als iemand de staf heeft, is de rest stil. Leerlingen hebben daar, gek genoeg, ontzag voor. Mijn enige rol is dat ik telkens één leerling het onderwerp laat bepalen. Daarna is hij of zij de baas over het proces. Deze gespreksleider moet alle leerlingen die iets over het onderwerp te zeggen hebben, de spreekstaf overhandigen en ook leerlingen die geneigd zijn steeds te zwijgen, de stok onder de neus te duwen, want iedereen moet oefenen.

Eerst komen de discussies nog wat aarzelend op gang, maar hoe meer ik mij op de achtergrond begeef, hoe meer de kinderen loskomen. Er wordt veel gelachen, maar vooral verhit gedebatteerd. Het zijn onderwerpen die leerlingen aanspreken. Zij hebben er goed over nagedacht en hun standpunt bepaald.

Moeten de grenzen dicht nu Ebola op de loer ligt, moet de doodstraf weer worden ingevoerd, mag de pedo-partij wel of niet bestaan, voeren we de dienstplicht weer in, moet Europa niet gewoon een superstaat worden? Als ik naar deze mavo 4-leerlingen kijk, zie ik jongvolwassenen die goed nadenken over dingen die ons allemaal aangaan. Op deze manier worden zij zich bewust van hoe politieke partijen op een higher level over dit soort zaken moeten debatteren: politiek gaat over hen! ■

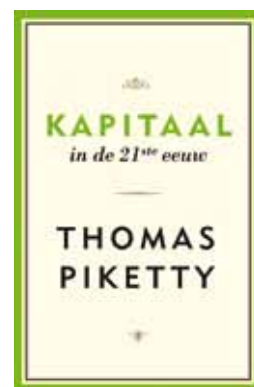
Tekst: Daan van Leeuwen



PIKETTY IN DE KLAS

Franse econoom biedt stof voor drie vakken

Het spraakmakende boek *Kapitaal in de 21ste eeuw* is niet alleen geschikt voor de lessen economie. Jelmer Evers en Ferry Haan bespreken het werk van de Franse econoom Thomas Piketty en laten zien op welke wijze de inhoud gebruikt kan worden tijdens (vakoverstijgende) lessen economie, geschiedenis en maatschappijleer.



Jelmer Evers is docent geschiedenis op UniC in Utrecht. **Ferry Haan** is docent economie op het Jac. P. Thijssse College in Castricum.

In de boeken van Jane Austen werken de hoofdpersonen niet, ze rentenieren. Tekening uit *Pride and Prejudice* door C.E. Brock, 1895.

Begin november stond Thomas Piketty in een uitverkocht Paradiso in Amsterdam. Voor wie niet beter wist, zou denken dat het hier ging om een populaire Franse zanger. Maar Thomas Piketty (1971) is geen zanger, hij is een econoom. Een econoom die Paradiso uitverkoopt. Uitzonderlijk. Hij dankt zijn populariteit aan zijn boek *Kapitaal in de 21ste eeuw* (in Nederland uitgegeven door De Bezige Bij). De Engelstalige versie stond drie weken lang op de eerste plaats van de boekenlijst van The New York Times. Ongewoon voor een economisch boek dat ook nog eens zevenhonderd pagina's telt. Het bijzondere aan het boek van Piketty is dat hij gegevens heeft verzameld over een periode van ruim tweehonderd jaar. De econoom heeft in kaart

gebracht hoe in Frankrijk het vermogen is verdeeld sinds de bestorming van de Bastille in 1789. Hiervoor moest hij diep in de krochten duiken van de Franse belastingdienst. Het is Piketty gelukt om een min of meer doorlopende reeks gegevens over Frankrijk in de laatste twee eeuwen te verzamelen. Voor Engeland heeft hij een bijna identieke reeks. Voor andere landen, zoals de VS, heeft hij data tot ruim een eeuw terug. Het is vooral door deze verzameling gegevens, en de overtuigingskracht daarvan, dat Piketty imponeert. Dat is leuk voor de wetenschap, maar ook voor het onderwijs. In het werk van de Fransman komen minstens drie schoolvakken samen. Economie, geschiedenis en maatschappijleer/-wetenschappen. Het boek van Piketty behandelt een prachtig, vakoverstijgend onderwerp, waarin leerlingen zien hoe deze gamavakken elkaar raken en aanvullen.

ECONOMIE

De economische inbreng van Piketty ligt natuurlijk het meest voor de hand. In de stof van het centraal examen hebben onderwerpen als inkomensverdeling, (de)nivellering, progressieve en andere belastingtarieven en belastingen in het algemeen een stevige plek. Piketty raakt aan al deze onderwerpen en voegt toe dat de inkomensverdeling weliswaar belangrijk is, maar de vermogensverdeling op lange termijn misschien nog wel belangrijker. Vermogen is een ondergeschoven kindje in het centraal examen én in de samenleving. Vermogen is moeilijk te belasten omdat het zo mobiel is. De meeste landen heffen niets of hebben een laag tarief voor heffing op vermogen. De Nederlandse vermogensrendementsheffing bedraagt 1,2 procent over het gemiddelde vermogen. Internationaal gezien is dat aan de hoge kant. Vergeleken met het toptarief op arbeid van 52 procent, stelt deze belasting natuurlijk niet veel voor. Met Piketty leren de leerlingen de samenhang te zien tussen de belastinginstrumenten en de belastinggrondslagen. Hiermee kunnen mooie opdrachten gemaakt worden. Aansluitend

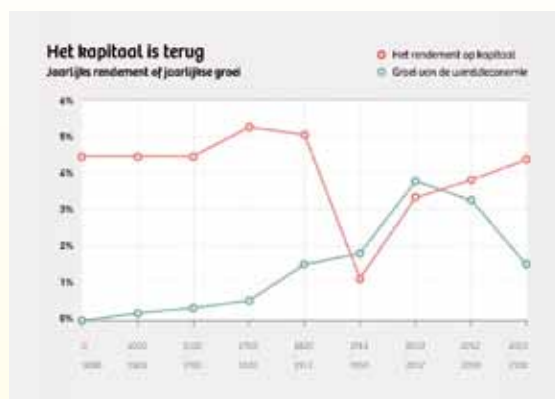


komen de onderwerpen economische groei en welvaart aan bod. De stelling van Piketty is dat in een land met een lage economische groei – lager in ieder geval dan rendement op kapitaal – de vermogensverdeling schever en schever zal worden. Deze stelling levert een brug naar de groeipotentie van een land. Wat bepaalt eigenlijk de economische groei van bijvoorbeeld Nederland? Waar hangt die groei van af?

GESCHIEDENIS

Een van de pijnlijke punten die Piketty maakt in zijn boek is dat de vermogensverdeling nu weer net zo scheef is als voor de Eerste Wereldoorlog. Piketty verwijst naar de romans van Jane Austen en Honoré de Balzac waarin kapitaal een grote rol speelt. De dialoog in Balzacs *Le Père Goriot* waarin Vautrin stelt dat Rastignac beter een rijke vrouw kan trouwen, omdat hij met werken nooit hetzelfde fortuin kan verkrijgen als met een goed gekozen huwelijk, speelt een prominente rol in het boek. In het werk van Balzac en Austen werken de hoofdpersonen niet, ze rentenieren. Naast het vinden van een rijke huwelijkspartner is het aflopen van feesten betaald met rente op staatsobligaties de belangrijkste sociale activiteit van de bovenklasse in zowel Frankrijk als Engeland in de negentiende eeuw. De parallellen tussen toen en nu liggen voor de hand. Het Frankrijk van de belle époque – de optimistische periode die eindigde met de verschrikkingen van de Eerste Wereldoorlog – heeft overeenkomsten met het huidige tijdperk. Welke overeenkomsten zijn dat? Maken wij nu dezelfde fouten als destijds? De ongelijkheid nam sterk af na de Tweede Wereldoorlog. Sociaaldemocratische nivelleringspolitiek voerde de boventoon. Het verschil binnen bedrijven tussen de laagstverdienende en de topman was veel kleiner dan nu. Waar lag dat aan? Welke politiek-economische en sociale structuren maakten deze politiek mogelijk? En in hoeverre kun je dat aanduiden als een keuze? De naoorlogse periode was volgens Piketty een anomalie. Ongelijkheid is de norm. De rijkste één procent van de bevolking heeft nu een vergelijkbaar deel van het vermogen als de rijkste één procent had voor de Eerste Wereldoorlog. Het vermogen van de bejaarde Liliane Bettencourt (erfgename van het kapitaal van L'Oréal) groeit net zo hard als dat van Bill Gates van Microsoft, terwijl Bettencourt nog nooit een dag in haar leven heeft gewerkt. Dit lijkt op het rentenieren in de negentiende eeuw. Eigenlijk kun je tijdens de geschiedenisles aan de hand van Piketty een groot deel van de negentiende en de twintigste eeuw behandelen. Dat blijkt al uit de vragen die tot nu toe voorbij zijn gekomen.

Voor de hand liggende kenmerkende aspecten zijn de industriële revolutie, de sociale kwestie, crisis van het wereldkapitalisme en toenemende westerse welvaart. Maar juist ook Domein D (Geschiedenis van de rechtsstaat) is relevant, het gaat hier bij uitstek om ideeëngeschiedenis. Niet voor niets pleit Piketty ervoor dat de economische wetenschappen hun nauwe technocratische blik loslaten en zich weer breder door geschiedenis, politicologie en sociologie laten informeren. Het is niet moeilijk om leerdoelen op te stellen vanuit Domein A. De periode die Piketty heeft bestudeerd heeft hij mooi samengevat in een grafiek (zie afbeelding 1). Aan de hand van verschillende punten op die grafiek kunnen de leerlingen ingaan op continuïteit en verandering. Waarom was er een trendbreuk na de Tweede Wereldoorlog? Vanuit die benadering kan je voor alle verschillende punten ingaan op causaliteit. Op schaal, intensiteit, duur, oorzaken en gevolgen op politiek-bestuurlijk, sociaaleconomisch en cultureel-mentaal (waaronder godsdienstig) terrein. Verder biedt *Kapitaal in de 21ste eeuw* een mooie aanleiding om met historiografie en bronnenanalyse aan de slag te gaan. Het eerste gedeelte is deels een historiografische verhandeling en een verantwoording van het brongebruik. Daarnaast biedt de online *dataset* van Piketty een mooie kans om de hardere kant van het vak te verkennen. Leerlingen kunnen de denkstappen van Piketty nagaan en zelf visualiseren met *datatools*. Hier ligt zelfs een mooie kans om met wiskunde samen te werken.



Afbeelding 1. Bron: De Correspondent, 24 maart 2014.

MAATSCHAPPIJLEER

Kapitaal in de 21ste eeuw is een buitenkans om het leerdoel 'Betekenis voor nu' veel dieper in te vullen dan nu in de syllabus geschiedenis gebeurt. Want na de analyse van Piketty zijn er natuurlijk de maatschappelijke vragen. Piketty trad op 5 november niet alleen in Paradiso op, maar eerder op de dag was hij ook te bewonderen in de Tweede Kamer. De politiek heeft van links tot rechts, in binnen- en buitenland, een grote honger naar de ►

Balzac. Schilderij naar daguerrotypie van Honoré de Balzac, 1842.

ideeën van de Fransman. Behalve de politieke consequenties heeft geschiedenis nog andere raakpunten met het werk van Piketty. De opkomst van de middenklasse is het grootste verschil tussen nu en de negentiende eeuw. Het is eenvoudig om een scenario te bedenken waarbij door robotisering juist de middenklasse weer zou verdwijnen. Dan zou de vermogensverdeling weer terug zijn bij de verdeling ten tijde van Marx. Wat stelt de opkomst (en mogelijke ondergang) van de middenklasse eigenlijk voor? De grootste vragen die Piketty aan de westerse wereld voorlegt, zijn natuurlijk vooral politiek van aard. Welke vermogensverdeling vinden wij rechtvaardig? Willen we kapitaal belasten in plaats van arbeid? Hoe dan? Krijgt Europa de handen op elkaar voor een internationale kapitaalbelasting? Welke politieke stroming heeft welk voorstel? Het vak maatschappijleer raakt aan al deze vragen.

VAKOVERSTIJGEND

Met *Kapitaal in de 21ste eeuw* in de hand is een mooi vakoverstijgend programma te maken voor de bovenbouw van havo en vwo. Met *Project Based Learning* moet je als docent je eigen onderwijs ontwerpen. Daar zijn meerdere ontwerpmodellen voor, maar je begint met einddoelen. Wat wil je precies bereiken? Dat gaat verder dan alleen maar de eindexamendoelen. De these van Piketty raakt het fundament van onze democratische samenleving. Daar mogen leerlingen over nadenken. Kijk welke metavaardigheden relevant zijn: vakoverstijgend denken, samenwerken, etc. Daarna ga je de leerdoelen, inhoud en vaardigheden per vak verzamelen en aan elkaar koppelen. Die leerdoelen vormen de basis van de *assessments*, datgene waarop de leerlingen beoordeeld zullen worden. Maak eerst op basis hiervan een aantal *rubrics*. Op die manier werk je steeds meer naar lessenseries toe. Een van de belangrijkste aandachtspunten is om het proces waarin de leerlingen gaan werken goed vorm te geven en te begeleiden. Daar zijn goede methodieken voor, zoals *design thinking* en *SCRUM*. In het voor-examenjaar hebben de EM-leerlingen vwo alle drie de genoemde vakken. Leerlingen kunnen zich op



verschillende facetten van de analyse storten. Een vergelijking tussen verschillende periodes is een optie, of een beschrijving van bepaalde personen (Marx, Balzac, Austen, Keynes, keizer Wilhelm, etc). De lessenseries kunnen afwisselend geschiedkundig, maatschappelijk en economisch zijn. Een mogelijk eindproduct is een politiek debat, waarbij deelrapporten worden ingezet om argumenten te onderbouwen. De toetsing kan bestaan uit een gemengde toets die een aantal eindexamendoelen raakt van verschillende vakken. Een andere mogelijkheid is dat leerlingen toekomstscenario's ontwerpen of interactieve datavisualisaties maken. De leerlingen verplichten om de inleiding en het eerste hoofdstuk van Piketty te lezen, lijkt een goed idee. De econoom heeft op internet ook genoeg inspiratie geleverd, zodat er materiaal te over is voor een *Flipping the Classroom*-aanpak.

In de echte wereld bestaan geen afzonderlijke vakken. Vakken zijn slechts lenzen om naar de werkelijkheid te kijken, gereedschap om een probleem te analyseren. Dat moeten we onze leerlingen ook meegeven. Dit soort projecten zijn leuk, leerzaam en halen het beste in leerlingen en docenten naar boven. En niet onbelangrijk: *Kapitaal in de 21ste eeuw* gaat over onze toekomst en die van onze leerlingen. Zij verdienen het om zich daar een mening over te vormen. ■

LITERATUUR

- PIKETTY, THOMAS, *Kapitaal in de 21ste eeuw* (Uitgeverij De Bezige Bij, Amsterdam 2014).
- CASPER, THOMAS, 'Groeierende ongelijkheid: Thomas Piketty's andere kijk op de economie', *De Groene Amsterdammer*, 27 mei 2014.
- WENT, ROBERT, 'Van die Piketty zijn we nog lang niet af', *NRC*, 24 Oktober 2014.
- WENT, ROBERT, red., *Waarom Piketty lezen?* (Amsterdam University Press, Amsterdam 2014).

Meer over Piketty (filmpjes, artikelen en data) is te vinden via www.vgnkleio.nl/kleio, evenals links naar datatools die door leerlingen gebruikt kunnen worden.



ZOEKEN NAAR EEN GEDEELD VERLEDEN

Een Europese geschiedenisolympiade: kán dat?

Internationale olympiades leken lang voorbehouden aan natuurwetenschappelijke vakken, met wetmatigheden die overal op de wereld gelijk zijn. Voor het vak geschiedenis ligt dat anders. Op scholen wordt het vooral onderwezen als het nationale verleden. Maakt dat een Europese geschiedenisolympiade onmogelijk? Het antwoord kwam deze zomer uit Estland.

Eind augustus vertrokken drie leerlingen en een docent vol verwachting vanaf Schiphol naar Estland, om daar deel te nemen aan de eerste Europese Geschiedenisolympiade. Olympiades, die kennen wij: (inter)nationale wedstrijden tussen leerlingen van het voortgezet onderwijs, die met elkaar strijden om uit te maken wie de beste is in bijvoorbeeld wiskunde. Voor het vak geschiedenis leek zo iets niet mogelijk. Op scholen wordt het verleden vooral onderwezen als het *nationale* verleden, en grensoverschrijdende gebeurtenissen en ontwikkelingen worden gezien vanuit het eigen, nationale perspectief. Dat maakt het organiseren van een internationale geschiedenisolympiade lastig. Maar je zou op basis van deze wetenschap ook het tegenovergestelde kunnen concluderen. De focus op nationale geschiedenis maakt het juist noodzakelijk om in Europees verband te zoeken naar gedeelde geschiedenis. Dit jaar hebben de Estse Vereniging van docenten geschiedenis en

maatschappijleer en Euroclio, de Europese vereniging van docenten geschiedenis, het initiatief genomen om de eerste Europese Geschiedenisolympiade voor scholieren te organiseren, in Pärnu, Estland.

ANALYTISCH NIVEAU

Deelnemers kwamen uit Estland, Letland, Litouwen, Wit-Rusland, Rusland, Oekraïne, Finland, Denemarken en Nederland. Ieder land was aanwezig met drie leerlingen en een docent, maar deelname was persoonlijk, niet nationaal. Een internationale wedstrijd vraagt om een internationaal thema. Het lag voor de hand dat gekozen werd voor de Eerste Wereldoorlog. Omdat zelfs zo'n grensoverschrijdend onderwerp nationaal benaderd kan worden, gaven de organisatoren richtlijnen die wij konden gebruiken bij de voorbereiding. Uitgangspunt was het *Euroclio Manifesto on high quality history, heritage and citizenship education*. Een document dat samengesteld is door Euroclio en waarin zaken als multiperspectiviteit, kritisch denken, het voorkomen van misbruik van de geschiedenis en dialoog centraal staan. De samenstellers en beoordelaars van de test, Euroclio-ambassadeurs Benny Christensen en Chris Rowe, stuurden ons nog meer tips. Het was nadrukkelijk niet de

Marian Heesen is docent geschiedenis op Lyceum Sancta Maria in Haarlem.

'DE FOCUS OP NATIONALE GESCHIEDENIS MAAKT HET JUIST NOODZAKELIJK OM IN EUROPEES VERBAND TE ZOEKEN NAAR GEDEELDE GESCHIEDENIS'

bedoeling alle veldslagen en overwinningen uit het hoofd te leren, maar om aandacht te besteden aan allerlei zaken op een meer analytisch niveau, zoals oorzaken, verantwoordelijken, gevolgen, herinnering en de erfenis van de Eerste Wereldoorlog. Ook werd erop gewezen dat de oorlog méér was dan het westelijk front alleen. ►

Tekening op de voorpagina van de Italiaanse krant *Domenica del Corriere* na de aanslag op de Oostenrijkse Aartshertog Frans Ferdinand in Sarajevo, 12 juli 1914.



VOORBEREIDING

De test bestond uit drie opdrachten, waarvan één met beeldbronnen, en moest in drie uur in essayvorm in het Engels gemaakt worden. Onze leerlingen waren geselecteerd op basis van hun prestaties bij geschiedenis en Engels, maar ook op zelfstandigheid. Dit laatste was hard nodig, want de voorbereidingstijd was kort en viel voor een groot deel samen met de zomervakantie. Wij hebben voor en na de vakantie een paar gezamenlijke sessies gehad en tijdens de vakantie mailcontact gehouden

'LEERLINGEN VOERDEN TOT DIEP IN DE NACHT GESPREKKEN OVER GESCHIEDENIS EN MAAKTEN IN PRAKTIJK MEE HOE BELANGRIJK HET IS BEGRIP TE HEBBEN VOOR HET STANDPUNT VAN EEN ANDER'

waarbij onderling tips, titels van boeken, artikelen en websites werden uitgewisseld. Verder heb ik de leerlingen aangeraden ook vooral de eigen belangstelling te volgen bij de voorbereiding.

En zich voorbereiden, dat deden ze heel goed. Zoals het een olympiade betaamt, waren er medailles te winnen: één gouden, twee zilveren en drie bronzen, plus een aantal eervolle vermeldingen. Ons team sleepte een zilveren medaille (Bruno Diepraam), een bronzen medaille (Loulou Schram) en een eervolle vermelding (Rutger Alewa) in de wacht. De winnaar van de gouden medaille kwam uit Litouwen. Een fantastisch resultaat, maar de opbrengst van de olympiade is veel groter en laat zich maar gedeeltelijk uitdrukken in prijzen.

COMPETITIE

Terwijl de leerlingen de test maakten, kwamen de docenten bij elkaar voor een workshop met als thema *How to teach bright students*. Iedere deelne-

mer verzorgde een presentatie, waarop discussie volgde. In het begin was de sfeer wat gespannen tussen deelnemers uit Rusland en Oekraïne, maar toen Mikhaïl uit Archangelsk zijn optreden begon met het statement dat Rusland méér is dan alleen de regering in Moskou, was het ijs snel gebroken. De bijeenkomst was erg leerzaam en gaf vooral een inkijkje in de verschillende opvattingen tussen Oost- en West-Europa over goed onderwijs. Terwijl in Finland, Denemarken en Nederland tot voor kort sterke competitie tussen leerlingen onderling *not done* was, bleek dat dit in Oost-Europa heel anders lag. Hier worden jaarlijks, in alle klassen en voor alle vakken, wedstrijden gehouden. Eerst binnen de school, daarna in de eigen stad of regio, daarna in de provincie en ten slotte landelijk. Collega Andreï uit Oekraïne sprak niet zonder trots van *'the state olympiade machine'*. Ook bleek dat docenten uit Oost-Europa door hun directies afgerekend worden op het behalen van prijzen door leerlingen. In Wit-Rusland, Litouwen en Oekraïne bestaan speciale scholen voor de beste leerlingen, maar alle scholen, van elk niveau, doen jaarlijks mee aan olympiades.

Interessant was ook de bijdrage van onze Russische collega Mikhaïl. Hij benadrukte het belang van regionale geschiedenis in zo'n groot land als Rusland. In het curriculum is daar ook een speciaal lesuur voor gereserveerd.

SCHOOLGESCHIEDENIS

Ook wil ik hier Estland niet onvermeld laten. Dit land zoekt intensief naar contact met West-Europa, de organisatie van deze olympiade is daarvan een voorbeeld. Maar ook hier zie je elementen in het onderwijs die de gemiddelde Nederlandse docent zouden verbazen. Zo werden wij de eerste dag

De deelnemers uit Nederland en hun docent. Rechts de deelnemers uit Oekraïne.



ontvangen op de Tallinna Reaalkool, een van de meest gerenommeerde scholen voor voortgezet onderwijs in het land. Wij werden verwelkomd door de rector, die ons vertelde over de geschiedenis en de tradities van de school. Leerlingen dragen een speciale muts, hebben een speciaal loopje als zij uitgaan en ontvangen in hun vijfde jaar een zilveren ring. Het schoolhoofd liet ons ook twee degens zien, waarbij zij meldde deze twee keer per jaar ritueel te gebruiken. Tot slot kregen wij een rondleiding door de prachtige school. Onderweg liet zij ons de vlinderverzameling van de eerste rector zien ('hij was bijna nooit op school, maar altijd in het bos op vlinderjacht'), en de vitrine met de wandelstok van deze illustere voorganger. In het geschiedenislokaal waren wij diep onder de indruk van de kast met boeken over de geschiedenis van de school. Verplichte kost voor iedere leerling, en per deel heel wat dikker dan onze boeken voor de bovenbouw over tijdvakken 1 tot en met 10. Madis Somelar, docent geschiedenis aan de Reaalkool en stuwende kracht achter deze olympiade, zei er eerlijk bij dat het onderdeel schoolgeschiedenis bij leerlingen wat minder in de smaak valt.

MODERN

Terwijl wij rondgingen, hoorden wij op de achtergrond een engelachtig gezang. De Baltische staten hebben een enorme koorcultuur en iedere school heeft zijn eigen koor, waaraan leerlingen en docenten gezamenlijk deelnemen. Het koor speelt een grote rol op belangrijke momenten en bij speciale gelegenheden, het is het visitekaartje van de school. De bijna sprookjesachtige indruk die wij van deze school kregen, werd gerelativeerd door de docenten en leerlingen: moderne mensen met een open blik en goed in Engels, waarvan velen de ambitie koesteren om in het buitenland te gaan studeren. Dat klinkt goed, maar is tevens een van de grote problemen waarmee deze landen te maken hebben. De hoog opgeleiden verlaten massaal hun land en de scholen hebben ieder jaar minder leerlingen.

