

KLEIO

Uitgave van de VGN
Jaargang 63
Juni 2022

Voor docenten geschiedenis en staatsinrichting

- Voorstel voor een nieuw **historisch referentiekader**
- Surinaamse **plantageverhalen** in taxatierapporten
- Een **rampzalig jaar** door de ogen van een tiener

Onder de loep

Geschiedenisles in het buitenland

KLEIO

4 Ontwikkelingen in de tijd

Naar een nieuw historisch referentiekader voor geschiedenisonderwijs



16 Geboeid door negotiaties

Inzicht in het plantageleven in
Suriname



22 Durf keuzes te maken

Hoe geschiedenisonderwijs in de
onderbouw eruit kan zien

26 Arbeids- krachten op bestelling

Hindostaanse contractarbeiders in
Suriname



34 Onderzoek je eigen omgeving

Website met regionale bronnen
vernieuwd en uitgebreid



41 Een tactische overwinning, maar een strategische nederlaag

Het Lenteoffensief en hoe het misliep

44 Op digitale wereldreis

Geschiedenisonderwijs in het
buitenland



54 Lesmateriaal over de Holocaust

CIDI vernieuwt website
holocausteducatie.nl



56 Historisch inleven met behulp van ooggetuigen



60 Moordbranders in de Republiek

Een uniek tijds- en egodocument



64 Een goede toetsvraag

Enkele handvatten voor het maken van toetsvragen bij de nieuwe historische contexten



Beste lezer,

Deze laatste *Kleio* voor de zomer is een van de veelzijdigste van deze jaargang tot zover. Er is aandacht voor zowel grote als kleine geschiedenissen, beroemde en onbekende historische figuren, geschiedenis in de onder- en in de bovenbouw en voor geschiedenis en toekomst. Dit palet aan artikelen laat maar weer eens zien hoe veelzijdig ons vak is.

‘Dit palet aan artikelen laat maar weer eens zien hoe veelzijdig ons vak is’

Er is namelijk ook (historisch) nieuws. De werkgroep die in opdracht van het ministerie een nieuw referentiekader voor het primair en het secundair onderwijs heeft geformuleerd, beschrijft in het openingsartikel wat deze actualisatie van de kerndoelen betekent voor ons curriculum. Het advies betekent onder andere een actualisatie van het tijdvakkenkader, maar gaat ook over hoe de onderwerpen en vaardigheden beter kunnen aansluiten bij de eisen die onze tijd aan geschiedenisonderwijs stelt. Geflankeerd door een overzichtelijk schema van de ‘nieuwe’ inhoud en de leden van de werkgroep uit dat er naast de voorgestelde historische ontwikkelingen ook genoeg ruimte is om buiten de grenzen van Europa te kijken. Ook in andere artikelen in deze *Kleio* wordt er over de grenzen van ons continent gekeken. Bijvoorbeeld in de artikelen die vertellen over het plantageleven in Suriname gedurende de achttiende eeuw of over het importeren van contractarbeiders uit

India, nadat de slavernij was afgeschaft. In het vakdidactische artikel ‘Op digitale wereldreis’ vertellen docenten geschiedenis over hoe de geschiedeniscurricula in Australië, IJsland, Noorwegen, de Verenigde Staten, België en Zwitserland eruit zien. Het biedt interessante invalshoeken om verder te verkennen, zeker in relatie met de genoemde herziening van het historische referentiekader.

De keur aan historische en didactische artikelen, recensies en lesideeën in deze *Kleio* maakt duidelijk dat ons vak gaat over het verleden, het heden en de toekomst.

Ik wens u een fijne vakantie en veel le(e)splezier.

Daan van Leeuwen is hoofdredacteur van *Kleio*.



- 14 Michiel Janzen... en de geschiedenis
- 20 In de klas: Janslust en Rotterdam
- 25 Boeken
- 32 In de klas: Contractarbeiders gezocht
- 36 Uitgelezen: Biografie over Willem van Oranje
- 50 Kleioscoop: Mijn beste vriendin Anne Frank
- 67 In de klas: Vragen stellen met de klas
- 70 Examens
- 73 Kleiokrant
- 75 Column: Jelte Posthumus | Colofon

Foto cover:
Yan Krukov via Pexels.

Ontwikkelingen in de tijd

Naar een nieuw historisch referentiekader voor geschiedenisonderwijs

Wat zouden alle leerlingen op school over geschiedenis moeten leren? Al meer dan twintig jaar geeft het kader van tien tijdvakken en kenmerkende aspecten richting aan het onderwijs over geschiedenis. In opdracht van het Ministerie van OCW werkte de Werkgroep Referentiekader Tijd de afgelopen anderhalf jaar aan een advies voor een nieuw historisch referentiekader. Dat advies dient als input voor de actualisatie van de kerndoelen in het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Carla van Boxtel is als hoogleraar vakdidactiek geschiedenis en lerarenopleider aan de ILO verbonden aan de Universiteit van Amsterdam. **Alderik Visser** werkt bij SLO landelijk expertisecentrum curriculumontwikkeling en Hogeschool Utrecht.

Maarten Bark is docent geschiedenis op het dr. Aletta Jacobs College en lid van de havo-/vwo-commissie van de VGN.

Marjan de Groot-Reuvekamp is voorzitter van de VGN, verbonden aan de Universiteit van Amsterdam en was lid van de Commissie Herijking Canon van Nederland.

Raymond de Kreek is docent geschiedenis aan het Farel College en was lid van het ontwikkelteam Mens en Maatschappij van Curriculum.nu.

Yolande Potjer is als lerarenopleider verbonden aan Iselinge Hogeschool Doetinchem en is lid van de pabo-commissie van de VGN.

In 2019 deed het ontwikkelteam Mens en Maatschappij van Curriculum.nu een voorstel voor een nieuw curriculum voor primair onderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs.¹ Daarin noemt het een historisch en een geografisch referentiekader als belangrijke bouwstenen voor het curriculum van M&M. Binnen de opdracht en de kaders van Curriculum.nu was geen ruimte om deze kaders verder uit te werken. Ter voorbereiding op de actualisatie van de kerndoelen gaf het Ministerie van OCW SLO de opdracht om in samenwerking met vakverenigingen KNAG en VGN voorstellen te doen voor de invulling van referentiekaders voor ruimte en tijd.

Ook los van ontwikkelingen rond het landelijke curriculum bestaat al langer behoefte aan vernieuwing van het kader voor oriëntatiekennis dat in 2001 is geïntroduceerd. Het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken inventariseerde in 2019 in samenwerking met de VGN wensen van leerkrachten, geschiedenisleraren, lerarenopleiders en andere betrokkenen.² Uit deze inventarisatie kwam naar voren dat er waardering is voor onderdelen van het tijdvakkenkader, maar ook dat verschillende aspecten ervan als problematisch worden ervaren. Daarnaast is er behoefte aan een betere aansluiting bij de eisen die deze tijd aan

geschiedenisonderwijs stelt. Ook de herijking van de Canon van Nederland, verschillende moties die in de laatste jaren in de Tweede Kamer zijn aangenomen en het lopende werk van de commissie Versterking kennis geschiedenis voormalig Nederlands-Indië geven er aanleiding toe om het kader dat richting geeft aan het geschiedenisonderwijs tegen een actueel daglicht te houden.

FOTO: PAVEL DANILUK VIA PEXELS

¹ Zie Curriculum.nu, leergebied Mens & Maatschappij (2019).

² Zie Van Boxtel, C., Driebergen, M., De Groot-Reuvekamp, M., Huijgen, T., De Kreek, R., Logtenberg, A., Van der Schans, T., Storck, E., & Tuithof, H. (2020).



In 2020 heeft SLO in samenspraak met de VGN een werkgroep samengesteld die als opdracht kreeg om een *'systematische set aan kennisinhouden en ordeningsprincipes waarvan het paraat hebben als beredeneerd minimum kan gelden voor leerlingen om zich te oriënteren in de tijd'* te ontwikkelen. In een breed samengesteld team zijn we daarmee anderhalf jaar bezig geweest, een werk dat we allesbehalve achter gesloten deuren hebben gedaan. Diverse tussenversies zijn voorgelegd aan en besproken met commissies van de VGN, met leraren, vakdidactici, professionals uit de erfgoedsector, educatieve uitgevers en toets-experts. We hebben ook feedback gevraagd aan inhoudsdeskundigen, dat wil zeggen, aan historici die werkzaam zijn aan diverse universitaire opleidingen geschiedenis. De gesprekken, vragen, kritische kanttekeningen en suggesties hebben ons geholpen om invulling te geven aan het historisch referentiekader en daarbij de nodige keuzes en afwegingen te maken. Gelijktijdig werkte ook een team aan de ontwikkeling van een referentiekader

voor oriëntatie in de ruimte. De twee teams hebben geregeld overleg gehad en de referentiekaders Tijd en Ruimte op elkaar afgestemd.

Historisch referentiekader

Aansluitend bij de opdracht vanuit het ministerie en bij recente internationale literatuur over oriëntatiekennis en historische overzichts-kennis, definiëren we een historisch referentiekader als: *een geheel van kennis van historische ontwikkelingen, aanduidingen en indelingen van tijd dat leerlingen in staat stelt om zich een beeld te vormen van de geschiedenis van Nederland, Europa en de wereld en zich te oriënteren in de tijd.* Met kennis van historische ontwikkelingen kunnen leerlingen relaties leggen tussen verleden, heden en toekomst en begrijpen dat de hedendaagse wereld waarin zij leven mede het resultaat is van historische ontwikkelingen en dat ze deel uitmaken van grotere gehelen met een eigen geschiedenis. Ze kunnen deze kennis bovendien gebruiken om na te denken over ontwikkelingen ►



Primair onderwijs		Voortgezet onderwijs	
Tijdvak	Historische ontwikkeling	Periode	Historische ontwikkeling
Tijd van Jagers en Boeren (voor de introductie van het schrift)	1 Ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen	PREHISTORIE (voor de introductie van het schrift)	1 Ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen
Tijd van Oude Rijken (3000 v.Chr. tot 500 na Chr.)	2 Verspreiding van de Grieks-Romeinse cultuur	oudheid (3000 v.Chr. tot 500 na Chr.)	2 Ontstaan van wetenschappelijk denken en ideeën over burgerschap
	3 Verspreiding van monotheïstische godsdiensten: jodendom, christendom en islam		3 Verspreiding van de Grieks-Romeinse cultuur
Tijd van Standen en Steden (500 tot 1500)	4 Ontstaan van een standensamenleving	MIDDELEEUWEN (500 tot 1500)	4 Verspreiding van monotheïstische godsdiensten: jodendom, christendom en islam
	5 Groei van handelsnetwerken en steden		5 Ontstaan van een standensamenleving
			6 Groei van handelsnetwerken en steden
Tijd van Pakhuizen en Plantages (1500 tot 1800)	6 De Opstand en het ontstaan van de Republiek	VROEGMODERNE TIJD (1500 tot 1800)	7 Begin van staatsvorming en centralisatie
	7 Europese expansie en mensenhandel tussen werelddelen		8 Nieuwe ideeën over de mens
	8 Verstedelijking en culturele bloei in de Republiek		9 De Opstand en het ontstaan van de Republiek
	9 Groeiende belangstelling voor wetenschap en uitvinding van nieuwe technieken		10 Europese expansie en mensenhandel tussen werelddelen
Tijd van Burgers en Stoommachines (1800 tot 1900)	10 Industriële revolutie	MODERNE TIJD (1800 tot heden)	11 Verstedelijking en culturele bloei in de Republiek
	11 Streven naar vrijheid en gelijkheid en ontstaan van parlementaire democratie		12 Groeiende belangstelling voor wetenschap en uitvinding van nieuwe technieken
Tijd van Wereldoorlogen en Mensenrechten (1900 tot heden)	12 De Tweede Wereldoorlog en Holocaust		13 De verlichting en het streven naar vrijheid en gelijkheid
	13 Dekolonisatie		14 Industriële revolutie
	14 Verderegaande samenwerking rond wereldproblemen		15 Opkomst van emancipatiebewegingen en ontstaan van parlementaire democratie
	15 Groei van welvaart en diversiteit		16 Opkomst van nationalisme en modern imperialisme
	16 Ontstaan van een informatiesamenleving		17 Opkomst en toepassing van totalitaire ideologieën
		19 Dekolonisatie	
		20 Blokvorming en samenwerking rond wereldproblemen	
		21 Groei van welvaart en diversiteit	
		22 Ontstaan van een informatiesamenleving	

Tabel 1. Inhouden van het voorgestelde referentiekader Tijd voor primair en onderbouw voortgezet onderwijs.

in het heden en de nabije toekomst. Het referentiekader dat wij voorstellen zal, net als het kader van tien tijdvakken, moeten kunnen functioneren als hulpmiddel voor leerlingen om zich te oriënteren in de tijd. Daar hoort bij dat leerlingen concrete voorbeelden moeten kunnen verbinden aan historische ontwikkelingen en deze ontwikkelingen in de tijd moeten kunnen plaatsen. We willen daarbij wel benadrukken dat oriëntatiekennis méér is dan dat leerlingen het kader kunnen gebruiken om aan te geven bij welke tijd of historische ontwikkeling iets past. Daar is met het huidige kader van tien tijdvakken te veel nadruk op komen te liggen, waardoor andere belangrijke functies van geschiedenisonderwijs in de

praktijk minder tot hun recht kunnen komen. Bij het selecteren van ontwikkelingen voor het historisch referentiekader hebben we steeds gewerkt vanuit de idee dat deze kennis niet op zichzelf onderwezen moet worden, maar altijd in samenhang met historische vaardigheden en gerelateerd moet zijn aan de bredere, vormende doelen van het funderend onderwijs. Een referentiekader moet dus relevant zijn voor wat mensen in het heden bezighoudt en hun perspectief op de toekomst kunnen voeden.³ Bovendien hebben leerlingen om hedendaagse beelden van en verhalen over het verleden kritisch te kunnen beoordelen niet alleen historische denkvaardigheden nodig, maar ook historische kennis.

Historische ontwikkelingen als kern

Het referentiekader Tijd dat wij voorstellen, bestaat uit een beredeneerde keuze van historische ontwikkelingen: 16 voor het primair onderwijs en 22 voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Tabel 1 laat zien welke historische ontwikkelingen we hebben geselecteerd. Het volledige referentiekader bevat per ontwikkeling een korte omschrijving van wat de leerlingen ten aanzien van de ontwikkeling zouden moeten leren en op welke tijd en ruimte de ontwikkeling betrekking heeft (zie de voorbeelden in de kaders). Deze omschrijvingen hebben we toegevoegd om voor leraren, leermiddelen- en toetsontwikkelaars duidelijker te maken waarover leerlingen in verband met de ontwikkelingen *in ieder geval* zouden moeten leren. Die omschrijvingen zijn vrij algemeen en bevatten géén specificatie op het niveau van concrete historische personen en gebeurtenissen. De specificatie op het niveau van historische ontwikkelingen moet voldoende richting geven en tegelijk ruimte bieden aan eigen invulling door de school. Bij de uitwerkingen voor het primair onderwijs geven we aan hoe je de ontwikkelingen desgewenst met de canonvensters kunt verbinden. Om de inhouden van het referentiekader gelijksoortig te maken en de verbinding met historische vaardigheden te versterken, hebben we gekozen voor historische ontwikkelingen als basiseenheid van het referentiekader. Het ontstaan van iets nieuws of een ontwikkeling van A naar B dwingt leerlingen en leraren als het ware om historische denkvaardigheden, zoals het onderzoeken van oorzaken en gevolgen, en aspecten van verandering en continuïteit, toe te passen. We noemen deze historische ontwikkelingen geen ‘kenmerkende aspecten’. Door te kiezen voor historische ontwikkelingen, georganiseerd in minder tijdvakken met erkenning van ‘poreuze’ grenzen, komen de ontwikkelingen zelf meer voorop te staan en wordt meer recht gedaan aan historische ontwikkelingen die zich uitstrekken over meer dan een periode, een overgang tussen twee periodes markeren of gelijktijdig gaande waren.

Uitgangspunten

Bij de selectie en beschrijving van de historische ontwikkelingen is gewerkt vanuit onderstaande uitgangspunten.

■ *Aandacht voor verschillende dimensies van het samenleven*

In het voorgestelde kader is aandacht voor sociaal-economische, politiek-bestuurlijke en culturele, religieuze en technologisch-wetenschappelijke ontwikkelingen. Door aandacht te besteden aan deze verschillende bestaansdimensies kunnen leerlingen een rijk beeld opbouwen van het verleden. Bovendien kunnen leerlingen in de context van lessen over historische ontwikkelingen woorden leren gebruiken om aspecten van samenlevingen mee te benoemen en analyseren, zoals macht, cultuur, oorlog, landbouw, migratie, ongelijkheid en democratie. Deze sleutelbegrippen zijn ook van belang in andere mens- en maatschappijvakken en versterken de bijdrage die geschiedenis kan leveren aan het versterken van taal als basisvaardigheid.⁴

■ *Aandacht voor geschiedenis van Nederland, Europa en de wereld*

In het voorgestelde referentiekader blijft de nadruk liggen op de geschiedenis van Europa, met specifieke aandacht (in met name het primair onderwijs) voor de geschiedenis van Nederland. Op deze manier kan de nationale geschiedenis – zoals ook in de geschiedwetenschap gangbaar is – steeds in verband worden gebracht met transnationale ontwikkelingen, zoals staatsvorming, de reformatie, industrialisatie en kolonialisme. Het voorgestelde referentiekader wil daarnaast een *global history*-benadering beter mogelijk maken. Er is aandacht voor ontwikkelingen die in grote delen van de wereld plaatsvonden, zoals verspreiding van monotheïstische godsdiensten, groei van handelsnetwerken, de industriële revolutie en de-

kolonisatie (een nieuw onderdeel voor het primair onderwijs). We hebben de Tijd van Grieken en Romeinen veranderd in de Tijd van oude rijken, waarin naast het Romeinse rijk aandacht kan zijn voor andere rijken, zoals het Egyptische, het Perzische, het Macedonische of het Chinese rijk. Bij de handelsnetwerken die in de middeleeuwen ontstaan, noemen we niet alleen de handelsnetwerken in Europa, maar ook die in Azië.

We willen tot slot benadrukken dat ook ‘kleinere’ verhalen mogelijk zijn en aanknopingspunten bieden voor betekenisvol geschiedenisonderwijs. Bij alle historische ontwikkelingen die in het referentiekader voor het primair onderwijs zijn opgenomen is een lokaal-regionale insteek mogelijk. We hopen dat erfgoedinstellingen en musea scholen kunnen ondersteunen in het leggen van deze verbindingen.

‘Een referentiekader moet relevant zijn voor wat mensen in het heden bezighoudt en hun perspectief op de toekomst kunnen voeden’

■ *Aandacht voor verschillende ervaringen, perspectieven en interpretaties*

Voor de ontwikkeling van een rijk en genuanceerd beeld van de geschiedenis en met het oog op inclusief geschiedenisonderwijs vinden we het belangrijk dat het referentiekader verhalen mogelijk maakt waarin aandacht is voor ervaringen en perspectieven van verschillende historische actoren.⁵ Er moet ruimte zijn voor ervaringen en perspectieven van mannen en vrouwen, van mensen uit verschillende sociale lagen, met verschillende godsdiensten en levensovertuigingen en uit verschillende gebieden. Daarbij hoort ook ►

³ Zie bijvoorbeeld Shemilt, D. (2009) of Van Straaten, D. (2018).

⁴ Zie Tyner, A., & Kabourek, S. (2020).

⁵ Zie bijvoorbeeld Grever, M. & Van Boxtel, C. (2014), Kropman, M. (2021), Nordgren, K. & Johansson, M. (2015) of Wansink, B.G. (2017).

aandacht voor de verhoudingen *tussen* verschillende groepen, en de verschillen in status, macht en reële mogelijkheden, overtuigingen en idealen van verschillende groepen én individuen. Niet alle vrouwen of fabriekseigenaren dachten immers hetzelfde. Daarnaast vinden we het belangrijk dat leerlingen bij het leren over historische ontwikkelingen kunnen ervaren dat verschillende historische interpretaties mogelijk zijn, dat interpretaties door de tijd heen kunnen veranderen en dat mensen in het heden op verschillende manieren betekenis geven aan historische ontwikkelingen – hetgeen ook aanleiding geeft tot controverse. Bij de geselecteerde historische ontwikkelingen staat niet expliciet genoemd vanuit welke perspectieven ze verkend zouden moeten worden. Dat is aan de school. In de uitwerking van het referentiekader geven we bij elke historische ontwikkeling enkele voorbeelden.

Een voorbeeld uit de vroegmoderne tijd

Een voorbeeld van een toelichting bij een historische ontwikkeling uit het referentiekader Tijd voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Bij elke ontwikkeling wordt omschreven waar de leerlingen over leren en op welke tijd en ruimte de ontwikkeling betrekking heeft. Daarnaast worden enkele voorbeelden gegeven van hoe de ontwikkeling vanuit verschillende perspectieven of dimensies verkend kan worden.

10. Europese expansie en mensenhandel tussen werelddelen

Vroegmoderne tijd, 1500 tot 1800 (Tijd van pakhuizen en plantages)
Leerlingen leren over Nederlandse en Europese kolonisatie van gebieden in Amerika, Azië en Afrika en gevolgen hiervan voor de samenlevingen in die gebieden. Ze leren over de toenemende wereldwijde uitwisseling van goederen, het ontstaan van mensenhandel tussen werelddelen, de rol van de Republiek hierin, en het leven van slaafgemaakten op plantages.

Tijd en ruimte

Leerlingen leren dat in de vroegmoderne tijd Europese landen handelsposten, plantage- en vestigingskoloniën stichten in Amerika, Azië en Afrika; dat Nederlanders koloniën stichten in het huidige Indonesië, Suriname en het Caribisch gebied; dat mensenhandel tussen werelddelen ontstaat en de wereldwijde uitwisseling van goederen op globale schaal structureel toeneemt.

Perspectieven en dimensies

Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- wat de Nederlandse kolonisatie betekent voor gekoloniseerde volken;
- verschillende en veranderende verhalen over de ‘ontdekking’ van Amerika;
- ideeën over slavernij in de vroegmoderne tijd, andere tijden en het heden, en betekenissen die mensen/zijzelf aan het slavernijverleden toekennen.

■ *Verbindingen leggen tussen verleden, heden en toekomst*

Bij de selectie en beschrijving van de historische ontwikkelingen hebben we onszelf steeds de vraag gesteld in hoeverre leerlingen en leraren betekenisvolle relaties tussen verleden, heden en toekomst kunnen leggen. In plaats van de huidige kenmerkende aspecten ‘hofstelsel en horigheid’ en ‘ontstaan van feodale verhoudingen’, kiezen we bijvoorbeeld voor ‘ontstaan van een standensamenleving’. Daarmee kunnen gemakkelijk verbindingen worden gemaakt met de gelaagdheid die in verschillende tijden op verschillende plaatsen aanwezig is en met hedendaagse vraagstukken over sociale (on)gelijkheid. Bij ‘dekolonisatie’ noemen we in de toelichting gevolgen tot in onze tijd. Bij ‘blokvorming en verdergaande samenwerking rondom wereldproblemen’, besteden we nadrukkelijk aandacht aan samenwerking buiten overheden om in bijvoorbeeld de milieu-, mensenrechten- of vredesbeweging en kunnen verbindingen gelegd worden met samenwerking aan hedendaagse mondiale problemen. De toegevoegde ontwikkeling ‘ontstaan van een informatiesamenleving’ lijkt heel contemporain, maar de komst van nieuwe technologieën, zoals televisie, de computer, internet en de smartphone zijn voor huidige generaties leerlingen (en hun ouders) zeker geschiedenis, en hebben grote invloed gehad op het leven in de hedendaagse samenleving.

‘Het is belangrijk dat leerlingen bij het leren over historische ontwikkelingen kunnen ervaren dat verschillende historische interpretaties mogelijk zijn’

We willen overigens benadrukken dat ook zonder dat de relevantie voor het heden en voor de leerling direct duidelijk wordt, het leven in het verleden leerlingen kan fascineren, omdat het geheel anders is dan wat ze kennen. Zulke historische interesse of fascinatie is nodig om je te willen verdiepen in het verleden.⁶

■ *Krachtige contexten voor het ontwikkelen en toepassen van historische denk- en redeneervaardigheden*

Door in het nieuwe referentiekader historische ontwikkelingen centraal te stellen, willen we het makkelijker maken om aandacht te besteden aan historisch denken en redeneren. Omdat het gaat over ontwikkelingen, kunnen leraren ook in het primair onderwijs op een eenvoudige manier aandacht besteden aan aspecten van verandering en continuïteit, oorzaken en gevolgen, overeenkomsten en verschillen (ook tussen verleden en heden) en verschillende perspectieven.⁷ Het toepassen van deze vaardigheden draagt bij aan het

beter begrijpen van historische ontwikkelingen en het kritisch om kunnen gaan met verhalen over het verleden. Het zijn bovendien vaardigheden die belangrijk zijn voor alle mens- en maatschappijvakken. We adviseren daarom om in de kerndoelen Mens en Maatschappij en in relatie tot het referentiekader Tijd ook historische denk- en redeneervaardigheden op te nemen.

Peilingsonderzoek

De tien tijdvakken die commissie-De Rooy introduceerde waren niet bedoeld als periodisering, maar als didactisch hulpmiddel om het gemakkelijker te maken om personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen in de tijd te plaatsen. Sinds 2008 is geen peilingsonderzoek meer gedaan naar de historische kennis van leerlingen einde groep acht; vervolgonderzoek vindt pas in 2023 weer plaats. We weten dus niet of de historische kennis met de implementatie van de tien tijdvakken is verbeterd. Zouden we daar wel gegevens over hebben, dan zouden die evengoed moeilijk te interpreteren zijn; we weten namelijk wel dat het onderwijs in geschiedenis en meer algemeen in wereldoriëntatie in het primair onderwijs zeer onder druk staat.⁸ Uit de recente enquête van het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken en de feedback

die we op tussentijdse versies kregen, kwam naar voren dat de tijdvakken vooral functioneel worden gevonden voor het primair onderwijs en ook voor de onderbouw van het vmbo. Voor havo en vwo gaat de voorkeur meer uit naar de periode-indeling: prehistorie, oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne tijd en moderne tijd.

Mede hierom hebben we ervoor gekozen om voor het primair onderwijs een ordening in tijdvakken te hanteren en voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs de periode-indeling meer centraal te stellen. In het primair onderwijs moeten leerlingen de volgende aanduidingen van tijd kunnen hanteren: jaar, eeuw, voor Christus, na Christus, lang geleden, vroeger, onze tijd, toekomst en 'de tijd van....' (tijdvaknaam). Leerlingen moeten ontwikkelingen en voorbeelden daarbij in de juiste tijdsvolgorde kunnen plaatsen en aan de hand van de jaartallen die de grenzen van een tijdvak markeren adequaat op de tijdbalk kunnen plaatsen. We adviseren om leerlingen in het

⁶ Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2018) en Huijgen, T. (2018).