CONTACT

Misschien was de belangrijkste opbrengst van deze olympiade wel het contact met zoveel mensen uit landen die we eigenlijk slecht kennen. Wij als docenten hebben van elkaar geleerd en veel gepraat, al ging dat lang niet altijd gemakkelijk. De leerlingen beheersen het Engels beter dan de generatie boven hen. Bovendien gaan wij er als West-Europeanen van uit dat je met Engels overal terechtkunt, maar voor veel Oost-Europeanen is de lingua franca nog steeds het Russisch. Ook was het een verontrustende ervaring om dagenlang bezig te zijn met een



Tallinna Reaalkool in Tallinn, Estland.

oorlog die honderd jaar geleden uitgevochten werd, terwijl op hetzelfde moment opnieuw gevochten werd in Europa. Hoewel het nadrukkelijk de bedoeling was met deze olympiade het nationalisme te overstijgen, profileerde de Oekraïense delegatie zich met allerlei vlagvertoon, en dat begrepen we eigenlijk wel.

Voor leerlingen was het een indrukwekkende ervaring: zij sloten vriendschappen, voerden tot diep in de nacht gesprekken over geschiedenis (!) en maakten in praktijk mee hoe geschiedenis inwerkt op je eigen blik op de wereld en hoe belangrijk het is begrip te hebben voor het standpunt van een ander.

VERLEDEN DELEN

Ondanks alle goede bedoelingen dreigde er op de laatste avond toch nog een nieuw conflict te ontstaan. De Denen presenteerden een zak dropjes als typisch Deens, waarop Nederlands protest volgde. Bij nadere inspectie door de Finse docent bleek op het zakje *made in Finland* te staan. Gelukkig werd de boel na bemiddeling van Estland gesust en gingen wij als vrienden uit elkaar.

Deze eerste geschiedenisolympiade heeft laten zien dat het mogelijk is om grote historische gebeurtenissen te behandelen als gezamenlijke Europese geschiedenis, als een voorbeeld van *gedeelde* geschiedenis. Dus kunnen wij de vraag of het mogelijk is een geschiedenisolympiade te organiseren en er een succes van te maken, bevestigend beantwoorden. Zo'n olympiade draagt bij aan wederzijds begrip en het besef dat we als Europeanen, ondanks een verleden vol verdeeldheid, veel met elkaar delen. Met dank aan Euroclio, en de Esten natuurlijk! ■

Het Euroclio Manifesto is te vinden op www.vgnkleio.nl/kleio.

GEBOORTEAKTE VAN ONS LAND LANG VERBORGEN IN ARCHIEVEN

Het Plakkaat van Verlatinge

Onze eigen *Declaration of Independence*, ons nationaal geboortebewijs, onze onafhankelijkheidsverklaring. Zo wordt het Plakkaat van Verlatinge uit 1581 wel genoemd. Zonder twijfel dus een belangrijk document. (Rechts)historici hebben zich de laatste jaren wat intensiever met het Plakkaat beziggehouden. Waarom was het tot voor kort zo onbekend? En wie heeft de tekst geschreven?

Dit schooljaar bespreken experts van het Nationaal Archief in Kleio bijzondere archiefstukken. Het Nationaal Archief in Den Haag beheert en presenteert meer dan duizend jaar geschiedenis van Nederland in bijna 125 kilometer archiefmateriaal, vijftien miljoen foto's en 300.000 kaarten.

Van het Plakkaat van Verlatinge kennen we maar twee versies: het concept (de minuut) en een gedrukt exemplaar dat onder meer bewaard wordt in de Koninklijke Bibliotheek. Er is geen officiële versie van het document. Geen traktaat versierd met handtekeningen van hoogwaardigheidsbekleders en mooie zegels van was, zoals dat van de Vrede van Munster uit 1648. Eigenlijk is de minuut het meest originele document, dat bovendien bijna bij toeval gevonden werd in de archieven van de Staten-Generaal. Dat zal de reden zijn dat ons Plakkaat nooit de betekenis van een *Declaration of Independence* heeft gekregen.

HET DOCUMENT IN ZIJN TIJD

Het besluit de koning van Spanje te verlaten werd op 26 juli 1581 genomen, toen de Staten-Generaal in Den Haag vergaderden. In de resoluties van de Staten-Generaal is op die datum te lezen: *Op huyden hebben myne heeren de Generale Staten besloten en gearresteert twee placaten, den eersten op de verlatinge van de Coninck van Spaignen ende den tweesten tegens de personen, die daetelick den viande aenhangen ofte in neutrale plaetsen hun*

residentie houden, ende is den audiencier Van Asseliers belast te bewerpen den eedt, daertoe dienende [...]

Hoe was het zo ver gekomen? Voordien werden de Lage Landen in naam geregeerd door een koning in het verre Spanje, die zijn plaatsvervanger in Brussel had. De koning was de soevereine vorst en werd bijgestaan door een Raad van State. De Staten-Generaal vertegenwoordigden de gewesten, maar kwamen weinig bijeen, omdat zij de koning alleen maar hinderden. Dat veranderde in 1576, toen een *coup d'état* plaats had. Op instigatie van de Staten van Brabant kwamen de Staten-Generaal bijeen zonder koninklijke goedkeuring. Daarmee werden zij van een aan de koning ondergeschikt orgaan opeens een zelfstandig regeringsorgaan. Niettemin respecteerden en erkenden zij Philips II nog steeds als hun landsheer. Pas in 1581 verklaarden de Staten-Generaal Philips vervallen van de troon, met andere woorden: verlieten zij hun landsheer. Maar de werkelijke ommekeer was de val van Antwerpen in 1585. Tot die tijd zonden Brabant en Vlaanderen vertegenwoordigers naar de opstandige Staten-





Generaal. Samen met Holland hadden deze twee gewesten de grootste delegaties in de vergadering. In 1580 bijvoorbeeld was Brabant vertegenwoordigd door 23 edelen en 13 burgers, plus een griffier. Vlaanderen had 16 leden en Holland 14. De delegaties uit de periferie waren maar klein: Doornik had drie vertegenwoordigers, Mechelen ook drie, Utrecht twee en Friesland vier. Zelfs in 1585 had Brabant nog vier zetels en Vlaanderen drie, hoewel de andere gewesten toen al sterker vertegenwoordigd waren. Maar in dat jaar trokken Brabant en Vlaanderen zich terug. De Staten-Generaal behielden alle trekken van een voorlopige regering. Men kan ze vergelijken met de regering in Rusland in 1917. Na de Februarirevolutie kwam daar in plaats van de autocratische Tsaar Nicolaas II een voorlopige regering aan het hoofd van wat nog steeds een parlementaire republiek was. Tussen 1576 en 1580 hadden de Staten-Generaal vergaderd in het zuiden, in Brussel, Namen en Antwerpen, en in 1580 en 1581 in het noorden, in Delft, Amsterdam en Den Haag. In 1582 keerde men terug naar Antwerpen en trok vervolgens naar Brugge, alvorens vanaf 1583 voorgoed in het noorden neer te strijken. Maar ook toen bleef het een rondreizend circus, en wel tot 1588, met vergaderingen in Middelburg, Dordrecht, Delft, Haarlem en Den Haag.

DE AUTEUR

De tekst van het Plakkaat was geschreven door Jan van Asseliers. Hij was de audiencer, de griffier van de centrale regering. Toen de Staten-Generaal in november 1580 verhuisden van Antwerpen naar Delft, bleven de Spaanse gouverneur, aartshertog Matthias, zijn Raad van State en de meeste functionarissen achter. Op 7 juli 1581 ondertekende Asseliers brieven in Antwerpen. Maar een brief van 18 juli laat zien dat hij toen met zijn vrouw in Den Haag was. Het lijkt er dus op dat hij de tekst van het Plakkaat van Verlatinge heeft samengesteld tijdens zijn verblijf in Den Haag. Met behulp van de moderne techniek heeft het Nationaal Archief in Den Haag onderzoek gedaan om wat meer te weten te komen over Asseliers en zijn minuuttekst. Om aan te tonen dat hij het stuk zelf schreef, is zijn handschrift vergeleken met andere geschriften die onmiskenbaar van hem waren (getuige bijvoorbeeld zijn handtekening). De overeenkomst was treffend. Maar ook een analyse van de inkt en het papier is uitgevoerd. Opnieuw is deze vergeleken met andere stukken van hem. De ijzergal-inkt die toen werd gebruikt, bevatte ijzersulfaat, water, tannine en Arabische gom. Het verschil zit in het recept: in die tijd was er geen standaard recept. Soms werden ingrediënten toegevoegd om de inkt donkerder te maken. De uitkomst was dat Asseliers steeds goede inkt en goed papier gebruikte. Waar kwam de inkt en het papier vandaan? Het lijkt erop dat Asseliers zijn 'kantoor' meenam vanuit Brussel of Antwerpen naar Den Haag. Dat is onder meer af te leiden uit het watermerk in het papier. Het papier van de minuut van het Plakkaat van Verlatinge

IS HET NU PLAKKAAT OF AKTE?

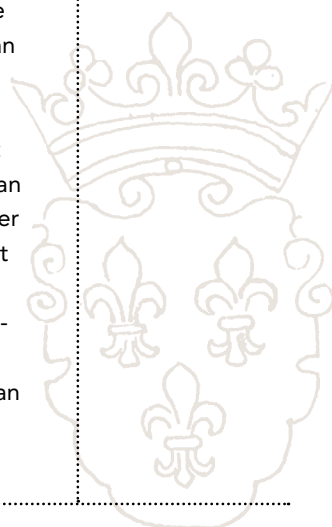
Placcaert is het eerste woord van de gedrukte tekst. Feitelijk betekent het 'aangeplakte bekendmaking', dus bekendmaking van het *besluit* van de Staten-Generaal om landsheer Philips II te verlaten en op zoek te gaan naar een andere. Bij gebrek aan geschikte kandidaten ontstond in 1588 de Republiek der Verenigde Nederlanden. De term 'Acte van Verlatinge', zoals onze koning het document bij zijn inhuldiging op 30 april 2013 noemde, is dus onjuist.

heeft twee watermerken. De ene is een wapen met drie lelies, en met enige moeite is de naam van de maker te lezen: Nivelles. De Nivelles waren officiële papiermakers in Frankrijk. Het tweede watermerk laat een narrenkap zien. Ook hiervan ligt de oorsprong in Frankrijk.

VERBORGEN

Na verloop van tijd kwam de minuut terecht in de bundels papieren die verschillende functionarissen van de generaliteit hadden ontvangen en opgeborgen in de periode 1576-1588. Lang bleef het oorspronkelijke exemplaar van het Plakkaat van Verlatinge verborgen tussen deze papieren uit de geboortetijd van onze Republiek. Dat zorgde ervoor dat de Vrede van Munster uit 1648 veel bekender werd. Maar het Plakkaat is met een inhaalslag bezig, waaraan de belangstelling van de Amerikaanse president Obama dit voorjaar (tijdens zijn bezoek aan het Rijksmuseum) zeker heeft bijgedragen. ■

Linker pagina: Het concept van het Plakkaat.
Rechtsboven: De gedrukte tekst van het Plakkaat, uitgegeven door de Leidse drukker Charles Silvius in augustus 1581. Hij was de vaste drukker van de Staten van Holland en verzorgde voor hen de uitgave en verspreiding van bekendmakingen, plakkaaten en dergelijke.



EDUCATIEF PROGRAMMA

Het Nationaal Archief heeft een programma Republiek ontwikkeld bij het Plakkaat Van Verlatinge voor de bovenbouw havo/vwo. De leerlingen gaan met de tekst van het Plakkaat aan de slag, bekijken een korte film over besluitvorming in de Staten-Generaal en krijgen een rondleiding in het depot over de tijd van de republiek.

HISTORISCHE BLINGO

Kennisquiz over de Republiek

In een kennisquiz die een combinatie is van Bingo en Lingo beantwoorden de leerlingen vragen over de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden. De politieke ontwikkelingen ten tijde van de Republiek staan centraal in deze werkvorm.



INHOUD

Wat werd er afgesproken in de Unie van Utrecht? Wie werd er 'verlaten' met het Plakkaat van Verlatinge? Waarom werd Johan van Oldenbarnevelt veroordeeld tot de doodstraf? En aan welke oorlog maakte de Vrede van Münster een einde? Aan de hand van tien jaartallen doorlopen uw leerlingen in deze quiz de belangrijkste politieke gebeurtenissen uit de Republiek. Van de Tachtigjarige Oorlog tot en met het Rampjaar: bij iedere gebeurtenis horen twee meerkeuzevragen. Maar deze quiz gaat niet alléén over kennis. Teams moeten ook geluk hebben. Welke

jaartallen worden het eerste getrokken? En op welke plek staan de jaartallen op de bingokaart?

WAT?

De klas wordt verdeeld in zes teams. Ieder team heeft een bingokaart met daarop negen jaartallen. Bij ieder jaartal horen meerkeuzevragen. Bij een goed antwoord mag het betreffende jaartal worden aangekruist. Het team dat als eerste drie-op-eenrij weet te halen heeft het spel gewonnen.

VOOR WIE?

Havo-vwo

TIJDVAK

Tijd van ontdekkers en hervormers (1500-1600)

Tijd van regenten en vorsten (1600-1700)

LESDUUR

30 minuten

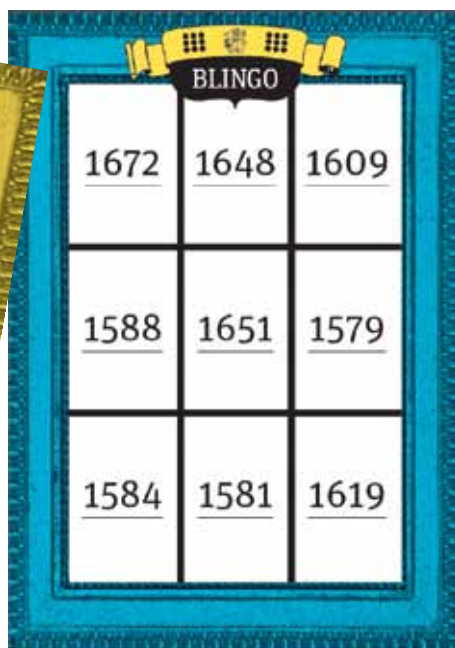
HOE?

Verdeel de klas in zes teams van maximaal vijf leerlingen. Ieder team krijgt een eigen unieke bingokaart met daarop negen jaartallen. Maak een bakje met daarin elf ballen (bijvoorbeeld pingpongballen) of elf briefjes. Op iedere bal of ieder briefje

De terechtstelling van Johan van Oldenbarnevelt in 1619.

Boven: De Bingokaarten kunt u downloaden op de website van ProDemos. Geheel rechts: Overzichtskaart van de Republiek, van Johannes Janssonius; uit diens collectie 'Belgii Foederati Nova Descriptio', gepubliceerd te Amsterdam in 1658.





schrijft u een jaartal. Team 1 mag als eerste een bal pakken uit de ballenbak. De leerling leest het jaartal op, bijvoorbeeld 1672. Vervolgens leest u een van de meerkeuzevragen voor die bij dit jaartal horen. Alle teams schrijven het antwoord op een vel papier. De teams die de vraag goed beantwoord hebben mogen 1672 wegstrepen op de kaart. Ieder jaartal zit twee keer in de ballenbak, dus bij een fout antwoord hebben de leerlingen nog één kans om het jaartal weg te kunnen strepen. Uiteraard is er ook een gouden bal in het spel, waarbij leerlingen zelf mogen kiezen over welk jaartal ze een vraag willen.

WAT LEVERT HET OP?

Het leerdoel van deze les is dat leerlingen op een speelse manier kennis herhalen over het ontstaan en het bestuur van de Republiek der Verenigde Nederlanden.

WAAROM?

Met deze quiz toetst u op een luchtige manier of de lesstof over de Republiek goed is blijven hangen. U kunt Blingo spelen ter afsluiting van tijdvak 7, of voorafgaand aan een toets om nog eens alle kennis op te halen. Ter voorbereiding op de quiz kunt u het filmpje 'Nederland als Republiek' kijken. Dit filmpje duurt 3,5 minuten en staat op het YouTube-kanaal van ProDemos. ■

PRODEMOS

ProDemos is het 'Huis voor democratie en rechtsstaat'. ProDemos legt uit wat de spelregels zijn van de democratie en de rechtsstaat en laat zien wat je zelf kunt doen om invloed uit te oefenen. Dit schooljaar publiceren we in iedere Kleio een activerende werkvorm over de geschiedenis van de parlementaire democratie. De complete les inclusief de benodigde materialen, de link naar het filmpje en een uitgebreide docentenhandleiding vindt u op www.prodemos.nl/kleio

De Historische Blingo wordt ook gebruikt in het Republiek-programma van ProDemos Binnenhof voor Scholen, een gratis excursieprogramma voor havo en vwo.



'INDIË SCHREEUWT

Dick Rozing is sociaal geograaf. Deze zomer verscheen zijn boek *Nederlands-Indië: door de ogen van het verleden. De eerste aardrijkskundige fotoplaten van Nederlands-Indië 1912-1913*. Hij zocht uit hoe deze collectie fotoplaten is ontstaan en wie daarbij betrokken waren. Kleio sprak met hem over de totstandkoming en de inhoud van zijn boek.



OM MENSEN'

Fotoplaten gaven scholieren mooi beeld van leven in de kolonie

De varkensjacht
op Sumatra met
middenvoor
expeditieleider
Wagenaar Reisiger.



Wagenaar Reisiger op een paard op de terugweg na het bezoek aan de krater van de Tangkoeban Prahoe. Foto: bezit van familie van Wagenaar Reisiger.



Lisa Oskamp is redacteur van Kleio..

Het idee voor dit boek ontstond na het verkrijgen van een collectie van 170 fotoplatten over Nederlands-Indië. Het is de enige fotoplatenserie die het Nederlandse onderwijs kent. Getekende biologie- en geschiedenisplaten zijn heel bekend, maar dit formaat foto was ik niet eerder tegengekomen. Ik ging op zoek naar de makers en kwam uit bij een briefwisseling tussen prof. dr. A.W. Nieuwenhuis (hoogleraar Indische land- en volkenkunde) van Universiteit Leiden, prof. J.F. Niermeyer (hoogleraar Sociale Geografie) van Universiteit Utrecht en de heer H.F. Wagenaar Reisiger, de initiatiefnemer van het project.

'EEN ZWAARGEBOWDE, WEINIG BEWEGELIJKE, MAAR ENERGIEKE EUROPEAAN, NAAST EEN TENGERE, GEVOELIGE, MAAR OOK VERWIJFDE EN GEMAKZUCHTIGE INLANDER'

Waarom vond Wagenaar Reisiger het maken van de fotoplatten zo belangrijk?

'Hij was van plan het echte Indië aan Nederlandse scholieren te laten zien. Wagenaar Reisiger wilde de kolonie op grote platen tonen, zodat het achter in de klas te zien zou zijn. Ook wilde hij per se foto's en geen geschilderde platen, omdat die laatste een te romantisch beeld zouden schetsen. Hierdoor zouden uiteindelijk meer scholieren naar de kolonie moeten vertrekken om daar aan het werk te gaan. Ze moesten daar ingenieur, tandarts, leer-

kracht, ambtenaar of advocaat worden. Dit paste bij de ethische politiek die net was gestart, Nederland ging iets terugdoen voor de kolonie.'

Is het doel om meer mensen naar Nederlands-Indië te laten vertrekken behaald?

'Of er echt veel meer leerlingen naar de Indologenopleidingen gingen door deze fotoplatten is moeilijk te zeggen. Vanaf 1912 werd er bijvoorbeeld voor het eerst gefilmd in Nederlands-Indië. Hele klassen gingen naar filmzalen om deze filmpjes te bekijken. Dit kan uiteraard ook voor interesse hebben gezorgd. En enige jaren later, tijdens de Eerste Wereldoorlog, krijgt Nederland een miljoen Belgen over de vloer. Hierdoor waren de mensen helemaal niet bezig met wat er in Indië gebeurde.'

PROPAGANDA

Voor de expeditie vroeg Wagenaar Reisiger aan de hoogleraren Nieuwenhuis en Niermeyer welke onderwerpen het beste gefotografeerd konden worden. Zij kwamen hierop met een lijst waar 22 thema's op stonden.

Waren dit de meest voor de hand liggende thema's?

'Het aardrijkskundeonderwijs in de twintigste eeuw was land- en volkenkunde, dus het ging om thema's als landschappen, bevolking, handel, transport en cultures. Misschien is het vreemd dat toerisme er niet in voorkomt, omdat de ANWB in 1911 de fotocassette *Indië in beeld* uitgaaf om

toeristen te lokken. Ook is er weinig over de flora en fauna, een orang-oetan of een komodovaraan zitten er bijvoorbeeld niet tussen. Het gaat alleen om de kolonie, dus ook de vraag hoe Nederlands-Indië zich verhoudt tot diens omgeving wordt niet op ingegaan. Verder is de lijst vrij volledig.'

Begin december 1910 vertrok de heer Wagenaar Reisiger op expeditie naar Nederlands-Indië. Jean Demmeni zou tijdens de ontdekkingsstocht optreden als fotograaf.

Werd vervolgens simpelweg het lijstje met onderwerpen afgewerkt of was er nog ruimte voor eigen initiatief?

'Het merendeel van de foto's komt precies overeen met de thema's op de lijst. Een foto maken kostte in die tijd wel een paar minuten, dus spontaan een situatie fotograferen was niet mogelijk. De mensen moesten altijd poseren. Sommige foto's komen uit eerdere periodes, omdat ze er niet in slaagden een foto te maken tijdens de expeditie. Een voorbeeld hiervan is de foto van de sultan. Wagenaar Reisiger en Demmeni hadden namelijk veel te weinig aanzien om bij de sultan langs te mogen komen.'

Zijn de foto's mooier gemaakt, als een soort propaganda om mensen naar de kolonie te lokken?

'Dit zal uiteraard meegespeeld hebben bij het maken van de foto's. Er is bijvoorbeeld een foto van een veldhospitaal en een foto van militairen. Hiermee werd getoond dat de Nederlanders de baas waren op Lombok. Een gruwelfoto van de oorlogvoering of bijvoorbeeld informatie over tropische ziektes ontbrak. In de docentenhandleiding is niets negatiefs te lezen. Wel vind je duidelijk de stereotypering van rassen. Bij de fotoplaat van een Nederlandse resident en een Indonesische vorst staat namelijk genoteerd dat het ging om 'een zwaar gebouwde, weinig bewegelijke, maar energieke Europeaan, naast een tengere, gevoelige, maar ook verwijfde en gemakzuchtige Inlander'. Er werd toen gezegd 'Indië schreeuwt om mensen', maar ik heb geen brief gevonden in de portfolio's waarin stond dat docenten aan hun leerlingen moesten vertellen dat ze een bepaalde vervolgopleiding moesten gaan doen om daarna naar de kolonie te vertrekken.'

Toch is er in het boek een passage opgenomen over een bewerkte foto.

'Dat heb ik door toeval ontdekt. Het gaat hier om een afbeelding van een zicht op oud-Batavia (Java) waarbij in de fotocassette *Indië in beeld* van de ANWB links huizen te zien zijn en in het midden van de foto alleen water. Op de fotoplaat voor de scholen is echter op dat water een stuk van een boot te zien, dus men was blijkbaar ook in deze tijd al in staat om foto's te bewerken. Ik ben dit verder

niet meer tegengekomen. Je kunt wel zien dat sommige foto's in scène zijn gezet. Bijvoorbeeld bij de foto van de kaartspelers op Java is een doek achter hen opgehangen. Waarschijnlijk was dat bedoeld om de spelers beter op de foto uit te laten komen.'

FINANCIERING

De serie fotoplaten zou samen met de docentenhandleiding f 129,90 kosten, een fors bedrag voor een school. De minister van Koloniën zegde toe dat hij subsidie zou geven als de Indische regering minder fotoplaten zou afnemen dan de uitgever had begroot. Men wilde de platen in Indië echter niet hebben, omdat kinderen achter in de klas de platen niet goed genoeg konden zien. De overheid heeft toen subsidie gegeven waardoor de scholen de platen konden aanschaffen voor slechts f 40. Om het aanschaffen van de collectie voor nog meer scholen mogelijk te maken begon men vervolgens, net als Rozing, een crowdfundingactie om aan het benodigde geld te komen. 'Het schoolplatenfonds werd opgericht en daarmee werd ruim

De schoolplaat van de benedenstad van Batavia is bewerkt.





Een veldhospitaal in Lombok. Professor Nieuwenhuis staat op deze foto.

f 14.000 opgehaald. Hierbij is het bijzonder dat leden van de koninklijke familie geld in het project staken. Koningin Wilhelmina tekende in voor f 300 en koningin-moeder Emma gaf f 100. Het zou kunnen dat de koningin op deze manier een beeld wilde verkrijgen van Nederlands-Indië, want ze mocht zelf niet naar de kolonie. De sultans daar zouden bijvoorbeeld nooit de hand van een vrouw schudden.'

'Het meest stuitende aan de financiering van het project vind ik dat het geld voor de subsidie uit de Indische begroting kwam. Er is f 18.000 gebruikt uit een pot geld die eigenlijk voor Indië bedoeld was. Tijdens verschillende lezingen die ik in het land hierover heb gegeven, bleek trouwens dat veel Indische mensen hier niet van schrikken. 'Het is typisch Nederlands om aan ons te willen verdienen,' merken zij op. Ook vinden sommige van hen dat er nog steeds te weinig onderwijs over de Nederlandse koloniën gegeven wordt. Indonesië is bij het vak aardrijkskunde bijvoorbeeld een van de eindexamenonderwerpen op de havo. Op het vwo is dat niet het geval, terwijl we nog steeds belangrijke handelsrelaties met Indonesië hebben.'

OPMERKELIJK

'De fotoplaat van het veldhospitaal op Lombok vind ik bijzonder, omdat professor Nieuwenhuis daar zelf op staat. De foto lag ook in huis bij zijn kleindochter, mevrouw Herfst. Zij woont nog steeds in het huis van haar opa. De studeerkamer ademt nog helemaal de sfeer van 1890, alsof Nieuwenhuis zo binnen kan stappen. Er hangen schilden en zwaarden aan de muur, het bureau en de canapés zijn uit die tijd en er hangen vele foto's. Met de foto van het veldhospitaal kwam ik erachter dat niet alle foto's uit 1912 kwamen, want op de achterkant stond geschreven dat het om 1895 ging. Ook de fotoplaat over de varkensjacht op Sumatra waar Wagenaar Reisiger als expeditieleider zelf op staat is bijzonder. Via zijn familie kreeg ik nog een foto, die uiteindelijk geen fotoplaat is geworden, met hem erop. Hij zit op een paard en is bezig aan de terugweg na het bezoek aan de krater van de Tangkoeban Prahoe. Hij schreef op de achterkant dat iedereen helemaal verregend is: "De broekjes zitten geplakt aan de beentjes." Deze foto toont aan dat de expeditie daadwerkelijk heeft plaatsgevonden.'

‘Het kostte enorm veel moeite om familieleden op te sporen van de mensen die een rol speelden bij de totstandkoming van de fotoplatencollectie. Het nam bijvoorbeeld vier maanden in beslag om de kleinzoon van oud-directeur Johannes Dekker van het Tropenmuseum te vinden. Instanties mogen namelijk geen informatie geven over mensen die nog in leven zijn. Dus ik ben gaan zoeken en bellen, waarbij de gemeenteburgemeester die me te woord stond uiteindelijk zei: ‘Als ik drie seconden niks zeg, dan klopt het’, omdat zij geen informatie mocht verstrekken. Zo kreeg ik uiteindelijk de kleinkinderen van hem te pakken.’

VERVOLGONDERZOEK

Wat zou de rol van de fotoplaten in het huidige geschiedenis- en aardrijkskundeonderwijs kunnen zijn?

‘Alle 170 fotoplaten komen op mijn website te staan, net als de tekst uit 1912-1913. Docenten kunnen ingaan op continuïteit en discontinuïteit. Ze kunnen bijvoorbeeld een boorput laten zien uit de fotoplatencollectie en deze vergelijken met een afbeelding van een Shell-platform uit 2014. Of ze tonen een foto van de theehandel om te laten zien dat deze handel feitelijk al honderd jaar hetzelfde is. Voor het vak geschiedenis kunnen de fotoplaten gebruikt worden bij de uitleg van de ethische politiek of het cultuurstelsel. Je zou leerlingen ook de opdracht kunnen geven welke thema’s eruit moeten, welke foto’s ze nu zouden maken en waarom. Er zijn dus genoeg mogelijkheden.’

‘IK WIL WETEN WAT HET BEELD VAN ONZE KOLONIËN IN HET NEDERLANDSE ONDERWIJS WAS’

Na dit onderzoek kan Rosing twee kanten opgaan. ‘In het Tropenmuseum zijn zesduizend glasdia’s uit de periode 1880-1930, die niet zijn gedigitaliseerd of omschreven. Er zijn ook ruim honderdvijftig filmstroken van de jaren 1930 tot 1985, maar deze zijn in particulier bezit. Het gaat om stroken met 25 tot bijna honderd afbeeldingen van Nederlands-Indië en ook een aantal van Suriname en de Antillen. Musea hebben maar een paar van deze filmstroken, dus ik probeer de verzamelaar zover te krijgen dat hij dit laat digitaliseren met medewerking van de instituten. Ik ben geïnteresseerd in het beeld dat ik tegenkom van Nederlands-Indië en de West. Welke onderwerpen komen aan bod en welke niet? Krijgt elk eiland aandacht of is er vooral aandacht voor Java? Ik wil weten wat het beeld van onze koloniën in het Nederlandse onderwijs was.’ ■

DICK ROZING

Dick Rosing is sociaal geograaf en was enige jaren werkzaam als docent aardrijkskunde. Hij ontwikkelt nu projecten voor het basis- en voortgezet onderwijs en doet onderzoek naar de geschiedenis van het aardrijkskundeonderwijs. Zo verscheen in 2009 *Gerrit Prop. De wereld in kaart gebracht* over de unieke aardrijkskundemethode Prop waarbij het lesboek en de atlas zijn geïntegreerd. Momenteel ontwikkelt Rosing de website www.ennunaarbuiten.nl waar docenten door hun ontwikkelde excursies aanbieden aan andere scholen.



NEDERLANDS-INDIË: DOOR DE OGEN VAN HET VERLEDEN. DE EERSTE AARDRIJKSKUNDIGE FOTOPLATEN VAN NEDERLANDS-INDIË 1912-1913 (Wormerveer 2014) is verkrijgbaar via de website www.doordeogenvanhetverleden.nl voor € 24,95.

SCHRIJF JE NU IN!

DE WERELD IN HET KLASLOKAAL

DE TOEKOMST VAN HET VAK GESCHIEDENIS

De registratie voor het VGN Congres is geopend!

Via de website www.vgnkleio.nl/congres2015 kun je je registreren als deelnemer.

Daar kun je ook kiezen aan welke workshops je mee wilt doen of welke lezingen je wilt volgen.

Schrijf geschiedenis, wees erbij!

KEYNOTE SPEAKERS

Geert Mak en Thierry Baudet zullen ieder hun eigen visie geven over de toekomst van het geschiedenisonderwijs. Moet er meer aandacht komen voor nationale geschiedenis of is een Europese of zelfs wereldgeschiedenis wenselijk? In de discussie die volgt op de lezingen doen de congresdeelnemers mee.



WORKSHOPS/LEZINGEN

- Rijksmuseum: Recht doen aan veranderende standpunten
- Workshop 'de tijdmachine' door Gijs van Gaans en Pascal Tak
- Gerard Nijssen: Boeiende beelden uit de geschiedenis
- Marjan de Groot: Wat kunnen we leren van Engeland?
- De trukendoos van gamemakers
- ... en nog veel meer!

Datum: 6 maart 2015

Locatie: Rijksmuseum, Amsterdam

Tijd: 9.15 - 16.30 uur

Kosten: € 195,00 voor VGN-leden

Tip: Maak gebruik van het nascholingsbudget van uw school.

Geef je nú op via www.vgnkleio.nl/congres2015

BIJNA VERGETEN SCHRIJVER KRITISCH OVER ZIJN GELIEFDE VADERLAND

Verhalenbundel volgt schrijversloopbaan van Vasili Grossman

Leven en lot van Vasili Grossman is een klassieker uit de twintigste-eeuwse literatuurgeschiedenis. Als kennismaking met deze Russische schrijver is de bundel *Een klein leven. Korte verhalen en essays* zeer geschikt.

Op 14 februari 1961 belden er twee veiligheidsagenten aan bij de bekende Russische schrijver en voormalig oorlogscorrespondent Vasili Grossman (1905 – 1964). Even later stonden de heren buiten met het oorspronkelijke manuscript van *Leven en lot*, de monumentale roman waaraan Grossman meer dan tien jaar gewerkt had. Ze namen ook alle uitgetypte exemplaren mee, evenals kladversies, aantekeningen, carbonpapier en typelint. Daarna kwam het verzoek of Grossman zo vriendelijk wilde zijn de veiligheidsagenten naar andere adressen te begeleiden waar ook exemplaren of aanwijzingen omtrent *Leven en lot* te vinden waren. De schrijver zelf bleef uit de handen van de KGB: zijn boek werd gearresteerd.

SOVJETS EN NAZI'S

De Sovjet-autoriteiten zullen in *Leven en lot* vooral de vergelijking tussen de communistische Sovjet-Unie en nazi-Duitsland hebben gelezen en vonden de roman daarom ongeschikt voor publicatie. Toch is het veel persoonlijker dan alleen een beschrijving van die politieke gelijkenis. Grossman droeg *Leven en lot* op aan zijn moeder die in september 1941 bij een van de eerste massamoorden door de *Einsatzgruppen* van de nazi's werd gedood. Zij woonde in de Oekraïense stad Berditsjev, met in die tijd een van de grootste joodse gemeenschappen van Europa. Grossman hoorde pas in 1943 over de gruwelijke omstandigheden waaronder zijn moeder stierf. Nooit heeft Grossman het zichzelf vergeven dat hij in de eerste weken van de oorlog, toen daar de kans voor was, zijn moeder niet in veiligheid heeft gebracht. De opdracht aan zijn moeder en het bewuste risico dat Grossman nam

met het openlijk aanbieden van het manuscript van *Leven en lot* hebben daarmee iets van het inlossen van een schuld.

Leven en lot kan ook als een cumulatief meesterwerk van een kritische sovjetauteur gezien worden. Grossman verwerkte eigen ervaringen, ontmoetingen en gedachten – over geschiedenis, filosofie, politiek en democratie – in het verhaal. Veel van wat hij hiervoor schreef – sinds halverwege de jaren dertig – kwam op de een of andere manier terug in *Leven en lot*. Alsof zijn werk tot dan toe uit prachtig vormgegeven onderdelen bestond die in deze grote roman tot een alles overtreffend geheel werden gesmeed. ▶

Daan Schuijt is hoofdredacteur van Kleio.



LEVEN EN LOT, Vasili Grossman, Uitgeverij Balans Amsterdam 2008 (vertaling door Froukje Slofstra), 960 blz., € 29,95.

EEN KLEIN LEVEN. KORTE VERHALEN EN ESSAYS, Vasili Grossman, Uitgeverij Balans Amsterdam 2014 (vertaling Froukje Slofstra), 370 blz., € 24,95.

Vasili Grossman met
het Rode Leger in
Duitsland, 1945.

EERSTE KENNISMAKING

De bundel *Een klein leven* is uitermate geschikt als eerste kennismaking met Grossman. Het is niet helemaal eerlijk om deze verhalen louter als vingeroefeningen te zien voor het latere *Leven en lot*. Toen Grossman in 1933 zijn eerste roman *Glück auf!* publiceerde, wist hij natuurlijk niet dat hij ruim 25 jaar later zijn magnum opus zou voltooien. De bundel volgt in vijf etappes de schrijversloopbaan van Grossman vanaf de jaren dertig tot aan zijn laatste verhaal *In Kislovodsk* dat hij in 1963, kort voor zijn dood, schreef. Elke etappe wordt ingeleid door Grossmans Engelse vertaler Robert Chandler, die de verhalen in een literair-historische context plaatst.

Het titelverhaal uit de bundel is uit 1936, al zou Grossman het zelf niet meer in druk zien verschijnen toen het in 1967 voor het eerst gepubliceerd werd. De hoofdpersoon is Lev Orlov die ondanks zijn heldhaftige naam – letterlijk vertaald ‘Leeuw Adelaar’ – een wezensvreemde indruk maakt. Moskou bereidt zich voor op de jaarlijkse 1 mei-vingering, de stad zindert van opwindning, overal zijn versieringen en werklieden knappen de straten en gebouwen op. In plaats van Stalins gulle gift aan het volk in dankbaarheid te aanvaarden, doet Lev liever niet zo uitbundig mee. Al hebben Lev en zijn vrouw Vera als goede partijleden wel voor een paar dagen een meisje uit het weeshuis geadopteerd dat bij hun thuis de feestdagen mee mag beleven.

‘HET TERLOOPSE KARAKTER VAN HET VERHAAL EN DE INDRUK DAT HET OM EEN VOLSTREKT ONBEDUIDENDE MAN GAAT, ZIJN KENMERKEND VOOR DE TOON DIE GROSSMAN OOK IN VEEL ANDERE VERHALEN AANSLAAT’

Vera bereidt bovendien overvloedige maaltijden en er zijn cadeautjes. Maar Lev slaat het aanbod van zijn collega om de versierde stad te bekijken af, het weesmeisje is uiterst verbaasd als Lev en Vera geen radio blijken hebben. En als Vera voorstelt om naar de bioscoop te gaan, werpt Lev allerlei bezwaren op. Lev voelt zich niet zo’n onderdeel van een groter en prachtig geheel. Hij is liever gewoon thuis bij zijn vrouw Vera dan dat hij gaat kijken naar de avonturen van de jonge arbeider Maxim – bekende propaganda-film uit 1935 – of de socialistische marsen en toespraken op de radio hoort. Het terloopse karakter van het verhaal en de indruk dat het om een volstrekt onbeduidende man gaat, zijn kenmerkend voor de toon die Grossman ook in veel andere verhalen aanslaat.



TREBLINKA

Terloops is *De hel van Treblinka* zeker niet. Grossman bezocht Treblinka in augustus 1944, een jaar na de ontmanteling van het vernietigingskamp. Op dat moment was Grossman de belangrijkste oorlogscorrespondent in de Sovjet-Unie. Als verslaggever van *De rode ster* publiceerde hij al in 1942 de eerste sovjetroman over de Tweede Wereldoorlog die overigens met vlag en wimpel door de censuur kwam. Vervolgens reisde hij af naar Stalingrad waar hij verslag van de beruchte slag deed. Samen met het Rode Leger trekt Grossman westwaarts en zodoende komt hij in de zomer van 1944 in Polen aan. De ontdekking van de vernietigingskampen dwongen de *spinn doctors* in het Kremlin tot stellingname. De officiële partijlijn ging sterk in de richting van Holocaustontkenning: alle nationaliteiten hadden evenzeer geleden onder Hitler. Het vernietigingskamp Treblinka lag op Pools grondgebied. Dat verschaftte Grossman – zelf joods – iets meer speelruimte: hij mocht wel verwijzen naar de vernietiging van joden, maar er in zijn beschrijving niet de nadruk op leggen. Grossman loste het op door het vernietigingsonderdeel van het kamp – er waren ook gevangenen en werkkampen – het joodse kamp te noemen. Voor de rest sprak hij consequent over ‘mensen’ die aan de nazi’s ten prooi vielen.

De hel van Treblinka is een gedetailleerd verslag van de organisatie en werking van het vernietigingskamp. Grossman sprak overlevenden, kampbeulen en omwonenden. Uit hun waarnemingen tekende hij een zeer beeldend relaas op over de sadistische wredeheden waaraan de SS’ers zich overgaven. De beschrijving van de verschillende stadia van ontmenselijking, vanaf het moment dat de slachtoffers argwanend op een volledig nagebouwd stationsplein in the *middle of nowhere* uitstappen, tot zij naakt met geweerkolven, schoten en woeste

herdershonden de gaskamers ingedreven worden, lijkt in de verte op de ringen van de hel van Dante. *De hel van Treblinka* verscheen in het najaar van 1944 in het literaire tijdschrift *Znamja* ('het banier') en was een van de eerste artikelen over een nazi-vernietigingskamp. Het werd bij de Neurenberg-processen als bewijsstuk gebruikt. Achteraf is gebleken dat met name de cijfermatige constatering van Grossman niet klopten. Hij schatte het aantal slachtoffers bijvoorbeeld op 3 miljoen joden. Toestemming om zijn tekst te herzien, kwam er niet. In de bundel zijn daarom talloze voetnoten opgenomen die de nodige correcties aanbrengen.

DISSIDENT?

De Tweede Wereldoorlog veranderde het schrijverschap van Grossman. In de jaren dertig en veertig was hij meegaander, voorzichtiger. Hij stemde in met aanpassingen in zijn werk om het gepubliceerd te krijgen en werd daardoor een bekende, gerespecteerde en onderscheiden schrijver. Toch was Grossman zeker geen trouwe Stalin-adept. Hij was teleurgesteld hoe de socialistische idealen zich tot

een dictatoriale staat hadden ontwikkeld. Hij hield de hoop dat dit slechts een fase naar een opener vorm van socialisme zou zijn.

De showprocessen in de jaren dertig zullen de eerste scheurtjes in dat vertrouwen hebben geslagen. In de oorlog kwamen daar het schuldgevoel ten opzichte van zijn moeder en het bagatelliseren van het joods slachtofferschap bij. Na 1945 toonde Grossman zich kritischer en lag hij vaker overhoop met de partijleiding en officiële literaire instanties. Afgaande op zijn werk moet Grossman niettemin van de Sovjet-Unie gehouden hebben. Of beter, van de inwoners ervan. Centraal in zijn verhalen en reportages staan de gewone mensen die hij met een scherp oog voor detail bijna liefdevol neerzet. Voor deze mensen moest dat socialistische systeem goed zijn en niet andersom. Grossman voelde zich daarom ook geen dissident, al werd hij hoe langer hoe meer zo gezien.

Na zijn dood raakte Grossman bijna in de vergetelheid. Pas in 1989, vlak voor de val van de muur, besliste het lot anders en verscheen de eerste Russische uitgave van *Leven en lot* in Rusland. ■



HET VERHAAL VAN INDIE

THE STORY OF THE DUTCH INDIES



HET VERHAAL VAN INDIE

Bezoek 'Het Verhaal van Indië' en beleef samen met uw leerlingen de geschiedenis van Nederlands-Indië. De overzichtstentoonstelling brengt de geschiedenis op een eigentijdse, toegankelijke manier in beeld. U kunt de tentoonstelling gebruiken om uw lessen voor Geschiedenis, Mens en Maatschappij, CKV en 'Oriëntatie op jezelf en de wereld' aan te vullen of te vervangen.

U kunt met uw leerlingen een **rondleiding** volgen of een **ooggetuige ontmoeten** van de oorlog. Jongeren kunnen ook zelf aan de slag in de **workshop gamelan** en met **opdrachten** door het museum. Er zijn educatieve programma's voor alle klassen van het voortgezet onderwijs.

'Het Verhaal van Indië' is een coproductie van het Indisch Herinneringscentrum en Museum Bronbeek en is te zien in Museum Bronbeek, Velperweg 147, Arnhem. Openingstijden: di t/m zo van 10.00 – 17.00 uur (maandag gesloten).

Meer informatie is te vinden op www.hetverhaalvanindie.com/educatie.

EXTRA AANDACHT VOOR

De oorlog in dienst van historische en morele vorming

De Tweede Wereldoorlog is populair in het onderwijs. Bijna alle docenten besteden, naast de verplichte lesstof, extra aandacht aan deze oorlog. Dat blijkt uit een onderzoek van het Nationaal Comité 4 en 5 mei. Vanwaar deze grote belangstelling?

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

Oorlog in de klas. Onder deze titel presenteerde het Nationaal Comité 4 en 5 mei een rapport met de resultaten van een onderzoek naar de aandacht voor de Tweede Wereldoorlog in het onderwijs. Leerkrachten uit groep 7 en 8 van de basisschool en uit alle klassen en schooltypen van het voortgezet onderwijs deden hieraan mee. Naast de verplichte lesstof in de canon, oriëntatiekennis en kenmerkende aspecten besteden bijna alle leerkrachten extra aandacht aan de Tweede Wereldoorlog.

De vraag die centraal stond in het onderzoek luidde: *Welke aandacht besteden leraren en docenten in de les aan de Tweede Wereldoorlog en welke informatiebronnen gebruiken zij hierbij?* De uitkomsten zijn duidelijk: 91% van de PO-docenten en 83% van de VO-docenten besteden in hun lessen extra aandacht aan de Tweede Wereldoorlog. De meeste docenten verbinden hun lessen over deze oorlog in meer of mindere mate aan nieuws of actualiteiten. Docenten in alle onderwijstypen besteden in hun lessen over de Tweede Wereldoorlog de meeste aandacht aan het thema Jodenvervolging. In tegenstel-

ling tot sommige geluiden uit het onderwijs en de media blijkt uit het onderzoek dat er vrijwel geen docenten zijn die het moeilijk vinden om les te geven over dit onderwerp.

RECONSTRUCTIE

Geschiedenisboeken, films en documentaires worden – in deze volgorde – zowel in het primair als het secundair onderwijs het meest als bron gebruikt. Bij de films scoren *Der Untergang*, *Schindler's List* en *Saving Private Ryan* in het voortgezet onderwijs het hoogste. In het basisonderwijs gebruiken docenten vooral de films *Oorlogswinter* en *The Diary of Anne Frank* als lesmateriaal. In de les gebruiken docenten in zowel het voortgezet als het primair onderwijs de boeken *Het Achterhuis* en *Oorlogswinter* het meest. De grote aandacht voor de Tweede Wereldoorlog in het onderwijs is niet verrassend. Dat geldt wel voor het geschiedenisboek als meest gebruikte informatiebron voor in de lessen. Weliswaar staan films en documentaires op een goede tweede plaats, maar de veel gehoorde bewering dat het gesproken en geschreven woord

Schindler's List blijft een favoriet in de klas.

Rechter pagina: Het verhaal van Erik Hazelhoff Roelfzema spreekt tot de verbeelding. Hier op de foto rechts. Naast hem staan Peter Tazelaar en Rie Stokvis, allen adjudanten van koningin Wilhelmina, tijdens een bezoek van de koningin en prinses Juliana aan Breda in 1945. Foto Willem van de Poll, Nationaal Archief.



WO II

meer en meer plaats moet maken voor afbeeldingen (films, documentaires, etc.) blijkt niet te kloppen. Dat het onderwijs over deze oorlog veelal gekoppeld wordt aan de actualiteit is verheugend. Hierbij dringt zich wel de vraag op naar de historiciteit. Worden zowel de actualiteit als de geschiedenis (in dit geval de Tweede Wereldoorlog) in de context van de eigen tijd en ruimte geplaatst en onderscheiden? We kunnen en mogen vanuit historisch oogpunt niet alle grote oorlogen en terreur op één hoop gooien, waarbij de historische eigenheid en individualiteit verdwijnen. Cristian van Emden van het Nationaal Comité 4 en 5 mei benadrukt het belang van verder onderzoek naar films, omdat deze de beeldvorming van leerlingen over de oorlog in belangrijke mate beïnvloeden (zie kader). Hierbij gaat het niet over de geschiedenis, deze is op haar sporen na verdwenen, maar over onze *beelden* van de geschiedenis. In dit opzicht is er sprake van een reconstructie van het verleden.

ONEINDIGE OORLOG

De extra aandacht voor de Tweede Wereldoorlog beperkt zich niet tot het onderwijs. Afgelopen maand verscheen een vuistdik boek (960 bladzijden) van Volker Ullrich over Hitler: *Adolf Hitler. Deel 1: De jaren van opkomst 1889-1939*. Volgens een voorzichtige schatting zijn over Hitler ongeveer 120.000 boeken geschreven. Dit zal het laatste boek dus niet zijn. Sinds *Soldaat van Oranje* op 30 oktober 2010 in première ging, heeft de musical over de Nederlandse verzetsheld Erik Hazelhoff Roelfzema ruim 1,4 miljoen bezoekers getrokken; het is de langstlopende voorstelling uit de Nederlandse geschiedenis. Het staatsbezoek van koning Willem-Alexander aan Japan afgelopen oktober droeg de sporen van een oorlogsverleden dat niet is verwerkt. Bij deze en andere gelegenheden hangen de gruwelen en vernederingen die Nederlanders in de interneringskampen in Nederlands-Indië moesten ondergaan als een schaduw over de tafelredes. Ondanks de in het verleden geuite verontschuldigingen en ‘oprechte bedroefdheid’ van Japanse regering en keizer.

En dan is er het lokale gezicht van de Tweede Wereldoorlog. Zoals in Westkapelle. Geallieerden bombardeerden op 3 oktober 1944 de zeedijk om Walcheren onder water te zetten met als doel de Duitsers te verjagen. 157 van de 2369 inwoners van het dorp kwamen om. Oma Johanna Slabber de ►



UITDAGINGEN

Cristian van Emden van het Nationaal Comité 4 en 5 mei vindt de uitkomsten van het educatieonderzoek Oorlog in de klas een opsteker voor alle organisaties die de afgelopen decennia hebben geijverd om de Tweede Wereldoorlog onder de aandacht van docenten en leerlingen te brengen. Toch ziet hij nog genoeg uitdagingen.

NEDERLANDS-INDIË

Docenten besteden nog te weinig aandacht aan de Tweede Wereldoorlog in Nederlands-Indië. Zij geven de voorkeur aan lesgeven over de Holocaust of de bezetting van Nederland. Wellicht is dit een van de redenen waarom uit het jaarlijkse *Nationaal Vrijheidsonderzoek* van het Nationaal Comité 4 en 5 mei blijkt dat de bevolking weinig kennis heeft van de Japanse agressie en de gevolgen daarvan voor de bewoners van toenmalig Nederlands-Indië.