⁷ Béneker, T., Van Boxtel, C., de Leur, T., Smits, A., Blankman, M., & De Groot-Reuvekamp, M. (2020).

⁸ Van der Kaap, A., & Visser, A. (2017).



⁹ De Groot-Reuvekamp, M. (2017).

¹⁰ Lorenz, C. (2017).

¹¹ Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2012).

primair onderwijs ook al kennis te laten maken met een deel van de periode-aanduidingen, te weten prehistorie, oudheid en middeleeuwen. Ook nu al worden deze op de basisschool vaak gebruikt.

Om verschillende redenen hebben we gekozen voor een kleiner aantal tijdvakken: zes in plaats van tien. Op de eerste plaats lopen met zes tijdvakken de tijdvakken bijna gelijk met de indeling in periodes. We hopen dat dit het leren van de periode-indeling vergemakkelijkt. Ten tweede beslaat een aantal tijdvakken op deze manier een wat grotere periode, wat ervoor zorgt dat ontwikkelingen die voorheen over tijdvakgrenzen heen liepen minder 'opgesloten' zitten in een tijdvak, waardoor diachrone en wereldhistorische benaderingen beter mogelijk zijn. Tot slot blijkt uit onderzoek dat leerlingen in het primair onderwijs bij het in de tijd plaatsen vooral moeite hebben met de tijdvakken tussen 1500 en 1800 en met abstracte en voor leerlingen vaak onbekende woorden, zoals monniken, regenten en revoluties.⁹ Van de periode tussen 1500 en 1800 hebben we één tijdvak gemaakt en ook de twee 'middeleeuwse' tijdvakken zijn samengevoegd. In de onderbouw van het voortgezet onderwijs kunnen leraren gebruikmaken van de tijdvakken, maar leren leerlingen in elk geval de periodena-

men prehistorie, oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne tijd en moderne tijd. We realiseren ons dat deze periodisering nadelen heeft, bijvoorbeeld omdat hij eurocentrisch is. We kiezen niettemin voor deze indeling, omdat die ook in de bovenbouw gebruikt wordt, veel gebruikt wordt in de geschiedwetenschap en daarbuiten (bijvoorbeeld in musea) en in ons omringende landen. Bovendien impliceert meer aandacht voor mondiale contacten en uitwisseling niet dat er een meer wereldhistorische periodisering nodig is: aan zulke aspecten kun je binnen elke tijd en op elke schaal vorm geven.¹⁰ Leerlingen zouden moeten leren dat er andere tijdrekeningen en ook andere periode-indelingen in gebruik zijn en maken ook kennis met de tijdsaanduiding 'voor/in de gangbare jaartelling', een alternatief voor 'voor en na Christus' dat in de wetenschap en daarbuiten steeds meer gemeengoed wordt.

Bij het kiezen van nieuwe tijdvaknamen hebben we ervaren dat het moeilijk is om goed recht te doen aan de historische ontwikkelingen in een specifieke periode en een al te eurocentrisch perspectief te vermijden. We adviseren dan ook om bij de uitwerking van kerndoelen nog een keer goed te kijken naar de tijdvaknamen, net als naar eventuele aanpassingen in de veelgebruikte tijdvakicoontjes.



FOTO: IVAN SAMIROV VIA PEXELS

Meer over minder

Binnen het huidige kader van tien tijdvakken zijn aan het primair onderwijs twintig kenmerkende aspecten aangewezen als basis van het curriculum. In de huidige kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs wordt geen onderscheid gemaakt tussen vmbo en havo en vwo, maar SLO adviseert voor havo en vwo een selectie van 36 en voor het vmbo een selectie van 28 kenmerkende aspecten. In het referentiekader dat wij voorstellen beperken we ons tot 16 historische ontwikkelingen voor het primair onderwijs en 22 historische ontwikkelingen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. We hebben het aantal onderdelen van het kader dus flink teruggebracht. We doen dit onder andere vanuit de opdracht om overladenheid in het curriculum tegen te gaan.

‘Leerlingen zouden moeten leren dat er andere tijdrekeningen en periode-indelingen in gebruik zijn’

Het referentiekader is een instrument om een belangrijk deel van het geschiedeniscurriculum – de inhoud – te structureren. Het referentiekader is niet het *gehele* geschiedeniscurriculum: leraren hebben ook taken op het gebied van bijvoorbeeld historische vaardigheden en staatsinrichting en hebben en houden gelukkig ook vrije ruimte. Het voorgestelde kader is compacter dan het bestaande, maar dat betekent niet dat er dan minder onderwijstijd aan geschiedenis kan worden besteed. De belangrijkste reden voor het terugbrengen van het aantal inhouden is dat er voldoende tijd moet zijn om tot voor leerlingen betekenisvolle historische kennis te komen. Leerlingen moeten de historische ontwikkelingen vanuit verschillende perspectieven en dimensies kunnen onderzoeken en zich kunnen verdiepen in aspecten van verandering en continuïteit en oorzaken en gevolgen. Er moet ruimte zijn om verbanden te leggen met hedendaagse thema's en vraagstukken. Het gaat dus om 'meer over minder'.

Vershillende ontwikkelingen die in het kader van tien tijdvakken aparte kenmerkende aspecten waren, hebben we samengebracht onder één ontwikkeling. Zo leren leerlingen bij 'De opstand en het ontstaan van de Republiek' over de reformatie. Daarmee zijn deze ontwikkelingen dus niet allemaal verdwenen uit het referentiekader, maar wel in samenhang met een andere ontwikkeling gebracht. De gekozen ontwikkeling kan functioneren als 'kapstok' voor gerelateerde ontwikkelingen. Beter georganiseerde historische kennis en een beperkt aantal ankerpunten in de tijd maken dat leerlingen de kennis op een later moment gemakkelijker kunnen activeren en toepassen.¹¹

Een voorbeeld uit de Tijd van pakhuizen en plantages

Voorbeeld van een toelichting bij een historische ontwikkeling uit het referentiekader Tijd voor het primair onderwijs. Bij elke ontwikkeling wordt omschreven waar de leerlingen over leren en op welke tijd en ruimte de ontwikkeling betrekking heeft. Daarnaast worden enkele voorbeelden gegeven van hoe de ontwikkeling vanuit verschillende perspectieven of dimensies verkend kan worden. Tevens wordt aangegeven met welke voorbeelden uit de Canon van Nederland de ontwikkeling geïllustreerd kan worden.

9. Groeiende belangstelling voor wetenschap en uitvinding van nieuwe technieken

Tijd van pakhuizen en plantages, 1500 tot 1800

Leerlingen leren over de groeiende belangstelling voor wetenschap en de uitvinding van nieuwe technieken. Ze leren dat door goed waarnemen, experimenten en het gebruik van nieuwe instrumenten nieuwe kennis ontstaat over bijvoorbeeld natuurverschijnselen, het lichaam en ziekten en dat deze nieuwe kennis op grotere schaal verspreid wordt door gedrukte boeken, bibliotheken en reizende geleerden.

Tijd en ruimte

Leerlingen leren dat er in de Tijd van pakhuizen en plantages (1500 tot 1800) groeiende belangstelling is voor wetenschap en nieuwe technieken worden uitgevonden. Ze leren dat wetenschappelijke ontdekkingen en ontwikkeling van nieuwe technieken overal in de wereld plaatsvinden en verspreid worden.

Perspectieven en dimensies

Leerlingen verkennen bijvoorbeeld:

- hoe verschillende uitvindingen, zoals de microscoop, het slingeruurwerk, het opwekken van elektriciteit en de zaagmolen, het werk, dagelijks leven of de gezondheid van mensen veranderen;
- uitvindingen die vanuit China en de Arabische wereld naar Europa komen, zoals de inenting tegen pokken;
- verschillende verhalen over de uitvinding van het principe van vaccineren, dat in Europa in 1796 door de Britse arts Edward Jenner is uitgevonden, maar al eerder is toegepast door de Britse Mary Montague en in China al eeuwen bekend is.

Voorbeelden uit de Canon van Nederland

De leerling kan gegeven concrete voorbeelden verbinden aan deze historische ontwikkeling. De ontwikkeling kan bijvoorbeeld geïllustreerd worden aan de hand van:

- 1629-1695 Christiaan Huygens: begin van de moderne wetenschap
- 1612 De Beemster: droge voeten in de polder
- 1632-1677 Spinoza: op zoek naar waarheid
- 1744-1828 Eise Eisinga: het zonnestelsel in een huiskamer

Aansluiting bij de herijkte Canon

In 2020 heeft de Commissie Herijking Canon van Nederland een nieuwe Canon gepresenteerd. De vensters van de Canon kunnen, net als bij het huidige kader van tien tijdvakken, gebruikt worden om historische ontwikkelingen met voorbeelden uit de geschiedenis van Nederland te illustreren. ►



Met name in het primair onderwijs worden de vensters van de Canon nu gebruikt om het kader van tijdvakken te onderwijzen. In de uitgebreidere omschrijving van het referentiekader voor het primair onderwijs, geven we daarom bij elke historische ontwikkeling aan welke vensters uit de herijkte Canon bij de ontwikkeling zouden kunnen passen.

Nu het aantal tijdvakken is teruggebracht en voor een deel ook langere periodes beslaat, zijn de canonvensters beter te spreiden over de tijdvakken. Zo zijn de vensters over de zeventiende eeuw goed te verdelen over verschillende historische ontwikkelingen. Ook de nieuwe vensters in de Canon sluiten aan bij historische ontwikkelingen in het referentiekader, zoals Sara Burgerhart bij 'het streven naar vrijheid en gelijkheid en ontstaan van parlementaire democratie' en Anton de Kom bij 'dekolonisatie', dat als nieuw onderdeel aan het referentiekader voor het primair onderwijs is toegevoegd.

Samenhangend onderwijs

Het aanbieden van geschiedenis als apart vak of als onderdeel van een breder leergebied en het hanteren van een chronologische of een meer thematische of diachrone opbouw, is een keuze die leraren en scholen zelf maken. Zoals eerder aangegeven hebben we bij de keuze en beschrijving

van historische ontwikkelingen gewerkt vanuit de idee dat kennis van de historische ontwikkelingen voor leerlingen ook betekenisvol wordt als die betrokken wordt op maatschappelijke thema's en vraagstukken. Het kan daarbij gaan om actuele maatschappelijke thema's of vraagstukken, maar ook om vraagstukken die in verschillende tijden en op verschillende plaatsen aan de orde zijn.

In het visiedocument *Bij de Tijd* van de VGN worden bestaansverhelderende vragen genoemd.¹²

Voorbeelden zijn: Hoe gaan mensen om met hun natuurlijke omgeving? Wie heeft de macht? Waarom trekken mensen naar andere gebieden? Als leerlingen bij een thematische benadering leren over het thema culturele diversiteit, kunnen ze de verspreiding van de Grieks-Romeinse cultuur bestuderen en leren dat gewoonten en gebruiken door de tijd heen veranderen en dat culturen elkaar beïnvloeden. In de uitwerking van het historisch referentiekader geven we bij 'perspectieven' geregeld voorbeelden van hoe ervaringen en perspectieven in verleden en heden (waaronder ervaringen en het perspectief van de leerling zelf) vergeleken kunnen worden.

Met de commissie die zich ontfermde over het kader voor Ruimte is tussentijds afstemming geweest. De oriëntatiekaders zijn wat vorm en opbouw betreft sterk naar elkaar toegeschreven en op elkaar uitgelijnd. Dat vergemakkelijkt

¹² Van der Kooij, C., & Van der Schans, C. (Red., 2018).

afstemming tussen en desgewenst ook vakoverschrijdende samenwerking van aardrijkskunde en geschiedenis op school of in methodes. We zijn bij de constructie van zowel het referentiekader Tijd, als het referentiekader Ruimte, uitgegaan van acht mogelijke bestaansdimensies. Die kunnen elk voor zich een 'kapstok' zijn om (aspecten van) de kaders thematisch of vanuit grotere vraagstukken te onderzoeken. Deze invalshoeken zijn voor het voortgezet onderwijs: fysisch milieu, economie, sociale verhoudingen, demografie, burgerschap en politiek, cultuur en levensbeschouwing, wetenschap en technologie en gezondheid en zorg. Voor het primair onderwijs zijn deze dimensies wat herkenbaarder en minder omvattend gedefinieerd: dagelijks leven, bestuur, bevolking, godsdienst en cultuur en natuurlijke omgeving.

Vervolg

Het kader is een advies ten behoeve van de actualisatie van kerndoelen. Voorzien was dat die actualisatie van de kerndoelen in 2020 zou starten, maar corona en een patstelling in de oude Tweede Kamer staken daar een stokje voor. De nieuwe regering lijkt van plan door te gaan met curriculumherziening, maar legt daarbij de nadruk op basisvaardigheden als rekenen en taal en, nieuw als basisvaardigheid, mogelijk ook burgerschap. Het is al met al nog afwachten hoe en wanneer het advies zijn werk kan gaan doen. In de bovenbouw

'De actualisatie van de kerndoelen zou in 2020 starten, maar corona en een patstelling in de oude Tweede Kamer staken daar een stokje voor'

vo zal waarschijnlijk in 2023 of 2024 een vakvernieuwingscommissie starten gericht op herziening van de eindexamenprogramma's geschiedenis. De komende jaren kan binnen de VGN besproken worden welke rol het nieuwe oriëntatiekader kan of moet spelen in nieuwe examenprogramma's voor vmbo, havo en vwo, die in de toekomst een gelijkaardige opbouw en structuur zullen krijgen. We hopen dat ons voorstel voor een nieuw historisch referentiekader, binnen en buiten de VGN, verder besproken en bediscussieerd wordt en inspiratie biedt voor de realisatie van betekenisvol geschiedenisonderwijs voor alle leerlingen. ■

Op de website van SLO vindt u het volledige referentiekader Tijd met een korte toelichting op elke historische ontwikkeling en een uitgebreide verantwoording. Te bereiken via tinyurl.com/REFKADER.

Literatuur

- Béneker, T., Van Boxtel, C., De Leur, T., Smits, A., Blankman, M., & De Groot-Reuvekamp, M.** (2020). *Geografisch en historisch besef ontwikkelen op de basisschool. Een literatuurstudie naar onderzoek over aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs in het primair onderwijs*. Universiteit Utrecht en Universiteit van Amsterdam.
- Curriculum.nu** (2019). *Leergebied Mens & Maatschappij. Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Mens & Maatschappij*.
- De Groot-Reuvekamp, M.** (2017). *Timewise. Improving pupils' understanding of historical time in primary school*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Grever, M. & Van Boxtel, C.** (2014). *Verlangen naar tastbaar verleden. Erfgoed, onderwijs en historisch besef*. Uitgeverij Verloren.
- Huijgen, T.** (2018). *Balancing between the present and the past. Promoting students' ability to perform historical contextualization*. Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen.
- Kropman, M.** (2021). *Shifting lenses. Multiperspectivity and narratives of the Dutch past in secondary history education*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Lorenz, C.** (2017). 'The times they are a-changin'. On time, space and periodization in history. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (Eds.). *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 109-132). Palgrave Macmillan.
- Nordgren, K. & Johansson, M.** (2015). Intercultural historical learning: a conceptual framework, *Journal of Curriculum Studies*, 47,1, 1-25.
- Shemilt, D.** (2009) 'Drinking an ocean and pissing a cupful: How adolescents make sense of history'. In L. Symcox and A. Wilschut (Eds), *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history* (pp. 141-211). Information.
- Tyner, A., & Kabourek, S.** (2020). *Social studies instruction and reading comprehension: Evidence from the early childhood longitudinal study*. Washington D.C.: Thomas B. Fordham Institute.
- Van Boxtel, C., Driebergen, M., De Groot-Reuvekamp, M., Huijgen, T., De Kreek, R., Logtenberg, A., Van der Schans, T., Storck, E., & Tuithof, H.** (2020). *Oriëntatie in de tijd. Verkenning van het gewenste historisch referentiekader voor het primair en voortgezet onderwijs. Rapport Enquête*. Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J.** (2012). 'That's in the Time of the Romans!' Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30,2, 113-145.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J.** (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. In S.A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 149-176). Wiley-Blackwell.
- Van der Kaap, A., & Visser, A.** (2017). *Geschiedenis. Vakspecifieke trendanalyse 2017*. SLO.
- Van der Kooij, C., & Van der Schans, C.** (Red., 2018). *Bij de tijd 3. Geschiedenisonderwijs voor de toekomst*. VGN.
- Van Straaten, D.** (2018). *Connecting past, present and future. The enhancement of the relevance of history for students*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Wansink, B.G.** (2017). *Between fact and interpretation. Teachers' beliefs and practices in interpretational history teaching*. Proefschrift, Universiteit Utrecht.

Michiel Janzen

Michiel Janzen is auteur van de spannende Skorzeny-trilogie die zich afspeelt tijdens de Tweede Wereldoorlog. In zijn boeken lopen waarheid en fictie naadloos in elkaar over. Het laatste deel van de trilogie, *Het vierde rijk* (2021), schetst een scenario waarin Hitler de Tweede Wereldoorlog overleeft.

Welk nut heeft geschiedenis volgens u?

‘Wie het heden beoordeelt, moet over voldoende verleden beschikken,’ zei Wim de Bie ooit. Een quote die precies aangeeft waarom kennis van geschiedenis zo belangrijk is. Niet alleen om parallellen en patronen te ontdekken, maar ook om te leren van de fouten die we nooit meer mogen maken.

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

Van het vak geschiedenis is mij veel bijgebleven. Daar is de basis gelegd voor mijn fascinatie voor de Tweede Wereldoorlog. Aanvankelijk ging dat vooral over Nederland, maar in de loop van de tijd heb ik me ook verdiept in andere landen.

‘Dat ik veel over oorlog lees en schrijf, komt omdat ik geboeid ben door de strategie, de heldendaden, de blunders en de keuzes van gewone mensen in extreme omstandigheden’

Als u morgen een historisch onderzoek zou mogen beginnen, wat zou dan het onderwerp zijn?

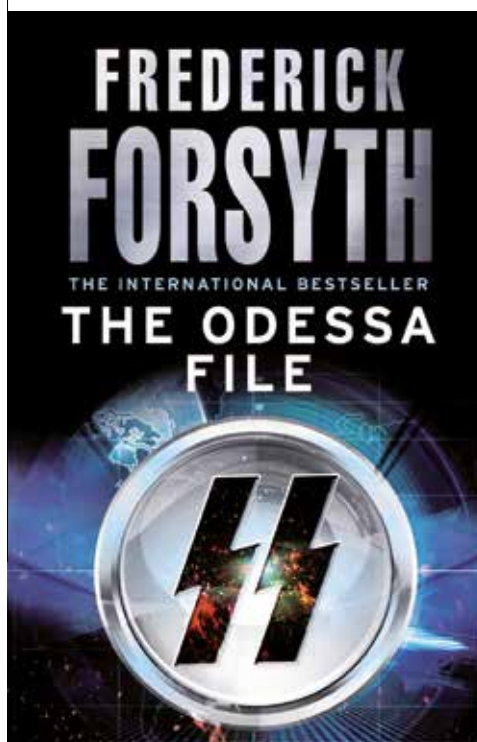
Ik ben al begonnen met onderzoek voor mijn volgende boek, maar moet nog verschillende locaties bezoeken. Ik kan wel verklappen dat het over de Eerste Wereldoorlog gaat en dat ik niet zo bekend ben met die periode. Dus dat wordt veel opzoeken, uitzoeken en inlezen.

Wat is volgens u het belangrijkste in het geschiedenisonderwijs?

Verbanden leggen. Geschiedenis is geen opeenvolging van toevalligheden, hoewel toeval wel een rol speelt. De Vrede van Versailles leidde direct tot de Tweede Wereldoorlog, wat automatisch overging in de Koude Oorlog. Die lijn kan worden doorgetrokken naar de huidige oorlog in Oekraïne. Dat is honderd jaar die onlosmakelijk in elkaar overloopt.

Welke historische roman maakte de meeste indruk op u?

Dan zou ik er twee willen noemen. Ten eerste *The Odessa File* van Frederick Forsyth. In deze thriller infiltrereert een jonge Duitse journalist in de jaren zestig in het zogenaamde Odessa-netwerk en gaat hij op zoek naar Eduard Roschmann, de wrede commandant van het getto van Riga.



Ik las dit boek toen ik vijftien was en het raakte me keihard. Ik las uiteindelijk iets dat bij mij paste. Ten tweede *Stalingrad* van Antony Beevor. Het had hetzelfde effect als het eerste boek, alleen was ik toen 32 en werd het vuur opnieuw aangewakkerd.

Welke historische periode spreekt u het meest aan?

De moderne geschiedenis vanaf 1800 en dan bij voorkeur in Europa. Dat heeft waarschijnlijk te maken met de landen die ik van kinds af aan bezocht heb en waarvan ik de taal spreek. Dat ik veel over oorlog lees en schrijf, komt omdat ik geboeid ben door de strategie, de heldendaden, de blunders en de keuzes van gewone mensen in extreme omstandigheden.

Welke historische film heeft de meeste indruk op u gemaakt?

Na veel wikkens en wegen kom ik uit bij *Les Uns et les Autres* van Claude Lelouch. De verschillende verhaallijnen van normale burgers die door het oorlogsgeweld verscheurd raken en uiteindelijk toch weer samenkomen, is op zich geen origineel gegeven. Het zit het 'm in de stijl die Lelouch gebruikt. Heel sfeervol en ingetogen. De soundtrack van deze film is van een buitencategorie.

Welke historische persoon spreekt u het meest aan?

Ronald Reagan. De B-acteur die het schopte tot misschien wel de beste president van de laatste veertig jaar. Reagan was charismatisch, aimabel en had enorm veel humor. Onder zijn presidentschap floreerde de economie van de Verenigde Staten en werd de Koude Oorlog beëindigd.

Hoe zou geschiedenis en staatsinrichting aan een middelbare school moeten worden gedoceerd?

Naar mijn mening is het moeilijk om de aandacht van jongeren vast te houden, dus ik zou bijvoorbeeld vanuit een historische film vertrekken en daar een geschiedenisles aan koppelen.

Kent u een historische persoon die op u lijkt?

Dwight D. Eisenhower. Ik schreef over Eisenhower in *Denken als een generaal* en ik voerde hem als karakter op in *Hitlers geheime*

Dwight D. Eisenhower. Bron: Wikimedia Commons, Nationaal Archief.



Ardennencommando. Eisenhower was een sympathieke man, een standvastig leider en kon goed bemiddelen. Ik herken mezelf daar wel in.

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

De bestorming van het Capitool op 6 januari 2021. Ik zou van 'historische sensatie' in dit geval 'historische wake-upcall' willen maken. De Amerikaanse democratie schudde op haar grondvesten. Als de machtsgreep van Trump gelukt was, dan zou de NAVO er nu niet zo eendrachtig voor staan.

Wat is voor u een belangrijke lieu de mémoire?

Een aantal jaar geleden was ik in Oradour-sur-Glane. Dit Franse dorp werd op 10 juni 1944 compleet vernietigd door SS-pantserdivisie Das Reich. Het ligt er nog steeds bij in de staat waarin het destijds werd aangetroffen. De aanblik van dit dorp – waar de tijd stil is blijven staan – is buitengewoon indrukwekkend. ■

Ben Vrieseema is redacteur van Kleio.

Oradour-sur-Glane.
Foto: Alex Hudgheton.



Geboeid door negotiaties

Inzicht in het plantageleven in Suriname

Vanaf 1753 werden in Suriname zogenaamde negotiaties ('plantageleningen') uitgeschreven. Dit financieringsinstrument biedt een uniek inzicht in de plantagesamenleving. De implementatie van het negotiatiesysteem resulteerde in een toename van de koloniale administratie. Hierdoor kunnen de historicus en geschiedenisleraar van vandaag uit deze administratie putten voor persoonlijke verhalen van de vrije en onvrije mensen die in en met dit systeem moesten werken.

Eline Rademakers promoveert aan de Universiteit Leiden en is docent geschiedenis op het Veurs Lyceum in Leidschendam.

Lucretie, Geluk, Crispijn, Primo en de 65 andere slaafgemaakten van de plantage Janslust in Suriname stonden op 27 en 28 augustus 1765 oog in oog met priseur Pelichet.¹ Het was namelijk zijn taak alle bezittingen van 'den weledele Heer en meester' F.J. Blok te taxeren, dus ook de totslaafgemaakten die hij in eigendom had. Blok had een verzoek tot prisatie ingediend via de administrateurs van zijn plantage, Jan Rocheteau en Pieter van Aekeren. Zelf was hij niet aanwezig, maar zijn directeur F.J. Richard nam de zaak voor hem waar. Het was voor de slaafgemaakten zeker niet de eerste, noch de laatste keer dat ze door priseurs op waarde werden geschat. Wel nieuw was de reden voor prisatie. Het was dit keer namelijk een voorwaarde voor het aanvragen van een negotiatie.

Kredietsysteem

De Surinaamse economie aan het einde van de achttiende eeuw werd gekenmerkt door het negotiatiesysteem, een geavanceerd kredietstelsel van plantageleningen. Het achttiende-eeuwse woord 'negotiatië' refereert aan het gehele kredietstelsel, van financiers en fondsdirecteuren tot de verplichting tot prisatie en het zogenaamde consignatiestelsel. Het werkte als volgt: de plantages in Suriname werden gepriceerd, dat wil zeggen getaxeerd, door zogenoemde priseurs. Een rapport werd opgesteld, waarna een administrateur een duplicaat opstuurde naar een koopman-bankier, de fondsdirecteur, in de Republiek. De koopman-bankier benaderde financiers, die hun geld in het negotiatiefonds investeerden en obligaties kochten. De belofte was dat de financiers hun

Kaart van Suriname rond 1737, met daarop de plantages. Gemaakt door Alexander de Lavaux en Hendrik de Leth in 1758. Bron: Universiteit van Amsterdam.

Rechterpagina boven: Deze slavenfamilie verbeeldt de gelukkige staat van de slaven onder een 'menselijke en toegelijke meester'. De goede meester is Stedman zelf, op de borstkas van de man zijn de initialen van John Gabriël Stedman gebrandmerkt: JGS. Tekening uit *Reize naar Surinamen van Stedman, 1799*. Bron: Bijzondere Collecties, Universiteit van Amsterdam.





investering in dertig jaar terug zouden verdienen, met jaarlijks vijf tot zes procent rente. Werde de negotiatio goedgekeurd, dan kon de planter in Suriname wisselbrieven trekken in de naam van het fonds, voor vijf achtste deel van de geprijsede waarde van de plantage. De planters legden zich per contractuele overeenkomst vast in het consignatiestelsel. Zij waren daarmee verplicht als tegenprestatie hun producten te sturen naar, en te laten transporteren door de koopman-bankier in de Republiek, die de producten verkocht en daar commissie over rekende. Met het restant van de opbrengst werden de financiers afbetaald. Het eventuele kapitaal dat daarna nog beschikbaar was werd uitgekeerd aan de planter. Deze laatste stap vond vrijwel nooit plaats, want het negotiatiestelsel was voor de meeste planters een financiële strop. De producten werden vaak voor minder dan de kostprijs verkocht waardoor de schulden van planters juist groeiden in plaats van afnemen, waarvan de fondsdirecteur flink profiteerde. Het negotiatiesysteem is om meerdere redenen tekenend geweest voor de kolonie Suriname. De historische wetenschap zoomt met name in op het financiële debacle dat zich vrijwel vanaf het begin ontvouwde. Een kant van de negotiaties die minder vaak wordt belicht is het feit dat de administratie in de kolonie toenam door de implementatie van het kredietsysteem. Voor iedere negotiatio moest een plantage getaxeerd worden. Dat bete-

kent dat noodzakelijkerwijs het aantal taxatierapporten dat werd opgesteld flink toenam, waardoor de historicus vandaag de dag een unieke inkt heeft in de plantagesamenleving van Suriname in de tweede helft van de achttiende eeuw.² De prisaties werden aan de hand van een format opgesteld, bestaande uit een introductie waarin alle betrokken personen worden genoemd, een waardebeoordeling van de gronden, de gebouwen, de gereedschappen, het vee en een lijst van de totslaafgemaakten die in eigendom waren van de plantage. De prisatierapporten van bijna de gehele achttiende eeuw zijn bewaard gebleven in het Oud Notarieel Archief van Suriname. Concreet betekent dit, dat voor iedere prisatie bekend is welke eigenaren, administrateurs, priseurs, directeur en totslaafgemaakten op moment van de taxatie belanghebbend waren in de desbetreffende plantage. Wanneer twee of meer taxatierapporten naast elkaar worden gelegd, dan zijn bijvoorbeeld de slaafgemaakten door de tijd heen te volgen.



Janslust

De koffieplantage Janslust in de Orlijnskreek werd eind jaren 1740 gekocht door Willem Herge. In die tijd werd deze zijtak van de Commewijnrivier, in de achttiende eeuw bekend als de Hoer-Helena-kreek, ontwikkeld als nieuw plantagegebied in Suriname. Snel na de koop van Herge werd de plantage alweer een aantal keer verkocht, tot deze in handen kwam van F.J. Block. Tot zijn dood in 1770 was hij eigenaar van Janslust, en later ook van Blockenbosch (*Brokkoe* in het Sranan), vier plantages stroomopwaarts aan dezelfde kreek. Block deed continu aanvragen voor verschillende leningen.

In 1765 was hij eindelijk succesvol en sloot hij een overeenkomst met Ferrand Whaley Hudig uit Rotterdam. In 1774 werd de lening opgehoofd: uit een nieuwe prisatie van de plantage bleek dat nieuwe gronden en totslaafgemaakten waren

¹ Dit artikel is gebaseerd op de volgende bronnen: Nationaal Archief, Den Haag (NL-HaNA), Digitaal Duplicaat: Suriname: Oud Notarieel Archief (ONA), 1.05.11.14, inv. nr. 692, Prisiatie Janslust 14-03-1755, inv. nr. 692, Prisiatie Janslust 11-03-1756, inv. nr. 918, Prisiatie Blockenbosch 15-08-1757, inv. nr. 221, Prisiatie Janslust 28-8-1765 en Prisiatie Blockenbosch 28-08-1765, inv. nr. 701, Prisiatie Janslust 10-03-1774.

² Alle taxaties: NL-HaNA, ONA, 1.05.11.14, inv. nr. 152-301, 832-842, 686-709, 899, 917-918.

'Drie verkoopsters van toiletartikelen of wederverkoopsters; een creoolse, een neger-creoolse en een kaboegroete (gemengdbloedig).' De verschillende benamingen voor de gradaties in huidskleur geven aan hoe belangrijk kleur was in de Surinaamse maatschappij. Tekening van P.J. Benoit, 1839. Bron: Bijzondere Collecties, Universiteit van Amsterdam.

Rechts: Kolonel Fourgeaud (met rode jas), doorwaadt met zijn mannen een moeras. Voor hem uit loopt een gids, meteen achter hem kapitein Stedman en een aantal officieren en soldaten. De mannen dragen hun wapens boven het hoofd om ze droog te houden. Tijdens de tocht worden de militairen beschoten vanuit de palmen. Tekening uit *Reize naar Surinamen* van Stedman, 1799. Bron: Bijzondere Collecties, Universiteit van Amsterdam.

Onder: Een witte planter met twee totslaafgemaakten op weg naar een andere plantage. Tekening van P.J. Benoit, 1839. Bron: Bijzondere Collecties, Universiteit van Amsterdam.

aangekocht. Hoe cru dit vandaag de dag ook klinkt, Block had in de ogen van zijn financiers meer bezit, dus onderpand, dus kon hij een hogere hypotheek krijgen. Een legitieme vraag hierbij is of het onderpand daadwerkelijk hoger was, of dat Block onder één hoedje heeft gespeeld met de verantwoordelijke voor de taxatie, de priseur.³ Zo priseerde Isaac Stolkert Janslust in 1755 relatief veel hoger dan in 1756, toen hij werd bijgestaan door Pierre Ferrand. Stolkert had baat bij een hogere prisatie, want hij was eigenaar van Stolkertsvlijt, even verderop in de Hoer-Helena-kreek. Het is op zijn minst dubieus te noemen dat zijn taxatie een jaar na dato werd gecorrigeerd.

De inhoud van de taxatierapporten bevatten een grote hoeveelheid informatie over de totslaafgemaakten. Van hen werd altijd de door de planter gegeven naam genoteerd, de arbeidsspecialisatie en een getaxeerde waarde. Daarbij werden ook eventueel opmerkingen gemaakt over etnische afkomst, fysieke en mentale gezondheid en aanwezigheid dan wel afwezigheid van de plantage. Tussen de jaren 1752 en 1774 kunnen we aan de hand van de prisaties van Janslust een aantal van de slaafgemaakten volgen.



³ Karwan Fatah-Black, *Sociëteit van Suriname. Het bestuur van de kolonie in de achttiende eeuw 1763-1795* (Walburg Pers, Zutphen 2019), 138.

⁴ Michael Ietswaart, *Reize naar Surinamen. Dagboek van John Gabriël Stedman 1772-1777* (moderne vertaling) (Walburg Pers, Zutphen 2014), 130-166.

Ontkomen aan zwaar werk

Op de beide plantages van Block, Janslust en Blockenbosch/Brokkoe, zijn altijd meer mannen dan vrouwen tot slaaf gemaakt geweest. Zowel mannen als vrouwen werkten als veldwerkers. Voor mannen waren er meerdere opties om aan dit zware werk te ontkomen. Zo konden zij opgeleid worden tot ambachtsman, opzichter of dresser (medicijnman), zoals de tot slaaf gemaakte timmerman Geluk. Hij komt al in 1752 op de lijst met mannen voor als timmerman en staat in 1774 nog steeds als zodanig genoteerd. Hij leefde dus ten minste 22 jaar als timmerman in slavernij op de plantage Janslust.

Voor de meeste vrouwen gold dat zij werkten als veldmeid. Vrouwen konden alleen 'via het huis'

aan het zware veldwerk ontsnappen. In de ogen van de priseurs waren vrouwen gemiddeld minder waard dan mannen. Een uitzondering op die regel was Lucretie. Zij was door haar vakmanschap zowel zakelijk (in de ogen van de taxateur) als in de slavenhiërarchie een van de hoogst gewaardeerde vrouwen. Lucretie komt vanaf 1755 in de administratie van Janslust voor. Eerst als huismeid op Janslust, later ook als huismeid op Brokkoe. Daar heeft zij waarschijnlijk als kokkin gediend, want in 1765 staat ze, terug op Janslust, op die manier te boek. In 1774 krijgt Lucretie erkenning voor haar kunde als vroedvrouw en werkte ze niet alleen meer op Janslust, maar kwam ze ook op plantages in de omgeving. In een kolonie die geen natuurlijke bevolkingsgroei kende en een torenhoge oversterfte had, was het van het grootste belang om een vaardige en betrouwbare vroedvrouw bij geboortes te hebben. Normaal gesproken nam de waarde van slaafgemaakten in de ogen van de priseurs af naar mate zij ouder werden. Maar door de vaardigheden die Lucretie vergaarde, werd zij steeds hoger gewaardeerd.

Op de slavenlijsten komen ook zwangere vrouwen en veel jonge ('zuigeling') jongens en meisjes voor. Een aantal jongens en meisjes zijn jarenlang te volgen op Janslust en Brokkoe. Primo zien we in 1756 in de administratie verschijnen. Hij is dan een 'jongen' met als waarde 250 florijnen, en valt onder de mannen in 1765 waarbij hij een waarde

van 450 florijnen krijgt toegeschreven. Hij staat in 1774 te boek als 'delver' en is in de ogen van de taxateur flink toegenomen in waarde, nu 800 florijnen. In 1774 is Primo 'op commando'. Dat betekent dat hij als onvrije delver dienstdeed in het leger dat een binnenlandse guerrillastrijd uitvocht tegen gevluchte slaafgemaakten en marrons. Bijzonder detail is dat in deze jaren ook John Gabriël Stedman in dit leger diende.⁴

Verzet op de plantages

Verzet van slaafgemaakten tegen het plantagesysteem kwam ook op Janslust voor en staat geadmistreerd in de prisaties. Crispijn, een jongen in 1756, waarschijnlijk geboren in Afrika, was een tiener toen hij op Janslust te werk werd gesteld. In 1757 staat hij al opgetekend bij de mannen, en leren we dat hij last heeft van 'wat seeren'. In 1765 is hij van zijn lichamelijke ongemakken genezen en werkt hij als delver, een van de zwaarste beroepen op een koffieplantage. Delvers maakten nieuw landbouwareaal geschikt voor aanplanting en moesten slootjes bevaarbaar houden. Het was een constant en zwaar gevecht tegen de jungle, een strijd die Crispijn besloot te staken. In 1774 staat hij op de slavenlijst te boek als 'absent'. Hij is gevlucht, de bossen in. Toch wordt hij nog opgetekend in deze prisatie, want de kans was dat hij bewust of gedwongen weer terug zou keren naar Janslust. Primo en Crispijn zijn samen opgegroeid op Janslust, maar komen in hun volwassen leven onverhoopt tegenover elkaar te staan. Primo onderging het koloniale systeem, Crispijn pleegde verzet. Het afkeuren van slavernij en slavenhandel was niet een 'verlicht' en West-Europees principe, maar gebeurde al door de totslaafgemaakten die weigerden dit verschrikkelijke lot te ondergaan. Zo nu en dan vinden we in de prisaties korte notities over etniciteit. Zo krijgt in 1755 Januarij achter zijn gegeven naam de aantekeningen jager, visser en 'indiaan'. Hij is een tot slaaf gemaakte man van inheemse afkomst. Naast dat

een plantage een bedrijf was, waar op basis van exploitatie van mensen en gewassen landbouw werd bedreven, was het ook een plek waar mensen leefden, vrouwen al dan niet gewenst zwanger werden en kinderen kregen. Seba was een van de vrouwen die zelf in de kolonie geboren was, in 1755 krijgt zij een aantekening 'criolin' (Creool) achter haar naam. In 1757 werkt ze, net als Lucretie, op Brokkoe, en staat ze genoteerd als 'swanger'. Uit de taxatierapporten blijkt niet wie haar kind is en of het kind de eerste jaren overleefd heeft. Uiteindelijk vinden we Seba in 1765 weer terug op Janslust en werkt ze naast Lucretie als huismeid en in de keuken.

In de achttiende eeuw werd de Nederlandse overheersing in de kolonie Suriname uitgebouwd aan de hand van het negotatiesysteem, wat resulteerde in enerzijds een toename van trans-Atlantische slavenhandel, slavernij, en anderzijds verzet daartegen. Het verhaal van Stolkert illustreert de uitbouw van de Europese overheersing, het verhaal van Crispijn en Primo dat verzet tegen de plantagesamenleving niet een 'westers' en verlicht ideaal was, maar al plaatsvond zo lang de Europeanen in de kolonies mensen, grond en kapitaal uitbuitten. De prisatierapporten die werden opgesteld als onderdeel van het negotatiestelsel bieden de kans en mogelijkheid om een inclusief verhaal over het koloniale verleden te vertellen en niet alleen in het narratief van de overheerser te blijven hangen. ■

Links: Totslaafgemaakten die aan het werk zijn. Tekening van P.J. Benoit, 1839. Bron: Bijzondere Collecties, Universiteit van Amsterdam.

Rechts: Drie vrouwen in gesprek. Tekening van P.J. Benoit, 1839. Bron: Bijzondere Collecties, Universiteit van Amsterdam.



Verder lezen

Pepijn Brandon en Ulbe Bosma, 'De betekenis van de Atlantische slavernij voor de Nederlandse economie in de tweede helft van de achttiende eeuw', *TSEG Tijdschrift voor Sociale en Economische Geschiedenis*, 16 (2019), 5-46.

Bram Hoonhout, *Borderless Empire. Dutch Guiana in the Atlantic world, 1750-1800* (University of Georgia Press, Athens 2020).

Alex van Stipriaan, *Rotterdam in slavernij* (Boom, Amsterdam 2020).

J.P. Van de Voort, *De Westindische plantages van 1720-1795. Financiën en handel* (De Witte, Eindhoven 1973).

■ Podcast: *De plantage van onze voorouders* (VPRO).

Janslust en Rotterdam

Een les over een gedeeld verleden

Het koloniale verleden van Rotterdam is vandaag de dag nog steeds zichtbaar in de stad. Niet alleen op de plattegrond, maar ook bij de inwoners. Deze Kleio in de klas gaat over het gedeeld verleden van Rotterdammers, door in te zoomen op plantage Janslust in Suriname en de financiers van die plantage in Rotterdam. Zo wordt duidelijk dat het verhaal van de tot slaaf gemaakte Crispijn, gevlucht van de plantage Janslust, net zo veel een Rotterdams verleden is als het verhaal van de familie Mees, die investeerde in dezelfde plantage.

Eline Rademakers promoveert aan de Universiteit Leiden en is docent geschiedenis op het Veurs Lyceum in Leidschendam.

Wat?

Uit recent onderzoek blijkt dat docenten geschiedenis het lastig vinden om een les in 'gevoelige geschiedenis' te geven. Hoe behandel je een complex onderwerp zoals het slavernijverleden? Hoe betrek je de hele klas bij dat onderwerp? Hoe zorg je ervoor dat iedereen zich aangesproken voelt over dit verleden? In de geschiedwetenschap is een verschuiving gaande van onderzoeken naar de grote compagnieën, naar onderzoeken naar particulieren en individuen. Door dit principe toe te passen in de klassenomgeving kan een les gemaakt worden over 'ons' en 'wij' in plaats van over 'hen' en 'zij'. Door op zoek te gaan naar een gedeeld verleden en dat te koppelen aan de ge-

schiedenis van de stad waar de leerlingen wonen of naar school gaan, wordt dit een persoonlijk verhaal. Dit betreft LessonUp-leslessen die beschikbaar zijn via het Stadsarchief Rotterdam. De lessen zijn ook aan te passen aan andere steden.

Voor wie?

Leerlingen uit de onderbouw en bovenbouw vmbo-t, havo en vwo.

Wanneer?

Deze les kan als losse les ingezet worden bij het behandelen van de plantagekolonie in tijdvak 6/7, of als begin dienen voor een project over het koloniaal verleden van de eigen woonplaats. Het sluit aan bij het kenmerkend aspect Uitbouw van de Europese

overheersing, met name in de vorm van plantagekoloniën en de daarmee verbonden trans-Atlantische slavenhandel (en de opkomst van het abolitionisme).

Hoe lang?

Een lesuur van 50 minuten.

Hoe werkt het?

Leerlingen vormen duo's, al dan niet gemaakt door de docent. Het werken in vaste tweetallen maakt het makkelijker voor leerlingen om hardop te denken en samen een mening te vormen. Leerlingen kunnen in deze duo's zelf door de LessonUp-leslessen lopen (als het verdieping van de stof betreft), of door de docent begeleid worden (als het de uitleg van de paragraaf over de plantagekolonie vervangt). In

De westelijke Maas-haven in Rotterdam in de achttiende eeuw. Collectie Museum De Lakenhal.





Zicht op plantage Nieuw Clarenbeek in Suriname. Collectie Wereldculturen.nl.

de eerste plaats wordt voor-kennis geactiveerd en kunnen leerlingen sparren over dit onderwerp. Als die angel uit het debat is gehaald, volgt de historische inhoud. Aan de hand van twee primaire bronnen duiken leerlingen de geschiedenis in, waarbij uitlegdijs over de bron worden afgewisseld met discussievragen. De eerste bron betreft een bladzijde met een slavenlijst uit een taxatierapport (prisasië) van de plantage Janslust. In een prisasië worden alle bezittingen van de planter opgesomd, dus ook de tot slaaf gemaakte mensen die hij in bezit had. Deze slavenlijst bevat naast de namen van de slaafgemaakten ook notities over hun functie en een waardebepaling (uiter-aard blijft het een taxatie). In de eerste plaats lijkt deze bron een observatie van een witte koloniale ambtenaar. Maar als we de bron goed lezen, blijkt dat we er ook allerlei zwarte verhalen uit kunnen destilleren. Wat dacht je van Crispijn, achter wiens naam 'absent' staat gekrabbeld; hij was op het moment van taxatie weg-gevlucht van de plantage. De verhalen van Janslust zijn Rotterdamse verhalen, omdat de plantagefinanciering een Rotterdamse aangelegenheid was. De tweede bron die leerlingen bestuderen, is een lijst met handtekeningen van zogenaamde geldschietters of financiers. Zij belegden hun geld met duizenden guldens tegelijk in een fonds vanwaaruit de

eigenaar van Janslust kon putten om investeringen te doen. Deze lijst met namen heeft een directe link met investeerders en beleggers vandaag de dag. Een van de geldschietters was de firma Mees, de voorloper van het huidige MeesPierson, anno 2021 vermogensbeheerder en onderdeel van ABN AMRO. De discussievragen kunnen aan de hand van allerlei verschillende werkvormen besproken worden, al naar gelang de stemming in de klas en de ervaring van de docent met het geven van een les in gevoelige geschiedenis. In de LessonUp-lessen worden allerlei voorzetjes gegeven voor die werkvormen. Van een kring-gesprek tot voordoen, en van het bijhouden van een individueel vragenlijstje tot het uitleggen van elkaars antwoorden. Gezamenlijk komen leerlingen tot de conclusie dat de band tussen Janslust en Rotterdam een van de vele manieren was waarop Rotterdam verwickeld was in slavernij en kolonialisme.

Wat levert het op?

In de hoofdstukken die gaan over het koloniaal verleden van Nederland wordt al snel een verhaal verteld over de VOC, de WIC en betreft het vaak een Amsterdams verhaal. Leerlingen groeien op met het idee dat het koloniaal verleden alleen maar iets van een regentenelite was, in plaats van dat het ook de gewone ambachtslieden en zakkendragers waren die een

rol speelden in de koloniale economie. Bovendien was het niet alleen een Amsterdamse aangelegenheid, maar werden in allerlei steden dit soort plantage-leningen uitgeschreven. Financiers kwamen overal vandaan, ook uit de kleinere dorpen in de omgeving van die steden. Het koloniale verleden van Nederland rijkt verder dan voorheen gedacht, en gaat meer individuen aan. Daarnaast blijkt dat in de witte bronnen ook zwarte verhalen te vinden zijn. Deze verhalen doen er toe en moeten gehoord worden, zodat iedere leerling zich tijdens de les aangesproken voelt. De leerlingen leren dat koloniale geschiedenis een gedeeld verleden is, een geschiedenis die zich dicht bij huis heeft afgespeeld en vandaag de dag nog steeds actueel is. De lessen van het Stadsarchief Rotterdam zijn op LessonUp te vinden via tiny.cc/lessonup. ■

Andere steden

In dit artikel geldt Rotterdam als voorbeeld. Ook andere steden onderzoeken hun wortels in het koloniale verleden. Investeerders in plantages kwamen voor in heel Nederland. Je kunt de LessonUp-lessen aanpassen aan je eigen stad, dorp of regio. Kijk voor meer informatie op onderstaande websites:

Leiden, de Lakenhal: tinyurl.com/lakenhalplantage.

Utrecht: tiny.cc/utrecht en het boek *Slavernij en de stad Utrecht* (Walburg Pers, 2021).

Groningen: tiny.cc/slavernijverleden.

Overijssel: tinyurl.com/overijsselslavernij.

Mapping Slavery NL: mappingslavery.nl/kaarten-2/kaarten-nederland.

Durf keuzes te maken

Hoe geschiedenisonderwijs in de onderbouw eruit kan zien

De klassieke indeling van veel onderbouwmethodes is dat de tien tijdvakken verdeeld worden over twee leerjaren. De volledige tijd dreigt dan op te gaan aan het aanleren van de oriëntatiekennis, al dan niet in samenhang met vakvaardigheden. Hier wilde de vaksectie van De Amsterdamse MAVO vanaf. Het idee ontstond om voornamelijk in het tweede leerjaar leerlingen *zelf* intensief aan de slag te laten gaan met geschiedenis.

Kevin Quirijnen en Aron Borger zijn docenten geschiedenis op De Amsterdamse MAVO.

Betekenisvoller geschiedenisonderwijs geven op basis van 'doing history' was twee jaar geleden de wens van de vaksectie geschiedenis op De Amsterdamse MAVO. De vaksectie had al ervaring in het ontwikkelen van eigen lesmateriaal, op basis van de principes van 'doing history' (Pojmann, 2015; Levstik & Barton, 2015), maar gebruikte ter ondersteuning nog wel een informatieboek van een bestaande lesmethode. In dit artikel is te lezen hoe dit vorm heeft gekregen en hoe een vaksectie geschiedenis bepaalde keuzes heeft durven te maken.

Een curriculum omgooien is spannend; bestaande en herkenbare ankerpunten moeten losgelaten worden. Voordat een curriculum herzien kan worden is het belangrijk om een aantal zaken te bespreken en uit te zoeken in de vaksectie. Een overzicht.

'Een curriculum omgooien is spannend; bestaande en herkenbare ankerpunten moeten losgelaten worden'

■ **Wat moet en wat kan**

Nergens in officiële documentatie staat dat de tien tijdvakken verkaveld over twee leerjaren in de onderbouw aangeboden moeten worden. Het enige wat vaststaat vanuit de wetgever is dat er eindtermen in samenhang met vakvaardigheden aangeleerd moeten worden. In hoeveel tijd dit moet gebeuren is niet bepaald. Dit houdt dus in dat de organisatie van de tien tijdvakken anders kan.

■ **Visie van de school op opvoeding**

In de meest ideale schoolsetting zijn schoolvakken en docenten vertegenwoordigers van de pedagogische en burgerschapsvisie van de school; de organisatie, de docenten en de manier waarop schoolvakken onderwezen worden moeten een mate van samenhang vertonen. De Amsterdamse MAVO heeft een uitgesproken visie op opvoeden. Met inzet van een autoritatieve opvoedingsstijl zoals deze door Micha de Winter (2011) is doorontwikkeld, wordt geprobeerd een opvoedkundige ruimte te creëren waarbinnen leerling en docent

elkaar treffen. Deze opvoedstijl draagt zichtbaar bij aan het kennen van het *ik (zelf)* (individuatie en subjectivering) en het zich verhouden tot een groep (socialisatie). Het schoolvak geschiedenis biedt vanuit deze visie mooie aanknopingspunten om bij vakvaardigheden, zoals multiperspectiviteit, morele oordeelsvorming en het aanleren van historische empathie, aan te sluiten.

■ **Visie van de school op burgerschap**

Welke visie heeft de school op burgerschapsvorming en het (burgerschaps)onderwijs dat dit moet gaan vormgeven? En verhoudt de visie van de school zich tot adviezen en bepalingen van de wetgever? Durft de school of de vakgroep hierbinnen normatief in te zijn? Aan te raden is om dit zo volledig mogelijk in kaart te brengen. Op deze manier draag je bij aan het inbedden van geschiedenisonderwijsactiviteiten in een breder burgerschapskader en wordt voorkomen dat er segmentarisch en onsaamhangend te werk wordt gegaan. Met andere woorden: hoe draagt de vakgroep structureel bij aan het humaniseren van leerlingen binnen hun maatschappelijke context. Middels deze aanpak is het voor docenten eenvoudiger om aan te haken bij het vormen van burgerschapsonderwijs. De samenhang dient niet alleen de docenten maar ook de leerling, het doel wordt duidelijker voor de leerling omdat er vaker wordt verwezen naar burgerschapsactiviteiten of deze worden simpelweg vaker behandeld.

■ **Visie van de vakgroep**

Onderwijs overkomt je niet, daar is over nagedacht.

Lesgeven vanuit vakdidactische theorievorming en eigen overtuigingen is belangrijk en draagt bij aan een gezamenlijke visievorming. Het is aan te raden om tijdens sectieoverleggen of studiedagen ruimte te reserveren om dit bij elkaar te verkennen, uit te spreken hoe bepaalde overtuigingen en een gezamenlijk beeld over de taak van geschiedenisonderwijs in de menswording (burgerschap) nader tot elkaar komen. Idealiter komt dit overeen met de visie van de school op burgerschapsonderwijs.

■ **Andere kaders**

Op De Amsterdamse MAVO zijn er een aantal doorlopende leerlijnen die gedurende de



onderbouw centraal staan. Dit zijn de leerlijnen *Democratie* en *Mensenrechten*. Iedere periode staat er binnen deze leerlijn een subthema centraal waarvan verwacht wordt dat docenten op een natuurlijke manier aan kunnen sluiten met hun vak. Vaak is dit voor de sociale vakken iets makkelijker in te vullen dan voor bijvoorbeeld natuurkunde, maar ook van de natuurkundedocent wordt verwacht dat hij een bijdrage levert aan het thema van die periode. Dit kan zo klein zijn als een opdracht tijdens de les; zolang de leerlingen maar ervaren dat ieder vak het belangrijk vindt om met het thema bezig te zijn. Een ander kader waar het schoolvak op een humanistische school zich tot wil verhouden is de Humanistische Canon, een historisch overzicht van humanistische denkers, of denkers die in de humanistische traditie staan, uiteraard Jaap van Praag, maar ook figuren als Socrates, Pythagoras, Spinoza en Erasmus.