FILMS IN DE KLAS

Er is ook nog veel winst te behalen bij het gebruik van audiovisueel materiaal in de lessen over de Tweede Wereldoorlog. Veelal gaat het om speelfilms die vooral bedoeld zijn als entertainment. De beelden die hierin worden geschetst beïnvloeden de beeldvorming van leerlingen over de oorlog. Het Nationaal Comité 4 en 5 mei is daarom een onderzoek gestart naar het gebruik van films als lesmateriaal. Een belangrijk aandachtspunt hierbij: onderscheid leren maken tussen feit en fictie.

GASTSPREKERS

Leraren nodigen vaak gastsprekers uit in de klas. Meestal gaat het om ooggetuigen van de Tweede Wereldoorlog. Om deze verhalen ook voor de toekomst te behouden zijn de laatste jaren veel ooggetuigenverhalen vastgelegd op film. Het Nationaal Comité gaat een tweede vervolgonderzoek opstarten naar getuigenverhalen. Centrale vraag is hoe getuigenverhalen kunnen worden gebruikt in de klas, ook nadat ooggetuigen zijn weggevallen.

Pagter vertelde dat op elke verjaardag haar huis stampvol visite zat, maar tegelijkertijd ook zo vreselijk leeg bleef. Ze verloor tijdens het bombardement haar vader, moeder, twee zussen, een oom en twee nichtjes. De Tweede Wereldoorlog is een van de grootste inspiratiebronnen voor films. De extreme vormen die heldendom en tragiek in de oorlog aannamen, blijken de juiste ingrediënten voor spannende en aangrijpende films te zijn.

DISCUSSIE ZONDER EIND

In het recent gepubliceerde boek van Bas von Benda-Beckmann *De Velser affaire. Een omstreden oorlogsgeschiedenis* (2014) komt het steeds terugkerende thema van de betrekkelijkheid van goed en kwaad tijdens de bezetting opnieuw aan de orde. Vooral door het verschijnen van het magnum opus van historicus Loe de Jong *Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog* tussen 1969 en 1991 en de tv-serie *De Bezetting* tussen 1960 en 1965 ontstond een tot vandaag voortdurende discussie over het al dan niet terechte zwart-witschema van daders en slachtoffers. In Nederland heeft Chris van der Heijden met zijn *Grijs verleden* (2001) de opvatting geijkt dat de meeste Nederlanders zich tijdens de bezetting niet lieten leiden door morele keuzes, door 'goed en fout', maar door toeval, omstandigheden en opportunisme. Nederlanders keken massaal de andere kant op bij Duitse misdaden. Het morele oordeel over het optreden van personen wordt vooral bepaald door de heersende tijdgeest. In de nieuwe biografie van Cees Meijer: *Jan de Quay (1901-1985)* lezen we hoe Jan de Quay in 1959 minister-president werd. De oprichting van de Nederlandse Unie in juli 1940

In de film *Oorlogswinter* komt de hoofdpersoon voor morele dilemma's te staan.



door hem, samen met Linthorst Homan en Eindhoven, werd gezien in het licht van 'burgemeester in oorlogstijd' zijn. In de jaren zeventig velde onze nationale grootinquisiteur Loe de Jong, niet alleen een fnuikend oordeel over Willem Aantjes, maar ook over De Quay: een collaborateur.

LEVERANCIER VAN MORAAAL

In pedagogische en onderwijskundige zin wordt de Tweede Wereldoorlog in het onderwijs vooral gebruikt om de ontwikkeling van moraal bij de leerlingen aan de orde te stellen. In de film *Oorlogswinter* wordt de hoofdpersoon door de gebeurtenissen volwassen en aanvaardt hij de consequenties van de keuzes die hij maakt. Hierbij gaat het dus veel meer om een pedagogisch-psychologisch les dan om de historische betrouwbaarheid van de film en het boek. Evenals de film van Paul Verhoeven uit 1977 gaat de gelijknamige musical *Soldaat van Oranje* over de keuzes die mensen tijdens de oorlog maken en over het gegeven dat het naoorlogse denken in 'goed' en 'fout' een simplistische voorstelling is van de 'oorlogse' werkelijkheid.

Het boek van Von Benda-Beckmann ontrafelt een lokale oorlogsgeschiedenis van dilemma's en dubbele agenda's, van helden en veronderstelde verraders. Von Benda-Beckmann brengt met zijn boek de discussie over 'de grijstinten' in bezetting en verzet een stap verder. Op literair gebied zetten Vestdijk met *Pastorale 1943* en Hermans met *De donkere kamer van Damokles* een trend. Jan Brokkens *De vergelding. Een dorp in tijden van oorlog* (2013) over het dorp Rhoon slaat op hetzelfde morele aambeeld. Brokken stelt een verrassend universeel thema aan de orde: het verhaal over dilemma's die elke oorlog met zich meebrengt en over goed en fout. Mensen blijken elkaar te beoordelen op basis van gebrekkige kennis. En dat beoordelen gaat er veelal hard aan toe. Juist omdat het gaat om goed en fout, om daders en slachtoffers, om mensenlevens en – in het boek van Brokken – om de zwaar beschadigde levens van de overlevende familieleden.

OORLOG IN DE KLAS

Als na het geschiedenisboek, de speelfilm de belangrijkste informatiebron is voor de beeldvorming in de geschiedenislessen, is de vraag naar de historische betrouwbaarheid van de film belangrijk. Evenals bij de roman dient er bij de speelfilm een relatie te zijn tussen feit en fictie. In dat opzicht moet elke film en roman in historische zin verifieerbaar en falsifieerbaar zijn. Laat de leerkracht zich ervan bewust zijn, dat films en romans naast historische beeldvorming, ook psychologische en pedagogische implicaties hebben.



Hannah Arendt schreef over de alledaagsheid van het kwaad naar aanleiding van het Eichmann-proces in Jeruzalem in 1961. Foto Milli John, Israël National Photo Collection.

Juist in het geschiedenisonderwijs hebben we naast verantwoorde historische beeldvorming behoefte aan pedagogische idealen en morele vorming. De Romeinse denker Cicero heeft de relatie tussen het geschiedenisonderwijs en de persoonlijke ontwikkeling onnavolgbaar kernachtig onder woorden gebracht toen hij zei dat 'wie onwetend is over het verleden voor altijd een kind blijft' en dat 'geschiedenis de leermeester van het leven is'.

Onderwijs over de Tweede Wereldoorlog geeft voor de toekomstige generaties betekenis aan de grote thema's in ieder mensenleven: vrijheid en onvrijheid, recht en willekeur. Hannah Arendt wijst ons in haar klassieke *De banaliteit van het kwaad* (1963), dwars door alle wetenschappelijke analyses heen, op de persoonlijke, psychologische en ethische positiebepalingen die zich ook in onze moderne maatschappij en in ieders persoonlijk leven voordoen. In de geschiedenis, maar ook in het heden komen we de alledaagsheid van het kwaad, de griezelige middelmatigheid van de schuldigen, het beest en de machthonger die in de menselijke natuur schuilen, individuele heldenmoed en het brengen van offers, tegen. Net als in goede literatuur is hier de vraag naar goed en kwaad, waarheid en leugen aan de orde als een moreel vraagstuk. De televisiebeelden van de wreedheid en terreur van de beweging Islamitische Staat (IS) lijken een variant te zijn van de *Historikerstreit*. Was de Holocaust uniek of behoren we allemaal tot een 'beestachtig ras'?

Zo kunnen we ook de vraag stellen of het jaarlijkse feestgedruis op 5 mei nog een relatie met de historische werkelijkheid heeft. Weten de deelnemers van de vele jaarlijkse bevrijdingsfestivals ook waarvan zij bevrijd zijn?

DE IDENTITEITSVRAAG

Geschiedenis is ten diepste identiteitsbepalend. De mate waarin iemand zich van het (persoonlijke) verleden bewust is, bepaalt zijn persoonlijkheid. Juist nu ideologieën verdwenen zijn, dient de identiteitsvraag zich aan. Onze persoonlijke geschiedenis weerspiegelt een in het persoonlijk verleden afgelegde weg. We kunnen het verleden nooit afsluiten. Het helpt bij het levend houden van de voorvaders en -moeders die ons gemaakt hebben tot wie en wat we zijn. Met historisch besef en een moreel kader kunnen we ook de vragen uit de actualiteit tegemoet treden. Zo is daar de telkens terugkerende vraag voor wie de herdenking op de Dam is. Stemmen uit de Joodse en Indisch-Nederlandse gemeenschap vertelden naar aanleiding van de laatste herdenking tegen bestuursleden van het Nationaal Comité 4 en 5 mei: 'De herdenking op de Dam is niet voor ons.' In Putten en Vorden kunnen ze erover meepraten. In Putten werd de gemeenschap verdeeld door de vraag of Duitsers welkom waren bij de herdenking van de weggevoerde slachtoffers. In Vorden ontstonden rellen vanwege het defilé langs graven van Duitse

'WETEN DE DEELNEMERS VAN DE VELE JAARLIJKSE BEVRIJDINGSFESTIVALS OOK WAARVAN ZIJ BEVRIJD ZIJN?'

soldaten. De herijking van het herdenkingsbeleid laat zich verklaren door de veranderende tijden. De bevolking is gefragmenteerd en multicultureel. Hoe is een gemeenschappelijke basis te vinden voor dit nationale herdenken? Hier ligt een grootse opdracht voor het geschiedenisonderwijs. Geschiedenis dient naast bestaansverheldering ook te oordelen. De moed van enkelen, noem hen helden, kan van grotere betekenis zijn dan een realistische, grijze benadering van de geschiedenis waar goed en slecht altijd door elkaar lopen. Al dient dit aspect ook aan de orde te komen. Laat geschiedenis ook een vorm van cultuuroverdracht en cultuurkritiek zijn. Cultuur zonder norm bestaat niet (Van Deursen). Het doel van het geschiedenisonderwijs is ook de eigen plaats in de geschiedenis bewuster te leren kennen. Dat heeft consequenties voor de leerstof. Laten we overdragen wat we vanuit ons vormingsdoel belangrijk vinden, laat leerlingen ontdekken wat onze tijd zijn eigen gezicht heeft gegeven. ■

DURF TE WETEN!

Vijf boeken om de verlichting aan leerlingen uit te leggen

Er gaat over het algemeen geen gejuich op in de klas wanneer ik vertel dat we de verlichting gaan behandelen. Leerlingen vinden dit een van de moeilijkste onderwerpen. Maar is het inderdaad zo moeilijk en abstract? Hangt dat niet af van hoe je als docent 'het' verhaal over de verlichting vertelt? En bepaalt ook niet de keuze van het verhaal of het voor de leerlingen duidelijker wordt? In dit artikel vijf boeken over de verlichting die u kunt gebruiken om leerlingen (nog) beter voor te bereiden op hun eindexamen.

Ben Vriesema is
redacteur van Kleio.

VLOTTE PEN, DUIDELIJKE VOORBEELDEN

Het boek waar ik zelf het meest aan heb gehad om de verlichting goed duidelijk te maken aan mijn leerlingen is *Het jaar 1759* van Paul Frentrop. Aan de hand van enkele gebeurtenissen uit een jaar, 1759 dus, laat Frentrop zien hoe de samenleving door de verlichting veranderde. Worstelde ik soms met een bepaalde verklaring voor het ontstaan van de verlichting, dankzij dit boek werd mij veel duidelijk en kon ik de leerlingen simpele voorbeelden geven over bijvoorbeeld hoe langzaam de verlichting is ontstaan. Frentrop vertelt bijvoorbeeld over de eerste Europeaan die zich (dankzij zijn moeder) moedwillig heeft laten inoculeren met het pokkenvirus zodat hij ziek zou worden. Iets wat *not done* was, want je behoorde Gods creatie niet ziek te maken. Dat de moeder van het zevenjarig jochie inderdaad de *guts* had om haar zoon eerst ziek te laten worden om er vervolgens vanuit te gaan dat hij een volgende pokkenepidemie zou overleven, was destijds baandoorbekend. Hilarisch om voor te lezen is hoe vervolgens



het leven van dit jochie, Edward Montagu, zich ontwikkelde. Frentrop slaagt er in om met een vlotte pen voorbeelden aan te halen die zowel voor docent als leerling de oorsprong, groei en betekenis van de verlichting duidelijk maken. Aanschaffen, dus! Al zou menig verlicht denker zich geen enkel commando laten welgevallen natuurlijk.

HET JAAR 1759.

EEN DOORSNEDE VAN DE VERLICHTING,
Paul Frentrop (Prometheus,
2014), 218 blz., € 19,95.



LANGZAME OVERGANG

Verlichting in Nederland, 1650-1850 bespreekt de relatie tussen religie en verlichting. Er waren verlichte denkers die overtuigd atheïst waren (David Hume), maar andere denkers hielden vast aan hun geloof. Het bekendste voorbeeld is uiteraard Isaac Newton, die zijn zwaartekrachttheorie verklaarde als iets dat door God zeer kunstig gefabriceerd was. Gods aanwezigheid werd door Newton als bewijs gezien, want door zijn continu ingrijpen zou het hele heelal niet in elkaar storten. Aan de hand van vele artikelen (waarvan sommige prima als bron kunnen dienen in de les) laat dit boek zien dat de overgang naar het verlichte denken zeer langzaam ging en door velen niet werd geaccepteerd. De tekstbronnen zorgen ervoor dat de verlichting gaat leven voor de leerlingen.

VERLICHTING IN NEDERLAND, 1650-1850. VREDE TUSSEN REDE EN RELIGIE?

Jan Wim Buisman (red.)
(Uitgeverij Vantilt, 2013), 278 blz.,
€ 22,50.

SAMENKOMST IN SALONS

Philipp Blom kreeg veel lof voor zijn *De duizelingwekkende jaren*, over de jaren voor de Eerste Wereldoorlog, vlot en boeiend geschreven. Zijn werk over de verlichting, *Het verdorven genootschap*, kreeg minder aandacht. Onterecht. Blom beschrijft een groep verlichte denkers die samenkomen in Franse salons. Een van de beroemdste salons was die van de familie d'Holbach. In Frankrijk en daarbuiten was dit, midden achttiende eeuw, een gevestigd instituut geworden. Zowel in het boek als in de salons passeren allerlei zaken (religie, politiek bestuur) de revue. Daarnaast besteedt Blom aandacht aan het leven van Diderot en zijn vermeende escapade met tsarina Catherina de Grote. Diderot probeerde haar nog verlichter te doen worden dan ze zelf wilde, maar dit liep op niets uit. Uiteraard komt de oude baas Voltaire langs. Rijk geworden door het opkopen van alle loten van een staatsloterij (hij had ont-

dekt dat er minder loten werden uitgegeven dan de uit te keren hoofdprijs waard was) hoeft deze 'spotter, dichter, toneelschrijver' met niemand meer rekening te houden en doopt hij zijn ganzenveer dan ook graag in bijtende inkt.

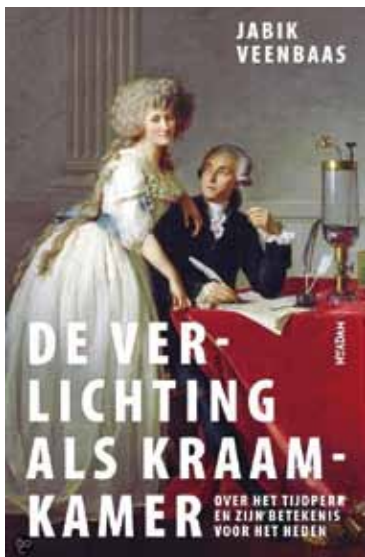


HET VERDORVEN GENOOTSCHAP. DE VERGETEN RADICALEN VAN DE VERLICHTING, Philipp Blom (De Bezige Bij, 2011), 440 blz., € 29,90.

VIJFTIEN VOORAANSTAANDE DENKERS

In het handzame boekje *De verlichting als kraamkamer* worden vijftien vooraanstaande verlichte denkers ten tonele gebracht. Uiteraard zitten daar de bekenden tussen: Rousseau, De Montesquieu, Kant. Jabik

Veenbaas probeert een verbinding tot stand te brengen tussen het tijdperk van de verlichting en wat er heden ten dage nog is blijven hangen van de gedachten die men destijds had. Wanneer u zelf in korte en bondige stukken meer wilt weten over bepaalde denkers, koop dan met een gerust hart dit boek.



DE VERLICHTING ALS KRAAMKAMER. OVER HET TIJDPERK EN ZIJN BETEKENIS VOOR HET HEDEN, Jabik Veenbaas (Nieuw Amsterdam, 2013), 286 blz., € 19,95.

KOPSTUKKEN UIT DE REPUBLIEK

In *Uit de Plooi*. *De achttiende eeuw in beweging* wordt aan de hand van korte hoofdstukken, voorzien van mooie prenten, een beeld geschetst van de veranderingen in de Republiek der Nederlanden. In het boek worden allerlei kopstukken uit de achttiende eeuw kort besproken. Zij hebben veelal de weg geplaveid voor de verlichting in Nederland. Het boek is goed te gebruiken als een soort naslagwerk voor ons CE-onderwerp, maar gaat niet heel diep in op de veranderingen en het denkpatroon van de verlichters.



UIT DE PLOOI. DE ACHTTIENDE EEUW IN BEWEGING, Joost Rosendaal (Uitgeverij Vantilt, 2013), 208 blz., € 22,50. ■

WELK VERHAAL DOET RECHT AAN GRUWELIJK DRAMA?

De Slag om Stalingrad in twee films

Over de maandenlange strijd om Stalingrad, die het keerpunt in de Tweede Wereldoorlog zou worden, zijn inmiddels zes films gemaakt. De meeste ophef veroorzaakten twee daarvan, het Duitse *Stalingrad* uit 1993 en de Amerikaanse productie *Enemy at the Gates* uit 2001. Beide films spelen zich af in de laatste maanden van de slag, maar verschillen hemelsbreed in uitgangspunt, vormgeving, perspectief en historische betrouwbaarheid, zelfs in de kritiek die ze wereldwijd opriepen. Maar beide zijn de moeite waard om met leerlingen te bekijken en vergelijken.

Nicole van der Steen
is redacteur van Kleio.

Ik wilde naar de Wolga. Naar een bepaalde plaats. Toevallig is die naar Stalin genoemd, maar ik denk niet dat dat de reden was. [...] Het was een enorme omslaghaven, die wilde ik innemen. En we zijn bescheiden weet u, maar we hebben hem. Op een paar plekjes na. De anderen zeggen: waarom vecht u dan niet? Omdat ik geen tweede Verdun wil. Ik doe het liever met kleine stoottroepen.'

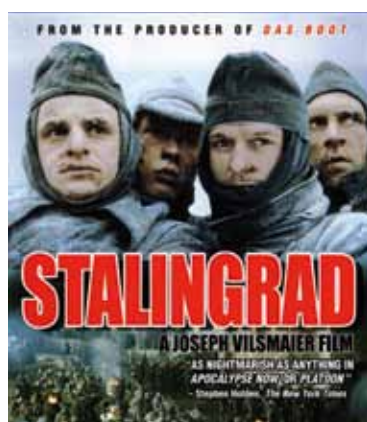
Duitse soldaten
rukken op in de
buitenwijken van
Stalingrad, 1942.

Ook in Stalingrad horen uitgeputte soldaten van het zesde leger op 8 november 1942 deze radiotoespraak van hun Führer. 'Heel kleine stoottroepen', reageert een jongen te midden van andere overlevenden, na een bloedige bestorming, in de Duitse film *Stalingrad*. 'Tweeënzestig. Je kunt tellen wat je wilt... We zijn vertrokken met vierhonderd man.'

PROVISORISCHE TANKS

De Duitse opmars naar Stalingrad, begonnen in juli 1942, verliep aanvankelijk succesvol. Vanaf begin augustus werden in het Rode Leger maatregelen getroffen om de stad tegen elke prijs te behouden: Nikita Chroesjtsjov kreeg de leiding over de verdediging, met extra troepen werd rond de stad het 62^e leger geformeerd en het





opperbevel werd overgedragen aan Vasili Tsjoekov, die met zijn tactisch vernuft Held van de Sovjet-Unie zou worden. Het Russische leger bracht de voorraden graan en vee buiten het bereik van het Duitse leger, en aanvoer over de Wolga was inmiddels ook onmogelijk. De meeste inwoners bleven in de stad (naar verluidt op bevel van Stalin) en leden zo al honger vóór de eigenlijke slag. Op 23 augustus stonden de Duitsers aan de poort. Het Duitse leger begon de aanval met zware bombardementen, die de stad binnen enkele dagen in een onbewoonbare ruïne veranderden. De naar de stad gedirigeerde extra Sovjet-troepen werden op de Wolga voortdurend beschoten. Vanaf nu werden de inwoners, ook vrouwen en kinderen, ingeschakeld bij de verdediging. Een regiment vrouwelijke vrijwilligers bediende

het luchtafweergeschut, maar werd snel uitgeschakeld. Andere burgermilities werden vaak zonder wapens de strijd ingestuurd. Uit losse onderdelen werden in de tractorfabriek provisorische tanks samengesteld, die geen partij waren voor de oppermachtige Luftwaffe.

ILLUSIE

Het superieure Duitse leger had Stalingrad snel moeten veroveren, maar de Sovjets verzetten zich fel en vasthoudend. Het Duitse zware materieel kon niet snel doordringen in de verwoeste stad en de troepen waren niet getraind op man-tegen-mangevechten, waarbij de Sovjets in het voordeel waren. Alle gebouwen die zich daar nog enigszins voor leenden werden als uitvalsbases gebruikt. Om de fabrieken en met name om de gigantische graansilo werd hevig gevochten. Stalins verbod aan de commandanten om zich terug te trekken ('geen stap achteruit!') werd misbruikt om soldaten die leken te wijken of te deserteren te executeren (in totaal zo'n 14.000), zodat ze zich met de moed der wanhoop op de vijand bleven storten. Dat alles voorkwam niet dat de Duitsers, na drie maanden van bloedige gevechten, half november 1942 het grootste deel van de stad in handen hadden.

Pas toen de Luftwaffe werd uitgedund door de verplaatsing van vliegtuigen naar Noord-Afrika kon het Rode Leger, met Amerikaanse hulp uit het Lend-Lease-programma, succesvolle offensieven starten en de Duitse legers insluiten. Allang beroofd van elke illusie gaf de Duitse commandant Paulus zich over, tot grote woede van Hitler, die hem zelfmoord had opgedragen. Van de 110.000 Duitse krijgsgevangenen keerden er vele jaren later slechts vijfduizend in de Heimat terug.

ANTI-OORLOG

De film *Stalingrad* is het best te karakteriseren als een anti-oorlogsfilm. De hoofdrolspelers zijn zojuist teruggekeerd uit El Alamein en worden tijdens hun verlof onderscheiden door hun nieuwe luitenant. Al snel zit het peloton in de trein naar de Sovjet-Unie. De luitenant is nog nooit aan het front geweest, maar ook de anderen hebben geen idee wat ze kunnen verwachten. Ze ontdekken snel de mores aan het oostfront: de verse luitenant, die zich beklaagt over wreedheden tegen krijgsgevangenen, wordt in zijn gezicht uitgelachen. Zijn soldaten zijn stuk voor stuk gewone Duitse jongens: niet knap, niet heldhaftig, niet bijzonder slim. Sommigen huilen van angst bij het eerste vuurgevecht. ►

Still uit de film *Stalingrad*.





Held van de Sovjet-Unie scherpschutter Vasili Zaitsev op wiens verhaal de film *Enemy at the Gates* is gebaseerd.

Onder: Iconisch beeld van de fontein met de dansende meisjes in het verwoeste centrum van Stalingrad. Na de oorlog werd de fontein gerestaureerd, maar in de jaren vijftig werd deze weggehaald. In 2013, bij de herdenking van de Slag om Stalingrad, werden twee replica's in het centrum van Volgograd teruggeplaatst.

Ze leggen verboden contacten met burgers en Sovjetsoldaten. Hun vrienden komen in rap tempo om door het oorlogsgeweld, maar ook door domme ongelukken en onoplettendheid. Een wordt door zijn commandant opgeofferd omdat hij per ongeluk zijn positie had verraden: hij wordt aan flarden geschoten door de Sovjets als hij een handgranaat in hun schuilplaats moet gooien. Het peloton wordt door de sadistische officier Haller, in bontjas, gestraft met het ruimen van een mijnenveld, waarbij ze

bijna met blote handen Russische tanks moeten uitschakelen. Hun beloofde verlof wordt ingetrokken: Haller beveelt hen Russische burgers te executeren.

Drie van de jongens die in januari 1943 nog leven, proberen met gestolen 'gewondenbriefjes' met het laatste vliegtuig Stalingrad te verlaten, maar komen niet door de menigte wanhopige jongens heen. Terug bij de anderen treffen ze Haller, die hen wil executeren voor het eten van zojuist gedropte voorraden. In de worsteling die volgt, wordt een jongen doodgeschoten. Van de drie jonge soldaten pleegt er één zelfmoord. De andere twee vriezen dood als ze proberen te ontsnappen aan krijgsgevangenschap.