Werken aan een blauwdruk

Als over bovenstaande ontwerpprincipes nagedacht is, kan er gewerkt worden aan een blauwdruk voor een nieuw curriculum, waarna een pilotfase en evaluatie van het curriculum plaats kan vinden. Op De Amsterdamse MAVO worden de oriëntatiekennis en een eerste kennismaking met historisch redeneren in het eerste leerjaar

behandeld. De nadruk ligt op de scharnierpunten en het veranderende mens- en wereldbeeld, waardoor oorzaak-gevolgrelaties en verandering en continuïteit als metaconcepten altijd primair aanwezig zijn, eventueel aangevuld met bronvaardigheden. Er is nagedacht over een toetsmix met proefwerken en praktische opdrachten. Hierdoor kan iedere leerling aansluiting vinden bij het vak en kun je vakinhoud en vakvaardigheden beter tot hun recht laten komen.

In het eerste jaar is gekozen om aan het einde van iedere onderwijsperiode een zogenaamde 'historische vaardighedencarrousel' in te zetten, met als doel opgedane vakkennis in relatie tot vakvaardigheden grondiger in praktijk te brengen. Met de verwachting dat de leerling naarmate de periodes verstrijken steeds complexer vakvaardigheden kan beheersen.

In het tweede jaar is de grootste verandering in het curriculum zichtbaar. De leerlingen hebben in het eerste jaar een doorloop door de tien tijdvakken gehad en dit geeft ruimte om in het tweede leerjaar deze kennis en vaardigheden uit te breiden. Er is gekozen voor acht projecten die aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen, bij de humanistische doorlopende leerlijnen (democratie en mensenrechten) én het aanleren van vakvaardigheden. ▶

Eerstejaarsleerlingen zijn bezig met de historische vaardighedencarrousel. Aan zes tafels worden de historische vaardigheden middels kleine groepsopdrachten geoefend.

Boven: Tweedejaars-leerlingen tijdens een bezoek aan de Jordaan voor het project 'Amsterdamsche geschiedenis in gevelstenen'.
Onder: Tweedejaars-leerlingen bezoeken de tentoonstelling *Slavernij* in het Rijksmuseum. De informatie uit de primaire bronnen werd gebruikt bij het project 'Surinaams slavernijverleden'.



Onderzoek doen

Een praktisch voorbeeld is dat in de eerste periode een onderzoekje wordt uitgevoerd over het slavernijverleden binnen het thema mensenrechten (subthema diversiteit). In een ander voorbeeld, in periode twee, staat de doorlopende leerlijn democratie centraal. Het subthema 'oorlog en vrede' sluit dan goed aan bij een project over Srebrenica. In dit project moeten leerlingen verschillende humanistische waarden verbinden aan een samenleving die in vrede verkeert ten opzichte van een samenleving in oorlog. Een dergelijke oefening draagt bij aan het kunnen inleven in wat er ontbreekt in een samenleving in oorlog. De stad Amsterdam, en met name de Watergraafsmeer waar de school gevestigd is, biedt legio mogelijkheden om via omgevingsonderwijs historisch bewustzijn te creëren. In het project

'Amsterdamsche geschiedenis in gevelstenen' gaan leerlingen onderzoek doen naar de gevelstenen in de buurt van de school en in de Jordaan. Ze leren hoe de geschiedenis zichtbaar is in het straatbeeld. De leerlingen worden bij het project 'Technologie en geschiedenis' bewust gemaakt van het feit dat dagelijkse objecten een historische achtergrond hebben. In dit project stellen de leerlingen de historische vraag waarom een voor hen significant alledaags object bestaat. Deze zoektocht sluit perfect aan bij wat Levstik en Barton (2015) beogen met 'doing history'.

Naast de doorlopende leerlijnen sluiten de projecten aan op het ontwikkelen van morele oordeelsvorming, vermogen op inleving en het aanleren van een kritische houding jegens gevoelige en maatschappelijke thema's. Volgens Rösen (2012) en Nussbaum (2016) is het aanleren hiervan noodzakelijk voor het vormen van een identiteit en een ontwikkeling van burgerschap. Dit komt terug in de projecten 'Emancipatiegeschiedenis', waar het democratiseringsproces rondom emancipatie vanaf tijdvak 4 wordt behandeld, en 'Vrouwen in de geschiedenis', een project over belangrijke en betekenisvolle vrouwen in de tien tijdvakken.

Het curriculum in de onderbouw biedt veel mogelijkheden om te experimenteren met zaken die een vakgroep belangrijk vindt. Door zelf keuzes te durven maken binnen het curriculum ontstaat er eigenaarschap over het onderwijs, zowel voor de docenten als voor de leerlingen. Dit motiveert en stimuleert het geven van onderwijs, maar zorgt ook voor een kritische houding tegenover datzelfde onderwijs. Het maken van nieuwe keuzes kan aanzetten tot een verbreding en verdieping van pedagogische en didactische vaardigheden. ■

Bronnen

- De Winter, M.** (2011). *Verbeter de Wereld, begin bij de opvoeding, Van achter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: SWP.
- Levstik, L. & Barton, K.** (2015). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools, 5th Edition*. New York: Routledge.
- Nussbaum, M. C.** (2016). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Pojmann, W. et al** (2015). *Doing History: An Introduction to the Historian's Craft*. Oxford (NY): Oxford University Press.
- Rösen, J.** (2012). 'Forming Historical Consciousness: Towards a Humanistic History Didactics', *Antíteses*, 5(10), 519-536.
- Van Drie, J. & Van Boxtel, C.** (2008). 'Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past', *Educational Psychology Review*, 20(2), 87-110.
- www.humanistischecanon.nl



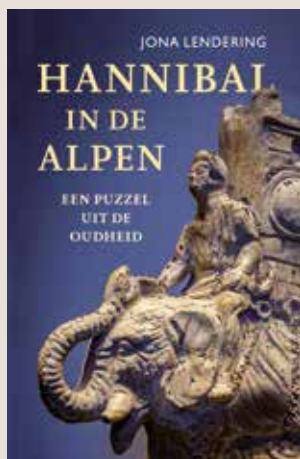
Descartes. Zijn Nederlandse jaren

Hans Dijkhuis
Meer dan twintig jaar woonde de 'soldaat die filosoof werd' in de zeventiende eeuw in onze gebieden. Niet alleen de plaatsen waar hij resideerde – van Egmond tot Leiden – komen aan bod, maar uiteraard ook zijn cartesiaanse gedachtewereld. Athenaeum | € 39,99



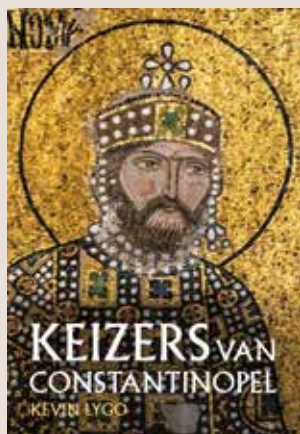
Nederland op zijn mooist. De achttiende-eeuwse Republiek in kaart en beeld

Everhard Korthals Altes & Bram Vannieuwenhuize
Ongelooflijk mooi uitgegeven boek met honderden platen uit de achttiende eeuw. Alle kaarten en afbeeldingen worden uitgebreid toegelicht en van achtergrondinformatie voorzien. Thoth | € 69,50



Hannibal in de Alpen. Een puzzel uit de Oudheid

Jona Lendering
Waar ging Hannibal precies de Alpen over, en klopt het mythische verhaal wel bij de mogelijke werkelijkheid? Lendering gaat op zoek. Omniboek | € 20,00



Keizers van Constantinopel

Kevin Lygo
Nu eens een keer niet de focus op de keizers van Rome, maar op de keizers van het Oost-Romeinse Rijk. Een vergeten geschiedenis lijkt het, maar daardoor niet minder interessant. Omniboek | € 34,99

De Hemelbouwer. Een biografie van Eise Eisinga

Arjen Dijkstra
De wolkammer die een self-made heelalbouwer werd, zo gaat de mythe rond

Eisinga. Mooi opgebouwd boek laat zien dat ons beeld iets te romantisch gekleurd is. Noordboek | € 22,50



De meidagen van 1940. Een collectief dagboek

Luuc Kooijmans
Schitterende bron over de eerste oorlogsperiode. Aan de hand van fragmenten van mensen van verschillend pluimage ontstaat een gemêleerd beeld. Goed om te gebruiken als bron voor in de klas. Alfabet | € 29,99

Truus van Lier. Het leven van een verzetsvrouw

Jessica van Geel
Van Lier schoot de Utrechtse NSB-hoofdcommissaris dood. Ze werd opgepakt in Haarlem en overleed in 1943 in Sachsenhausen. Een boeiende, sterke vrouw. Thomas Rap | € 23,99



Het geluid van het spoor. Een arbeidersfamilie in verzet

Martin Klepke
Een boek over schuld en verantwoordelijkheid. De Leidse Steef Klepke vluchtte naar het neutrale Zweden, terwijl verschillende vrouwelijke familieleden zich meldden voor het verzet. Zoon Martin gaat terug naar de stad van zijn vaders jeugd. Alfabet | € 21,99

Adolf Hitler. De beeldbiografie

Erik Somers & René Kok
De opkomst en ondergang van de Führer-mythe wordt door middel van ruim 450 foto's getoond en uitvoerig beschreven. Het is goed te zien welke invloed propaganda had in de jaren dertig van de vorige eeuw. Hollands Diep | € 49,99



De grote Kalanag. Hoe Hitlers goochelaar zijn verleden liet verdwijnen en de wereld veroverde

Malte Herwig
Na de oorlog was Kalanag een gevierd man, maar hij begreep dat het grote publiek niet op de hoogte moest worden gesteld van zijn werkzaamheden tijdens de naziperiode. Of en hoe hij daar in slaagde leest u in dit boek. Hollands Diep | € 29,99 ■

Onder redactie van **Ben Vriesema**.

Arbeidskrachten op bestelling

Hindostaanse contractarbeiders in Suriname

Na het einde van de slavernij waren er nog steeds arbeiders nodig op de plantages in Suriname. Deze werden in verre buitenlanden geworven en als contractarbeider ingezet in de kolonie. Een grote groep kwam uit India. Voor het werven van deze arbeiders was een ingewikkeld systeem opgezet.

Gijs Korenblik is docent geschiedenis en maatschappijleer op het Merletcollege en het Iseidoorn College en lid van de vmbo-commissie van de VGN.

De woorden contractarbeider of *koelie* zullen waarschijnlijk veel Nederlanders niks zeggen, en dat is ook niet zo gek. De periode van Indiase contractarbeid (1873-1920) in de Nederlandse kolonies (Suriname en de Nederlandse Antillen) is namelijk relatief onbekend bij de Nederlandse bevolking. Ook in Nederlandse geschiedsmethodes krijgt het onderwerp weinig aandacht. In methodes in de onderbouw ligt de focus vooral op het slavernijverleden en wordt er met geen woord gerept over contractarbeiders. In bovenbouwmethodes is wel aandacht voor contractarbeiders, maar erg summier. Contractarbeid wordt daar geschetst als een historische ontwikkeling, zonder concreet gezicht. Gelukkig is het Nederlandse geschiedenisonderwijs bezig met een kentering in het belichten van onderwerpen die te maken hebben met slavernij en kolonialisme. Elke methode besteedt ongeveer 4 procent van haar inhoud aan slavernij en 9 procent aan kolonialisme. Maar uit recent onderzoek van het *Historisch Nieuwsblad* (2018) blijkt dat de gemiddelde kennis over het verleden in het algemeen slecht is: Nederlanders scoren een onvoldoende voor een geschiedenistoets.¹

Het onderwerp speelt in de Hindostaanse gemeenschappen in Nederland (175.000, 1 procent van de Nederlandse bevolking) en in Suriname (180.000, 27,4 procent van de Surinaamse bevolking) uiteraard wel een grote rol.² Het is het verhaal van hun eigen *roots*, een verhaal dat ieder jaar op 5 juni wordt herdacht. Volgend jaar is het 150 geleden dat de contractarbeid werd ingevoerd. In deze bevolkingsgroep is de tijd van de contractarbeid nog altijd een heet hangijzer dat voor veel boosheid en verdriet zorgt. De (over)grootouders van nu zijn kinderen van contractarbeiders. De verhalen van de ontberingen van hun voorouders worden generatie op generatie doorverteld. Maar het lukt velen niet om hun familiegeschiedenis uit te zoeken. Een kwart van alle gegevens van Hindostaanse contractarbeiders in Suriname is verloren gegaan. Veel arbeiders zijn in registers opgenomen met nummers in plaats van namen. Vanaf 1916 werden wel namen gebruikt, maar deze zijn vaak verkeerd gespeld. Daarnaast hadden de contractarbeiders in Suriname vaak een erg zwaar bestaan. Met als gevolg dat het een beladen onderwerp is en tot gevoelige geschiedenis gerekend kan worden.³

¹ Adviescollege Dialooggroep Slavernijverleden, *Ketenen van het verleden* (2021).

² Hindostaan betekent hetzelfde als Hindoestaan. Omdat de Hindoe(e)staanse gemeenschap niet alleen bestaat uit hindoes, maar ook uit moslims, christenen en niet-gelovigen wordt vaak gekozen voor de schrijfwijze zonder e.

³ Chan Choenni, *Geschiedenis van de Hindostanen 1873-2015* (Sampreshan, 2021).





Kinderbewaarpplaats (kinderdagverblijf) met Hindostaanse kinderen en vrouwen van Brits-Indische afkomst op de suikerplantage Mariënborg in het district Commewijne, ca. 1910. Foto: Augusta Curiel. Collectie Tropenmuseum. Linkerpagina: Brits-Indiase contractarbeiders, waarschijnlijk in Suriname rond 1900. Collectie Universiteitsbibliotheek Leiden.

Het historische verschijnsel van contractarbeid in de Nederlandse kolonies was niet alleen beperkt tot de Hindostaanse gemeenschap. Zo waren er al in 1853 kleine groepen contractarbeiders uit China, Madeira, Barbados en andere landen aan het werk in Suriname. Tevens werden er vanaf 1890 op grote schaal Javanen vanuit Nederlands-Indië vervoerd naar het land. Dit geeft wel aan hoe groot en veelzijdig het historische verschijnsel is. In dit artikel is ervoor gekozen om de focus op de contractarbeiders van Indiase afkomst te leggen.

Behoeftte aan arbeiders

Op 1 juli 1863 werd de slavernij in Suriname afgeschaft. In de tien jaar daarna werd er het zogeheten Staatstoezicht ingevoerd. In deze jaren moesten vrijgemaakte slaven, tegen betaling, verplicht op de plantages blijven werken. De koloniale overheid en de planters waren echter niet tevreden over de bereidheid tot werken en de arbeidsprestaties van de vrijverklaarden. Met als gevolg dat er op de honderden plantages een behoefte bleef bestaan aan goede arbeidskrachten. Om in deze behoefte te voorzien, sloot de Nederlandse overheid in 1870 een traktaat af met Groot-Brittannië. Dit immigratietraktaat, ook wel het Koelietraktaat genoemd, bestond uit 27 artikelen. Hierin werden onder andere de rechten en plichten van Hindostaanse contractarbeiders en de plantage-eigenaren als hun werkgevers geregeld. Ook werden er afspraken gemaakt tussen de Nederlandse koloniale overheid en de planters. De plantage-eigenaren huurden de arbeiders in, de Nederlandse koloniale overheid moest huisvesting en gezondheidszorg garanderen. Na drie jaar onderhandelen met de Britse regering over de voorwaarden, kwam op 4 juni 1873 het eerste schip aan bij Fort Nieuw-Amsterdam – een dag

later zetten de eerste immigranten voet aan wal. Voor de koloniale overheid en de planters waren de contractarbeiders een investering die in vijf of tien jaar (een tweede contractperiode) rendement moest opleveren. Het was daarom voor hen van groot belang dat de contractarbeiders goed werden behandeld en dat er sprake was van een goede medische zorg. Hoge sterfte en grote ontevredenheid droegen niet bij tot een goed rendement.

Een kans op een beter leven

Veel Indiërs in de negentiende eeuw leidden een zwaar bestaan. Vooral de lagere klassen en kasten werden vaak getroffen door het noodlot, zoals hongersnoden en jaarlijkse natuurrampen. Velen hadden schulden en ze werden onderdrukt door de Indiase adel. Bovendien zorgde het Britse koloniale systeem ervoor dat de textielindustrie van India werd vernietigd. Veel Indiase arbeiders werkten in de textielindustrie, maar de Britse regering startte met de import van goedkope,

‘Voor de koloniale overheid en de planters waren de contractarbeiders een investering die in vijf of tien jaar rendement moest opleveren’

machinaal geproduceerd textiel uit Engeland naar India. Contractarbeid in het buitenland gaf Indiërs naast een kans op een beter leven, ook een kans om te ontsnappen aan bepaalde familieomstandigheden. Jonge mannen, weduwnaars en meisjes en vrouwen die verstoten en onderdrukt werden, kozen bijvoorbeeld vaak voor emigratie. Verder waren er prostituees en criminelen die in de hoop op een beter leven naar Suriname vertrokken. ▶

Rechts: Mannen spelen een kaartspel bij het hek van het 'koeliedepot' in Paramaribo. Onderdeel van het fotoalbum *Souvenir de Voyage, over het leven van de familie Doijer in en rond de plantage Ma Retraite in Suriname in de jaren 1906-1913*. Collectie Rijksmuseum Amsterdam.

Onder: Het rekruteringsstelsel van Indiase contractarbeiders voor de kolonie Suriname. Uit: Chan Choenni, *Geschiedenis van de Hindostanen 1873-2015* (Sampreshan, 2021). Rechterpagina: Een pagina uit de *Nieuwe Surinaamsche Courant* van 25 juli 1895 met daarin een advertentie voor Brits-Indiase contractarbeiders. Bron: Delpher.nl.

Het werken in de Nederlandse kolonie Suriname bood de contractarbeiders genoeg voordelen. Ten eerste kon je als contractarbeider meer loon verdienen. In Suriname verdiende een contractarbeider 60 cent per dag en in India maar 5 cent per dag. Ten tweede was je als contractarbeider in Suriname voor een lange tijd verzekerd van werk, want je kreeg een contract voor vijf jaar. In deze jaren kon je geld sparen voor je weer naar huis terugging. Ten derde was (nadat je contract was afgelopen) het transport van en naar je nieuwe werkplek gratis. De kosten voor de treinreis naar het verzameldepot van Calcutta en de zeereis naar Suriname werden voor je betaald. De aantrekkingskracht werd vergroot door de verhalen van de contractarbeiders, via brieven of na thuiskomst, en door het geld dat vanuit de kolonie naar India werd verstuurd. In 43 jaar tijd (1873-1916) zijn er 64 schepen van India naar Suriname gevaren, waar 34.000 Indiërs als contractarbeider hebben gewerkt. Om aan dit grote aantal arbeiders te komen, was een ingewikkeld rekruteringsstelsel opgezet.



Bestelling plaatsen

De koloniale overheid in Suriname plaatste advertenties in de kranten en maakte op deze manier kenbaar dat er bestellingen door planters voor Hindostaanse contractarbeiders gedaan konden worden. Vervolgens dienden de plantage-eigenaren een 'bestelling' in bij het Immigratiedepartement in Paramaribo. Deze dienst stond onder toezicht van een ambtenaar, de Agent-Generaal der Immigratie, die verantwoordelijk was voor het wel en wee van de arbeiders uit India. De kosten voor de overtocht en werving werden over beide partijen verdeeld. De planters

betaalden 62,5 procent en de overheid 37,5 procent van de kosten.

Als de bestellingen waren geplaatst en de orders waren verwerkt, werd met een telegram contact gelegd met het Suriname Agentschap in Calcutta. In het telegram werd opgeroepen tot werving van contractarbeiders. De emigratieagent, die in deze stad zetelde, gaf vervolgens subagenten de opdracht tot werving in de Indiase deelstaten. Daarnaast was hij ook verantwoordelijk voor de selectie van de contractarbeiders. In Paramaribo was intussen een Britse consul aanwezig. Deze consul was verantwoordelijk voor de belangen van de aanwezige en toekomstige arbeiders, aangezien zij nog steeds officieel Britse onderdanen waren. Meer dan 90 procent van de contractarbeiders kwam uit de deelstaten Bihar en de United Provinces (Uttar Pradesh). De arbeiders uit deze regio's werden beschouwd als de betere landarbeiders. Voor het moordende tropische klimaat van de kolonie en het zware werk in Suriname waren fitte arbeiders nodig. Vooral het verbouwen van suiker, koffie, bananen en katoen vereiste een goede lichamelijke conditie.

Arbeiders werven

Voor de werving van geschikte arbeiders schakelden de vertegenwoordigers van de emigratieagent in Calcutta regionale werwers in. Deze legale werwers hadden een jaarlijkse vergunning en waren herkenbaar aan de badge die ze droegen. Ze moesten zich aan de wet houden. Voor het vinden van geschikte arbeiders gingen zij naar plekken waar het druk was. Zij gingen bijvoorbeeld naar markten, bazaars, treinstations en drukke kruispunten. Ook werden er arbeiders geworven op belangrijke hindoe-pelgrimsplekken, zoals Varanasi en Mathura. Op deze plekken richtte de werwer zich tot werkzoekenden en gaf ze informatie over het werk in de kolonies, het loon, de voordelen en de voorzieningen. ►

troden bezwaren in bracht, was het Bestuur bereedwillig genoeg om die te werking tredende een maand later te verdueren. Spr was er bellig van verzet van dat het Bestuur in, door zijn oor dus niet sluiten zou.

Spr meende dus het best om bij den Gouverneur een rekost in te dienen met verzoek om de in werking tredende van die Verordening tot later uit te stellen, opdat een ieder, die grieven heeft in de gelegenheid kan worden gesteld, zijne bezwaren daaromtrent in te dienen.

De vergadering gaf bij acclamatie zijne goedkeuring hiervoor te kennen.

De heer Horst gaf in overweging de verordening eerst drie maanden te laten werken om te zien hoe zij werkt, dan eerst op te komen met zijne grieven. Zijn uitgangspunt hierin waren de verordeningen vroedelingen die wel scherp zijn, anders echter, sommigen in het geheel niet, worden uitgevoerd, zooals toezwaardig de Hondsbeelting, het plaatsen van schuipen voor zijn deur, het herbergen van vreemde enz.

De heer Bibaz wensde den heer Horst er op dat hij in zijn verdediging alhier niet opmerkt dat hij het woord niet meer zou geven, zoo hij hier kritiek wilde uitspreken op Bestuursleden, daar niemand daarvoor hier was gekomen.

De woorden van den heer Bibaz werden met applaus vernomen.

De heer Bibaz las het rekost, aan den Gouverneur in te dienen, voor en oordeel hierop het aan de goedkeuring van de vergadering en opende de beraadslaging daarop.

De heer Jacq Nassy stelde voor een kleine wijziging in het rekost en wel achter het woord, „blijvendheden“ te plaatsen en bijkomende en te verzoeken de afwijking tredende van de Verordening de vrees van tot 1 Januari 1895 of een lateren datum zoo als Z. K. zou behagen in dit geroepen doelde de vergadering.

De heer Abarbanel zag gaarne dat al de grieven, die men tegen die Verordening had, dadelijk hier worden behandeld. Z. L. zag het rekost tot niets leiden als de tusschenkomst niet wist welke de grieven waren.

De heer Bibaz was een andere meening toegedaan. Hij verzocht de heer Abarbanel een briefje geschied te hebben tot hij hem de richting van de vergadering zou hebben aangegeven. Het rekost heeft ten doel om tijd te hebben de grieven onder de hand te brengen van het Bestuur. Hij stelde dan voor een commissie van vijf leden te benoemen, die zich ten taak zal stellen om ieder die grieven heeft aan te hooren en die behoorlijk te formuleeren en te rapporteren aan Bestuur en Volkverteenwoordiging.

De heer Abarbanel kwam er tegen op, dat de grieven leger zijn, en moet dus een geheel nieuwe verordening worden ontworpen.

De heer Bibaz wensde den heer Abarbanel er op, dat hij afwakt van de richting der vergadering. Niemand was gekomen om die Verordening af te keuring, was de heer A. walabasa te willen doen.

Spr. ging voort zijn voorstel omtrent de commissie toe te lichten. Nevens het reeds voorgestelde zou hij ook gaarne een fonds opperlicht zien om daaruit rechtskundigen die zich met de commissie meest verenigen om haar van advies te dienen te kunnen betalen.

Men ging daarna over het rekost te tekenen, waaraan de af aanwezigen deelnamen, toen werd eens om nissie benoemd bestaande uit de heeren A. Green, John Ellis, A. Williams, R. Bibaz, Ch. Heibron en Meijne en nadat de vergadering den heer Bibaz, op voorstel van den heer Jacques Nassy dank te hebben toegebracht voor zijne optreding ging zij uiteen.

De inhoud van het rekost is al volgt:

„Aan zijn Excellentie den Gouverneur van de kolonie Suriname.

Geven met gepaste eerbied te kennen:

De ondergetekenden allen belanghebbenden en belangstellenden in de goudindustrie; dat nu de voorafschrijven van de verordening op de goudbelasting door hen in praktijk moeten worden gebracht, zij stuiten op ooverkomstige bezwaren in die verordening, die het ontginnen van goud haast onmogelijk maken zonder zich bloot te stellen aan gevaar; dat vele ambachtslieden (goudsmeden) ten gevolge van vele bepalingen in die verordening opengezet, hun beroep niet kunnen uitoefenen;

dat zij in beginsel geheel eens zijn met de verordening en de rechtmatig vinden, dat de fiscus ontrant, hetgeen hen toekomt en dat het verkregen goud in handen van den rechtmatigen eigenaar geraakt;

dat zij daartoe zelfs zeer sterk aan de zijde van het Bestuur hebben;

dat echter, naar hunne beschiedene meening, bepalingen in die verordening voorkomen, die zij voor de richtige gang van zaken graag zouden zien uit de verordening gelicht;

dat zij de vrijheid genomen hebben zich tot Uwe Excellentie te wenden daar het hun geboden is tot driemaal toe dat het Bestuur goetdooft heeft het oor wel te willen verhooren voor gegronde aanmerkingen en wel door nu reeds twee veranderingen in die verordening te hebben gebracht en eens de inwerkingtreding heeft vordagel;

dat zij dus verzoeken met grond zich tot Uwe Excellentie te mogen wenden met eerbiedig verzoek de inwerkingtreding dezer verordening te verdueren tot later, opdat zij aldan in de gelegenheid worden gesteld om de door hen verzoende bezwaren onder Uwen Excellentie welwillende aandacht te kunnen brengen.

Redenen waarom zij zich tot Uwe Excellentie wenden met het eerbiedig verzoek, dat

het Uwe Excellentie moge behagen de inwerkingtreding der verordening op de goudbelasting te verdueren tot 1o Januari 1896 of zoo veel later als het Uwe Excellentie moge behagen.

Welz doende enz.

Paramaribo, Juli 1895.

Op genoemd rekost is heten samiddag eenigszij beschikt.

Lawaal op postkantoor.

L. L. Mandagavoon was op het Postkantoor zulk een lawaal, dat hooren en zien verging. Het vertrek was zoovol menschen wachtende om postzegels te koopen dat men zich niet verroeren kon, terwijl daarbij eene verschrikkelijke warmte zich in dat vertrek ontwikkelde.

Er waren daarbij ook een maass vrouwelijke bedienden wachtende om zegels te koopen, ten koste van wie eenige kwada jongens zich vermaakten, zelfs met schending van de onzedelijkheid en beschaving, wat ten gevolge had dat die vrouwen met zeer onzedelijke woorden de kwada jongens van zich afhielden.

Wij geven in overweging een hekje te plaatsen met in en uitgang, zoodat wie wacht ook een bruik krijgt, mits de postbambte of een politiedienaar goed toezigt, dat niemand geholpen wordt zoo hij van de andere zijde binnen komt.

Scheepslidingen.

BINNENGEKOMEN.

20. Prins Willem III. van der Est, Amsterdam. PASAGIERS: 4 Eerw. R. C. Zusters van de heer Dinzer.

21. Prins Willem I, Sorgdrager, West-Indië.

VERTROKKEN:

22. Prins Willem I, Sorgdrager, Amsterdam. PASAGIERS: de h. h. L. Boelof en A. E. Samuëla, A. P. Jonson en 2 kinderen en J. Bruut, echg. en 1 kind en 1 militair.

Brievenbus.

ONZE LEZERS! Wegens plaatsgebrek moeten vele belangrijke stukken, o. a. Districts-nieuws, Bericht uit Bateria, Inzonden stukken, Uit de pers en hoofdartikel van ons schaar blijven.

ADVERTENTIE.

Op den 1sten Aug. 1895

TROUWEN alhier:

Charles Eduard Charlonis

en

Kesther da Silva Pereira.

Felicitatien om 10½ uur in het Huis van de Heerenstraat La. A. No. 79/80, vroeger bezocht door wijlen den Heer J. P. Houze Jr.

Eenige en algemeene kennisgeving!

Op den 7en Augustus 1895

TROUWEN alhier:

Herman Ch. van Huis

en

J. G. Jooal.

Felicitatien worden ontrangen ten eigen huize, hoo. van de Rust en Vrede- en Weidestraat.

Eenige kennisgeving.

Oprechten dank aan allen voor hunne betoooven belangstelling en deelneming bij ons huwelijik onderhouden.

JACQUES POOL
en Echtgenoot.

Plant. De Maastroom, Juli 1895.

Dankbetuiging.

Het is mij bijzonder aangenaam openlijken dankte betuigen aan den geneeskundigen te Coronie den

Heer C. L. Duurvoort,

voor zijne geneeskundige en menschlievende behandeling aan mijn zoon Johannes Eduard Charles bewezen die erg lijdende was aan dysenterie en tengevolge van een val zijn ribben heeft geslagen, waardoor zware koortsen is ontstaan, en zijn leven dat in gevaar was te redden.

Coronie, 18 Juni 1895.

M. C. BAAL
en familie.

S. S. S.

BALLOTAGE van 1 tot 8 Augustus.

Het BESTIUR.

Een gehuwd jongmensch

bekend met de *Hollandsche, Fransche en Engelsche talen*, zag zich gaarne geplaatst als schrijver op de eene of andere kantoor in de stad, of op plantage.

Adres: onder Letter L. F. bureau van dit blad.

Verloren.

Een **Gouden Broche**, vermoedelijk op de *Steenbakkerij, Zwartenhoevenbrug- en Weidestraat*, en verzoekte de eerlijke vinder haar terug.

C. STUGER.

Steenbakkerijstraat C 106.

TE KOOP

Het **AARDIG en NETTE** HUISJE op *Krapieng*, dicht bij den grooten Kankantrieboom, 2e B. W. No. 20. Adres ter dezer Drukkerij.

Post- & Portzegels

van *Suriname en Curacao* (gebruikte) **TE KOOP** of ter **RULLING** gevraagd.

W. TROSTE,

Haarlemmerdijk 81, Amsterdam.

Bestellingen op:

Graf- en naamplaten, zerken, grafkransen, gedachtenisplaatjes, peilschalen, school- en tekenborden, (in houten ramen draal- en opschuifbaar), onderlegplaten voor microscopisch en chemisch onderzoek, Pillenborden, Console- en tafelbladjes, school- en luxe gangleien, memorandumblokken enz. van wit- en zwart *Marmerylas*, in den dampkring niet dofwordend als marmar, uit de fabriek van ANTON N. BOUVY, worden aangenomen door C. J. SPONG, bij wien enkele monsters te zien- en inlichtingen omtrent prijzen enz. te bekomen zijn.

Paramaribo, Juli 95.

Woonplaats: Wagwegstraat B 168.

Kennis Adelt

vrucht een bode, liefst een jongen.

Adres ter dezer Drukkerij.

Telefoonnummer 29.

S. J. SAMUELS & C.

WATERMOLENSTRAAT,

HANDEL in

IJzer-, Staal-, Koper- en

BLIKWAREN

TOUW- Borstelwerk,

en

Clustualien,

VERF en OLIE enz.

Goedkoopste adres in de kolonie. Voeren in den kortst mogelijken tijd alle orders uit.

Orders op het buitenland worden tegen matige Commissie uitgevoerd.

“A WELCOME ARRIVAL”



Bij J. Lyons.

Planters en Gouddelvers **SCHOENEN** (Waterdicht), **Bottines** van af f 6.- (Solied werk), en veel meer andere soorten **schoenen** en **pantoffels**. *Soliditeit bekend.*

IMMIGRATIE-DEPARTEMENT

Zij die nog *Britsch Indische* immigranten voor het loepend verscheppingsseizoen wenschen te bekomen, kunnen tot *Ulto, Juli* op het *Immigratie-Departement* inlichtingen erlangen omtrent de voorwaarden, waaronder zij kunnen worden aangevraagd.

De Agent-Generaal,
G. H. BARNET LIJON.

De legale wervers hadden nog een andere tactiek om arbeiders te strikken. Ze maakten vaak gebruik van arkáthiyá's (illegale wervers). Met de inzet van deze mensen kon het wervingsgebied worden uitgebreid en het proces worden versneld. De arkáthiyá's waren berucht, omdat ze zich niet aan de regels van het wervingsproces hielden, wat een legale werver wel moest doen. Zo stonden zij erom bekend dat ze potentiële contractarbeiders met veel te mooie verhalen over het soort werk of het leven in de kolonies misleidden. Zo beschreven de kolonies bijvoorbeeld als tápu's (eilanden) en velen dachten dat deze eilanden niet ver van de havenstad Calcutta lagen. De contractarbeiders verwachtten dus niet dat zij maanden op een schip zouden verblijven. Een arkáthiyá gokte erop dat de gersonelde potentiële arbeider bij een lokaal verzamelpunt zou aankomen en dan zou kiezen voor emigratie. De legale werver besliste daarbij of iemand wel of geen contractarbeider kon worden. Indien hij de potentiële arbeider afwees, kreeg de illegale werver geen vergoeding.

Wanneer een potentiële contractarbeider was goedgekeurd door de legale werver, ging hij naar het lokale bestuurskantoor. Daar ondertekende hij (meestal met een duimafdruk in inkt) het arbeidscontract. In het contract werd het dagloon (tussen 40 en 60 cent), het aantal werkdagen en soort werk (vijf dagen werken en zeven uur per dag op het land of tien uur per dag in de fabriek) vastgelegd. Tevens moest de nieuwe arbeider aan de lokale magistraat bevestigen dat hij zich uit vrije wil had aangemeld om te emigreren. Als deze zaken allemaal geregeld waren, werd er geïnvesteerd in de nieuwe aanwinst.

De nieuwe contractarbeider verbleef na het tekenen en de goedkeuring gewoonlijk minimaal een week tot maximaal een maand in een regionaal depot. Er moesten namelijk minimaal 20 tot 25 contractanten zijn geworven voordat de nieuwe arbeiders onder begeleiding met de trein naar het hoofddepot in Calcutta konden vertrekken. De regionale depots waren vaak grote huizen met een open binnenplaats. In het depot kregen de arbeiders gratis voedsel, kleding en onderdak van de lokale magistraat.

Wanneer er genoeg contractanten waren geworven, vertrokken de nieuwe arbeiders naar het hoofddepot op de Garden Reach nummer 20 te Calcutta. Deze plek heette ook wel het 'Suriname-depot'. Het depot was een reusachtig haven terrein met veel gebouwen zoals woonoord, pakhuizen en hospitalen. Het bevond zich ten zuidoosten van Calcutta en de arbeiders verbleven hier gemiddeld anderhalve maand. In dit depot leefden de mannelijke en vrouwelijke contractarbeiders gescheiden van elkaar. Daarnaast werden zij voorbereid op de lange zeereis naar Suriname. Er was bijvoorbeeld elke dag sprake van inspecties en exercities.

De bootreis naar Suriname

Op de dag van inscheping werden de contractarbeiders allemaal gekeurd op medische fitheid. Mocht een contractarbeider ziek zijn, dan werd hij vervangen door een arbeider op de reservelijst. Bij vrouwelijke arbeiders was er nog een extra voorwaarde: zij mochten niet menstrueren. Wanneer dit wel het geval was, werden ze vervangen. Na de keuring begon de inscheping en

Contractarbeiders uit Brits-Indië in een van de barakken in het 'koe-lijedepot', het centrale verzamelpunt voor immigranten in Paramaribo. Onderdeel van het fotoalbum *Souvenir de Voyage*, over het leven van de familie Doijer in Suriname, 1906-1913. Collectie Rijksmuseum Amsterdam.





kregen de contractarbeiders kleding, attributen (zoals drinkvaten) en een emigratiepas. Op deze pas stonden de gegevens van de arbeider. Er stond bijvoorbeeld de eigen naam, naam van de vader en naaste familie en de geografische herkomst op. Verder was er sprake van een strakke indeling in het schip. Het schip was ingedeeld in drie delen. In het achtergedeelte op het tussendeck van het schip werden de alleenstaande vrouwen geplaatst, gehuwden (families met kinderen) werden ingekwartierd in het middengedeelte en de alleenstaande mannen zaten in het voorste gedeelte van het schip.

De zeereis naar Suriname duurde in de beginperiode van de contractarbeid met de zeilschepen maar liefst drie maanden. Met de komst van stoomschepen werd de reistijd verkort tot een maand. De schepen hadden te maken met strenge eisen, aangezien ze een investering vervoerden, en ze werden gecontroleerd door inspecteurs van de Britse regering. In het immigratietraaak van 1870 was in artikel 15 bijvoorbeeld geregeld dat een kajuit overdekt moest zijn en niet minder dan 1,83 meter hoog. Een gevolg van deze strenge maatregelen was dat het sterftecijfer op de schepen gedurende de contracttijd in verhouding laag was: 2,1 procent.

Het leven op de schepen werd voor de contractarbeiders gekenmerkt door een streng regime en strikte discipline. De dagen begonnen meestal om 6 uur 's ochtends. Rond 8.30 uur werd er gebed, om 9 uur was er een monstering en vervolgens het ontbijt. Om 13 uur was er lunch en om 17 uur het avondeten. De arbeiders hadden een dagelijks proviand van bijvoorbeeld 500 gram rijst, 50 gram tabak en 1,9 liter water. Ook moesten de arbeiders op het schip gezond en fit blijven. Daartoe waren er dagelijks exercities en moesten ze zich twee keer per week laten masseren met kokos- of mosterdolie. Ook was er ruimte voor ontspanning om de verveling van de lange reis tegen te gaan. Er

was amusement, zoals zang en dans. Ook zorgden de arbeiders zelf voor vermaak: ze vertelden elkaar verhalen en speelden spelletjes.

Hoewel er een gestructureerd dagritme was, en voldoende voedsel en amusement, werd de lange bootreis door vele arbeiders toch als traumatisch ervaren. Velen hadden geen idee hoe lang de reis zou duren en hoe de reis zou eindigen; de contractarbeiders hadden geen idee van afstanden tussen continenten. Daarnaast ontstonden er op de schepen onderlinge ruzies over bezittingen, en dan waren er ook nog de sterfgevallen.

Het koeliedepot

Na de lange reis konden de schepen op twee plaatsen in Suriname aanmeren: bij Fort Nieuw-Amsterdam of in de haven van Paramaribo, allebei aan de rivier de Commewijne gelegen. Bij aankomst konden de schepen vaak niet gelijk ontschepen, dit gebeurde meestal een dag later. Eerst vonden er medische keuringen en inspecties plaats. Als alles in kannen en kruiken was, werden de contractarbeiders aan land gebracht en naar het Immigratiedepot gebracht. Dit depot heette in de volksmond ook wel het 'koeliedepot', omdat er onder de contractarbeiders grote onderlinge verschillen waren in kaste en geloof. Het woord koelie werd een verzamelterm voor alle Indiase contractarbeiders en had een negatieve lading. Het woord betekent sjouwer of arbeider.

'Hoewel er een gestructureerd dagritme was, en voldoende voedsel en amusement, werd de bootreis door vele arbeiders toch als traumatisch ervaren'

Het depot lag aan de waterstraat in Paramaribo en het grensde aan de linkeroever van de Surinamerivier. Het was een driehoekig terrein waarop de arbeiders gehuisvest waren in barakken. Die hadden scheidingswanden, zodat er kamers van twee bij drie meter ontstonden. In zo'n kamer mochten niet meer dan drie personen of een huisgezin worden ondergebracht. In de Surinamerivier konden de contractarbeiders een bad nemen en hun rituelen uitvoeren. Na een paar dagen observatie en verblijf, werden zij toebedeeld aan de plantages. De arbeiders werden opgehaald en tewerkgesteld op de plantages van de eigenaren die 'een bestelling hadden geplaatst en tevoren hadden betaald' voor de werving en overkomst naar Suriname.

Het koeliedepot had niet alleen voor de Nederlandse koloniale overheid een functie, maar ook een sociale functie voor de Hindostaanse gemeenschap. Zodra nieuwe lichten Indiase contractarbeiders aankwamen, bezochten veel Surinaamse Hindostanen het depot. Men hoopte ►

Standbeeld 'Baba en Mai' in Paramaribo, ter herinnering aan de Hindostaanse contractarbeid. Foto: Mark Ahsmann.

op informatie over familieleden in India en verhalen uit het geboorteland. Ook kwamen alleenstaande mannen om een vrouwelijke partner te vinden. Een contractarbeider die was uitgediend, kon een vrouwelijke contractarbeidster vrijkopen. Zij kon dan niet meer werken als contractarbeidster.

Hoewel de contractarbeid voor vele Indiërs een uitweg was van armoede, natuurrampen en andere problemen, bracht het ook veel leed met zich mee. Allereerst waren er contractarbeiders voorgelogen over het soort werk dat zij op een plantage of fabriek moesten uitvoeren. Ten tweede werden contractarbeiders zwaar gestraft bij het niet nakomen van de arbeidsplicht, de zogeheten poenale sanctie. Bij overtredingen kwam er een rechtszaak. Naar de aard van de overtreding kon een rechter een boete, een gevangenisstraf of

‘Er was regelmatig onenigheid over de werktaken en uitbetalingen op de suikerplantages in het district Commewijne’

fysieke straffen, zoals geseling, opleggen. Ten derde was er regelmatig onenigheid over de werktaken en uitbetalingen op de suikerplantages in het district Commewijne. Er waren in dit district wel veertig opstanden van contractarbeiders, met als bloedig hoogtepunt een grote opstand op de suikerplantage Mariënborg in 1902. Deze mondde uit in de moord op plantagedirecteur James Mavor. Als gevolg van ordehandhaving stierven er 24 contractarbeiders. Tot slot zijn er verhalen bekend van seksuele intimidatie en verkrachting van contractarbeidsters door witte plantagebazen. De vermoordde plantagehouder James Mavor stond bekend om zijn seksuele intimidatie van Hindostaanse vrouwen. Het is al met al niet vreemd dat deze geschiedenis nog steeds sterke gevoelens oproept bij de huidige generaties. ■

Verder lezen

Chan Choenni, *Geschiedenis van de Hindostanen 1873-2015* (Sampreshan, 2021).

Margriet Fokken, *Beyond being koelies and kantráki: Constructing Hindostani identities in Suriname in the Era of Indenture, 1873-1921* (Verloren, 2018).

Rahman Khan, *Het dagboek van Munshi Rahman Khan* (Amrit, 2000).

■ De website Hindorama.com is een digitaal platform over Hindostaanse diaspora, politiek, cultuur en meer.

Contractarbeiders

Na de afschaffing van de slavernij in Suriname werd het Staatstoezicht (1863-1873) ingevoerd. Dit was voor de koloniale overheid en de planters niet voldoende om de plantage-economie te redden. Vanaf 1873 begon een nieuw hoofdstuk in de Nederlandse koloniale geschiedenis, de contracttijd (1873-1920). Contractarbeiders werden uit alle werelddelen geworven en met name mannen en vrouwen uit India spanden in aantallen de kroon. In deze les leren de leerlingen hoe het wervingsproces van deze arbeiders verliep.

Wat?

Leerlingen gaan zich verdiepen in het wervingsproces van contractarbeiders voor de Nederlandse kolonie Suriname. De opdracht bestaat uit drie delen. In deel A wordt door middel van een historisch model nagedacht over het proces van werving. De leerlingen bestuderen in deel B twaalf fictieve historische bronnen (gebaseerd op echte gebeurtenissen) over twee fictieve historische personen en koppelen deze aan fases van het wervingsproces van contractarbeiders. Tot slot maken de leerlingen in deel C aan de hand van histori-

sche vragen een samenvatting van het wervingsproces.

Waarom?

De opdracht geeft leerlingen inzicht in het wervingsproces van contractarbeiders voor de kolonie Suriname.

Voor wie?

Voor zowel tweede klas vmbo als bovenbouw vmbo.

Wanneer?

Bij het behandelen van modern imperialisme, historische ontwikkelingen rond 1870 en de afschaffing van de slavernij.



gezocht



Gijs Korenblik is docent geschiedenis en maatschappijleer op het Merletcollege en het Isendoorn College en lid van de vmbo-commissie van de VGN.

Hoe lang?

Een lesuur (50 à 60 minuten), inclusief nabespreken.

Hoe werkt het?

In navolging van de lessen over de historische ontwikkelingen rond 1870 (afschaffing slavernij, modern imperialisme en de industriële revolutie) verdiepen de leerlingen zich in het wervingsproces van Indiase contractarbeiders voor de Nederlandse kolonie Suriname. De leerlingen maken bij de start van de les groepjes van twee en lezen vervolgens samen met de docent de inleiding. Na het lezen van de inleiding, beginnen de leerlingen met onderdeel A. In dit deel van de opdracht moeten ze aan de hand van associatieve vragen een historisch model van het wervingsproces van contractarbeiders bestuderen. Bij elke fase van het wervingsproces beantwoorden zij de vragen. De vragen hebben als doel om het denkproces van de leerling op gang te brengen, met als gevolg dat de bronnen in deel B makkelijker te bestuderen zijn. In deel B verdiepen de leerlingen zich aan de hand

van twaalf bronnen in twee fictieve historische figuren. De leerlingen moeten de bronnen bestuderen en deze koppelen aan één fase van het wervingsproces. Daarbij moeten ze hun keuzes toelichten. In deel C maken de leerlingen aan de hand van historische vragen een samenvatting over het wervingsproces. Na het afronden van alle onderdelen, kan de docent de opdracht bespreken. Er kan ook voor gekozen worden om tussentijdse besprekingen te doen.

Wat levert het op?

Met het maken van deze opdracht leren de leerlingen over het wervingsproces van Indiase contractarbeiders. De leerlingen leren vanuit twee verschillende perspectieven waarom men eind negentiende eeuw is overgegaan tot contractarbeid. Bovendien leert de leerling over een belangrijk onderdeel van de Nederlands koloniale geschiedenis. Ook is het een goede opdracht om het samenwerkend leren tussen leerlingen te oefenen, want de leerlingen werken in tweetallen. Daarnaast is het kunnen

Verder lezen

Huijgen, T., Holthuis, P. & Warmelink-Balt, A.

(2014). 'Wat beheerst de leerling al? Een taxonomisch model voor historische vaardigheden', *Kleio* 6.

Holthuis, P. & Huijgen, T. (2013). 'Het verleden beter begrijpen. Vakdidactici ontwikkelen instrument voor contextualiseren', *Kleio* 6.

lezen en analyseren van bronnen een belangrijke vaardigheid die bij het geschiedenisonderwijs hoort. De opdracht stimuleert leerlingen om vragen te leren stellen bij bronnen en in de bronnen historische begrippen en ontwikkelingen te leren herkennen. Verder leert de leerling te contextualiseren. Allereerst door associatieve vragen te stellen bij een bron (in dit geval een historisch model) en zodoende uit hun eigen presentistische leefwereld te treden. Ten tweede leert de leerling in welke mate omstandigheden spelen bij het gedrag van mensen in het verleden. De leerling moet namelijk aan de hand van historische vragen de oorzaken van contractarbeid uitleggen en belangrijke historische begrippen en ontwikkelingen verklaren. ■

Links: Brits-Indiase contractarbeiders. Boven: Hindostaanse en Javaanse arbeiders wachten op uitbetaling op plantage Clevia in Commewijne, 1905. Foto: Tropenmuseum.

Onderzoek je eigen omgeving

Website met regionale bronnen vernieuwd en uitgebreid

GeschiedenisLokaal is een online bronnenplatform voor het onderwijs dat historische bronnen uit regionale archieven en musea aanbiedt. Leerlingen kunnen deze bronnen gebruiken om de geschiedenis van hun eigen omgeving te onderzoeken. Het platform is onlangs vernieuwd en verwelkomt nu zijn dertiende regionale aanbieder: GeschiedenisLokaal Fryslân.

Lise Koning is publieksgericht informatiespecialist Noord-Hollands Archief in Haarlem en initiator landelijk platform GeschiedenisLokaal. **Wibe Balt** en **Gerard Steenhagen** zijn lerarenopleiders Geschiedenis aan NHL Stenden Hogeschool in Leeuwarden. **Yteke van der Vegt** is educator Historisch Centrum Leeuwarden, Pier Pander Museum en Oldehove.

Vorig jaar bestond GeschiedenisLokaal zes jaar. Om verder te groeien, was dit voor de – toen nog twaalf – deelnemers aanleiding om het digitale bronnenplatform te herzien. Uit een gebruikersonderzoek (in samenwerking met Kennisnet en Netwerk Digitaal Erfgoed) kwam naar voren wie het platform gebruiken en hoe de website beter ingericht kan worden. Op basis van deze informatie is de website aangepast en de vormgeving vernieuwd. Op de homepage zien leerlingen en docenten nu in één oogopslag welke tijdvakken, thema's en tools beschikbaar zijn. De bronnenpagina is voorzien van een filter waarmee geselecteerd kan worden op plaatsnaam, tijdvak, thema en type bron. De functionaliteiten van de website zijn grotendeels hetzelfde gebleven, maar hier en

daar aangepast: met de transcriptietool kunnen leerlingen oude teksten lezen, met de toen-en-nu-tool kunnen ze afbeeldingen uit verschillende perioden met elkaar vergelijken, bronnen-op-de-kaart toont op welke locatie welke bronnen te vinden zijn en in de tijdlijn staat een selectie aan bronnen chronologisch geordend. Een overzicht van het lesmateriaal kan gevonden worden via het uitklapmenu aan de rechterkant. Daar kan ook doorgelinkt worden naar een ander GeschiedenisLokaal, waaronder het nieuwe GeschiedenisLokaal Fryslân.

Ver-van-mijn-bedshow

De geschiedenislessen op school worden door Friese leerlingen regelmatig als een ver-van-mijn-bedshow ervaren. Want als de Nederlandse Opstand, het

slavernijverleden, de Gouden Eeuw of de Tweede Wereldoorlog worden behandeld, dan gaat het in het lesboek vaak over de grote steden in de Randstad. Maar wat gebeurde er toen in de omgeving van de leerlingen? In Leeuwarden, Sneek, Tzum of Baard? In Friesland zijn ook sporen van die belangrijke thema's te vinden. Friese archieven en musea bewaren schatten aan informatie, ze zijn alleen soms lastig te vinden. Daarom maken de Friese erfgoedinstellingen hun collecties nu digitaal beschikbaar via geschiedenislokaalfryslan.nl. Om het zoeken te vergemakkelijken zijn de bronnen ingedeeld in de tien tijdvakken.

Als je als erfgoedaanbieder deel wilt nemen aan het landelijke platform GeschiedenisLokaal, dan kan dat zelfstandig of met een aantal archieven en musea gezamenlijk. In Friesland is voor het laatste gekozen. Drie instellingen – twee archieven en een museum – hebben gezamenlijk het initiatief genomen: het Historisch Centrum Leeuwarden (het informatie- en activiteitencentrum voor de geschiedenis van Leeuwarden en omgevingen en tevens gemeentearchief), Tresoar (de grootste erfgoedinstelling van Friesland, met onder andere het provinciaal archief) en het Fries Verzetsmuseum (onderdeel van het Fries Museum). Zij hebben de deuren opengezet voor andere musea, archieven, oudheidskamers en historische verenigingen om zich aan te sluiten bij het Friese 'lokaal'. Ook studenten van lerarenopleidingen

1 'Nieuw digitaal platform moet lokale historie aan het licht brengen', *Friesch Dagblad*, 7 april 2022.





en docenten en leerkrachten worden actief uitgenodigd een bijdrage te leveren. Zij hebben vaak regionale bronnen verzameld in zelfgemaakt lesmateriaal en kunnen dit via de website delen met collega's in de provincie. Een eerste aanzet daarvoor is inmiddels gedaan door samen te werken met de lerarenopleiding Geschiedenis van NHL Stenden Hogeschool in Leeuwarden.

Dat geschikte bronnen niet altijd in officiële instellingen hoeven te liggen, maar soms ook heel dicht bij huis te vinden zijn, bewijst het onderzoek van een van de NHL Stenden-studenten. Hij besloot zijn eigen beppe (Fries voor oma) te interviewen. Tijdens de Tweede Wereldoorlog woonde zij als kind op een boerderij in Baard, een dorpje ten zuidwesten van Leeuwarden. Zij vertelde over haar vader, Reinder Wassenaar, die in de jaren dertig lid werd van de NSB. Beppe herinnerde zich dat haar ouders daar vaak ruzie over hadden. Vader werd na de oorlog veroordeeld tot vier jaar gevangenisstraf, voor het helpen van de vijand bij de arrestatie van voortvluchtige en ondergedoken Nederlanders. Dat de daden van vader ook impact hadden op zijn dochter, merkte beppe op school. Ze werd door klasgenoten gepest omdat zij foute ouders had. Zelfs de meester kon zijn haat voor NSB'ers niet verbergen: hij rekende alle antwoorden van beppe automatisch fout.