Geen heldendaden dus voor de Duitsers, en daar wordt niet omheen gedraaid: deze film is rauw en realistisch en bevat schokkende beelden die niet op zijn Hollywoods worden ingeleid. Voortdurend wordt er geploeterd door besneeuwde puinhopen en langs bevroren lijken. De keurige Wehrmacht-uniformen veranderen in lompen, de helmen worden vreemdsoortige mutsen, alles om een beetje warm te blijven. Wat hier vooral duidelijk wordt, is dat de meeste Duitse soldaten geen nazi's waren, maar jongens die wilden

overleven en tegen de klippen op hun gezond verstand probeerden te bewaren. De 'daders' van Stalingrad waren net zo goed slachtoffers.

HELD VAN DE SOVJET-UNIE

Enemy at the Gates is gebaseerd op een deel van het gelijknamige boek van William Graig uit 1974, waarin het verhaal van Vasili Zaitsev wordt verteld. Zaitsev was een jonge herder uit de Oeral, die naar Stalingrad werd gehaald toen daar het 62^e leger werd geformeerd. Hij viel op omdat hij als sluipschutter bovengemiddeld veel Duitse officieren doodde, werd in de Sovjetpropaganda naar voren geschoven om het moreel op te vijzelen en werd met 225 doden op zijn naam Held van de Sovjet-Unie. Zaitsev, die in 1991 overleed, schreef zijn memoires en werd in 2006 herbegraven bij het oorlogsmonument in Wolgograd, het vroegere Stalingrad.

Geen Hollywoodfictie dus, of toch wel? In de film neemt de romance tussen Zaitsev en zijn medestrijdster Tania een belangrijke plaats in, maar Zaitsev heeft elke liefdesrelatie tijdens de slag altijd ontkend. Belangrijker is dat voor het dagenlange duel tussen Zaitsev en een speciaal op hem afgestuurde Duitse supersluipschutter maar één bron bestaat: Zaitsev zelf. De Duitser is onder geen van zijn drie mogelijke namen in welke Russische of Duitse bron ook teruggevonden, al beweert het historisch museum in Wolgograd zijn vizier te bezitten. In een film die vrijwel geheel draait om dit duel, betekent dat nogal wat voor de historische betrouwbaarheid.

Het is in elk geval onmiddellijk zichtbaar dat het hier Hollywood betreft. De hoofdpersonages zijn bovengemiddeld mooi, Zaitsev





is nobel en onbevreesd, de Duitsers zijn zonder uitzondering bot, kil en arrogant, en de Joodse luitenant Danilov, die over Zaitsevs heldendaden schrijft, wordt door zijn jaloezie zichtbaar kwaadaardig. Zijn wroeging, vlak voordat hij zichzelf opoffert, gaat samen met iets te nadrukkelijke kritiek op de Sovjet-Unie.

'DE "DADERS" VAN STALINGRAD WAREN NET ZO GOED SLACHTOFFERS'

Opvallend is dat er veel bekende gegevens aan bod komen, maar dan overal tussendoor en overal mee gecombineerd: bij het uitladen blijkt dat maar één geweer per twee soldaten voorhanden is, de jongens worden woest toegeschreeuwd en opgejaagd door mannen met grote rode vlaggen, de officiers roepen voortdurend 'geen stap achteruit!' en executeren erop los, op een muur staat in het Russisch 'Lang leve het socialisme', alsof een burger dat zou hebben gekalkt, en het eerste dat generaal Paulus zegt tegen zijn supersluipschutter König is dat zijn leger niet getraind is voor man-tegen-mangevechten. In Chroesjtsjovs hoofdkwartier hangt een gigantisch portret van Stalin, dat niet

lijkt en veel te boos kijkt. Luitenant Danilov vertoont in uiterlijk en bezigheden veel overeenkomsten met Vasili Grossman, schrijver en oorlogscorrespondent, ook Joods en (na de oorlog) ook kritisch over het Sovjetsysteem. Hij was bij de slag en heeft Zaitsev geïnterviewd voor legerkrant *De Rode Ster*. De film zit vol iconische beelden, waar wereldberoemde foto's in te herkennen zijn: het interieur van de fabriek Rode Oktober, het beeldje van de dansende kinderen in het verwoeste centrum, het warenhuis Univermag dat het Duitse hoofdkwartier werd. De gevechten in de stad zelf concentreerden zich in het industriegebied in het noorden, wat in de film duidelijk te zien is, maar het lijkt wel of er niemand anders actief is dan Zaitsev met zijn opgewekte groepje sluipschutters en af en toe een Duitser. Dat geeft een mooie indruk van de totaal verwoeste stad, maar geen realistisch beeld van de voortdurende en bloedige strijd. Als er in deze film al contact is tussen Sovjets en Duitsers, maken ze elkaar onmiddellijk en woordeloos af. Mooi gemaakt en spannend is de film wel, maar dat zelfs hier een happy end aan is geplakt doet geen recht aan het gruwelijke drama van Stalingrad. ■

BRUIKBARE SCÈNES

■ In beide films krijgen de net aangekomen soldaten een *pep talk*: in *Enemy at the Gates* op de boot, door een megafoon, terwijl ze beschoten worden. In *Stalingrad* in een bijna serene openluchtdienst.

■ In *Stalingrad* worden (na 20 minuten) de nieuwe Duitse soldaten massaal neergemaaid door de Russen, in *Enemy at the Gates* (na 11 minuten) zijn het de jongens uit andere delen van de Sovjet-Unie die met een worden afgeslacht door de Duitsers. In de laatste film lijkt het Sovjetleger behoorlijk primitief.

■ Na het bloedbad luisteren de jongens van *Stalingrad* naar de toespraak van de Führer en leveren cynisch commentaar. Een huilende jongen wordt getroost (31 min.). De officiers geloven er ook niet meer in. In *Enemy at the Gates* is generaal Paulus een trouwe nazi (34 min.).

■ In beide films komt een Russisch jongetje voor, een schoenmakertje, dat contact heeft met de Duitsers. Let op de overeenkomsten en verschillen!

■ Er is een opvallend verschil in de weergave van de Sovjetburgers. In *Stalingrad* angstig, berooid, uitgeput, in *Enemy at the Gates* gezond, dapper, optimistisch, geen spoor van gebrek. Welke gedachte zit daarachter?

■ De jongens keren na hun mislukte ontsnappingspoging terug, storten zich uitgehongerd op gedropte chocola, schieten uiteindelijk Haller dood en ontdekken dat in het officiersonderkomen al hun proviand staat opgestapeld (*Stalingrad* vanaf 99 min.). Hier wordt duidelijk hoezeer ze zelf ook slachtoffer waren, evenals in de slotscène (vanaf 122 min.).

Jude Law als Held van de Sovjet-Unie Vasili Zaitsev in *Enemy at the Gates*.

'HET BEGON ALLEMAAL MET

Ina Beltman is docent op het vmbo van CSG Reggesteyn in Nijverdal. Ze staat al 25 jaar voor de klas. Ze deelt haar ervaringen met ICT in de geschiedenislessen.

Tekst: Bianca van der Molen.

OP WELKE MANIER MAAK JE GEBRUIK VAN ICT IN JE ONDERWIJS?

Het is allemaal begonnen met Twitter. Daar maak ik een jaar of acht gebruik van en ik heb er al erg veel aan gehad. Zo kom je op veel lesideeën en ontmoet je andere enthousiaste docenten die veel met ICT en onderwijsvernieuwing doen. Ook heb ik een eigen Yurls-pagina, wat ik erg praktisch vind omdat het een soort kapstok is waar je allerlei linkjes en materiaal kunt plaatsen.

KUN JE EEN VOORBEELD NOEMEN VAN EEN VAN JE ICT-PROJECTEN?

Ik heb in de tweede klas van vmbo-tl een project gedaan over de watersnoodramp. Via www.zelfkrantmaken.nl hebben de leerlingen verslag gedaan van de ramp alsof zij inwoners van Zeeland waren. Zo moesten de leerlingen zich verdiepen in de ramp en de tijdgeest. Een ander project ging over de Koude Oorlog, waarin de leerlingen op zoek gingen naar foto's van verschillende onderdelen van de Koude Oorlog die bij de muziek paste die ik ze had laten horen. Bij beide projecten heb ik een aparte Yurls-pagina aangemaakt om de leerlingen van informatie en beeld- en geluidmateriaal te voorzien.

KOST HET JE VEEL EXTRA TIJD?

Ja, in het begin wel, maar het is erg leuk om te doen en de leerlingen kunnen het altijd erg waarderen. Mijn persoonlijke Yurls-website wordt druk bezocht. Het is een plek waar zowel leerlingen als ouders met hun vragen terecht kunnen.

ZOU JE NOG TERUG WILLEN NAAR HET LESGEVEN VAN 25 JAAR GELEDEN?

Nee hoor, zeker niet! Dat is veel te dino-achtig. Als docent ben je natuurlijk ook verplicht om mee te gaan met je tijd en de ontwikkelingen in het onderwijs en aansluiting te houden met je doelgroep. ICT heeft ook een toegevoegde waarde naast de lessen alleen. Maar het goede van vroeger blijft bestaan, want met het vertellen van een verhaal kun je een klas nog steeds boeien!

HOE REAGEERDEN JE LEERLINGEN?

Enthousiast. De Yurls-pagina is voor hen erg praktisch om mijn beeldmateriaal terug te kijken of de opdracht te downloaden.

WERK JE MET MOBIELTJES IN DE KLAS?

Soms heel graag, zoals met de tool Kahoot. Ook laat ik leerlingen dingen opzoeken op hun mobiel, zo voegen ze echt iets toe aan mijn lessen.

WAT IS DE ROL VAN ICT OP JOUW SCHOOL?

We zijn heel goed op weg, maar soms moeten we onze koers nog vinden. Nu hebben we alleen computers en zijn er nog niet voor alle leerlingen tablets. Een tablet zou een aanvulling kunnen zijn op wat we nu al doen. Wel wordt er al heel veel inhoud ook digitaal aangeboden. Ons schoolbestuur is hard aan het meedenken over rol van ICT in het onderwijs; we zullen ook wel moeten!

HOE ZIE JIJ DE TOEKOMST VAN HET ONDERWIJS?

Zeker positief! ICT biedt natuurlijk talloze mogelijkheden, bijvoorbeeld om nog meer te differentiëren, extra uitdagingen te bieden en andere manieren van werk in te leveren. ■

HANDIGE LINKS

- Twitter: @inabel
- Mijn pagina op Yurls.net
- Padlet.com – Brainstormen of informatie verzamelen op 'prikborden'.
- Classtools.net – Spellen en activiteiten die je zelf makkelijk kunt aanpassen.
- Klasbord.nl – Communicatie met leerlingen en ouders.
- Crosswordslabs.com – Kruiswoordraadsels maken.
- Zelfkrantmaken.nl - Krant maken.

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



TWITTER'

*'Terug naar de
lesmethodes van vroeger?
Nee, dat is mij te
dino-achtig!'*



WAT LAAT JE ZIEN?

Gebruik van expliciet of impliciet beeld bij Holocausteducatie

'Laten we de Shoah niet aan de onverschilligheid van de geschiedenis teruggeven.'¹ Een van de belangrijkste en schokkendste thema's die in de geschiedenisles aan de orde komen, is de Holocaust. Daarbij zal een docent zich altijd afvragen: hoe zal ik deze les aanbieden? Zal ik beeldmateriaal gebruiken, en zo ja, welk materiaal?

Adriaan van Heteren (1989) heeft de educatieve master afgerond aan de Universiteit Leiden.

¹ Marco Otten, *Herdenken op school. Ruimte geven voor een eigen beleving* (Utrecht 2008) 71.

Dit artikel is gebaseerd op een empirisch onderzoek dat Adriaan van Heteren in het kader van zijn masterstudie uitvoerde op een middelbare school onder leerlingen in 3-vwo. De vraagstelling luidde: 'Hoe ervaren leerlingen zowel cognitief als emotioneel een indirecte en een directe afbeelding van de Holocaust? En welke verschillen treden hierbij op?' Op basis van dit onderzoek zijn er didactische aanbevelingen tot stand gekomen met betrekking tot het gebruik van beeldmateriaal bij Holocausteducatie.

In de praktijk is geschiedenis vaak verbaallinguïstisch terwijl leerlingen met visueel-ruimtelijke intelligentie veel minder aan hun trekken komen. Het gebruik van beeldmateriaal zal de verschillen tussen leerlingen recht doen. Wel is het van belang beelden doelgericht te gebruiken. Beeldmateriaal omvat zowel stilstaand als bewegend beeld. Beelden die stilstaan roepen bij leerlingen het gevoel van nabijheid op. Bij audiovisuele presentaties is er meer sprake van een herbeleving van het verleden, feiten die nodig zijn voor een historische visie worden hierin vaak minder tot uitdrukking gebracht. Bij Holocausteducatie is het van belang om verantwoorde leerdoelen te formuleren en een ethische afweging te maken met betrekking tot het beeldgebruik. Wat betreft de Holocaust is herbeleving een ongewenst doel, daarom pleit ik ervoor stilstaand beeld (een foto) te gebruiken bij Holocausteducatie.

VERANTWOORDING

Het is niet gebruikelijk om schokkend materiaal, zoals deze foto, in drukwerk te publiceren. In alle voorzichtigheid is toch, in nauwe samenspraak met de redactie, besloten dit wel te publiceren om de lezer de mogelijkheid te bieden dit artikel en het onderzoek beter te begrijpen.

Links: Indirecte foto, gebruikt in het onderzoek. Koffers in het museum in Auschwitz.
Rechts: Directe foto, gebruikt in het onderzoek. Omwonenden worden gedwongen de gruwelijkheden in het kamp met eigen ogen te bekijken. Foto gemaakt na de bevrijding van Buchenwald in april 1945 door Margaret Bourke-White voor Time Magazine.



EXPLICIET OF IMPLICIET?

Welke foto's over de Holocaust kun je het beste laten zien in de klas? Een directe foto, die expliciet iets van de verschrikkingen van de Holocaust laat zien? Of juist een indirecte foto, die meer impliciet iets laat zien van de Holocaust? De meningen van wetenschappers over de inzet van direct beeldmateriaal zijn verschillend. Henry Giroux signaleert in zijn boek dat docenten in hun lessen vaak kiezen



voor materiaal dat bijdraagt aan het leren van leerlingen, zonder dat ze daarbij ethische of politieke afwegingen maken. Susan Sontag en Henry Giroux bekritiseren beiden het tonen van directe beelden. Er wordt op gewezen dat leerlingen door de schok dichtslaan, anderen wijzen er juist op dat deze schok leerlingen tot nadenken stemt en motiveert tot verder leren. Dit hangt ook samen met de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Wel moeten ze vroegtijdig op gepaste wijze educatie krijgen over de Holocaust. Het blijkt namelijk dat leerlingen van vijftien of zestien al redelijk vaste denkbeelden hebben over de Holocaust, die dan nog maar lastig bij te stellen zijn. Frank van Vree vraagt zich af waarom expliciet beeldmateriaal met betrekking tot de Holocaust de laatste jaren nog maar zelden getoond wordt. Hij geeft hiervoor drie redenen. Mensen willen niet graag met deze beelden geconfronteerd worden vanwege de gevoelens die dat oproept. Ten tweede wordt het tonen van dergelijke beelden als ineffectief gezien. De derde reden is dat het als ethisch onverantwoord wordt gezien om deze beelden te tonen. Anderzijds geven de foto's wel de werkelijkheid weer. Het laat geweld en de dood zien. En dat zijn nu juist dingen die wij willen uitbannen. De vraag is natuurlijk of dat lukt en of het verwijderen van deze foto's uit het publieke domein hieraan bij-

draagt. Daarnaast wijst Van Vree erop dat de foto's wel van waarde kunnen zijn, buitengewone waarde zelfs. In het bijzonder noemt hij daarbij foto's die genomen zijn in de oorlog in een concentratiekamp en als bewijs kunnen dienen van wat daar in werkelijkheid heeft plaatsgevonden.

ONDERZOEK

In mijn onderzoek heb ik gekeken hoe leerlingen cognitief en emotioneel reageerden op een directe en op een indirecte foto. De leerlingen gaven op een schaal van 1-4 hun antwoord weer. De twee voor dit onderzoek gebruikte foto's staan bij dit

'WAAROM WORDT SCHOKKEND BEELDMATERIAAL NOG MAAR ZELDEN GETOOND?'

artikel afgebeeld. Als eerste hebben de leerlingen per foto een vragenlijst ingevuld waarbij gekeken werd in hoeverre er van de foto een emotionele of cognitieve *trigger* uitging. Vervolgens hebben de leerlingen inhoudelijke vragen over deze foto's beantwoord, zodat zij zelf ook aan het denken gezet werden over de inhoud van de foto. Dit onderzoek is maar beperkt in omvang omdat het gebaseerd is op één klas, dit gegeven moet wel worden meegenomen bij de interpretatie van de resultaten. ►

1: INTERESSE	Indirecte foto	Directe foto	Vershil
1. Ik vond de foto erg interessant.	2,11	2,79	0,68
2. Ik zou graag met anderen over deze foto willen praten.	2,21	3,18	0,97
3. Als ik de kans kreeg, zou ik de foto nogmaals bekijken.	2,21	2,39	0,18
4. Ik werd door de foto gegrepen zonder dat ik daar moeite voor hoefde te doen.	1,82	3,61	1,79
5. Ik vond het onderwerp van de foto interessant.	2,43	3,25	0,82
6. Ik denk dat anderen deze foto ook interessant vinden.	2,21	3,11	0,90
7. Ik zou graag meer foto's zoals deze willen zien.	2,07	2,18	0,11
9. Deze foto trok echt mijn aandacht.	2,29	3,68	1,39
10. Waarschijnlijk zal ik later nog eens aan deze foto denken.	1,75	3,11	1,36
23. Deze foto was een van de meest interessante foto's die ik de laatste tijd bij geschiedenis heb gezien.	1,46	3,00	1,54
Totaal	2,057	3,029	0,972
Over het geheel genomen kan gesteld worden dat bij leerlingen de interesse bij de directe foto veel meer gewekt wordt dan bij de indirecte foto. Het verschil gemiddeld is bijna een volle punt op een schaal van vier punten. Alleen stelling 3 en 7 vormen daarop een uitzondering, die stellingen vragen naar de herhaling van het zien van dergelijke foto's. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat leerlingen de directe foto zo onprettig vinden om naar te kijken dat ze om die reden niet nog een directe foto willen zien.			

2: AFFECTIEVE EFFECTEN	Indirecte foto	Directe foto	Vershil
8. De foto maakte iets bij me los.	1,89	3,54	1,65
15. De foto maakte me nieuwsgierig.	3,14	3,07	-0,07
16. Deze foto riep verbazing bij mij op.	2,21	3,04	0,83
17. Deze foto riep woede bij mij op.	1,71	3,11	1,40
18. Deze foto riep afschuw bij mij op.	2,18	3,57	1,39
19. Deze foto riep angst bij mij op.	1,68	2,04	0,36
20. Deze foto riep verdriet bij mij op.	2,21	2,96	0,75
21. Deze foto riep schaamte bij mij op.	1,36	1,68	0,32
22. Deze foto riep verontwaardiging bij mij op.	2,29	3,39	1,10
Totaal	2,075	2,933	0,858

Gemiddeld gezien blijkt dat de affectieve effecten bij de directe foto, zoals verwacht, een stuk hoger zijn dan bij de indirecte foto, ongeveer 0,85 punt verschil op een schaal van 1 tot 4. De directe foto maakt veel meer emoties los dan de indirecte foto. Alleen de items over angst en schaamte scoren laag. Wellicht heeft dit te maken met het feit dat de vragenlijst is afgenomen in een land dat tijdens de oorlog bezet is geweest. Als een dergelijke vragenlijst in Duitsland afgenomen zou worden, kan het item over schaamte hoger scoren in verband met mogelijke plaatsvervangende schaamte.

3: COGNITIEVE EFFECTEN	Indirecte foto	Directe foto	Vershil
11. De foto ging over iets waar ik al veel over weet.	2,11	2,68	0,57
12. De foto zette me aan het denken.	2,86	3,11	0,25
13. De foto bevatte onvergetelijke informatie.	2,21	3,57	1,36
14. De foto ging over een belangrijk onderwerp.	3,14	3,71	0,57
Totaal	2,580	3,268	0,688

Op cognitief gebied zijn de verschillen tussen beide foto's minder groot, ook de indirecte foto zet de leerlingen aan het denken. Leerlingen benaderen de indirecte foto vooral analytisch, terwijl de directe foto analytisch en emotioneel benaderd wordt.

SCHOKKEND?

Hoe schokkend de indirecte foto wordt ervaren heeft te maken met de interpretatie van de foto. Het afgebeelde zelf wordt niet als schokkend ervaren. Als leerlingen zich echter realiseren wat het verhaal hier achter is, dan wordt de foto wel als schokkend ervaren. Dit resultaat is een winstpunt voor de lespraktijk. Voor de geschiedenisdocent ligt hier de uitdaging om met een indirecte foto het indrukwekkende verhaal van de Holocaust te vertellen in de les. De directe foto wordt over het algemeen als zeer

schokkend ervaren. Leerlingen geven zelf aan dat ze de directe foto een uitstekend middel vinden om in de klas iets te vertellen over de Holocaust. Dit is enerzijds een opvallend resultaat omdat de foto heftig is, anderzijds past dit ook bij de visueel ingestelde cultuur van deze tijd.

DIDACTISCHE AANBEVELINGEN

Het gebruik van foto's bij Holocausteducatie is noodzakelijk omdat afbeeldingen het verleden dichtbij brengen en recht doen aan de visueel-ruimtelijke intelligentie van leerlingen. Gebruik

stilstaande beelden, omdat een audiovisuele presentatie het gevoel van herbeleving kan oproepen. Dat laatste dient vermeden te worden zoals ik aan het begin van dit artikel schreef.

Een indirecte foto kan voldoende zijn voor Holocausteducatie, mits aan de hand daarvan het achterliggende verhaal van de Holocaust in de les kan worden uitgelegd. Een goede indirecte foto, zoals in dit onderzoek gebruikt, stemt leerlingen tot nadenken en geeft de mogelijkheid tot het vertellen van het achterliggende verhaal. Immers, deze foto geeft de omvang van de Holocaust aan en door de persoonsnamen op de koffers kan er een meer persoonlijk verhaal van de Holocaust verteld worden. Ook zou het mogelijk zijn om de reis van een koffer met de leerlingen te volgen vanaf het punt dat de koffer wordt ingepakt door een slachtoffer van de Holocaust tot het punt dat de inhoud van de koffer elders in Duitsland weer uitgedeeld of verkocht wordt.

Om de leerlingen ook heel direct iets te laten ervaren van de verschrikkingen van de Holocaust en de aandacht van leerlingen vast te houden, verdient het mijns inziens een aanbeveling om één of enkele expliciete foto's te tonen. Uit dit onderzoek blijkt immers dat leerlingen gemiddeld genomen meer interesse hebben in de directe foto en daardoor ook meer geraakt worden. Hierbij moeten het volgende bedacht worden: de foto moet het lesdoel dienen, de foto moet passen bij de leeftijd en het niveau van de leerlingen en de foto moet niet te respectloos zijn ten aanzien van de afgebeelde slachtoffers. Hierbij merk ik op dat de in het onderzoek gebruikte foto langs de grens van deze criteria schuurt. Dit was een keuze om een duidelijk contrast te creëren met de indirecte foto om zo scherpere onderzoeksresultaten te krijgen. Een directe foto tonen is nuttig, maar er zijn ook andere varianten van een directe foto die mee recht doen aan de voorgenoemde criteria.

Wel zou ik het aantal directe foto's beperken. Ten eerste komt anders de individuele foto niet tot zijn recht, er valt immers uit één foto veel te halen. Bij een uitvoerige opdracht en bespreking van één foto kan er veel aandacht besteed worden aan details en leren leerlingen ook hoe zij een foto als bron kunnen analyseren. Deze methode kan dus een hoge leeropbrengst hebben. Ten tweede blijkt uit het onderzoek dat leerlingen niet graag nog meer directe foto's wilden zien. Verder moeten leerlingen voldoende mogelijkheid krijgen hun emoties en gedachten die bij de directe foto opkomen te delen met hun medeleerlingen en docent. Hoewel bij de directe foto meer emoties opkomen, blijkt uit het onderzoek niet dat dit het leren van leerlin-

gen blokkeert, zoals in sommige literatuur wordt beschreven. Wel blijkt uit het onderzoek dat de directe foto veel meer met leerlingen doet en de foto daardoor beter bij hen blijft hangen. Ze vinden zelf de directe foto het meest geschikt bij Holocausteducatie in de klas. Dat de directe foto als schokkend wordt ervaren hoeft geen reden te zijn om hem niet te laten zien, want uit het onderzoek komt naar voren dat de indirecte foto ook als schokkend wordt ervaren als leerlingen het verhaal erachter kennen.