Studenten aan het werk

In het tweede studiejaar van de Lerarenopleiding Geschiedenis wordt in het kader van Design Based Education (zie kader) de module Geschiedenis Werkplaats aangeboden. Studenten werken dan het hele jaar in opdracht van een externe partij aan een historisch of maatschappelijk onderwerp en maken dat toegankelijk voor een breder publiek. Ze krijgen zo de kans hun ontluikende visie op geschiedeniseducatie vorm te geven in het brede historische werkveld. Dit jaar kreeg een groep studenten de kans om in het vergeten verleden van Friesland te duiken en in opdracht van Friese erfgoedinstellingen het platform GeschiedenisLokaal Fryslân te vullen met bronnen en lesmateriaal. Een half jaar lang zochten ze naar geschikte bronnen onder begeleiding van de educatiemedewerkers van de verschillende erfgoedinstellingen.

Er zijn verschillende thema's uitgewerkt: de Elfstedentocht, een knokploeg in Drachten, de spectaculaire overval op de Blokhuispoort, de Atlantikwall op Terschelling, het verzet in Leeuwarden en de NSB in Friesland. Er wordt op dit moment nog een laatste hand gelegd aan lesmateriaal bij rechtspraak in de negentiende eeuw en sporen van het slavernijverleden in Leeuwarden. Ook deze lessen zijn binnenkort te raadplegen via GeschiedenisLokaal Fryslân. De studenten zijn overwegend positief over de mogelijkheden die hun binnen Geschiedenis Werkplaats worden geboden. Zij vinden het spannend dat zij een opdracht voor een externe opdrachtgever mogen uitvoeren. Het is voor hen een verrijking van hun opleiding, waarbij zij met name noemen 'het in de keuken kijken' bij een andere organisatie dan het onderwijs. 'Het is tof dat de docenten onze lessen straks ook echt kunnen gebruiken', vat een van hen de uiteindelijke opbrengst samen.¹ De studenten maakten zich

Design Based Education

Geschiedenislokaal Fryslân werkt samen met hogeschool NHL Stenden. Studenten van de lerarenopleiding Geschiedenis hielpen mee met de ontwikkeling van de website, volgens het onderwijsconcept Design Based Education. Binnen dit concept wordt er door studenten aan praktijkvraagstukken binnen en buiten de hogeschool gewerkt. Bij het vak 'Geschiedenis Werkplaats' betekent dit het volgende: de studenten beoordelen eerst de vraag uit de praktijk. Dat doen zij door zich breed te oriënteren met behulp van diverse bronnen, waaronder literatuur. Dan concretiseren zij de vraag verder en ontwerpen een rubric, waarin de ontwerpeisen, die uit de vraag voortkomen, zijn verwerkt. Deze rubric wordt besproken met de opdrachtgever. Als de opdrachtgever groen licht geeft, gaan de studenten van start. Zij bedenken allerlei ideeën en selecteren wat haalbaar is en wat niet. Het beste idee werken zij uit tot een ontwerp of prototype. Dit ontwerp wordt getest op bruikbaarheid in een omgeving die zoveel mogelijk lijkt op het de echte omstandigheden. Daarna wordt het ontwerp eventueel aangepast en gepresenteerd aan de opdrachtgever. Deze bepaalt uiteindelijk in hoeverre het praktijkvraagstuk is uitgewerkt. Voor meer informatie over Design Based Education op NHL Stenden gebruik deze website of scan de QR-code: www.nhlstenden.com/studeren-bij-nhl-stenden/over-ons-onderwijssysteem.



op deze manier de vaardigheid eigen om bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit van bronnen te beoordelen. Het eindresultaat van de studenten is te zien op GeschiedenisLokaal Fryslân. Op dit moment zijn er zes thema's beschikbaar op het Friese 'geschiedenislokaal': de terpentijd, de middeleeuwen, de Opstand, het slavernijverleden, de Tweede Wereldoorlog en de Elfstedentocht. Die laatste past strikt gezien bij geen enkel tijdvak, maar kon als hét erfgoed van Friesland natuurlijk niet ontbreken. Omdat het Friese platform als een groeimodel wordt beschouwd, zullen alle tijdvakken uiteindelijk gevuld worden met lokaal erfgoed van diverse partijen. ■

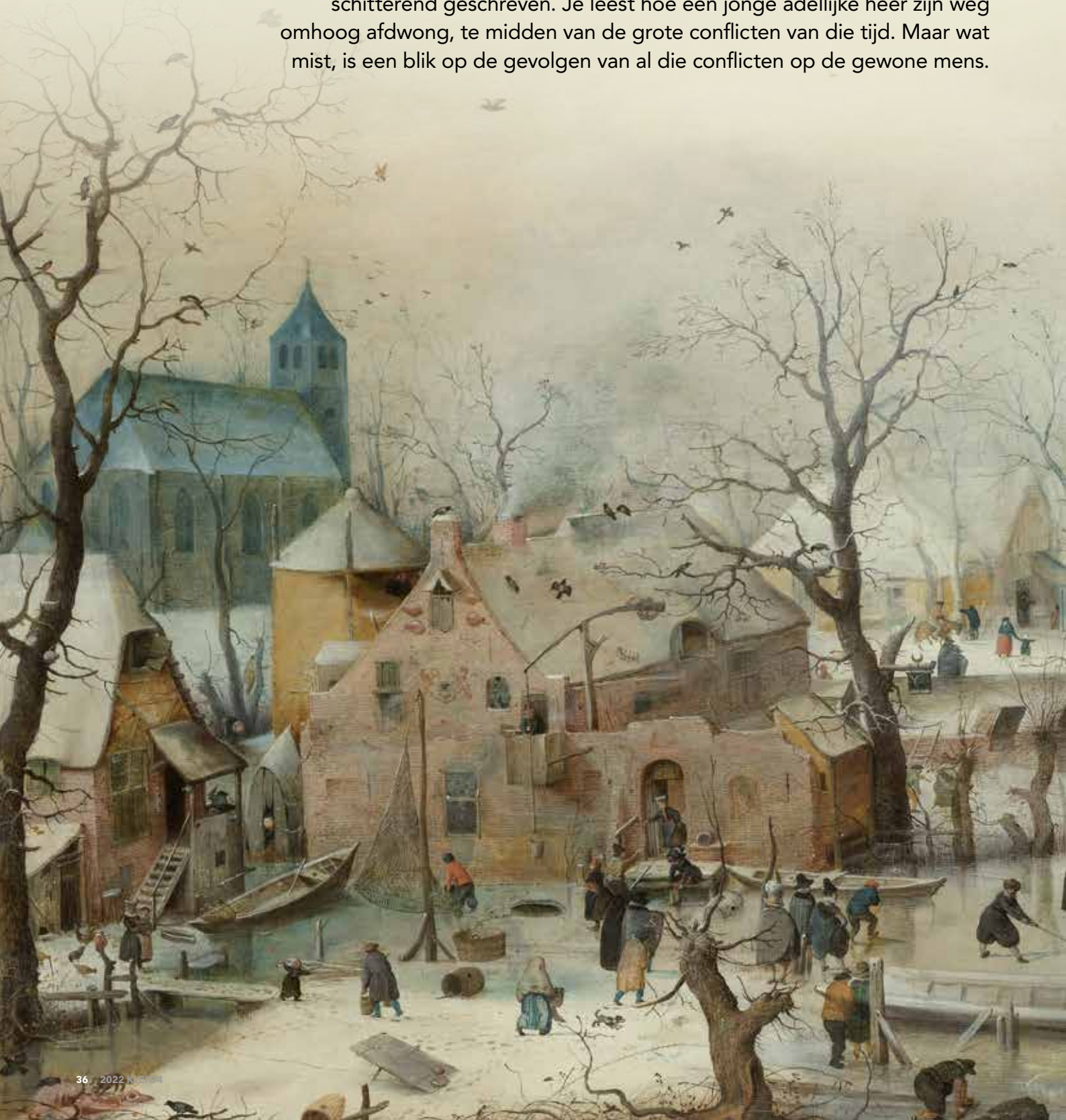
Boven: Finish van de Elfstedentocht van 1956 op de Noorderstadsgracht te Leeuwarden. Foto: Sjoerd Andringa. Collectie Historisch Centrum Leeuwarden. Linkerpagina: Studenten en docenten van NHL Stenden Hogeschool, samen met educatoren van het Historisch Centrum Leeuwarden, Tresoar en het Fries Verzetsmuseum, tijdens de lancering van GeschiedenisLokaal Fryslân in het Fries Museum. Foto: Marieke Balk.

Bronnen zijn te vinden op www.geschiedenislokaal.nl.

Het lot van gewone mensen blijft onzichtbaar

Nieuwe biografie over Willem van Oranje

De nieuwe biografie van René van Stipriaan over Willem van Oranje leest als een avonturenroman. Het boek is bijna duizend bladzijden dik en schitterend geschreven. Je leest hoe een jonge adellijke heer zijn weg omhoog afdwong, te midden van de grote conflicten van die tijd. Maar wat mist, is een blik op de gevolgen van al die conflicten op de gewone mens.



De biograaf staat sceptisch tegenover het oude beeld van een vrijheidsstrijd van een onderdrukt land, het beeld van Willem van Oranje als een ‘vader des vaderlands’ die enkel nobele motieven had. Willem van Oranje was zeer ambitieus, schrijft hij, en ook een opportunist, gevangen binnen wankele politieke omstandigheden en de wisselende machtsverhoudingen van zijn dagen. Het belang verdedigen van zijn adellijk geslacht – in Duitsland (Nassau) en Frankrijk (Oranje) – staat aan de oorsprong van zijn daden, maar de omstandigheden voerden hem steeds verder op de weg naar een opstand tegen Spanje. Ze resulteerden, na het verlies van de zuidelijke Nederlanden, in een terugtrekking naar het noorden: Zeeland, Holland en Utrecht. Zijn min of meer tolerante politiek van een religievrede moest hij vervangen door een steun aan de calvinistische beweging, die van geen religievrede wilde weten en haar zuiver geloof als een importartikel oplegde overal waar de troepen van Willem van Oranje verschenen.

Niet onbelangrijk in die dagen was ook de confiscatie van de kerkelijke en kloosterlijke goederen op grote schaal, waar de staatse troepen land veroverden. Met deze roof werd mede de oorlog betaald. Zo ging Willem van Oranje in een voor-

malig klooster in Delft wonen, het Prinsenhof, nadat hij zich uit de zuidelijke Nederlanden moest terugtrekken, onder druk van de Spaanse generaal Farnese. Of zoals René van Stipriaan schrijft: ‘Uiteindelijk laat een groot deel van Oranjes volwassen leven zich samenvatten als schaken in een zwakke en zelfs verloren stelling. Doorspelen terwijl je verloren staat, geldt in schakerskringen als oneervol, maar Oranje deed het.’

In de defensie van Willem van Oranje speelde propaganda een belangrijke rol. Dat is een aspect dat de biograaf keer op keer benadrukt. Het doet modern aan. De oorlog wordt niet alleen met wapens, maar ook met woorden gevoerd. Een stroom aan pamfletten en brieven, op grote schaal gedrukt en verspreid, in het Frans, Duits en ook Nederlands vertaald, bouwde een propagandawereld op, waarin goed (Willem van Oranje) tegenover slecht (Spanje) staat. In die propagandaoorlog wordt *fake news* niet geschuwd, integendeel, veel verzonden of half verzonden verhalen moeten de Nederlanden overtuigen van het grote gelijk van wat dan ‘de opstand’ heet en het grote ongelijk van de ‘vijanden’ aantonen. Overigens leerden ook de Spanjaarden op den duur de kunst van propaganda en framing. De biograaf wijst daarbij ook op de context van die zestiende eeuw, ►

Theo Salemink is historicus. Hij schreef eerder *Ondankbare grond. Een boerenepos* (2014) en *Vrouwen van het land. Epos van drie daglonsters* (2021).

Winterlandschap met ijsvermaak. Schilderij door Hendrick Avercamp, ca. 1608. Collectie Rijksmuseum Amsterdam.



die toch al een 'betekeniszwangere wereld' was, een eeuw van 'verneveling van normen en waarheid'. In die onzekere tijden, met grote politieke verschuivingen en religieuze confrontaties, moest Willem van Oranje als in een 'mist' navigeren. Hij nam grote risico's, schrijft de biograaf, 'door zijn eigenbelang in woord en beeld te verknopen met de belangen van anderen. Het was een overlevingsstrategie, maar het werd ook steeds meer een heilige missie.'

Oorlog voor gewone mensen

Wat in deze schitterende biografie gedeeltelijk buiten het gezichtsveld blijft, is het effect van de eindeloze oorlogen op gewone mensen. Om te beginnen de eenvoudige soldaten die in de legers aan beide kanten dienden. Willem van Oranje noch Alva en Farnese hadden een staand leger.

'De geschiedenis van het oosten wordt als randgebeuren in kaart gebracht, terwijl juist daar die "opstand" uitgevochten wordt'

Als ze geld hadden, namen ze huurlingen uit heel Europa in dienst, vaak rond 10.000 soldaten of meer per keer. En om het eigenlijke leger heen zwierven mannen en vrouwen die al die soldaten moesten verzorgen. Bij deze soldaten ging het soms om kleine elite-eenheden van goed getrainde soldaten, maar meestal om gewone soldaten die als voetvolk in een gruwelijke oorlog dienden. Arme, jonge mannen die om te overleven van vechten hun beroep moesten maken. Als ze

verloren, werden ze massaal afgemaakt. Wonnen ze, dan sloegen ze aan het plunderen.

Op hun tochten, keer op keer heen en weer schuivend door hetzelfde landschap, plunderden ze het platteland, verwoestten de dorpen, stalen het voedsel, brandden de velden plat, roofden de paarden en de andere dieren, verkrachtten vrouwen, sloegen boeren dood die hen in de weg liepen. En dat niet één keer, dezelfde streek werd vaak jaren achtereen door steeds weer nieuwe soldaten geteisterd. Als de Spaanse of staatse bevelhebber geen geld meer had om hun soldij te betalen, sloegen de soldaten aan het roven. Als ze afgedankt werden omdat het winter werd, of omdat de oorlog tijdelijk gepauzeerd werd, bleven ze in de streek rondzwerfen en de lokale bevolking lastigvallen. De plattelandsbevolking was zo keer op keer het slachtoffer, vooral in de zuidelijke Nederlanden en in Oost-Nederland. Ergens vermeldt de biograaf dat bij een bepaalde veldtocht onderweg 250 dorpen vernietigd werden. Zo maar. Stel je voor. Daar woonden eenvoudige mensen, die het toch al moeilijk hadden in deze 'kleine ijstijd', waarin voedsel verbouwen en dieren houden op hun boerderijtjes een groot probleem werd.

Plundering

Willem van Oranje wilde in het najaar van 1568 een grote campagne tegen Alva beginnen. Hij stak met een leger de Maas over, niet ver van Luik. Hij wilde oprukken naar Brussel. Alva lag bij Maastricht. Oranje probeerde bij de dorpen en de boeren in de buurt voedsel te roven, maar Alva had de dagen ervoor alle voorraden al geroofd, de waterbronnen vergiftigd, de dieren weggevoerd.



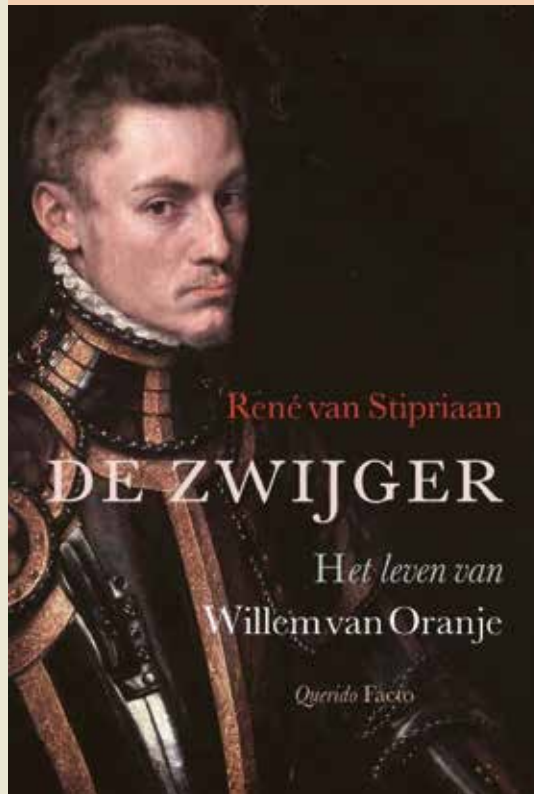
Boerenverdriet. Schilderij door David Vinckboons, ca. 1619. Rijke stedelingen gebruiken het voedsel van de boeren, die angstig toekijken vanuit de deuropening. Collectie Rijksmuseum Amsterdam.

Het leger van Oranje leed honger. Toen de bisschop van Luik weigerde een afkopsom van 100.000 daalder te betalen, had Oranje een goed voorwendsel, schrijft de biograaf, 'om over te gaan tot plundering van de streek'. Deze veldtocht werd een groot fiasco voor Willem van Oranje en het hongerende leger van Oranje moest zich terugtrekken naar het oosten.

De biograaf vertelt ook over de eindeloze veldtochten in de jaren vanaf 1572. Staatse en Spaanse troepen die door de Nederlanden heen en weer trokken. Hij vertelt dat er aan beide kanten systematisch geplunderd werd en dat soms de tactiek van de verschroeiende aarde werd toegepast, met alle gevolgen van dien voor de boeren. Maar hij schrijft weinig over de impact die deze systematische plundertochten en veldslagen hadden op de gewone mensen die tussen de wielen van de oorlogsmachines verpletterd werden. Een oorlog waarboven latere geslachten de woorden 'opstand' en 'vrijheid' schreven. Maar voor wie was die vrijheid? Zijn er onvoldoende bronnen om het lot van de gewone soldaten te beschrijven? Om het lot van de boeren en dorpelingen die onderweg verpletterd werden te herdenken, om het lot van de inwoners van de steden die in brand geschooten werden en te lijden hadden onder de 'furie' van Spaanse en staatse troepen in herinnering te houden? Zoveel duizenden mensen gedood. Of wordt deze blinde vlek veroorzaakt door het frame van de biograaf, dat getekend is door een 'adellijk perspectief' en Randstedelijk 'Hollands belang'? In ieder geval is duidelijk dat Willem van Oranje voor René van Stipriaan een tragische held was die door de wisselvalligheden van de geschiedenis gedreven werd, het beste ervan wilde maken, na verloop van tijd ook ging geloven in zijn 'heilige missie' en uiteindelijk vermoord werd voor de 'goede zaak'.

Pokerspel

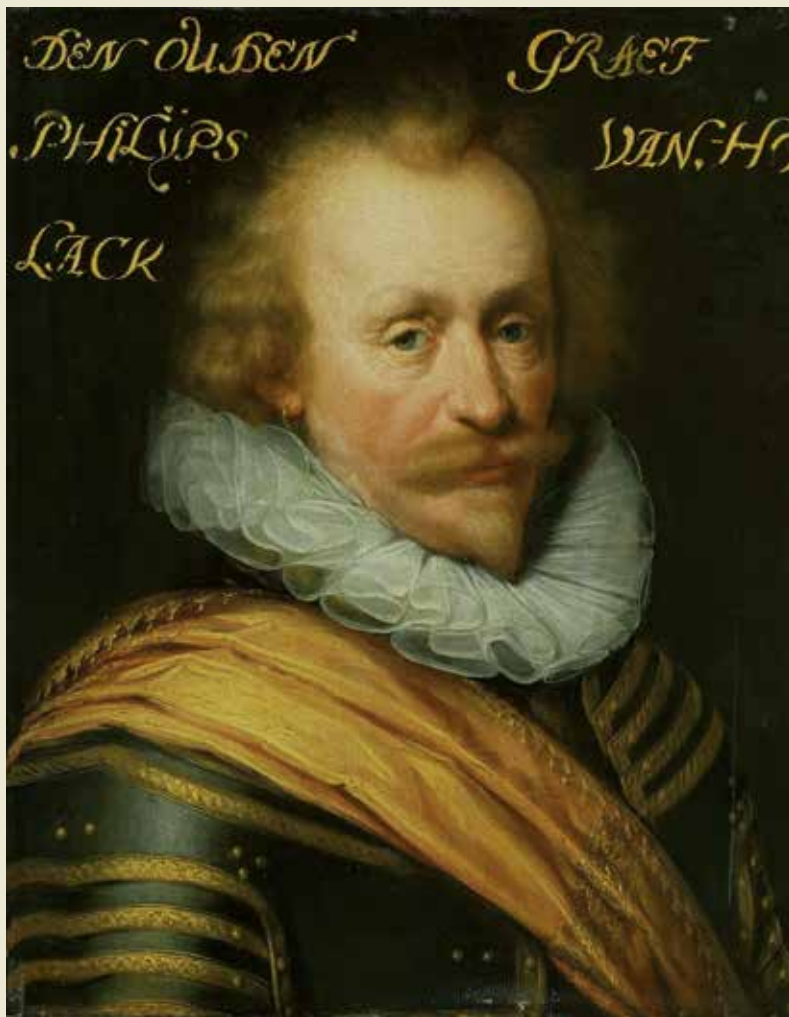
Vanuit deze tragische held wordt de geschiedenis in beeld gebracht, als een bijna apocalyptische strijd van vorsten en generaals, van stedelijke elites en provinciale machtsblokken. Als een pokerspel om de macht in een tijdgewricht op de rand van de feodale middeleeuwen en de overgang naar het vroege burgerlijke kapitalisme van met name de nieuwe Republiek. Een republiek die ontstaat op basis van 'tachtig jaar oorlog' en zich door een grote zeemacht en handelsvloot tot een nieuwe wereldmacht zal ontwikkelen in de zeventiende eeuw. De 'gouden eeuw' voor Holland, wat tot de dag vandaag de aanduiding van de Nederlanden is. Hier wordt ook duidelijk dat de 'adellijke blikvernuwing' gepaard gaat met een Randstedelijke blikvernuwing. Vanuit de afloop van die tachtig jaar oorlog, waaruit op een onnavolgbare en 'toevallige' manier een republiek ontstaat, rondom Holland, Zeeland en Utrecht (de



De zwijger. Het leven van Willem van Oranje, René van Stipriaan. (Querido Facto, Amsterdam/Antwerpen 2021), 936 blz., € 39,99

'tuin van Holland'), wordt ook door deze biografie de geschiedenis met terugwerkende kracht gestroomlijnd tot een geslaagde 'opstand van Nederland tegen Spanje'. Hoe sceptisch hij ook is over de nobele motieven van Willem van Oranje en de belangen van de Noord-Nederlandse gewesten. De geschiedenis van de zuidelijke Nederlanden, die door Farnese in Spaanse handen gebracht worden, verdwijnt uit het project van de opstand, en de geschiedenis van het oosten achter Rijn en IJssel wordt als randgebeuren in kaart gebracht, terwijl juist daar die 'opstand' uitgevochten wordt. Niet in Amsterdam woedt de oorlog, maar in de Vlaamse steden, in Brabant, Limburg, in de Achterhoek en in Twente, Drenthe en Groningen.

Voor met name de geschiedenis van Oost-Nederland is bijzonder weinig aandacht. Deze gebieden liggen buiten de 'tuin van Holland' en dienen vooral als locatie voor veldslagen buiten de 'hartlanden' van de zich vormende Republiek. Deze asymmetrische aandacht bepaalt tot aan de dag van vandaag de geschiedschrijving. Dat de 'opstand' vanuit Holland en door Willem van Oranje en de calvinisten voor de gewone mensen in die buitengebieden misschien voelde als een opgedrongen burgeroorlog, als een ongewenste opstand tegen hun eigen katholieke religie en lokale politieke machthebbers, is een brug te ver. ►



Portret van Philips van Hohenlohe door (atelier van) Jan van Ravesteyn, ca. 1609-ca. 1633. Collectie Rijksmuseum Amsterdam.

Rieken en spaden

Dat de mensen in die buitengebieden het wellicht anders beleefden, blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat de lokale boeren in Vlaanderen, maar ook in de Achterhoek, Overijssel en Drenthe op een gegeven moment in alle wanhoop de wapens opnamen. Ze vochten met rieken, bijlen en spaden tegen de professionele soldaten. En dat waren dan niet de Spaanse soldaten; de boeren trokken eerder op tegen staatse soldaten die het platteland jaar na jaar terroriseerden.

Zo verenigden de boeren in Oost-Nederland zich in 1580 om weerstand te bieden tegen de plunderende troepen van de staatse legeraanvoerder Philips van Hohenlohe. Er zou een leger van 5.000 boeren geweest zijn in Overijssel dat de wapens opnam. Ook in de Achterhoek kregen ze aanhang. Zij noemden zich de 'desperaten', de wanhopigen. In hun vaandels voerden ze het teken van een zwaard en een lege dop van een ei, waar de dooier uitgelopen is. De betekenis daarvan was, zo wordt in de *Overijsselsche Almanak* van 1847 gezegd, dat de boeren zich niet met de strijd bemoeiden toen het ei nog vol was, maar daarna moesten ze wel om de lege schaal strijden. Eerst leken de boeren te winnen, geholpen door lokale adel en stedelijke

bestuurders. Hohenlohe moest zich zelfs terugtrekken, helemaal naar Emmerich in het Kleefse gebied. Met een nieuw leger wist hij het boerenleger te verslaan bij het klooster Sion bij Doetinchem, aan de Oude IJssel: driehonderd boeren gedood. De rest gevlucht. Daarna versloeg hij de boeren in Overijssel bij Raalte: zevenhonderd doden. De slecht bewapende boeren waren geen partij voor de professionele soldaten.

Deze boerenopstanden krijgen geen aandacht in deze nieuwe biografie, noch het feit dat deze arme boeren en plattelanders zich uit barre nood aan de kant van de Spanjaarden voegden en niet aan de kant van Willem van Oranje. Voor de boeren was de vrijheidsstrijd van Willem van Oranje eerder een gruwelijke burgeroorlog die ten koste van hun goed, hun leven en dat van vrouw en kinderen uitgevochten werd. In mijn artikel 'Een heer tegenover zijn volk. Troebelen in het land van Bergh' in het *Jaarboek Achterhoek & Liemers* (2021) probeer ik op grond van schamele bronnen deze geschiedenis van het boerenverzet onder de aandacht te brengen en zo ook een 'andere' geschiedenis' uit te lichten.