'HET MERENDEEL VAN DE LEERLINGEN WAARDEERT HET OM ZELF AAN HET DENKEN GEZET TE WORDEN'

Wat betreft de volgorde van het tonen van de foto's lijkt het mij het verstandigst om eerst de indirecte foto te tonen en te bespreken en daarna de directe foto. Leerlingen kunnen door de bespreking van de indirecte foto als het ware voorbereid worden op de directe foto. Ook kan een docent tijdens de les zelf besluiten om de directe foto niet te tonen als blijkt dat de indirecte foto al (te) veel emoties oproept. Uit het onderzoek blijkt dat het merendeel van de leerlingen het waardeert om zelf aan het denken gezet te worden. In plaats dat er veel uitleg wordt gegeven over de foto, worden er in het lesmateriaal vooral veel vragen over gesteld. Leerlingen zijn daar positief over. Dit onderstreept nog eens dat het van belang is om in het onderwijs leerlingen uit te dagen en aan het denken te zetten. ■

LITERATUUR

- S. EBBENS en S. ETTEKOVEN, *Effectief leren* (Groningen 2009).
- H.A. GIROUX, *Schooling for democracy* (Londen 1989).
- S. KLEIN e.a., *Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwonder* in reader vakdidactiek geschiedenis ICLON 2012-2013, 35-50.
- K.L. RILEY, 'The holocaust and historical empathy: the politics of understanding' in *Understanding Matters: Holocaust Curricula and the Social Studies Classroom*, 139-166 (z.p. 2012).
- S. SONTAG, *On photography* (Londen 1979).
- F. VAN VREE e.a., *Performing the past. Memory, history, identity* (Amsterdam 2010).
- A. WILDSCHUT e.a., *Geschiedenisdidactiek* (Bussum 2004).
- NN, *Holocaust als Teil des Curriculum* (z.p., z.j.) 1-2.

WEBSITES

- Aanbevelingen van Yad Vashem over lesgeven over de Holocaust: <http://tiny.cc/K07yadvashem>
- Nieuwsbericht op de website van Vosabb: <http://tiny.cc/K07Vosabb>

NAAMGEVER VAN KROONPRINSEN

De dolfijn in de geschiedenis

'Daar heb je Flipper, Flipper, hij is geweldig, wat een dolfijn, om trots op te zijn...'

Dit was de begintune van een tv-serie uit mijn jeugd. Dolfijn Flipper was daarin de held die boeven pakte en snoodaards ontmaskerde. Altijd was de dolfijn de reddende engel. En dat is het zoogdier al heel lang.

Ben Vriesema is
redacteur van Kleio.

**Een dolfijn in de
buurt van het Ken-
nedy Space Center.
Foto NASA.**

In de Griekse mythologie werd de dolfijn beschouwd als het dier dat drenkelingen kon redden. Arion, een citerspeler die met optreden wat geld had verdiend, werd op een schip beroofd en overboord gezet. Hij smeekte om nog een mooi lied ten gehore te mogen brengen ter ere van Apollo. Net voor Arion dreigde te verdrinken kon hij zich vastklampen aan een dolfijn die hem naar de Peloponnesos bracht. U begrijpt het al: het was Apollo geweest die als god van de muziek de dolfijn naar Arion

gestuurd had om ervoor te zorgen dat de muzikant werd gered. Bij de Romeinen werd het dier vaak afgebeeld in een mozaïek. De Romeinse winkeliers lieten in steentjes zien welke waar te koop was in hun winkels. Een viswinkel werd meestal aangeduid met een dolfijn. In zo'n winkeltje rook het naar garum, een smaakversterker gebaseerd op rotte vis. De Romeinen waren zo verzot op dit Maggi-achtige goedje dat er dagelijks duizenden liters van werden ingevoerd. In het beroemde kookboek van Apicius

komen verschillende gerechten met dolfijn voor. Met een beetje garum erbij zal het wel gesmaakt hebben.

Een andere plek waar de dolfijn te zien was, was in het Circus Maximus. Zeven rondes moesten de wagenrenners afleggen rond de spina. Elke ronde werd afgeteld door middel van een grote met water gevulde dolfijn. Had men weer een rondje gedaan, dan werd de snuit van de dolfijn naar beneden getrokken en spoelde het water uit zijn snuit in een grote bak.



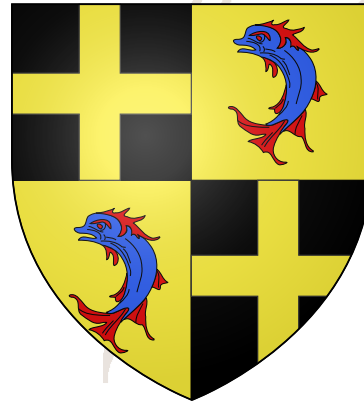
EN SMAKELIJK HAPJE

Het stadhuis in Amsterdam, een aantal jaren na het einde van de Tachtigjarige Oorlog opgeleverd, herbergt een schat aan informatie over de zeventiende eeuw en over de oudheid. Verschillende kamers en galerijen zijn versierd met een reliëf gebaseerd op de mythologie van de klassieke oudheid. En ook in dit

achtste wereldwonder vinden we een dolfijn. Het hierboven genoemde verhaal van Arion komt namelijk terug in een reliëf boven de Assurantiekamer. De dolfijn wordt dus voorgesteld als een soort verzekering. Gaat het slecht? Je verzekering helpt je je hoofd boven water te houden!

FRANSE KROONPRINS

De dolfijn is eeuwenlang de benaming geweest van de Franse kroonprins, le dauphin. Het departement Viennois in het zuiden van Frankrijk werd bestuurd door graven uit het huis Albon. Een van deze graven, Guigues IV, die het graafschap bestuurde van 1133 tot 1142, had van zijn moeder Mathilde op jonge leeftijd de bijnaam Dolfijn gekregen, waarschijnlijk omdat hij leed aan ADHD avant la lettre. Ook de opvolgers van Guigues IV kregen de bijnaam opgespeld. De graven raakten in de loop van de tijd veel van hun geld kwijt en besloten dan ook om het graafschap te verkopen aan de Franse koning. Een van de voorwaarden was echter wel



dat de titel Dauphin behouden zou blijven. De graven waren dermate trots geworden op hun verworven bijnaam dat ze deze zelfs in hun wapen lieten opnemen. De Franse koning Filips IV ging in 1349 akkoord en liet het gebied besturen door zijn zoon. Hij, de opvolger van de koning dus, bestuurde een gebied dat op den duur bekend zou worden onder de naam Dauphiné en de kroonprins simpelweg als le dauphin. Zo heeft druktemaker Guigues IV er maar mooi voor gezorgd dat de vele Lodewijkjes allemaal vernoemd werden naar de dolfijn. Toch iets om trots op te zijn. ■

Het wapen van de familie van Albon met de dolfijnen.

Links: De ingang van de Assurantiekamer in het Paleis op de Dam. Foto J.P.A. Antonietti, Rijksdienst voor het Cultureel Erfgoed.

Onder: Een mozaïek met dolfijnen uit een villa in Halicarnassus, vierde eeuw na Chr. Het mozaïek bevindt zich in het British Museum.

Foto Ken en Nyetta.



STUDIEREIS VGN NAAR MOLDAVIË

2 - 10 MEI 2015

De VGN organiseert in samenwerking met Sophus Travel in de meivakantie van 2015 een negendaagse studiereis naar Moldavië en Transnistrië. Een echte VGN-reis waarin veel te zien, te leren en te beleven is.

BESTEMMING

Tot het uiteenvallen van de Sovjet-Unie in 1991 was Moldavië een van de welvarendste Sovjetrepublieken. Dat is sinds de onafhankelijkheid compleet veranderd. Moeizaam verloopt het proces van politieke en economische heroriëntatie. Moldavië heeft te kampen met een uittocht van de bevolking (25%),

zodat het nu ongeveer drieënhalf miljoen inwoners telt. Daarvan woont een kwart in de hoofdstad Chisinau. Bij de onafhankelijkheid in 1991 hebben twee gebieden separatistische bewegingen vertoond. Het zuidelijke Gagausië heeft zich tevreden gesteld met autonomie, het oostelijke Transnistrië heeft zich onafhankelijk verklaard. Dit staatje ter grootte van Overijssel, wordt alleen erkend door Rusland en spiegelt en laaft zich (gas, subsidies, pensioenen, etc.) in alle opzichten aan het land van Poetin.

Het landschap van Moldavië – zwarte aarde – wordt vooral benut voor agrarische activiteiten, de wijn(bouw) van Moldavië is beroemd.

De rondreis zal de natuurlijke, culturele en historische schatten laten zien van Moldavië. Ook wordt een tweedaags bezoek gebracht aan Transnistrië. Ontmoetingen met docenten, leerlingen, vertegenwoordigers van de Joodse gemeenschap, politici en een bezoek bij Moldaviërs thuis geven een extra dimensie aan deze reis. Bijzonder is het bijwonen van de festiviteiten ter gelegenheid van de 70^e verjaardag van de Overwinning van de Grote Vaderlandse Oorlog op de nationale feestdag 9 mei.

Het klooster van Capriana.
Foto: Adrea Osti.



PROGRAMMA

ZATERDAG 2 MEI

We vliegen met Austrian Airlines 's morgens via een tussenstop in Wenen naar Chisinau, vanwaar we per bus naar Hotel Regency Jazz Dacia gebracht worden. In de namiddag wandelen we door het stadscentrum en zien we o.a. de hoofdboulevard Stefan cel Mare, de kathedraal, het parlamentsgebouw en de avenue van de literaire klassieken. Een met Moldavische muziek omlijst welkomstdiner besluit deze dag.

ZONDAG 3 MEI

De dag begint met een bezoek aan de bazaar en het UNIC-winkelcentrum. Daarna rijden we naar Raciula/Palanca waar we het Hirjauca-klooster, de voormalige zomerresidentie van de kardinaal van Moldavië, bezoeken. Na de lunch is het klooster van Capriana, de residentie van de bisschop en de plaats van een van de uitgebreidste bibliotheken van Moldavië, het reisdoel. Terug in Chisinau hebben we in de namiddag in het hotel een ontmoeting met een Moldavische politicus.

MAANDAG 4 MEI

We starten met een bezoek aan een middelbare school en een gesprek met een geschiedenisleraar. Vervolgens bezoeken we het Holocaust Memorial, de Joodse begraafplaats, de synagoge en de Joodse wijk. Ook hebben we een ontmoeting met leden van de Joodse gemeenschap. Na de lunch gaan we naar de wijnkelders van Cricova, inclusief een proeverij.

EN TRANSNISTRIË

Daarna rijden we naar de regio Orheiul Vechi, waar we het archeologisch openluchtmuseum bezoeken, een bijzonder grotklooster, de ruïnes van het fort van Geto Dacian. In Butuceni zien we het museum van het traditionele leven van de negentiende-eeuwse Moldavische boeren. In drie groepen bezoeken we een gastvrije familie. We dineren in het pension in Butuceni waar we twee nachten verblijven.

DINSDAG 5 MEI

Op dinsdag bezoeken we het noordelijke deel van het land. In Tipova zien we het grootste orthodoxe grotklooster in Oost-Europa. Na de lunch rijden we naar Saharna, bekend om zijn Holy Trinity Monastery en de prachtige natuur met watervallen. Dineren en overnachten doen we in het pension in Butuceni.

WOENSDAG 6 MEI

We vervolgen onze rondreis in noordelijke richting. Eerst zien we 'De Kaars van Dankbaarheid' die herinnert aan de vereniging van Bessarabië en Roemenië in 1918. Ook bezoeken we het klooster van Rudi en de stad Soroca. We zien de middeleeuwse burcht, de Sovjetarchitectuur en het zigeunerdistrict met zijn opzichtige stadspaleizen. We dineren en overnachten in Soroca.

DONDERDAG 7 MEI

We vertrekken vroeg naar Ribitna, waar we grens oversteken naar Transnistië. Na de lunch in de hoofdstad Tiraspol bezoeken we de Brandy Factory Kvint.

Gesterkt door de cognac beginnen we aan de stadstour door Tiraspol, met zijn monumenten van Lenin, Soevorov en Catharina II. We overnachten in Hotel Russia in Tiraspol.

VRIJDAG 8 MEI

We vertrekken naar Bender, de plaats waar de Zweedse koning Karel XII in de Grote Noordse Oorlog (1701-1721) zijn toevlucht zocht. We bezoeken het oorlogsmonument en het Benderfort. Op de terugweg naar Chisinau doen we de vijftiende-eeuwse kerk aan, met haar originele architectuur uit de tijd van het Tataarse juk. We lunchen op een wijngoed en proeven de lokale wijnen. Terug in Chisinau bezoeken we het Museum van de Schone Kunsten.

ZATERDAG 9 MEI

Dit is de feestdag waarop de zeventigste verjaardag van de Overwinning van de Grote Vaderlandse Oorlog wordt gevierd. Er zijn parades op diverse plekken in de stad. We lunchen in Moldavische stijl in een lokaal restaurant.

De middag is ter vrije besteding. 's Avonds bezoeken we (facultatief) een theatervoorstelling en is er het afscheidsdiner.

ZONDAG 10 MEI

We brengen een bezoek aan het huis van de beroemde schrijver Poesjkin. Daarna gaan we naar het Nationaal Archeologisch en Historisch Museum.

Om 13.00 uur is de transfer naar de luchthaven. Via Wenen zijn we om 19.15 uur terug op Schiphol.



REISSOM

De reissom bedraagt € 1579,- per persoon (bij deelname van 21 personen). Niet VGN-leden betalen een toeslag van € 50,- per persoon. De eenpersoonskamertoeslag is € 149,-. Hierbij zijn alle (!) kosten inbegrepen, met uitzondering van persoonlijke uitgaven en een reis- en annuleringsverzekering (aanbevolen).

De wijnkelders van Cricova.

VOORBEHOUD

- Onvoorziene prijsstijgingen van luchtvaarttarieven, belastingen, toeslagen, etc.
- Programmawijzigingen.

AANMELDING EN INLICHTINGEN

U kunt zich aanmelden bij Johan Raven, reisleader, telefoon 058 - 257 40 50 of johanraven@hetnet.nl onder gelijktijdige overmaking van € 100,- per persoon op rekening NL 56 INGB0000128701 te name van 'Penningmeester VGN' te Stiens met vermelding van uw adresgegevens en 'Reis Moldavië en Transnistië'. Inschrijven is mogelijk tot 1 februari 2015, maar het aantal deelnemers is beperkt. ■

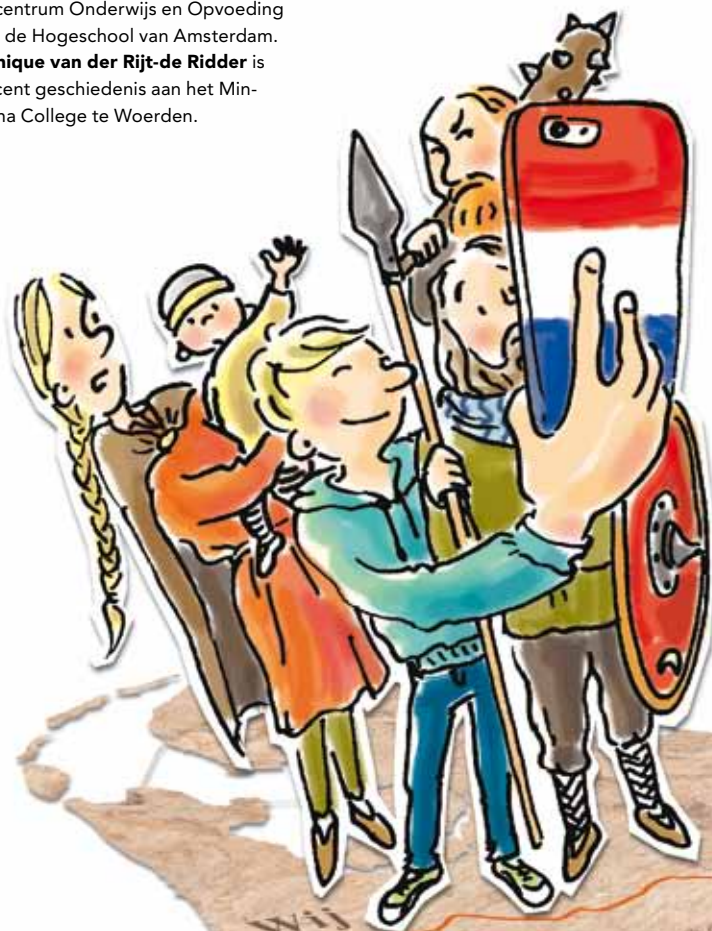
'DE ROMEINEN VINDEN ONS

Perspectiefgebruik bij schrijven en spreken over Nederlandse geschiedenis

Geschiedenisdocenten doen doorgaans moeite om het verleden dichterbij te brengen. Maar het leren voelen van afstand – afstand in de tijd – zou ook een doel kunnen zijn. Distantie creëer je door te spreken over 'zij' als het over Nederlanders in het verleden gaat en niet over 'wij Nederlanders'. Hoe zit het met het gebruik van deze perspectieven onder leerlingen? Dit artikel rapporteert over een onderzoek onder leerlingen van vwo 6 op het Minkema College in Woerden.

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

Danique van der Rijt-de Ridder is docent geschiedenis aan het Minkema College te Woerden.



In de eerste aflevering van de in 2008 uitgezonden tv-serie *Het Verleden van Nederland* loopt presentator Charles Groenhuijsen langs een 'Nederlands oerlandschap' in de Oostvaardersplassen, mijmerend over de 'Romeinse bezetters' die ooit 'hier in dit land' heer en meester waren. De Romeinen hadden zo hun oordeel over de Germaanse bewoners die ze aantroffen. We moeten er wel rekening mee houden dat hun geschriften Romeinse beschrijvingen waren, zegt Groenhuijsen. 'Ze zijn eenzijdig en voor een deel zelfs gewoon onaardig – want die Romeinen vinden ons maar wilde barbaren.'

De tekst van het programma kiest hier voor een perspectief dat op het eerste gezicht niet eens zo erg opvalt, maar bij nader inzien toch wel merkwaardig is. De presentator geeft niet alleen een weergave van het gezichtspunt van de toenmalige bewoners van het huidige Nederlandse gebied, hij identificeert zich er ook mee. Die bewoners, dat waren 'wij' en die Romeinen die 'hier bij ons' de dienst uitmaakten, dat waren 'zij'. En 'zij' behandelden 'ons' onaardig, want ze vonden 'ons' maar wilde barbaren. Dat impliceert dat de Nederlanders van tegenwoordig en de toenmalige bewoners van het huidige Nederlandse gebied tot één groep behoren die als een 'wij-groep' kan worden beschouwd. De Romeinen horen daar niet bij, zij behoren tot een 'zij-groep'.

WILDE BARBAREN'

IDENTIFICATIE MET HET VERLEDEN

Deze manier van omgaan met het verleden is een voorbeeld van wat de Amerikaanse geschiedenisdidactici Keith Barton en Linda Levstik (2004) de *identification stance* noemen (p. 7). Volgens hen is deze omgang met het verleden 'arguably one of the most common historical activities' (p. 57). Tot op zekere hoogte vinden zij dit ook gewenst, want om een natie te kunnen vormen die gezamenlijk streeft naar *common good* vinden zij het nodig dat bewoners van een land zich kunnen herkennen in een gemeenschappelijk verhaal over het verleden. Het opstellen van een 'canon van Nederland' berust op soortgelijke overwegingen: bewoners van Nederland moeten 'het verhaal van dit land' gezamenlijk kennen, wil de samenleving niet uiteenvallen (Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon 2006, p. 24).

Groepen mensen definiëren zich vaak bijna vanzelfsprekend door een gemeenschappelijke kijk op 'hun' verleden. De Britse historica Ludmilla Jordanova (2006) wijst in dit verband op de opkomst van vrouwengeschiedenis die samenhang met de vrouwenemancipatie die in de tweede helft van de twintigste eeuw heeft plaatsgevonden (p. 143-144). Maar is vrouwengeschiedenis het eigendom van vrouwen en kan deze alleen door vrouwen worden beschreven, zo vraagt zij zich af. Kan zwarte geschiedenis alleen geschreven worden door zwarten? Moet de directeur van een Joods historisch museum zelf ook altijd Joods zijn? Dat zou betekenen, aldus Jordanova, dat 'vrouw zijn' of



zichtbaar wordt dat typisch voor het latere Nederland zou zijn, namelijk 'burgerlijke ongehoorzaamheid'. Julius Civilis verdient een standbeeld, zo citeert hij historicus Han van der Horst, want 'hij en zijn mannen illustreren dat Nederlanders tegenover een vreemde bezettingsmacht ook iets anders kunnen dan aanpassen, namelijk vechten' (p. 19). Het hoeft weinig betoog dat het trekken van zulke lijnen tussen de Romeinse 'bezetting van Nederland' en de Duitse niet aangaat.

Of het over het Romeinse verleden gaat of over de twintigste eeuw, maakt principieel niet zoveel uit. Kenmerkend voor historisch denken is niet het gevoel van continuïteit en overeenstemming tussen verleden en heden, maar juist het besef van een breuk, van het principieel anders-zijn van het verleden. In een artikel uit 1962, later door de Nederlandse theoretisch-historicus Blaas (1988) 'fundamenteel' genoemd, schetst John Pocock de omstandigheden waaronder historisch denken kan ontstaan: 'Historical explanation can arise only where there is some awareness of discontinuity' (p. 237). Het gevoel van discontinuïteit, het andere en vreemde is bepalend voor het historisch beschouwen van vroegere tijden. *The past is a foreign country, they do things differently there*, zoals de Engelse ►

'KENMERKEND VOOR HISTORISCH DENKEN IS NIET HET GEVOEL VAN CONTINUÏTEIT EN OVEREENSTEMMING TUSSEN VERLEDEN EN HEDEN, MAAR JUIST HET BESEF VAN EEN BREUK'

'Joods zijn' bovenhistorische categorieën zijn, die zelf niet onderhevig zijn aan de wisselvalligheden van de historische ontwikkeling. Hetzelfde geldt als we nationale geschiedenis beschouwen als ons eigendom, als 'onze geschiedenis'. Daarbij gaan we ervan uit dat Nederlanders nu en bewoners van het Nederlandse gebied ooit in het verleden iets gemeenschappelijks delen dat hen altijd al heeft gedefinieerd als 'Nederlands'.

Zo schrijft de historicus Jos Palm (2005) dat in de Bataafse Opstand tegen de Romeinen een kenmerk

schrijver L.P. Hartley het uitdrukte in de eerste zin van zijn roman *The Go-Between* (1953). Hartley beschreef de herinneringen van een zestigjarige aan een periode van ongeveer een halve eeuw eerder. Met die eerste zin van het boek kiest hij desondanks niet voor een wij-perspectief, maar voor een zij-perspectief. Bij het zoeken naar het 'andere' van het verleden hoort in beginsel zo'n zij-perspectief en geen wij-perspectief (Wilschut 2011, p. 67-70). Niettemin rapporteren Barton en Levstik (2004) dat in de Verenigde Staten door geschiedenisleraren met succes het wij-verhaal aan leerlingen wordt voorgehouden. Het wordt door vrijwel alle leerlingen overgenomen, ongeacht hun afstamming of etniciteit, of de datum waarop hun voorouders naar de Verenigde Staten emigreerden. In een artikel van Lee en Howson (2009) worden gedeelten geciteerd uit opstellen die Britse leerlingen schreven over het verleden van Groot-Brittannië. Zij blijken daarin een afwisseling van perspectieven te gebruiken, waarbij de tijdsafstand irrelevant lijkt: 'When the Roman empire fell, we were open to attacks from the barbaric Vikings and were raided frequently over the next few centuries. [...] we was invaded by Normandy, a region of France and was defeated. The next major event was the Plague. Britain was hit hard and the population went from 10 million to 2 million [...] (p. 232) (dus hier niet: wij werden hard getroffen en miljoenen van ons stierven).

Wat de leerlingen beweegt om voor een perspectief te kiezen, is onduidelijk. Vaak wordt verondersteld dat alleen positieve zaken vanuit het wij-



perspectief worden bekeken en negatieve vanuit het zij-perspectief. Zo schrijft de Duitse expert in collectieve herinnering Aleida Assmann (2006) dat vooral historische gebeurtenissen worden herinnerd die het positieve zelfbeeld van de staat vergroten: 'Streets and metro stations in Paris commemorate Napoleonic victories, but none of his defeats. In London, however, there is a station with the name Waterloo' (p. 217). De quotes uit de opstellen van Britse leerlingen bevestigen deze veronderstelling niet. We kunnen vermoeden dat een perspectiefkeuze meestal onbewust plaatsvindt, maar ook dat is onduidelijk. Onderzoek onder Nederlandse leerlingen over deze materie bestond tot op heden niet. Reden genoeg om daar verandering in te brengen.

NEDERLANDSE LEERLINGEN

Gedurende het schooljaar 2012-2013 is een onderzoek uitgevoerd onder 31 leerlingen uit vwo 6 van het Minkema College in Woerden, van wie er 24 geschiedenis in hun eindexamenpakket hadden. Aan hen werd de opdracht gegeven een opstel te schrijven over de Nederlandse geschiedenis aan de hand van een lijst te bespreken onderwerpen (zie kader). Bij het samenstellen daarvan is met opzet gekozen voor een afwisseling van gebeurtenissen die langer en korter geleden zijn en voor 'positieve' en 'negatieve' ervaringen voor Nederlanders. Bij de 31 opstellen die dit opleverde, waren er zes waarin een wij-perspectief voorkwam, allemaal van leerlingen met geschiedenis in hun pakket en geschreven door meisjes. Dit laatste zegt waarschijnlijk niet veel, aangezien meisjes sterk oververtegenwoordigd waren in de onderzoeksgroep. Vijf leerlingen schreven slechts één zin met een wij-perspectief, één leerlinge schreef er vier. In dit



laatste geval ging het steeds om de woorden 'ons land' (bijvoorbeeld: 'Filips II was de baas in ons land'). Dit 'ons land'-perspectief kwam nog bij twee andere leerlingen voor. De drie overige schreven respectievelijk: 'onze bijzondere positie tijdens de Gouden Eeuw', 'we hadden geen leger dat tegen de Duitsers op kon' en 'we werden bestuurd door een Spaanse koning'.

We kunnen concluderen dat onder deze groep leerlingen het wij-perspectief heel weinig voorkwam in geschreven teksten, waarbij het niet leek uit te maken of ze wel of geen geschiedenis in hun pakket hadden. Uit de paar zinnen waarin een wij-perspectief voorkwam is geen patroon op te maken wat betreft voor Nederland positieve of negatieve gebeurtenissen of wat betreft een nabij of ver verleden. De enige zin die in de verte op enige trots en identificatie zou kunnen duiden is de uitspraak over de Gouden Eeuw. Het beeld lijkt dus anders te zijn dan in de Verenigde Staten en Groot-Brittannië, waarbij wel aangetekend moet worden dat hier oudere leerlingen zijn onderzocht dan in de Amerikaanse en Britse onderzoeken het geval was.

INTERVIEWS MET LEERLINGEN

Het onderzoek werd voortgezet door tien willekeurig gekozen leerlingen uit de groep van 31 te interviewen. Evenwicht in de steekproef werd nagestreefd door willekeurig drie jongens en drie meisjes te kiezen mét geschiedenis in hun pakket en willekeurig twee jongens en twee meisjes zonder geschiedenis in hun pakket. Met deze tien leerlingen werden in vijf tweetallen gesprekken gevoerd. Eerst werd gesproken over een viertal historische onderwerpen (de Gouden Eeuw, de Nederlandse slavenhandel, de Tweede Wereldoorlog en de bevrijding). Soms werden ook andere thema's hierin betrokken, zoals het Nederlandse kolonialisme of de neutraliteit van Nederland tijdens de Eerste Wereldoorlog. Vervolgens werden aan de leerlingen de door hen geschreven opstellen voorgelegd, waarin de wij- of zij-perspectieven waren aangestreept. Gevraagd werd of zij tijdens het schrijven bewust voor een bepaald perspectief hadden gekozen. In het laatste deel van het gesprek werd aan de leerlingen gevraagd of ze het in het algemeen beter vonden bij geschiedenis over 'wij' te spreken of over 'zij'. Daarbij werden vier stellingen aan hen voorgelegd:

1. Geschiedenis moet neutraal en objectief zijn (dus nooit 'wij').
2. Geschiedenis is belangrijk voor onze nationale identiteit (dus wel 'wij').
3. Als je de zwarte bladzijden uit de geschiedenis (zoals de slavernij) niet beschrijft vanuit een

wij-perspectief, onttrek je je aan je verantwoordelijkheid, want Nederland is wel schuldig aan de slavernij en het is belangrijk dat wij ook de zwarte bladzijden van ons verleden onder ogen zien.

4. Het is lang geleden en de mensen die dit hebben gedaan zijn allemaal dood, dus kun je er niet over spreken in termen van 'wij', want 'wij' waren het niet die dat allemaal hebben gedaan.

Tijdens het spreken over historische onderwerpen bleken zeven van de tien leerlingen het wij-perspectief te gebruiken, van wie zes meerdere keren. Daarbij waren alle vier de subgroepen vertegenwoordigd. Van de drie leerlingen die geen wij-perspectief gebruikten (alle drie met geschiedenis in hun pakket), gebruikten twee soms 'je': 'je had geen vrijheden' of 'je had geen koning'. Bij de verdeling over de verschillende historische thema's valt op dat bij de Gouden Eeuw maar een enkele keer het wij-perspectief werd gebruikt, terwijl dat bij het onderwerp 'slavernij' veel vaker voorkwam: ►



TE BESPREKEN ONDERWERPEN IN OPSTELLEN OVER NEDERLANDSE GESCHIEDENIS

- Alva straft Nederlandse protestanten voor de beeldenstorm.
- De Nederlandse Opstand wordt gewonnen van Spanje in 1648.
- De Nederlandse Gouden Eeuw.
- Slavernij en Nederlandse slavenhandel.
- Invoering algemeen kiesrecht mannen en vrouwen in 1919.
- De bezetting van Nederland tijdens de Tweede Wereldoorlog.
- De bevrijding, 5 mei 1945.
- De politionele acties van Nederland in Indonesië.

vijf van de tien leerlingen gebruikten het in die context. Ook bij verwijzingen naar het Nederlandse kolonialisme kwam dit voor, maar minder frequent dan bij slavernij. Bij het spreken over de Tweede Wereldoorlog kwam het wij-perspectief nauwelijks voor bij beschrijvingen van situaties tijdens de bezetting, maar vrij vaak (vier van de tien leerlingen) bij het spreken over de strijd tegen de Duitsers in mei 1940: 'In de Eerste Wereldoorlog was Nederland neutraal, en in de Tweede Wereldoorlog waren ze dat eigenlijk weer van plan, om lekker neutraal te blijven. Totdat wij, eh..., totdat zij bij ons binnen kwamen vallen.'

In het tweede deel van het interview gaven zes van de tien leerlingen aan zich bewust te zijn geweest van hun perspectiefkeuze bij het schrijven van het opstel. Degenen die een zij-perspectief had-

den gekozen meenden dat dat voor geschiedenis beter, want objectiever was. Twee leerlingen die in het opstel een wij-perspectief hadden gebruikt, vonden dat achteraf vreemd en meenden dat ze zo iets nooit zouden doen: 'Ik kan me niet voorstellen dat ik zomaar zou opschrijven "ons land", want dat doe ik nooit.'

Tijdens het spreken was het anders gesteld met de bewuste keuzen. Slechts een van de tien leerlingen gaf aan zich op een gegeven moment bewust te zijn van haar gebruik van het wij-perspectief. Halverwege het eerste deel van het interview zei Loes over de Duitse inval: 'Ja, en we waren niet voorbereid. Want ja, we wilden... Nou ja, ik spreek wel over we, maar dat was natuurlijk niet... Nederland wilde neutraal blijven.' Alle andere leerlingen waren zich tijdens het interview niet bewust geweest van de perspectieven die ze gebruikten.

De leerlingen werd gevraagd wat volgens hen de keuze van een perspectief beïnvloedde. Meerdere leerlingen noemden betrokkenheid bij een gebeurtenis als factor, drie leerlingen noemden de tijdsafstand en twee leerlingen dachten dat het bij een wij-perspectief vooral ging om positieve historische gebeurtenissen. Toen hen werd voorgelegd dat zij zelf bij het onderwerp slavernij voor een wij-perspectief hadden gekozen, konden ze dat eigenlijk niet goed verklaren. Loes zei: 'Misschien omdat je je verantwoordelijk voelt, deels? Onbewust van, nou ja, het is wel ons land. Dat je meedraagt wat je voorouders gedaan hebben.'

'DEGENEN DIE EEN ZIJ-PERSPECTIEF HADDEN GEKOZEN MEENDEN DAT DAT VOOR GESCHIEDENIS BETER, WANT OBJECTIEVER WAS'

Sommige leerlingen die tijdens het interview geen wij-perspectief gebruikten, zeiden dat dit niet bewust was. Maar volgens Femke en Arthur was het aangeleerd op school. Suzanne meende daarentegen dat juist het wij-perspectief haar op school was aangeleerd: 'Ik denk dan, dat als mijn leraar praat, hij het wat, ja, levendiger wil maken, en dat hij zegt van "we waren dit" en ik denk dat het daar misschien wel wat mee te maken heeft.'

Geconfronteerd met de vier stellingen maakten twee leerlingen geen keuze. Ze vonden dat alle stellingen genuanceerd moesten worden. Zo zei Olivia over de eerste stelling: 'Ik vind dat het niet neutraal en objectief moet zijn, omdat het altijd meerdere meningen zijn en dan is het dus nooit neutraal.' De andere acht leerlingen kozen voor stelling één en/of vier. Pieter zei: 'Ja, ik zie zowel wat in punt één als



punt vier, dus allebei nooit “wij”. Ja, en vooral die eerste vind ik eigenlijk wel belangrijk, want anders krijg je zo’n verhaal waar het druipt van het nationalisme.’ Lotte, Yvonne, Luuk en Arthur noemden daarnaast toch ook twee en/of drie. Ze vonden het afhankelijk van het doel of je ‘wij’ mag gebruiken. Arthur vond de historie ‘toch iets om je mee te onderscheiden’ en Yvonne zei: ‘Wanneer je dan “wij” zegt, voel je je ook gelijk van: ja ja, ik ook, zeg maar.’ Toch waren vrijwel alle leerlingen het erover eens dat je bij geschiedenis beter neutraal kunt blijven.

WIJ, SLACHTOFFERS

Uit dit onderzoek is gebleken dat leerlingen van vwo 6 in Nederland het wij-perspectief aanzienlijk minder gebruiken dan leerlingen uit de Verenigde Staten en Groot-Brittannië, waarbij wel aangekend moet worden dat het bij dit onderzoek om oudere leerlingen ging. Of ze geschiedenis in hun pakket hadden, lijkt van weinig invloed. Bij de schrijfpdracht kwam het wij-perspectief heel weinig voor, bij het spreken over geschiedenis veel meer. Dat is waarschijnlijk toe te schrijven aan het feit dat iemand over een geschreven tekst veel bewuster nadenkt dan over een gesproken tekst. Het wij-perspectief lijkt mensen eerder te overkomen dan dat ze er bewust voor kiezen. Bij de interviews gebruikten de meeste leerlingen het wij-perspectief wel, het vaakst bij onderwerpen die voor Nederland negatief zijn en waarbij Nederland het slachtoffer was: slavernij, kolonialisme en de Duitse inval. Ook in dat opzicht wijkt het beeld in Nederland dus af van het beeld in de Verenigde Staten. In het Nederlandse geschiedeniscurriculum speelt de Nederlandse geschiedenis een ondergeschiktere rol dan de nationale geschiedenissen in de Verenigde Staten en in Groot-Brittannië. Welke invloed dat heeft, kunnen we hier niet vaststellen. Ook is onduidelijk welke rol Nederlandse leraren spelen. We weten niet of de veronderstelling van leerlinge Suzanne juist is dat leraren dit perspectief gebruiken om betrokkenheid onder leerlingen te vergroten. In hoeverre is er bij slavernij en kolonialisme sprake van collectief schuldgevoel en zo ja, moeten we daarmee dan blij zijn of niet? Waar komt die wij-zij-tegenstelling bij Nederland-Duitsland vandaan? Hoe is het te verklaren dat de perspectiefkeuze bij Nederlandse leerlingen anders lijkt te zijn dan bij Britse en Amerikaanse? Vragen die laten zien dat het laatste woord over dit thema nog niet is gezegd.

In verband met de privacy van de leerlingen zijn alle namen gefingeerd. ■



LITERATUUR

- ASSMANN, A. (2006). Memory, individual and collective'. In: Goodin, R. E., Tilly C., (eds.), *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*, p. 210-224, Oxford: Oxford University Press.
- BARTON, K.C., LEVSTIK, L.S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah (N.J.) / London: Lawrence Erlbaum.
- BLAAS, P.B.M. (1988). *Anachronisme en historisch besef. Momenten uit de ontwikkeling van het Europees historisch bewustzijn*. Den Haag: Nijgh en Van Ditmar Universitair.
- COMMISSIE ONTWIKKELING NEDERLANDSE CANON (2006). *Entoen.nu, rapport van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, deel A*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- HARTLEY, L.P. (1953). *The Go-Between*. London: Hamish Hamilton.
- JORDANOVA, L. (2006). *History in Practice* (2nd ed.). London: Hodder.
- PALM, J. (2005). *De vergeten geschiedenis van Nederland. Waarom Nederlanders hun geschiedenis zouden moeten kennen*. Amsterdam: Athenaeum, Polak & Van Genneep.
- POCKOCK, J.G.A. (1962). The Origins of the Study of the Past: a Comparative Approach. *Comparative Studies in Society and History* 4 (2), 209-246.
- LEE, P., HOWSON, J. (2009). Two out of five did not know that Henry VIII had six wives. History education, historical literacy and historical consciousness. In: Symcox, L., Wilschut, A. (eds.), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*, p. 211-261. Charlotte (N.C.): Information Age Publishers.
- WILSCHUT, A. (2011). *Beelden van tijd. De rol van historisch tijdsbesef bij het leren van geschiedenis*. Assen: Van Gorcum.

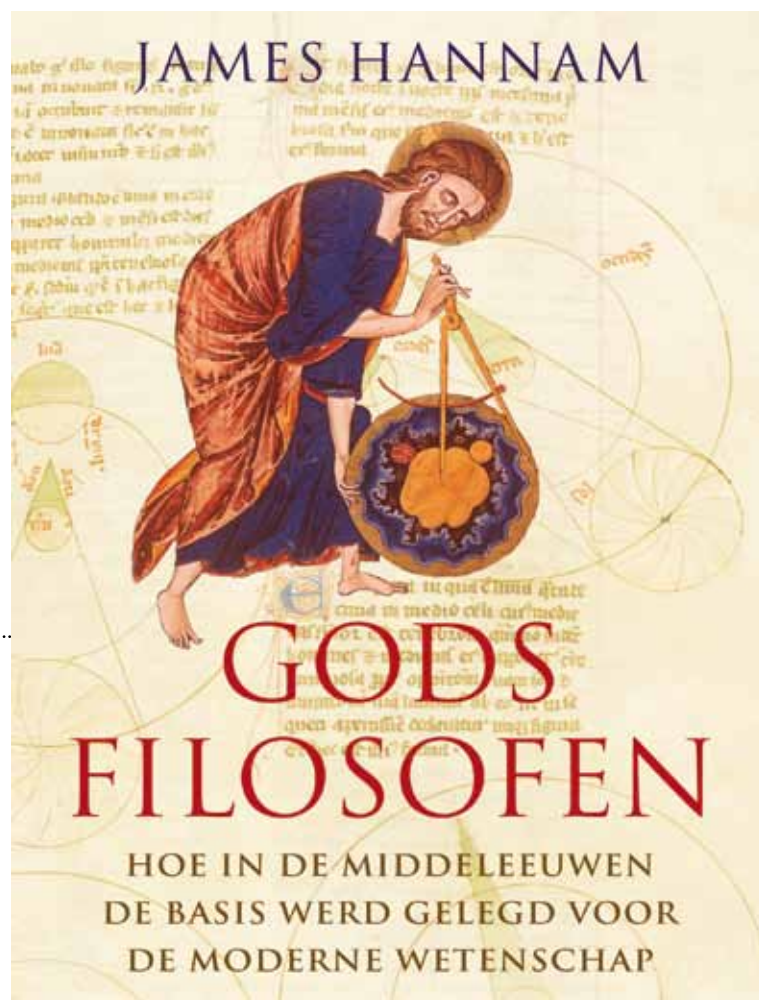
Dit artikel is voor een belangrijk deel gebaseerd op onderzoek dat Danique van der Rijt-de Ridder verrichtte voor haar masterthesis aan de Hogeschool van Amsterdam. Het volledige onderzoek kan worden opgevraagd bij de onderzoekster (e-mailadres: danique@vanderrijt.nl).

MIDDELEEUWERS WAREN GEEN DOMME MONNIKEN

In Teylers Museum in Haarlem wordt de moderne natuurwetenschap verheerlijkt via een permanente tentoonstelling van oude instrumenten. Zonder al te veel uitleg is er allerlei fraais uit voorbije tijden te bewonderen. Ooit kreeg ik in de museumwinkel van Teylers een bewerking van de *Encyclopédie* van d'Alembert in handen. In vijf delen A4-formaat was een ruwe selectie gemaakt van de positieve kennis die de verlichters in de achttiende eeuw de moeite waard vonden om te boek te stellen. Mijn eerste impuls was: kopen! Gelukkig bedwong ik me en ging ik eerst eens een kwartier bladeren alvorens mijn euro's uit te geven. Ik las wat lemma's en verbaasde me: overwegend detaillistische flauwekul. Oorspronkelijke werken van Newton en Galileo lezen is leuk voor een natuurkundige, maar wie interesseert zich nu voor dorre feiten over hout, steen en schroeven, zo dacht ik. Teleurgesteld liet ik de encyclopedie staan. Bij het lezen van *Gods filosofen* van James Hannam moest ik aan deze scène terugdenken. Hannams boek is een leesbare, provocerende studie over het ontstaan van de natuurwetenschap waarin de humanisten uit de renaissance en de verlichters uit de achttiende eeuw er behoorlijk van langs krijgen. Deze propagandisten voor de wetenschap – de humanisten bepleitten het vertalen van de oude Griekse

werken en de verlichters bepleitten het navolgen van de natuurwetenschappelijke methode op andere terreinen van onderzoek dan de natuurwetenschappen – hebben het belang van de middeleeuwen voor het ontstaan van de wetenschap miskend. Zonder middeleeuwen waren Galileo, Descartes en Newton niet mogelijk geweest. Deze geleerden uit de zeventiende eeuw stonden op de schouders van giganten, zo zei Newton, en met die giganten bedoelde hij de geleerden uit de late middeleeuwen. In *Gods filosofen* vertelt Hannam wie die giganten waren en wat ze gedaan hebben. Wat gebeurde er in de middeleeuwen van de tiende tot en met de vijftiende eeuw zoal dat Newton dit kon zeggen? Hannam bespreekt de belangrijke ontwikkelingen die hier een rol speelden. Naast de natuur-

filosofische ontwikkelingen was er ook een lange serie technologische vernieuwingen noodzakelijk voor het tot stand komen van de moderne natuurwetenschap. Het gaat om de uitvinding van de klok, het glas, de bril en de kijker, om de uitvinding van het buskruit en de boekdrukkunst en om nog veel meer zaken. De positivistische mythe waarin middeleeuwen als domme monniken werden voorgesteld, die niet veel anders konden dan bijbels overschrijven, is pure propaganda die geen recht doet aan de historische werkelijkheid. In de late middeleeuwen druppelden de oude Griekse teksten Europa binnen en kreeg Aristoteles de status van dé filosoof. Op alle gebieden was hij de eerste die er een groot werk over maakte. Zo ook van de natuurfilosofie. Hannam bespreekt de middeleeuwse



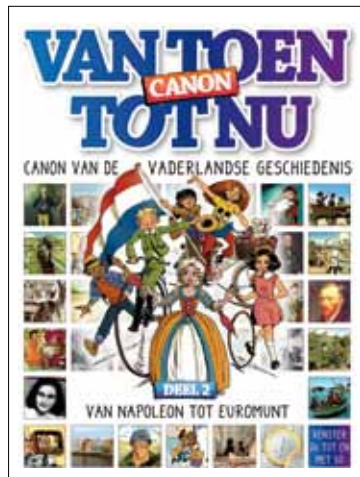
GODS FILOSOFEN. HOE IN DE MIDDELEEUWEN DE BASIS WERD GELEGD VOOR DE MODERNE WETENSCHAP

James Hannam (Nieuw Amsterdam, Amsterdam 2014), 448 blz., € 19,95

ANACHRONISTISCHE GRAPPEN

debatten in talloze hoofdstukken in detail. Er zijn hoofdstukken over het mogelijke bewegen van de aarde om de zon, over de vraag waarom bewegende voorwerpen schijnbaar vanzelf tot stilstand komen, over het belang van precieze experimenten in de natuurfilosofie. In al die hoofdstukken laat Hannam zien hoe serieus de middeleeuwse wetenschap was en hoezeer die er toe bij heeft gedragen dat het systeem van Aristoteles begon te kraken. Dat dit zo is, weten we al lang. De Nederlandse historicus E.J. Dijksterhuis heeft dit al uitgebreid beschreven in 1950 in zijn *Mechanisering van het Wereldbeeld*. Dijksterhuis' stelling was dat deze wetenschappelijke revolutie de ontdekking was van een methode, waarin wiskundige analyses gecombineerd worden met serieus experimenteren. Hannam voegt niets toe aan deze stelling, hij herhaalt deze op eigentijdse wijze. Het bijzondere aan zijn boek is echter dat hij concreet laat zien wat Buridan, Ockham en al die andere natuurfilosofen hebben gedaan en welke invloed dat werk op hun opvolgers heeft gehad. Hannam laat beter dan Dijksterhuis zien welke boeken door wie gemaakt zijn en welke invloeden die werken op latere geleerden hebben gehad. Ik heb *Gods Filosofen* met genoeg gelezen. Het boek heeft een plek in mijn boekenkast veroverd, op de plank over de wetenschappelijke revolutie. De propaganda van de verlichters over wetenschap past daar niet bij. Geschiedenis gaat tenslotte over hoe het echt geweest is.

Bram Tenhaeff



Na de boeken van Eric Heuvel zal er geen strip zo vaak in geschiedenislokalen te vinden zijn als *Van nul tot nu* van Thom Roep en Co Loerakker. Uitgeverij Big Balloon heeft – in samenwerking met de stichting En toen.nu – daarop ingehaakt met hun *Van toen tot nu*, waarin ieder venster van de Nederlandse geschiedenis twee of soms vier pagina's heeft gekregen. *Van toen tot nu* is geen stripverhaal, maar wel een boek waarin illustrator Robbert Damen striptekeningen in heeft gezet om de informatie zo behapbaar mogelijk te maken. Iedere dubbele pagina is opgebouwd uit een tijdbalk bovenaan op de pagina, een korte

inleidende tekst op of bij een achtergrondtekening, drie à vier tekstblokjes, een aantal voor de hand liggende foto's, één of meer grappige tekeningetjes (gags) en een 'getuigenis' van een jongeling uit die tijd aan de zijkant van de rechterpagina. Af en toe is er ook een grotere tekening, maar alleen bij vensters – zoals de limes, de VOC, Napoleon, WO I en WO II – die vier pagina's hebben gekregen. Natuurlijk maakt *Van toen tot nu* gebruik van de populariteit van *Van nul tot nu*. Hierin werden dezelfde soort, regelmatig a-historische, grappjes gemaakt. Hierin zijn beide publicaties vergelijkbaar met de al lang lopende Britse *Horrible Histories*-serie (met zeer toegankelijke en illustratieve filmpjes op YouTube): het is geschiedenis, maar wel *tongue in cheek*. Al even natuurlijk is dat de niet bij naam genoemde auteurs – nog afgezien van de anachronistische grappen – af en toe uit de bocht vliegen. Een tekening met Franse soldaten in blauwe uniformen samen met tanks klopt niet. Om de *Anschluss* gelijk te trekken met de aanval op Tsjecho-Slowakije en Polen in 1939; het is iets wat behoorlijk wat onderbouwleerlingen de wenkbrauwen zal doen fronsen. Dit neemt echter niet weg dat wie het destijds waard vond om *Van nul tot nu* in de klas neer te leggen, zeker plezier zal beleven aan *Van toen tot nu*.

Ger Jan Onrust



VAN TOEN TOT NU. CANON VAN DE NEDERLANDSE/VADERLANDSE GESCHIEDENIS (Big Balloon, Heemstede 2013), 64 blz., € 14,95 (enkel deel), € 24,95 (deel 1 en 2 samen)

BEZORGDE OPVOEDERS ZIJN VAN ALLE TIJDEN



Zorgen om de morele staat van de jeugd is van alle tijden. De Griekse filosoof Socrates werd ter dood veroordeeld mede omdat hij de jeugd van Athene zou hebben gecorrumpeerd met zijn onderwijs. De Romeinse staatsman Cato de Oudere pleitte ervoor om een delegatie van Griekse filosofen naar huis te sturen om de Romeinse jeugd te beschermen tegen verderfelijke buitenlandse invloeden. En al in de middeleeuwen werd studeren aan een universiteit geassocieerd met losbandigheid, dronkenschap en zedeloosheid. Tijdens de Gouden Eeuw was het in Nederland al niet veel anders. Ook toen maakten ouders, predikanten en moraalridders zich zorgen over 'de jeugd van tegenwoordig'.