Een kwestie van perspectief

Kortom, alles is een kwestie van perspectief. Je kunt de geschiedenis van tachtig jaar oorlog vertellen rond de held (Willem van Oranje) of de schurk (Alva of Philips II). Dan is het een avonturenroman. Je kunt het vertellen vanuit het perspectief van de Nederlanden of vanuit het legitieme gezag van Spanje. Dan gaat het om een opstand en vrijheidsstrijd of om een revolte en onwettig verzet, om terrorisme. Je kunt het vanuit een sociaaleconomisch perspectief beschrijven en de nadruk leggen op de verarming van de gewone mensen door de staaalharde belastingpolitiek van Alva. Je kunt het beschrijven vanuit het perspectief van het rijke centrum (Holland, Zeeland en Utrecht, waar ooit 'de Gouden Eeuw' geheerst zou hebben en waarin de VOC groot geworden is) versus de periferie (met name Oost-Nederland en Brabant). Dan gaat het om een Randstedelijk perspectief. Of vanuit een religieus perspectief: van de nieuwe calvinisten of de oude katholieken. Dan is het een godsdienstoorlog. Je kunt het ook beschrijven vanuit het perspectief van gewone mensen, die decennialang slachtoffer werden van heen en weer trekkende legers. Of vanuit het perspectief van de inwoners van de steden en stadjes die belegerd werden, verwoest, uitgemoord. Hoeveel doden is een collectieve vrijheid waard? Kortom, was de oorlog die Willem van Oranje aanvoerde een opstand, een vrijheidsstrijd tegen een vreemde tirannie, of een burgeroorlog waarin een adellijke en burgerlijke elite een kwart eeuw terreur uitstortten over de gewone mensen op het land, in de dorpen, stadjes en steden? ■

Een tactische overwinning, maar een strategische nederlaag

Het Lenteoffensief en hoe het misliep

Op 21 maart 1918 startte de Duitse legerleiding een enorm offensief aan het westelijke front in een ultieme poging de geallieerden tot overgave te dwingen. Aanvankelijk was dit Lenteoffensief zo succesvol dat keizer Wilhelm II besloot om 24 maart uit te roepen tot nationale feestdag, omdat de overwinning nog slechts een kwestie van tijd kon zijn. Het liep anders.

Het voorjaar van 1918 was volgens de Duitse legerleiding het ideale moment om dit allesbeslissende offensief aan het westfront te starten. Het offensief zou de geallieerden tot overgave moeten dwingen. Mocht dit onverhoopt niet lukken, dan zou de uitkomst in ieder geval moeten leiden tot een goede onderhandelingspositie bij eventuele vredesbesprekingen. Berlijn voelde namelijk hoe de tijd in zijn nadeel wegtikte. Aan het thuisfront deed de Britse zeeblokkade zich steeds meer voelen, waardoor de hongerige bevolking in toenemende mate kritisch was over het voortzetten van de oorlog.

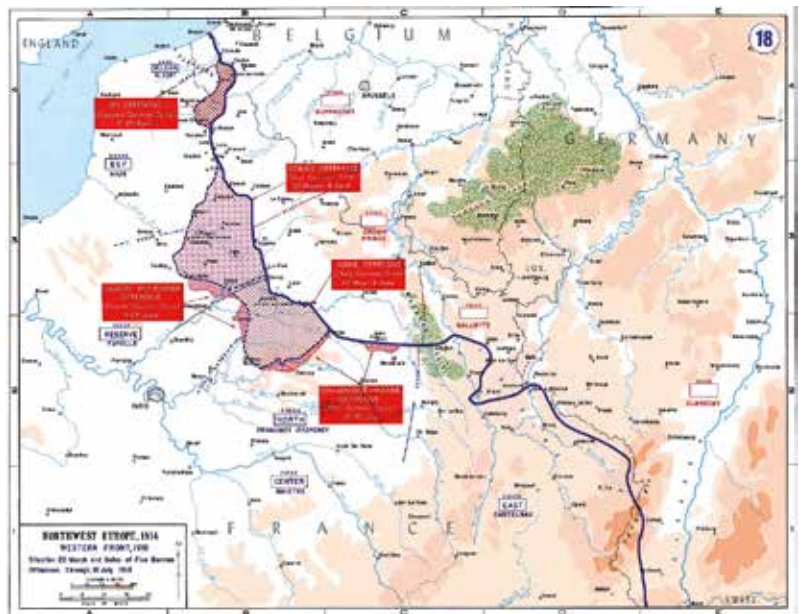
Aan het westfront werd ook de deelname van de Verenigde Staten voelbaar. Steeds meer goed gemotiveerde Amerikaanse troepen kwamen aan op het continent en die zouden in de loop van 1918 vast en zeker de doorslag gaan geven. Eind 1917 waren dat er ongeveer 130.000 (die bovendien voor een groot gedeelte hun opleiding nog moesten afronden). Maar de verwachting was dat dit aantal in de loop van 1918 zou gaan oplopen tot twee miljoen.

Om dat voor te zijn, zou snel een overwinning behaald moeten worden en het voorjaar van 1918 leek het juiste moment. Want voor het eerst in de oorlog zou er dan een Duitse overmacht aan het westelijke front staan.

Concentratie op één front

Tot de wapenstilstand met Rusland aan het oostelijke front in 1917 (op 3 maart 1918 vastgelegd in het vredesverdrag van Brest-Litovsk) had het Duitse leger moeten vechten aan twee fronten. Met de Russische overgave kon men zich nu volledig gaan concentreren op het westelijke front. Er werden zoveel mogelijk troepen van het voormalige oostelijke front overgebracht naar het westen, waardoor daar in het voorjaar een Duits overwicht ontstond van 197 Duitse divisies tegenover 178 geallieerde.

Naast dit overwicht in manschappen voelde de Duitse legerleiding dat dit ook in mentaal opzicht het meest gunstige tijdstip was. Het was een publiek geheim dat de samenwerking tussen de



Fransen en Britten problematisch verliep, met name omdat ego's aan de militaire en politieke top vaak botsten. Daarnaast was begin 1918 de moraal bij de geallieerde troepen ronduit slecht.

De Fransen durfden geen grote aanvallen te lanceren na het catastrofale Nivelle-offensief en de daarop volgende munitieproblemen in 1917 (zie ook 'Werkstaking of munitie?' in *Kleio* 1, 2018). De Britten waren nog niet bevestigd van de bloedige veldslagen die ze hadden moeten leveren in het jaar daarvoor. Daarbovenop kwam dat de Britse overheid en legerleiding het niet eens waren over de te volgen strategie.

Dit alles gaf de Duitse legerleiding genoeg vertrouwen in een goede afloop van dit geplande Lenteoffensief. Een offensief dat generaal Erich Ludendorff de codenaam *Kaiserschlacht* gaf als eerbetoon aan keizer Wilhelm II, de opperbevelhebber van het leger.

Vijf uur onder vuur

Het plan voor de *Kaiserschlacht* dateerde uit 1917 en bestond uit vijf deeloffensieven die deels overlappend zouden worden uitgevoerd. Van deze vijf deeloffensieven was het openingsoffensief – de ▶

Hans Vermeer is oud-redacteur van *Kleio*.

Kaart van de bewegingen aan het front tijdens het Lenteoffensief. Wikimedia Commons.

Stoottroepen met handgranaten van het Oostenrijk-Hongaarse leger. Foto graaf onbekend.

zogenaamde *Operation Michael* – het allerbelangrijkst. De vier andere deeloffensieven zouden in gang gezet worden om zoveel mogelijk geallieerde troepen af te leiden, zodat die niet konden worden ingezet tijdens het openingsoffensief.

Operation Michael had als doel de Franse en Britse legers van elkaar te scheiden, waarna ze los van elkaar konden worden aangepakt. De aanval zou zich dan ook richten op de zwakste plek in het geallieerde front: de stellingen van het Vijfde Leger aan de Britse zuidzijde. Daar zou een overmacht van 58 Duitse divisies korte metten moeten maken met 16 Britse divisies.

Op de ochtend van 21 maart om half vijf startte *Operation Michael* met een vijf uur durende artilleriebeschieting door zo'n 10.000 stuks Duits veldgeschut en zware kanonnen. Dit concept van een korte, gerichte beschieting – de zogenaamde *Feuerwalze* – was aan het voormalige oostfront tot in perfectie uitgewerkt door de Duitse luitenantkolonel Bruchmüller. Om te zeggen dat dit een *korte* beschieting was, is wat cynisch. Maar aan eerdere offensieven veldslagen ging vaak een dagenlange beschieting vooraf.

‘De aanval zorgde ervoor dat onderlinge communicatie aan geallieerde zijde niet meer mogelijk was en er paniek ontstond, waarna veel troepen op de vlucht sloegen’

De artilleriebarrage werd met grote precisie uitgevoerd, niet op de voorste vijandelijke stellingen, maar op de vijandelijke artillerie- en verbindingsposten in het achterveld, waarbij artillerieopstellingen werden beschoten met gasgranaten en verbindingsposten met scherfgranaten. Om precies 08.40 uur volgde de aanval van de Duitse infanterie, die extra dekking had in de mist en achter de artilleriebarrage. De Britten waren totaal verrast door de aanval. Niet alleen door de *Feuerwalze*, maar ook door de nieuwe infiltratietactiek die de onlangs gevormde Duitse stoottroepen hanteerden.

De combinatie *Feuerwalze* en stoottroepen zorgde ervoor dat onderlinge communicatie aan geallieerde zijde niet meer mogelijk was, dat bevelen niet meer doorkwamen en er paniek ontstond, waarna veel troepen op de vlucht sloegen. Het resultaat op de eerste dag aan Britse zijde was dan ook schrikbarend: 7.500 doden, 10.000 gewonden en 21.000 krijgsgevangenen.

Infiltratie van *Sturmtruppen*

De Duitse legerleiding had lange tijd gezocht naar een aanvallende tactiek die de vastgelopen loopgravenoorlog weer in beweging zou kunnen zetten. Ludendorff zag in dat dit niet ging lukken door de massale aanvallen zoals die tot dan



toe gebruikelijk waren. Hij koos voor een snelle infiltratie van het vijandelijke front door kleine eenheden van speciaal getrainde elitetroepen, de zogenaamde *Sturmtruppen* (stoottroepen). Deze divisies werden samengesteld uit de beste, fitste en fanatiekste manschappen uit het leger. Zij opereerden in kleine eenheden die werden geleid door de beste officieren, mannen die tijdens het gevecht zelf beslissingen konden nemen. De uitrusting en bewapening werd bewust zo licht mogelijk gehouden, zodat ze zich snel en gemakkelijk konden verplaatsen. Een stoottroeper was dan ook meteen herkenbaar aan zijn favoriete wapen waarmee hij behangen was: de handgranaat. De taak van deze stoottroepen was om zo snel mogelijk door zwakke plekken in de vijandelijke linies te trekken en in het achterland communicatieposten, verbindingslijnen en artillerieposten te vernietigen om de communicatie plat te leggen. Versterkte punten moesten zij juist niet aanvallen en zo veel mogelijk omzeilen. Alles stond in dienst van snelheid en de verrassing. Wie in het pad achter hen nog in staat was om deel te nemen aan de strijd, moest worden vernietigd door volgende eenheden.

Het offensief loopt vast

De tactiek van de *Feuerwalze* gecombineerd met de inzet van de *Sturmtruppen* was in de eerste dagen van het openingsoffensief uiterst succesvol. De stoottroepen sneden een wig van tientallen kilometers diep in de vijandelijke linies. Alles verliep zo vlot dat de Duitse legerleiding (net als in augustus 1914) dacht dat het nog slechts een kwestie van tijd was voordat de geallieerde troepen zich zouden overgeven. De keizer riep 24 maart alvast uit als nationale feestdag.

Aan geallieerde zijde werd dat ook zo gevoeld. De eerste dagen van het Michaeloffensief verliepen desastreus voor met name het Britse Vijfde Leger, dat compleet werd opgerold. De toch al beroerde samenwerking tussen het Franse en Britse leger zat in een impasse door de botsende ego's van de

opperbevelhebbers Pétain en Haig, waardoor het maar niet kwam tot een eensgezinde aanpak van het Duitse offensief.

Het succes van de Duitse aanval maakte een stevige ingreep echter noodzakelijk. Op 26 maart kwamen de geallieerde leiders bijeen op een spoedbijeenkomst in Doullens. Daar werd eindelijk het besluit genomen om het commando over beide legermachten in handen te geven van één man, de Franse generaal Ferdinand Foch. Die startte meteen met een reorganisatie van de troepen aan het front. Hij werd onbedoeld geholpen door het Britse Derde Leger dat de Duitse aanval kon stoppen. Maar bovenal werd hij geholpen door het Duitse opperbevel.

Versnippering

Ludendorff gaf op 23 maart namelijk nieuwe orders. Hij liet het plan van een geconcentreerde aanval met de volle kracht van het leger gericht op één punt varen en koos voor een opsplitsing van zijn troepen in drie legermachten met elk een eigen doel. Een zou de Britten moeten teruggedrijven naar Calais, de tweede moest de resterende Britse troepen van het Vijfde Leger oprollen en de derde groep zou de Fransen in het zuidwesten moeten aanvallen voordat die versterkingen konden sturen naar de Britten.

Verschillende mensen in de legerleiding hadden Ludendorff gewaarschuwd voor een dergelijke versnippering van troepen. Maar hun waarschuwingen werden in de wind geslagen. De versnippering vertraagde het offensief en gaf de geallieerden de broodnodige tijd om te reorganiseren. Langzaam begon het Michaeloffensief vast te lopen. De *Sturmtruppen* waren dan wel een tactisch succes, maar ze leden enorme verliezen en raakten bovendien uitgeput. Niet vreemd als je bedenkt dat zij deels moesten optrekken door het oude slagveld aan de Somme, met alle moeilijkheden van dien, zoals oude prikkeldraadversperringen, mijnenvelden en verlaten stellingen.

Bovendien werden de aanvoerlijnen voor munitie, voedsel en materialen te lang. De moraal van de troepen zakte zienderogen, niet in het minst doordat legeronderdelen grote Franse voedseldepots veroverden en zich daar uitgehongerd op eten en drank stortten. Vervolgens waren ze niet meer vooruit te branden. Nu zij met eigen ogen de overdaad in de depots zagen, verdween met een klap de illusie dat ook de geallieerden honger leden, zoals het opperbevel hun steeds had voorgehouden.

Pyrrusoverwinning

Na het Michaeloffensief volgden nog vier andere deeloffensieven, die – op het laatste offensief na – allemaal een tactisch succes waren waarbij flinke terreinwinst werd geboekt. Maar ook deze offensieven liepen ten slotte allemaal vast.

De Keizerslag wordt daarom wel omschreven als een tactische overwinning voor het Duitse leger, maar een strategische nederlaag. Met evenveel recht zou je de uitkomst van het offensief een Duitse pyrrusoverwinning kunnen noemen. Want de opzet van het offensief was om het geallieerde leger te laten leegbloeden, zoals eerder de opzet was geweest van het offensief bij Verdun, maar dat leegbloeden gold evenzeer voor het Duitse leger. En dat kon zijn verliezen moeilijker aanvullen dan de geallieerden.

Op 18 juli begonnen de Fransen een tegenoffensief en drongen ze de Duitse legers terug tot achter de rivieren Aisne en Vesle. Vanaf dat moment waren de rollen omgekeerd. Niet in het minst door de inzet van verse Amerikaanse troepen die ondertussen waren aangegroeid tot veertig divisies van elk 28.000 man.

De strijd zou nog vele levens eisen voordat het op 11 november tot een wapenstilstand kwam. Hierbij konden de Duitsers zelfs geen gebruik maken van de tweede optie die het offensief had moeten brengen: een goede onderhandelingspositie bij vredesbesprekingen. ■

Fransen, Portugezen en Britse krijgsgeschiedenis, ca. april 1918. Fotograaf onbekend. Bron: Bundesarchiv.



Op digitale wereldreis

Geschiedenisonderwijs in het buitenland

Hoe ziet het geschiedenisonderwijs eruit over de grens? Negen docenten volgden vorig schooljaar een nascholingstraject van de Rijksuniversiteit Groningen. Ze gingen op digitale 'reis' naar Australië, IJsland, Noorwegen, de Verenigde Staten, Vlaanderen en Zwitserland om te ontdekken hoe het geschiedenisonderwijs in deze landen eruit ziet. Daarna volgden ze een gastlezing over het International Baccalaureate. Wat leverde het de deelnemende docenten op? En welke lering valt er uit te trekken voor de inrichting van ons Nederlandse curriculum?

Tim Huijgen is universitair docent en lerarenopleider aan de Rijksuniversiteit van Groningen.

Onderwijs in Australië verschilt per staat. Er is een nationaal curriculum (zie afbeelding voor de uitgangspunten), maar staten bepalen zelf de precieze invulling van het onderwijs. Het secundaire onderwijs in Australië begint in *Year 6* of *Year 7* en duurt tot *Year 11*. Leerlingen zijn dan gemiddeld tussen de 12 en 15 jaar oud. Geschiedenis kent in deze periode vaak een chronologische opbouw, beginnend bij prehistorie en oudheid tot aan moderne geschiedenis. Er is veel aandacht voor wereldgeschiedenis. Nationale historische gebeurtenissen worden vaak geplaatst in een wereldperspectief. Ook is er aandacht voor *cross-curriculum priorities*. Twee met elkaar verbonden domeinen zijn erg belangrijk in het

'Het mondelinge examen in Noorwegen wordt alleen afgenomen bij leerlingen die door loting zijn geselecteerd'

Australische geschiedenisonderwijs. Ten eerste het kennen en begrijpen van geschiedenis en ten tweede historisch onderzoek en vaardigheden. In het eerste domein maken leerlingen kennis met historische gebeurtenissen op verschillende geografische schalen en met concepten, zoals verandering en continuïteit, significantie en perspectief nemen. Bij het tweede domein



ligt de nadruk op het gebruiken van historische bronnen voor het interpreteren en verklaren van historische gebeurtenissen en hierover communiceren.¹ Vanaf *Year 11* kunnen leerlingen twee jaar *senior secondary school* volgen. Tijdens deze periode bestuderen leerlingen twee perioden bij het schoolvak geschiedenis: de oudheid en moderne geschiedenis. Voor iedere periode zijn leerdoelen geformuleerd waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen kennis en vaardigheden. Bij het kennisonderdeel kunnen scholen en docenten vaak kiezen uit een lijst met onderwerpen om te behandelen in de les.² Er is geen nationale toetsing. Australische staten bepalen zelf hoe ze de toetsing inrichten. New South Wales heeft bijvoorbeeld een combinatie van schoolexamens (met een verplichte weg van ken-

nis, historische vaardigheden, onderzoeksvaardigheden en communicatievaardigheden) en een centraal examen voor het behalen van een *High School Certificate*. Voor het centraal examen van het onderdeel *Modern History* moeten leerlingen bijvoorbeeld in drie uur tijd vragen beantwoorden over vier thema's, zoals 'vrede en conflict' en 'verandering in de moderne tijd'. Dit examen wordt ontworpen door de *NSW Education Standards Authority*.³

Informeel canon

In IJsland zijn er geen formele eindtermen voor geschiedenis. Deze zijn er alleen voor drie kerndomeinen: IJslands, wiskunde en vreemde talen. Het curriculum op een school is opgebouwd rondom zes thema's, zoals duurzaamheid, democratie en mensenrechten en creativiteit.⁴ Het primaire

Overzicht van het Australische curriculum.

onderwijs duurt in IJsland van 6 tot 16 jaar. Geschiedenis is binnen deze periode onderdeel van *social sciences*, een vak dat ook bestaat uit bijvoorbeeld aardrijkskunde, sociologie en levensbeschouwing. Vanaf 16 jaar is geschiedenis een apart vak, waarbij een school en de geschiedenisdocenten de inhoud bepalen. Er is geen centrale eis aan het aantal uur geschiedenis dat leerlingen krijgen. Traditioneel gezien worden twee onderwerpen aangeboden door scholen: wereldgeschiedenis en IJslandse geschiedenis. Geschiedenisdocenten in IJsland vinden het bevorderen van kritisch denken en het begrijpen van actuele gebeurtenissen erg belangrijk. Er is een informele canon met onderwerpen die vaak worden behandeld tijdens IJslandse geschiedenislessen, zoals het ontstaan van nederzettingen, de reformatie en de onafhankelijkheidsstrijd. Daarnaast bieden scholen soms optionele vakken aan waarbij leerlingen kunnen aangeven welke historische onderwerpen zij zelf willen onderzoeken. Ook het primaire onderwijs in **Noorwegen** duurt van 6 tot 16 jaar. Vanaf 16 jaar gaan leerlingen drie jaar naar het secundaire onderwijs, waarbij een globaal

onderscheid wordt gemaakt tussen een beroepsrichting (vergelijkbaar met vmbo) en een voorbereiding op de universiteit of hogeschool (vergelijkbaar met havo en vwo). In 2020 werd een nieuw curriculum in Noorwegen voor de basisschool en middelbare school geïntroduceerd. Centraal stond een reductie van leerdoelen per vak en het stimuleren van samenwerking tussen vakken. Het nieuwe curriculum is vormgegeven binnen drie thema's: volksgezondheid en welzijn, democratie en burgerschap en duurzame ontwikkeling.⁵ In de laatste twee jaar van het secundaire onderwijs is geschiedenis een verplicht vak binnen de havo/vwo-richting, waarbij in het eerste jaar de focus ligt op de periode tot 1789 en in het laatste jaar de periode vanaf 1789 tot nu wordt behandeld. De nadruk ligt op het begrijpen van verbanden in de geschiedenis en er is steeds meer aandacht in lessen voor 'gewone' mensen en nationale minderheden. Net als in België ligt er veel nadruk op hoe geschiedenis wordt gebruikt en begrepen door verschillende actoren. Geschiedenis wordt niet landelijk geëxamineerd, maar lokaal, door middel van een mondeling examen dat is ontworpen door

de eigen geschiedenisdocent. Dit examen wordt alleen afgenomen bij leerlingen die door loting zijn geselecteerd. Leerlingen horen dit een paar dagen van tevoren. Vragen die gesteld kunnen worden tijdens een mondeling zijn bijvoorbeeld: 'In de periode 1814-1905 ontwikkelde Noorwegen een nationale identiteit. Tegelijkertijd is er sprake van democratisering in Noorwegen die eindigt met de onafhankelijkheid in 1905. Leg dit uit.' en 'Wat vind je bij de term Koude Oorlog horen? Leg uit waarom de Koude Oorlog ontstond. Geef voorbeelden van conflicten en oorlogen die zijn ontstaan als gevolg van de Koude Oorlog.'

Historisch bewustzijn

Het wetgevend kader van het secundair onderwijs in **Vlaanderen** (vanaf 12 jaar) bestaat uit zestien sleutelcompetenties. Denk hierbij aan competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie, maar ook aan competenties met betrekking tot historisch bewustzijn. Iedere competentie behelst een aantal eindtermen en onderwijskoepels mogen hierbinnen hun eigen leerplannen ontwikkelen. Sinds 2015 is er een hervorming van het

¹ Een overzicht van het Australische curriculum voor geschiedenis is te vinden via tinyurl.com/bdcprdxs.

² Een lijst met leerdoelen voor *Ancient History* is bijvoorbeeld te vinden via tinyurl.com/mttpjuw7.

³ Een voorbeeldexamen voor *Modern History* is te vinden via tinyurl.com/36xyzdy5.

⁴ Voor het overzicht van het curriculum in IJsland zie tinyurl.com/2p95sd9m en tinyurl.com/5eza53fw.

⁵ Voor het overzicht van het Noorse curriculum, zie tinyurl.com/yraeknft.

In 1905 hield Noorwegen een referendum over de vraag of het land onafhankelijk moest worden van Zweden. Maar liefst 99,95 procent van de stemmers koos 'ja'. Foto: Rørosmuseet, Røros, Noorwegen.



Boven: Operationalisering historisch denken (Van Nieuwenhuysse, 2020).

Onder: Voorbeeld van standaarden voor Idaho voor World History.



secundaire onderwijs aan de gang. Dit heeft tevens geresulteerd in nieuwe eindtermen voor het historisch bewustzijn. Centraal in het Vlaamse geschiedsonderwijs staat historisch denken dat moet leiden tot een 'historisch-bewust handelen'. Zie de afbeelding hierboven, waarin dit schematisch is weergegeven.

Wanneer ze historische fenomenen situeren in een historisch referentiekader moeten leerlingen zicht krijgen op grote lijnen in het verleden, waarbij een westerse periodisering wordt gebruikt van zeven perioden (van prehistorie tot hedendaagse tijd). Om eurocentrisme te voorkomen moeten leerlingen het kader nuanceren en interculturele contacten tussen samenlevingen bestuderen vanuit meerdere perspectieven. Scholen mogen daarbij zelf weten welke samenlevingen worden bestudeerd. Bij het referentiekader horen sleutelbegrippen geclusterd in de domeinen politiek, sociaal, cultureel en economisch.

Verder moeten leerlingen bronnen kritisch kunnen beoordelen op selectie, presentatie, bruikbaarheid, betrouwbaarheid, representativiteit en waarde in het licht van een historische vraag. Bij het komen tot beargumenteerde beeldvorming dienen leerlingen bijvoorbeeld historische vragen te evalueren en onderzoekbare historische vragen te formuleren en bestaande

beeldvorming te analyseren. Belangrijk is altijd dat meerdere perspectieven worden gehanteerd en dat historisch wordt geargumenteed. Ook dienen leerlingen de relatie tussen verleden, heden en toekomst

te onderzoeken door bijvoorbeeld kritisch te reflecteren op collectieve herinnering en het deconstrueren van gebruik en misbruik van het verleden. Er is geen centrale toetsing voor het schoolvak geschiedenis, maar vanaf 2023 worden Vlaamse leerlingen voor wiskunde en Nederlands centraal getoetst.⁶

Keuzevakken

Het Amerikaanse geschiedsonderwijs voor leerlingen tussen de 12 en 18 jaar verschilt per staat. Globaal kan worden gesteld dat leerlingen in deze periode tussen de tweeënhalf en drieënhalve jaar *social studies* krijgen. Onderwerpen zijn vaak wereldgeschiedenis, Amerikaanse geschiedenis, economische geschiedenis en

Goal 1.7: Trace how natural resources and technological advances have shaped human civilization.

Objective(s): By the end of World History and Civilization, the student will be able to:

- 6-9.WHC.1.7.1 Explain how man adapted the environment for civilization to develop.
- 6-9.WHC.1.7.2 Identify the technological advances developed by Ancient, Greco Roman, Middle Age, Early-Modern, and Modern societies and civilizations.

Goal 1.8: Build an understanding of the cultural and social development of human civilization.