Dat leert het zeer vermakelijke boekje van de Nederlandse Amerikaan Benjamin Roberts, getiteld *Seks, Drugs en Rock 'n' Roll in de Gouden Eeuw*. Voortbouwend op eerder werk – *Through the Keyhole* (1998), *Losbandige jeugd* (2004) – beschrijft Roberts de jeugdcultuur ten tijde van de Gouden Eeuw. Daarbij focust hij zich op de gedragingen van jonge mannen in de leeftijdscategorie van dertien tot dertig jaar. Binnen deze groep gaat de aandacht weer voornamelijk uit naar de ervaringen van studenten tijdens de periode 1600-1650. In zes hoofdstukken die respectievelijk handelen over geweld, mode, drank, seks, drugs en muziek laat Roberts op heldere wijze zien hoe in de Gouden Eeuw jonge mannen zich te buiten konden gaan aan de geneugten des levens. Onder invloed van drank gingen studenten elkaar met een rapier (degen) te lijf, met soms dodelijke afloop. Bordeelbezoek en andere amoureuze ontmoetingen leidden tot ongewenste zwangerschappen of seksueel overdraagbare ziektes zoals syfilis. En door overmatig drankgebruik raakten sommige studenten verslaafd en aan lager wal. Uiteraard leidde dit soort gedrag tot allerlei bezorgde reacties. Professoren en predikanten waarschuwden voor moreel verval en de beschadiging van lijf, goed en reputatie. Ouders waren bang dat de excessen van zoon- of dochterlief de familienaam te grabbel gooiden, en daarmee de toekomst van het kind zelf in gevaar brachten. Dit alles zorgde ervoor dat er een grote afzetmarkt bestond voor allerlei moralistische en opvoedkundige geschriften.

Seks, Drugs en Rock 'n' Roll in de Gouden Eeuw bevat tal van sappige anekdotes die rechtstreeks in een geschiedenisles over de Gouden Eeuw kunnen worden gebruikt. Daarnaast biedt het boek diverse handvatten voor vergelijkingen met andere tijdvakken – denk aan de jeugdcultuur van de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw – en voor het behandelen van maatschappelijke thema's zoals drankmisbruik onder jongeren. In die zin is het boek ook geschikt voor docenten maatschappijleer. Roberts' kracht is dat hij zich bewust is van deze hedendaagse relevantie van zijn onderwerp. Hij trekt dan ook regelmatig parallellen tussen de Gouden Eeuw en de 21e eeuw. Daarbij maakt hij gebruik van moderne wetenschappelijke inzichten om eventuele verschillen tussen toen en nu te verklaren. Zo waren er in de Gouden Eeuw nauwelijks tienerzwangerschappen omdat in de vroegmoderne tijd jongeren vanwege allerlei omgevingsfactoren pas later geslachtsrijp waren dan hedendaagse jongeren. Kortom, Roberts heeft een alleraardigst boekje geschreven over een onderwerp dat voor docenten altijd actueel is: jeugdcultuur. Dat hij soms overdrijft, mag de pret dan ook niet drukken. Het past bij zijn onderwerp en het enthousiasme dat de jeugd, zowel toen als nu, eigen is.

Jaap Nieuwstraten

SEKS, DRUGS EN ROCK 'N' ROLL IN DE GOUDEN EEUW

Benjamin B. Roberts (Amsterdam University Press, Amsterdam, 2014), 170 blz., € 14,95



VERMAKELIJKE STROOM WEETJES

Het maakt niet uit wie Bill Bryson uit archieven en bibliotheken opdiept, in zijn handen wordt iedereen een excentriekeling. Zijn oog voor opmerkelijke karakters, merkwaardige details en lachwekkende tegenstrijdigheden maakte eerder een bestseller van *Een kleine geschiedenis van bijna alles* – waarbij ‘bijna alles’ staat voor de moderne wetenschap. In dezelfde kenmerkende stijl neemt hij in *De zomer van 1927* de Verenigde Staten tijdens het interbellum onder de loep. Hoewel de titel een strikte tijdsbeperking suggereert, is het boek een mozaïek van anekdotes die zich afspelen van eind jaren tien tot begin jaren dertig. Sommige daarvan bereiken inderdaad hun hoogtepunt tussen juni en september 1927. In deze vijf maanden werd televisie technisch mogelijk, beleefde de drooglegging haar hoogtijdagen en werden besluiten genomen die de beurskrach zouden bespoedigen. De lijm die de verhaalsnippers op hun plaats houdt, is de vlucht van Charles Lindbergh over de Atlantische Oceaan in juni 1927. Hij was niet

de eerste die dat presteerde. Al in 1919 staken de Britten John Alcock en Arthur Brown van Newfoundland over naar Ierland. En in het voorjaar van 1927 hopte de Italiaan Francesco de Pinedo via Afrika en Zuid-Amerika naar de VS. Maar Lindbergh was de eerste die in zijn eentje, zonder tussenlandingen, van New York naar Parijs vloog. Dat zijn naam langer is blijven hangen dan die van andere avonturiers, dankt Lindbergh niet alleen aan zijn charisma. Belangrijke doorbraken vonden tot de jaren twintig doorgaans in Europa plaats, maar nu was eindelijk eens een Amerikaan de eerste. Tijdens de triomftocht die Lindbergh door het land maakte, legde hij in korte tijd en met ongekennde stiptheid enorme afstanden af. Zo stoomde hij Amerika in een paar dagen klaar voor de professionele luchtvaart en gooide hij de deuren naar de wereld open. Bryson kiest de oceaanvlucht van Lindbergh als symbool voor de opmars van de Verenigde Staten tot wereldmacht. De eruditie van Bryson is zowel zijn kracht als zijn zwakte. Hij put rijkelijk uit de

tabloids die in de jaren twintig het straatbeeld veroverden. Van iedere figuur weet hij wel wat smeulige eigenaardigheden te noemen die een geschiedenisles kunnen opluisteren. Zo geloofde Henry Ford dat de aarde nooit het gewicht van wolkenkrabbers zou kunnen dragen en droeg president Coolidge na werktijd een lachwekkende cowboy-outfit. Maar daarmee maakt Bryson de personages belangrijker dan de gebeurtenissen; hij waagt zich zelden aan verklaringen of grote lijnen. Daardoor is het makkelijk de chronologie uit het oog te verliezen. Desondanks lukt het hem in die vermakelijke stroom weetjes de tijdgeest te vangen. De jaren twintig waren, in Brysons woorden, ‘in veel opzichten het vreemdste en wonderlijkste decennium van de Amerikaanse geschiedenis’. Toch is het de verdienste van de schrijver dat dit tijdperk ook op papier tot leven komt.

Tom van Moll ■



DE ZOMER VAN 1927

Bill Bryson (Atlas Contact, Amsterdam/Antwerpen 2014), 542 blz., € 24,99

De vlucht van Lindbergh over de Atlantische Oceaan staat in het boek symbool voor de opmars van de VS tot wereldmacht.

JE WEET ZELF!

Edith van Gameren gaf geschiedenisles in het voortgezet onderwijs en is educatief auteur voor geschiedensismethodes.

'Hey broer, welke nieuwz lees jij? Je weet zelf man, ik zweer!' Mohammed heft zijn handen ten hemel over de naïviteit van zijn klasgenoot. Hij heeft zo zijn bronnen en wéét dus dat ebola door het Westen is gecreëerd om de zwarte bevolkingsgroei tegen te gaan en dat IS gefinancierd en getraind is door de CIA. Iemand anders weet dat de burgers in Nederland bewust worden verzwakt met slechte voeding. En illuminati natuurlijk, dūh.

Een paar dagen later google ik Camiel Eurlings. Na de gebruikelijk Wikipedia- en nieuwstreffers over zijn vertrek bij KLM, staat www.klokkenluideronline.nl hoog in de zoekresultaten. Ik heb wel zin in een kwartiertje plat vermaak en lees op deze site dat Eurlings een belangrijke rol speelt in de nieuwe wereldorde en dat hij door de Fransen werd gebruikt om KLM te vernietigen. Er wordt zelfs gesuggereerd dat hij de hoge baan bij de KLM kreeg om een luchtbrug voor veroordeelde pedofielen voor te bereiden.

'Liever inktzwarte zekerheid dan grijsgepikkelde nuance'

Complottheorieën zijn immer geliefd. Maar het lijkt of de laatste tijd een wereldbeeld aan populariteit wint waarin niets toevallig gebeurt. Waarin geen chaos heerst maar doelbewuste, grootschalige zwendel en bedrog van kwaadaardige samenzweerders die leidt tot een nieuwe wereldorde. Deze verhalen lijken als twee druppels water op oeroude complottheorieën zoals die over het vergiftigen van waterputten door joden. Duizenden jaren verder en de 'kritische' menselijke, vooral adolescent, geest is er nog net zo bevattelijk voor. Zeker in roerige tijden zoals deze, geholpen door *opinion leaders* als Lange Frans en Kim Feenstra.

Het geweldige van deze verhalen is dat ze a) meestal om van te smullen zijn en b) een gevoel van inzicht geven, van controle in een wereld vol wanorde. Er is geen twijfel, behalve aan de officiële lezing van gebeurtenissen door politiek, media of wetenschap. Liever inktzwarte zekerheid dan grijsgepikkelde nuance. Dat geeft houvast. Dat het leven *niet per se* zin heeft en dat ons *tot op heden onverklaarbare* bestaan in een *waarschijnlijk* onverschillig universum *vermoedelijk* aan elkaar hangt van toeval en willekeur, is nu eenmaal moeilijk te accepteren. ■



HISTOCRYPTO

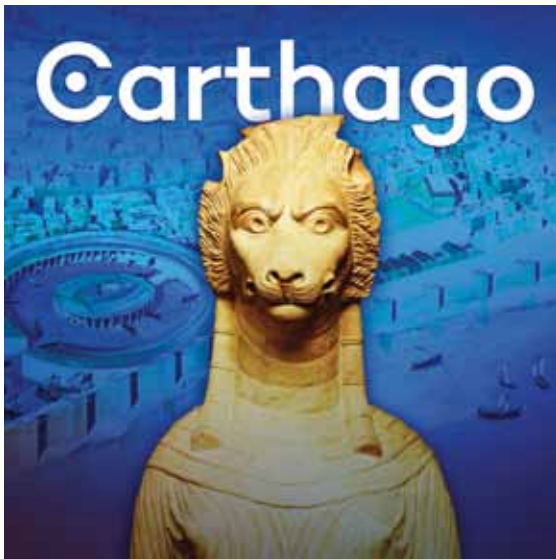
De afbeeldingen zijn cryptische aanwijzingen. Welk historische gebeurtenis zoeken we?



NYSE

Do 24

Stuur het antwoord voor 28 januari 2015 naar redactie@vgnkleio.nl. Inzenden kan ook via de website www.vgnkleio.nl/kleio. Het antwoord op de Histocrypto uit Kleio 6 was: hofstelsel. De winnaar is opnieuw Martijn Schipper uit Assendelft. Hij wint een boekenbon van 20 euro. Gefeliciteerd!



CARTHAGO IN RMO

In het Rijksmuseum van Oudheden in Leiden is de tentoonstelling 'Carthago' te zien, over een van de meest legendarische havensteden uit de Oudheid. Er zijn ruim 250 archeologische topstukken bij elkaar gebracht uit onder meer toonaangevende Tunesische musea, het Louvre en het British Museum. De indrukwekkende sculpturen van marmer en brons, kleurrijke mozaïeken, verfijnde juwelen en opgedoken kostbaarheden getuigen van de archeologische rijkdom van deze ooit zo rijke en machtige stad aan de kust van het huidige Tunesië. Het is voor het eerst dat in Nederland een grote expositie over Carthago is te zien. 'Carthago' is geopend tot en met 10 mei 2015. Meer informatie staat op www.rmo.nl/carthago

Eerste
wereld
oorlog.nu

WEBPLATFORM OVER WO I

Het digitale platform eerstewereldoorlog.nu vormt de komende vier jaar het centrale punt in de honderdjarige herdenking van de Eerste Wereldoorlog in Nederland. Het platform is er voor iedereen die geïnteresseerd is in de geschiedenis en herdenking van de WO I. Met het platform hopen de samenwerkende organisaties de Nederlandse ervaring, geplaatst in een internationaal kader, beter bekend te maken bij het publiek. De website biedt een uitgebreide agenda, informatie over de Eerste Wereldoorlog en de mogelijkheid tot verdieping. Ook het inventariseren van leermiddelen en de behoeften die het onderwijs heeft met betrekking tot de Eerste Wereldoorlog behoren tot de taken van dit webplatform.

PRIJS VOOR AFSTUDEERSCRIPTIE

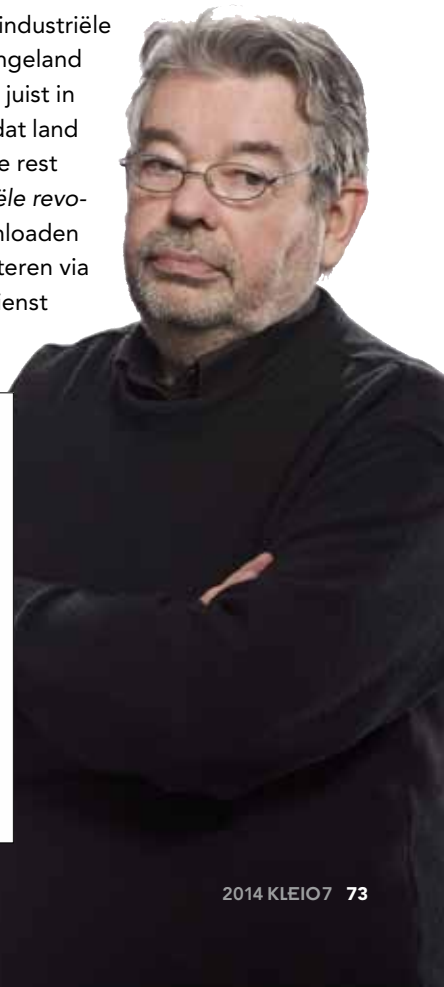
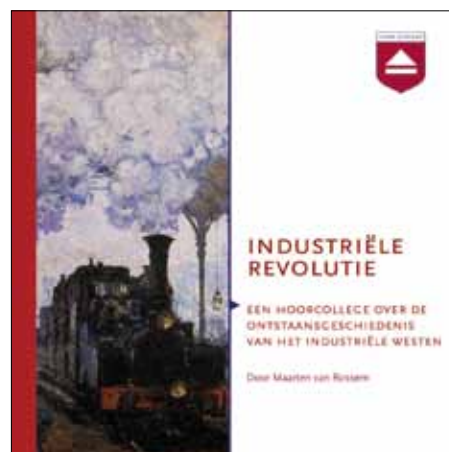
In het voorjaar van 2015 wordt voor de dertiende maal de Johanna W.A. Naberprijs uitgereikt, voor de beste afstudeerscriptie op het gebied van vrouwen- of gendergeschiedenis. Deze prijs wordt uitgelooft door Atria, kennisinstituut voor emancipatie en vrouwen-geschiedenis, en de Vereniging voor Gendergeschiedenis (VVG). Bij de beoordeling van de scripties staan onder andere originaliteit en vernieuwing centraal: wat voegt de scriptie toe aan al bestaande literatuur? De winnaar ontvangt een bedrag van 500 euro en krijgt de gelegenheid om een artikel te schrijven voor het tijdschrift *Historica*.

Iedereen die aan een Nederlandse of Vlaamse universiteit een afstudeerscriptie heeft geschreven op het gebied van vrouwen- of gendergeschiedenis (op masterniveau), komt in aanmerking voor deze prijs. De scriptie moet wel zijn afgerond zijn tussen 1 december 2013 en 1 december 2014. De uiterlijke inzendingdatum is 6 januari 2015. Deelnameformulier en reglement zijn op te vragen bij Atria:

<http://tiny.cc/K07atria>.

HOORCOLLEGE OVER DE INDUSTRIËLE REVOLUTIE

In dit vier uur durende hoorcollege geeft Maarten van Rossem zijn visie op de ontstaansgeschiedenis van het industriële westen en op de belangrijkste uitvinding uit de menselijke geschiedenis: de stoommachine. In de 500 jaar na de ontdekking van Amerika door Columbus, heeft zich een revolutie voltrokken die wellicht nog ingrijpender is dan de landbouwrevolutie. De meedogenloze exploitatie van een nieuw continent, samen met de militaire superioriteit van de Europeanen en de wetenschappelijke revolutie, hebben de industriële revolutie, die in de achttiende eeuw in Engeland begon, mogelijk gemaakt. Maar waarom juist in Engeland en niet in China? Wat maakte dat land en West-Europa tijdelijk zo anders dan de rest van de wereld? Het hoorcollege *Industriële revolutie* (ongeveer 4 uur; € 20,00) is te downloaden op www.home-academy.nl en te beluisteren via de Home Academy Club, de streamingdienst van Home Academy.



BESTE GESCHIEDENISDOCENT

Eric van der Donk, geschiedenisdocent van de openbare regionale scholengemeenschap Lek en Linge in Culemborg, is verkozen tot Geschiedenisleraar 2014. Een vakjury met daarin onder andere Hans Goedkoop en Ton van der Schans heeft hem tot winnaar uitgeroepen tijdens de Nacht van de Geschiedenis in het Rijksmuseum op zaterdag 18 oktober 2014. De verkiezing werd dit jaar voor de eerste keer georganiseerd. Winnaar Van der Donk (1966) werd gekozen uit een shortlist van tien geschiedenisleraren van middelbare scholen in heel Nederland. Drie genomineerden dongen mee naar de titel. Naast Van der Donk waren dat docenten Christiaan van der Riet van Het Nieuwe Eemland in Amersfoort en Eveline van Dijck van het Citadel College in Lent. Bekijk gefilmde portretten van Eric van der Donk en de andere docenten op <http://programma.ntr.nl/10599/geschiedenisleraar>

SYMPOSIUM VOOR LEERLINGEN

De Rijksuniversiteit Groningen organiseert op 16 januari 2015 een geschiedenis-symposium voor leerlingen in 5- en 6-vwo. Dit symposium sluit aan bij de contexten van het nieuwe eindexamen Geschiedenis. Dit zijn: Republiek, Verlichting/ Franse Revolutie, Duitsland en de Koude Oorlog. Ook de tijdvakken 6 tot en met 10 worden behandeld. Sprekers zijn Boudewijn Smits (biograaf van Loe de Jong) en Tom Slootweg (onderzocht cultuur in de jaren '60 en '70). Er zijn ook verschillende workshops. Het volledige programma staat op <http://tiny.cc/K07RUG>.

TEKENINGEN IN REMBRANDTHUIS

Museum Het Rembrandthuis toont dit najaar 75 zeventiende-eeuwse tekeningen afkomstig uit Leiden, de geboortestad van Rembrandt. Het betreffen meesterwerken uit het bezit van de Universiteit Leiden van bekende kunstenaars als Hendrick Goltzius, Rembrandt, Jan Lievens, Govert Flinck, Jan van Goyen, Cornelis Bega, Simon de Vlieger, Willem van de Velde de Oude, Isaac van Ostade en Cornelis Dusart. Veel van de geëxposeerde tekeningen zijn niet eerder voor een breed publiek te zien geweest. De tentoonstelling in het Rembrandthuis biedt een unieke gelegenheid kennis te maken met de mooiste zeventiende-eeuwse tekeningen uit Leiden, een bijzondere verzameling die dit jaar precies 200 jaar bestaat. De tentoonstelling is te zien tot en met 25 januari 2015. www.rembrandthuis.nl





Een Nationale Feestrok, gemaakt door Elisabeth Elkerbout Moene. Verzetsstrijdster A.M. Boissevain van Lennep was in 1946 de initiatiefneemster van de actie De Nationale Feestrok, waarbij alle vrouwen op hoogtijdagen een lapjesrok zouden dragen als feestelijk saamhorigheidssymbool. Collectie IAV - Atria, kennisinstituut voor emancipatie en vrouwengeschiedenis.

SOLDATEN IN GROESBEEK

In het Nationaal Bevrijdingsmuseum in Groesbeek is de tentoonstelling *Soldaten. Operatie Market Garden en het Rijnlandoffensief* te zien. Tijdens Operatie Market Garden en het Rijnlandoffensief werd fel gevochten om het lot van Europa. Niet alleen door de veelbesproken generaals die de operaties bedachten, maar vooral door de vele duizenden soldaten die iedere dag weer hun leven riskeerden aan het front. *Soldaten* kijkt naar de realiteit van het leven van deze soldaten vanuit geallieerd en Duits perspectief. Van hun training en bewapening tot hun angsten en idealen: de bezoeker wordt meegenomen in een afwisselende ontdekking van praktische feiten en persoonlijke ervaringen uit het soldatenleven. De tentoonstelling *Soldaten. Operatie Market Garden en het Rijnlandoffensief* is tot en met 31 maart te zien. www.bevrijdingsmuseum.nl



Britse soldaat tijdens het Rijnlandoffensief in Geldern, Duitsland. Foto A.G. McKell.

VROUWENGESCHIEDENIS ONLINE

Een speelgoed-Margaret Thatcher, de nationale feestrok, de hoofd-doek Capster van Cindy van Bremen en het negentiende-eeuwse koperen inktstel van Maria Wibaut van de Amsterdamse Vrouwenclub: vanaf nu zijn deze objecten uit de collectie van Atria, kennisinstituut voor emancipatie en vrouwengeschiedenis, ook toegankelijk via Europeana, Europa's digitale bibliotheek, museum en archief. Atria's omvangrijke bibliotheek en (online) archief, herbergen sinds 1935 één van de oudste collecties over vrouwengeschiedenis wereldwijd.

www.europeana.eu



OPLOSSING VOOR CONFLICT

Dertien leerlingen uit 5- en 6-vwo van het Erasmus College in Zoetermeer hebben oplossingen bedacht voor het Israëlisch-Palestijns conflict. Zij presenteerden hun oplossing in het Vredespaleis in Den Haag aan studenten van het Youth Peace Initiative in aanwezigheid van voormalig VN-vertegenwoordiger Jan Pronk. Het advies van de leerlingen wordt meegenomen in een rapport dat later dit jaar wordt aangeboden aan de Amerikaanse Minister van Buitenlandse Zaken, John Kerry. Leerlingen Max Ellens en Jayson Delfos gaven als advies het onderwijs een grote rol te geven, vluchtelingen te helpen door welvarende landen paspoorten aan te laten bieden en de Palestijnen onafhankelijkheid te geven. De Erasmianen bedachten dit plan buiten de reguliere lessen op school, onder begeleiding van twee docenten geschiedenis. Het Youth Peace Initiative heeft als doel jongeren te betrekken bij de vredesonderhandelingen en bestaat uit 15 studenten uit Palestina, Israël, Korea, Cyprus, Noord-Ierland, de Verenigde Staten en Nederland. Het Erasmus College is één van de twaalf scholen die een oplossing mochten aandragen.



HET
VOLGENDE
NUMMER VAN
KLEIO
VERSCIJNT
20 FEBRUARI

SPREKENDVERLEDEN.COM

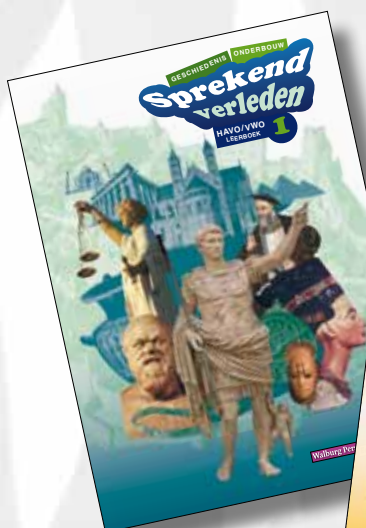
De beste voorbereiding op het Nieuwe Examen!



- Aparte examenkaternen voor **havo** en **vwo**, bij **iedere methode** te gebruiken
- Volledig toegesneden op de voorgeschreven **Historische Contexten** en **vaardigheden** van de **Syllabus**
- Historisch overzicht grondig gestructureerd met het oog op de **leerbaarheid**
- Essentieel en origineel geïllustreerd, met de **verplichte voorbeelden** in illustratieve teksten
- Grote aandacht voor chronologie, kaarten, personen en begrippen
- Website met **interactieve ICT**, downloads en **Powerpoints** met vragenkapstokken en samenvattende schema's
- Gevarieerde **digibordversie** en alle **antwoorden** en **proefexamen** op de site voor docenten
- Vervaardigd door auteurs van de bekende Examenkaternen van Walburg Pers Educatief en voorheen NijghVersluys

Sprekend verleden voor Onderbouw en Bovenbouw

- Handboek/leerboek met **ijzersterk historisch overzicht**, geschikt gemaakt voor **digibord**
- **Werkboek** (onderbouw) met vragen en opdrachten, waaronder samenvattingen met door de leerlingen in te vullen **schema's**
- **Activiteitenboek** (bovenbouw) met vragen, opdrachten en antwoorden gericht op de Oriëntatiekennis en de Kenmerkende Aspecten, aangevuld met verdiepende eenheden
- Veel thema's binnen Handboek en Activiteitenboek, **geen aparte katernen nodig**
- Website met **interactieve ICT**, downloads en **Powerpoints** met vragenkapstokken en samenvattende schema's
- **Toetsen**: uitgebreid en op het examen gericht



Voor meer informatie,
bestelgegevens en prijzen:
WWW.SPREKENDVERLEDEN.COM