Objective(s): By the end of World History and Civilization, the student will be able to:

- 6-9.WHC.1.8.1 Find examples of how writing, art, architecture, mathematics, and science have evolved in civilizations over time.
- 6-9.WHC.1.8.2 Identify the origins and characteristics of different social classes.
- 6-9.WHC.1.8.3 Describe how the structure of family changes in relation to socioeconomic conditions.

Goal 1.9: Identify the role of religion in the development of human civilization.

Objective(s): By the end of World History and Civilization, the student will be able to:

- 6-9.WHC.1.9.1 Explain the relationship between religion and the peoples understanding the natural world.
- 6-9.WHC.1.9.2 Explain how religion shaped the development of civilizations.
- 6-9.WHC.1.9.3. Discuss how religion influenced social behavior and created social order.

Graduation requirements

Graduation requirements are stated in terms of “credits earned.” One credit is awarded for each semester of successfully completed work. To earn a Moscow High School Diploma, a total of fifty-one (51) credits are required.

Subject	Complete Within Grades	Credits
English	9-12	8
Speech	9-12	1
Mathematics (2 credits senior year)	9-12	6
Physical Education	9-12	2
Wellness	9-12	2
World History	9-12	2
U.S. History	10-11	2
U.S. Government	12	2
Senior Project	11-12	1
Economics	11-12	1
Science (4 Lab)	9-12	6
Humanities (<i>Interdisciplinary Humanities, Fine Arts or World Language</i>)	9-12	2
Total		35
Electives: The remaining credits of the total requirements are to be chosen from the student’s selection of electives.	9-12	16
Total Credits		51

Amerikaanse politieke geschiedenis. De afbeelding geeft voorbeelden van eindtermen voor het onderdeel *World History* in de staat Idaho.⁷

Vaak zijn er in de bovenbouw ook nog keuzevakken die per school kunnen verschillen. De *Moscow High School* in Idaho biedt bijvoorbeeld een keuze in *Psychology, Crime and Justice, Sociology* en *History of Rock and Roll*. Bovendien zijn er voor geschiedenis ook de *Advanced Placement (AP)*-vakken die excellente studenten kunnen volgen en die worden afgesloten met een formeel examen. Je kunt hierbij denken aan *AP World History* of *AP Art History*. Voor een diploma van een high school in de staat Idaho moet je minimaal 29 studiepunten halen binnen kerndomeinen, zoals taal en wiskunde. Verder dien je minimaal 17 studiepunten te halen door keuzevakken succes-

vol af te ronden. Om überhaupt deel te kunnen nemen aan het afstudeerprogramma moet een leerling ook een bepaald niveau van algebra aantonen. Daarnaast moeten leerlingen minimaal één *Advanced Opportunity* hebben behaald (zoals een AP-vak) en een ‘senior project’ (een soort profielwerkstuk) hebben uitgevoerd. Verder moeten leerlingen een aparte test doen voor

Civics die zich concentreert op kennis van de Amerikaanse maatschappij. In het laatste jaar van de high school moeten leerlingen een toelatingstoets voor hogescholen en universiteiten maken.

In Zwitserland worden per kanton eindtermen opgesteld. In het kanton Zürich is geschiedenis onderdeel van het vakgebied *Natuur, Mens en Maatschappij (NMM)*. Voor het vakgebied is een model ontwikkeld (zie afbeelding), waarvan de vier onderdelen elkaar dienen af te wisselen en met elkaar verbonden worden in het curriculum. Binnen het vakgebied NMM wordt vanuit vier perspectieven onderwijs aangeboden: natuur en techniek; economie, werk en huishouden; ruimte, tijd en samenlevingen; religies, culturen en ethiek. In het primaire onderwijs worden deze perspectieven samengenomen en in het secundaire onderwijs (vanaf 12 jaar) worden het aparte vakken. Bij geschiedenis (als onderdeel van ruimte, tijd en samenlevingen) dienen leerlingen bijvoorbeeld inzicht te krijgen in het verleden door gesprekken met ooggetuigen en continuïteiten en veranderingen in de negentiende eeuw te duiden. Scholen en docenten hebben verder erg veel vrijheid om aan de hand van deze doelen hun onderwijs in te richten. Een voorbeeldinvulling wordt soms wel gegeven als hulpmiddel, net als didactische tips voor het ontwerpen van lessen.^{8,9}

- ⁶ Voor een uitleg over toetsing in Vlaamse lagere en secundaire scholen, zie tinyurl.com/ywmacmw9.
- ⁷ Voor een overzicht van eindtermen in Idaho voor *Social Studies*, zie tinyurl.com/mk9682vk.
- ⁸ Zie een voorbeeld-curriculum via tinyurl.com/5dxaj9mm.
- ⁹ De didactische tips zijn te vinden via tinyurl.com/yckn4r4x.



Boven: Overzicht vakken op de *Moscow High School* in de staat Idaho.
Onder: Zwitsers model voor het vakgebied *Natuur, Mens en Maatschappij*.

¹⁰ Voor een overzicht van het vak geschiedenis binnen IB, zie tinyurl.com/asjm3z6y.

Waar kennis vandaan komt

Een diploma van het **International Baccalaureate (IB)** is te behalen door leerlingen van 16 tot 19 jaar. In het algemeen moeten leerlingen drie *Higher Level*-vakken behalen en drie *Standard Level*-vakken. Daarnaast volgen leerlingen onderwijs binnen het vak *Theory of Knowledge*. De invulling van dit vak kan verschillen per school, maar dwingt leerlingen na te denken over waar kennis vandaan komt. Dit vak wordt afgesloten met een mondelinge presentatie en een essay van 1600 woorden. Ook moeten leerlingen een *Extended Essay* schrijven. Een onderzoeksverslag van ongeveer 4000 woorden

waarbij het onderwerp wordt bepaald door de leerling. Daarnaast lopen leerlingen een maatschappelijke stage en volgen ze persoonlijke ontwikkelingsactiviteiten die zij zelf kiezen en voorzien van reflectie. Geschiedenis binnen het IB heeft tot doel het ontwikkelen van het analytisch vermogen van leerlingen om bewijsmateriaal kritisch te evalueren en te komen tot goed onderbouwde argumenten. Een algemeen doel dat wordt nagestreefd is het aanmoedigen van een internationale blik door geschiedenis van meerdere regio's te bestuderen. Voor docenten is er een syllabus (zie afbeelding), maar de docent heeft veel vrijheid

om onderwerpen te selecteren en te bepalen hoe deze worden onderwezen.¹⁰

Voor de invulling van het curriculum selecteren geschiedenisdocenten in het algemeen één onderdeel uit de *prescribed subjects*. Verder selecteren ze twee wereldgeschiedenisthema's en één regionaal thema als dieptestudie. In totaal schrijven de leerlingen drie papers. Een voor het verplichte onderdeel, een voor de wereldgeschiedenis en een voor de regionale studie. Leerlingen mogen voor hun *internal assessment* zelf het onderwerp aandragen. Een eerste versie van dit onderzoeksverslag krijgt commentaar van de docent, waarna een definitieve versie wordt ingeleverd door de leerling. De eigen docent beoordeelt het werk, maar een selectie van verslagen gaat naar externe beoordelaars.

Voorbeeld uit de syllabus IB voor geschiedenis. SL = Standard Level, HL = Higher Level.

Syllabus component	Teaching hours	
	SL	HL
Prescribed subject 1. Military leaders 2. Conquest and its impact 3. The move to global war 4. Rights and protest 5. Conflict and intervention	40	40
World history topics 1. Society and economy (750-1400) 2. Causes and effects of wars (750-1500) 3. Dynasties and rulers (750-1500) 4. Societies in transition (1400-1700) 5. Early Modern states (1450-1789) 6. Causes and effect of Early Modern wars (1500-1750) 7. Origins, development, and impact of industrialization (1750-2005) 8. Independence movements (1800-2000) 9. Emergence and development of democratic states (1848-2000) 10. Authoritarian states (20 th century) 11. Causes and effects of 20 th -century wars 12. The Cold War: Superpower tensions and rivalries (20 th century)	90	90
HL options: Depth studies 1. History of Africa and the Middle East 2. History of the Americas 3. History of Asia and Oceania 4. History of Europe		90
Internal assessment Historical investigation	20	20
Total teaching hours	150	240

Inspiratie voor Nederland

De beschrijving van het geschiedenisonderwijs in de aangehaalde landen is verre van volledig, maar biedt mogelijk inspiratie bij het inrichten van het curriculum en het ontwerpen van geschiedenislessen. Na afloop van alle bijeenkomsten werd de Nederlandse docenten gevraagd naar wat zij willen veranderen in hun eigen onderwijs naar aanleiding van de presentaties. Het eerste punt dat veel docenten noemden, is het (meer) willen werken vanuit historische vaardigheden bij het ontwerpen van onderwijs. De curricula van België en Australië en voorbeelden van uitwerkingen hiervan gaven hiervoor veel handvatten en inspiratie. Een docent wil bijvoorbeeld het Vlaamse model van historisch denken centraal stellen bij het ontwerpen van onderwijs in de brugklas tot en met de vijfde klas. Een andere docent wil naar aanleiding van hetzelfde Vlaamse model meer aandacht besteden aan het stellen van historische vragen in geschiedenislessen. Door de Amerikaanse



en IJslandse presentaties en de presentatie over het International Baccalaureate wil een andere docent voor de derde en vierde klas verdiepende keuzemodules ontwikkelen voor leerlingen om meer tegemoet te komen aan verschillen in interesse tussen leerlingen. Ook genoemd naar aanleiding van de Noorse en Zwitserse presentatie: meer afwisselen in toetsingsvormen, zoals de invoering van mondelinge examens, en leerlingen ooggetuigen laten interviewen om ze kennis te laten maken met *oral history*.

In de meeste landen hebben docenten meer vrijheid om historische onderwerpen te behandelen en kan meer tegemoet worden gekomen aan individuele interesse en leerbehoeften van leerlingen. Denk aan verdiepende modules die leerlingen in bijvoorbeeld IJsland kunnen volgen of aan de AP-klassen in de VS. Een belangrijke discussievraag hierbij is: waarom hebben wij drie of vier historische contexten in ons havo- en vwo-onderwijs? Waarom kan dit niet één historische context zijn? Dat geeft ruimte voor het omgaan met

verschillen tussen leerlingen in niveau en interesse. Wordt ons schoolvak geschiedenis daardoor niet relevanter?

Een tweede punt is toetsing. In sommige landen was geen sprake van formele en centrale toetsing. Leidt dit tot leerlingen die minder goed zijn in geschiedenis? Zijn er meer leerproblemen bij leerlingen die geschiedenis gaan studeren aan een Vlaamse of Noorse universiteit? Ook de vorm van toetsing is discussievoer. Zijn essayvragen, zoals bij het IB-programma, minder geschikt om leerdoelen binnen het schoolvak geschiedenis te toetsen? Is een mondeling examen, zoals in Noorwegen vaak gebeurt, niet een betere variant om leerlingen te bevragen wat zij hebben geleerd bij geschiedenis?

Een derde punt is de aandacht voor het gebruik en misbruik van het verleden in samenhang met epistemologische opvattingen van leerlingen. Waar komt historische kennis vandaan? Hoe gebruiken wij deze kennis? In Noorwegen en Vlaanderen staan deze vragen meer centraal. Willen wij dit in Nederland ook? Wat is hiervoor nodig?

Het laatste punt is het ontwerpen van onderwijs vanuit de vaardigheden. In Nederland ontwerpen wij vooral lessen vanuit historische kennis: wat moeten leerlingen kennen? Het Vlaamse model van historisch denken is echter een geschikt instrument om geschiedeniscurricula in te richten en onderwijs te ontwerpen vanuit historische vaardigheden. Alvast een mooie uitdaging voor scholen en docenten? ■

Leerling studeert voor het examen. Foto: Cottonbro via Pexels.

Dit artikel kwam mede tot stand door de inbreng van de geschiedenisdocenten die deelnamen aan de Professionele Leefgemeenschap: Jasper Hoekstra, Laurin Thole, Koos Sikkema, Sido Scholten, Harrie Wiersema, Bas van Leeuwen, Martin van der Lugt, Daniël Bokma en David Veenstra. De auteur dankt verder: Gerald Dalebout (VS), Súsanna Margrét Gestsdóttir (IJsland), Christian Mathis (Zwitserland), Karel van Nieuwenhuysse (Vlaanderen), Carolyn Moschopoulos (IB), Bridget Martin (Australië) en Brynjulv Grønvik (Noorwegen).

Een andere kijk op Anne

Film toont Anne Frank door de ogen van haar vriendin Hannah

Ondergedoken in het Achterhuis vroeg Anne Frank zich in haar dagboek wanhopig af waarom zij nog in leven was en haar vriendin Hanneli waarschijnlijk niet. In een droom had ze haar achter het prikkeldraad van een concentratiekamp zien staan. Hannah Goslar, Hanneli in het dagboek van Anne, is nu 93 jaar oud en woont in Jeruzalem.

Nicole van der Steen
is redacteur van Kleio.

Hannah en Anne waren beiden in Duitsland geboren. Ze verhuisden allebei met hun ouders naar Amsterdam toen de nazi's aan de macht kwamen. In Amsterdam vormden zij met Susanne Ledermann, eveneens in Berlijn geboren, vanaf hun kindertijd een hechte vriendengroep: 'Anne, Hanne en Sanne'. De drie meisjes bezochten dezelfde basisschool; toen het hun verboden werd met niet-Joodse kinderen naar school te gaan, gingen Anne en Hannah samen naar het Joods Lyceum. Susanne, die op een andere school terecht kwam, overleed in november 1943 in Auschwitz, direct na aankomst.

De familie Goslar had eerst geprobeerd zich in Engeland te vestigen, waar vader Goslar, een econoom, een goede baan aangeboden had gekregen. Toen hij echter weigerde op sabbat te werken, werd het aanbod ingetrokken. In Amsterdam begon hij met een eveneens gevluchte advocaat een kantoor aan huis om Joodse vluchtelingen te helpen. Hannahs moeder, lerares, werd daar secretaresse. Een portiek verderop in de Merwedestraat woonde Anne. Hannahs ouders waren religieus en hielden de Joodse leefregels in ere, terwijl de familie Frank zich nauwelijks bezighield met haar Joodse achtergrond. In oktober 1940 werd Hannahs zusje Gabi geboren.

'In juni 1942 belde Hannah vergeefs aan bij de familie Frank. De onderhuurder vertelde dat het gezin naar Zwitserland vertrokken was'

In juni 1942 belde Hannah vergeefs aan bij de familie Frank. De Joodse onderhuurder vertelde dat het gezin naar Zwitserland vertrokken was. Anne had die dag nog samen met Hannah een wiskundeproefwerk gemaakt, maar geen afscheid genomen. Uit voorzorg had Otto Frank niemand ingelicht over de voorbereidingen die hij had getroffen voor de onderduik in het Achterhuis. Toen de nazi's jongeren van vijftien en zestien jaar van huis begon te halen voor de 'arbeidsinzet' in het oosten en Margot een oproep kreeg, was het moment gekomen om met het hele gezin naar de

ruimte achter het kantoor te vertrekken. Hannah wist niet beter dan dat Anne werkelijk in Zwitserland was. Omdat de moeder van Hannah zwanger was, werd de familie nog even met rust gelaten. Tijdens de bevalling, in oktober 1942, overleden echter Hannahs moeder en het kind, waarmee de bescherming tegen transport wegviel. Vader Goslar had een speciaal stempel in zijn persoonsbewijs gekregen, omdat hij vooralsnog 'onmisbaar' was: dat stelde het noodlot nog even uit. Een oom in Zwitserland kocht Paraguayaanse paspoorten voor de inmiddels stateloze familie.



Mijn beste vriendin Anne Frank (2021)

Regie: Ben Sombogaart

Duur: 1 uur, 43 minuten

Acteurs: Aiko Beemsterboer, Josephine Arendsen, Roeland Fernhout e.a.

Op www.moviemeter.nl is te vinden via welke streamingdiensten de film te zien is.



Belangrijker nog was dat de familie zich op de 'Palestina-uitwissellijst' wist te plaatsen. De nazi's onderhandelden met de geallieerden over de uitwisseling van Duitse krijgsgevangenen tegen een groep van enkele duizenden Joden, die daarvoor apart zouden worden gehouden van degenen die rechtstreeks naar het oosten gedeporteerd werden. Op die lijst kwamen Joden die in Nederland waren achtergebleven, maar van wie verwanten inmiddels Palestina hadden bereikt. In juni 1943, toen Amsterdam bijna 'Jodenrij' was, zetten de nazi's de gehele Rivierenbuurt af en werden ook de Joden met een stempel opgehaald. Hannah werd met haar vader, haar zusje Gabi en haar grootouders naar Westerbork gebracht, waar zij vanwege dat stempel relatief lang konden blijven. In november vertrok een transport met mensen die op een van de veertig uitwissellijsten stonden. Omdat de familie Goslar op de tweede lijst stond, ontsprong ze deze keer de dans. Op 15 februari 1944 was het wel raak. In een personentrein, met proviand voor onderweg, werden de laatste uitwisselings-Joden naar Bergen-Belsen gedeporteerd. Daar kwamen zij terecht in een speciaal gedeelte voor gevangenen die met de geallieerden konden worden geruild. Dat betekende dat de omstandigheden een heel klein beetje menselijker waren: iets meer ruimte, beter voedsel, iets meer

hygiëne, iets minder uitputting. Familieleden konden bij elkaar blijven en mochten hun bezittingen (ook hun eigen kleren) bij zich houden. Hannahs vader overleed daar op 25 februari 1945 in de ziekenbarak, voor de geplande ruil kon plaatsvinden. Anne en haar zus Margot kwamen eind oktober 1944 met een vrouwentransport uit Auschwitz aan in het andere deel van het kamp. Toen het aantal gevangenen toenam met de opmars van de Russen vanuit het oosten, verslechterden de omstandigheden snel. Er moest ruimte worden gemaakt, waardoor de gevangenen veel dichter op elkaar kwamen te zitten en waardoor de met vlektyfus besmette luizen, meegebracht door de nieuwkomers, zich snel over het hele kamp verspreidden.

De vriendschap van twee kanten

Het verhaal van de vriendschap tussen de meisjes kenden we alleen uit Annes dagboek, zoals we aanvankelijk ook Anne alleen door haar eigen ogen hebben leren kennen. Totdat Alison Leslie Gold in 1998 een jeugdroman publiceerde, gebaseerd op de memoires van Hanneli. Naar dat boek is nu een film gemaakt, waarin de beroemde vriendschap en het karakter van Anne belicht worden vanuit het perspectief van haar vriendin. De titel *Mijn beste vriendin Anne Frank* wijst al op dat perspectief. ▶

Anne Frank (tweede van links) met haar vriendinnen op het Merwedeplein in Amsterdam. Hannah Goslar staat vierde van links. Bron: Granger, Historical Picture Archive/Alamy Stock Photo.

Hannah en Anne zijn vriendinnen. Still uit *Mijn beste vriendin Anne Frank*.



Bruikbare scènes

- Hannah bevindt zich in februari 1945 in Bergen-Belsen in een barak met andere vrouwen, meisjes en haar zusje. Ze sjouwt met de poepemmers en kijkt naar de schutting waarachter Anne zich bevindt. Flashback naar Amsterdam, de onbezorgde tijd met Anne, en weer terug naar het kamp, waar SS'ers voortdurend schreeuwen.
- Otto bespreekt zijn onderduikplan met de vader van Hannah. Het leven gaat door, maar de lerares is op een dag verdwenen, een andere docent moet erom huilen.
- Hannah vraagt bij de schutting in het kamp vergeefs naar Anne. Flashback naar het kantoor in Amsterdam, waar de meisjes allerlei spullen in het Achterhuis ontdekken, maar geen idee hebben waarom die daar staan. Hannah loopt boos weg bij Anne en komt er later achter dat de familie verdwenen is.
- Een WA-man komt de familie Goslar thuis halen. Als vader weigert omdat zijn vrouw zwanger is, mishandelt de WA-man haar. Hannah probeert 's nachts een dokter te bereiken. Even later blijken moeder en kind overleden.
- Twee scènes waarin Hannah en Anne in Bergen-Belsen contact hebben door de schutting heen: Hannah gooit twee keer een pakketje naar Anne. Dat Hannah door het gat in de schutting Anne ziet, is fictie.

Aan het begin van Annes dagboek, als Anne nog aan het Merwedeplein woont en haar klasgenoten voorstelt, noemt ze Jacqueline van Maarsen (die eveneens haar herinneringen aan Anne heeft gepubliceerd) haar beste vriendin, al zegt ze ook nooit een echte vriendin te hebben gehad. Hanneli beschrijft ze als 'een beetje een eigenaardig kind' dat ze overigens wel meer is gaan waarderen. Ze vermeldt haar in juli 1942 als 'arme Lies', die veel last heeft van haar prikkelbare moeder en haar veeleisende kleine zusje. Pas in november 1943 komt Hanneli terug in het dagboek: Anne heeft haar in een droom gezien, sterk vermagerd in een concentratiekamp en met haar ogen smekend om Annes hulp. Anne voelt zich schuldig over haar

verwaarlozing van de vriendschap. In de film zijn beide meisjes, in de aanloop naar de verhuizing van de familie Frank naar het Achterhuis, vrijwel onafscheidelijk en spelen andere vriendinnen nauwelijks een rol.

De film gaat verder waar *Het Achterhuis* ophoudt: we krijgen een glimp te zien van de korte periode die de meisjes, gescheiden van elkaar, doorbrengen in Bergen-Belsen.

Hannahs herinneringen aan de vriendschap beginnen met een lachende Anne en Hannah, theedrinkend, dollend in het kantoor van Otto Frank; in een onbewaakt ogenblik ontdekken ze de trap naar het Achterhuis. Vervolgens zien we een uitgemergelde Hannah in Bergen-Belsen, slepend met emmers menselijke ontlasting. De rest van de film blijkt opgebouwd uit flashbacks naar de relatief onbezorgde tijd in Amsterdam aan het begin van de oorlog. Op moeilijke momenten in het kamp denkt Hannah aan haar beste vriendin en vraagt zij zich af wat Anne zou doen. De flashbacks tonen dan ook stevast een vrolijke, assertieve, brutale en soms losgeslagen Anne, die overal een antwoord en een oplossing voor heeft. Ze is de spil van hun groepje van vijf vriendinnen 'De Kleine Beer min twee', genoemd naar het sterrenbeeld. De Anne die Hannah zich herinnert, is vroegwijs en soms grof in de mond, bijna obsessief bezig met jongens, bang voor niemand en bijna niet te houden in haar tomeloze energie. Soms walst ze over haar verlegen vriendin heen. Zo af en toe komt Hannah voor zichzelf én voor Anne op. In een scène waarin de meisjes met een jongen de bioscoop in zijn geslopen en de jongen achter het doek Anna probeert te zoenen, vraagt Hannah: 'Heb je hem al verteld over je geelzucht? Dat is toch heel besmettelijk?'

Vreemd, maar heel verfrissend is het compleet andere beeld dat deze film geeft van de Anne

Frank die iedereen meent te kennen. In Hannahs herinneringen is Anne bepaald niet de halve heilige die ze na de publicatie van haar dagboek is geworden. Ze laat Hannah glashard in de steek als ze door het populairste meisje van de klas wordt gepest, en Anne blijkt de ondeugende gangmaker in de klas. Ze achtervolgt de naïeve Hannah, die duidelijk geen snipper seksuele voorlichting heeft gehad, hinderlijk met een boek vol expliciete afbeeldingen, tot die woedend naar haar uitvalt en wegloopt. Dat is, tot Hannahs grote spijt, meteen het laatste contact tussen de meisjes. Als ze later aanbelt, is het gezin Frank vertrokken. Hannah loopt ontredderd door het lege huis.

Bij Hannah thuis is de stemming somber; vluchten naar Palestina lijkt niet te gaan lukken.

Hannahs vader pakt kostbare juwelen in en geeft zijn dochter een ring met een diamant, voor de zekerheid. Op het voorstel van Otto Frank om gezamenlijk onder te duiken of in elk geval Hannah bij hen te laten komen, is hij niet ingegaan. Later zien we hoe de familie Goslar bijna wordt opgepakt, maar vanwege de zwangerschap van Hannahs moeder niet wordt meegenomen. De moeder overleeft de hardhandige confrontatie met een Nederlandse SS'er echter niet. (Dit is in de film anders in beeld gebracht dan hoe het in werkelijkheid ging.) Bij een later bezoek van de Nederlandse Jodenhalers is er geen ontkomen meer aan.

In Bergen-Belsen zorgt Hannah zo goed mogelijk voor haar zusje Gabi, geholpen door de vrouwen in haar barak. Haar vader is opgenomen in de ziekenbarak. Met de smoes dat Gabi ziek is, kunnen ze hem even bezoeken. Hij vertelt hun dat zij de volgende dag zullen worden uitgeruild tegen een krijgsgevangene. Bij de schutting die de twee kampen scheidt, vraagt Hannah tevergeefs naar Anne. Ze heeft gehoord dat Anne in het kamp is

aangekomen. De tweede keer dat ze naar de schutting komt, blijkt Anne doodziek en uitgehongerd aan de andere kant te zitten. Ze smeekt om iets te eten. Dan besluit Hannah in het kamp te blijven. Ze weet een vrouw zover te krijgen (door haar diamanten ring op te offeren) haar naar haar vader te brengen, waar ze haar zusje achterlaat, en steelt eten om dat naar Anne te brengen. Als ze het over de schutting gooit, blijkt een vrouw haar echter te slim af. Voor de tweede poging staan de vrouwen uit de barak allemaal restjes voedsel af. Hannah krijgt zelfs haar ring terug, die ze ook in het pakketje stopt. Een vrouw leidt de bewakers af als Hannah bij de schutting is. Deze keer vangt Anne, die nauwelijks meer kan praten, het pakje op. Hannah maakt een gat in de schutting om Anne nog één keer te zien: een verzonnen scène die waarschijnlijk alleen is toegevoegd om ons, de kijkers die alleen de Anne uit het dagboek kennen, een blik op haar laatste levensfase te gunnen. De film eindigt in stralend daglicht. De gevangenen lopen de barakken uit; de nazi's slaan op de vlucht en dwingen hen mee te gaan. Hannah en haar zusje komen na een treinreis van dertien dagen in bevrijd gebied terecht en overleven als enigen van hun familie de oorlog. Otto Frank zorgt ervoor dat zij in een Zwitsers sanatorium kunnen herstellen. De aftiteling maakt melding van Hannahs 'wraak op Hitler': zij en haar zusje Gabi hebben samen zeven kinderen en 38 kleinkinderen gekregen. En ze kijkt nog elke avond naar de Kleine Beer, zoals ze Anne had beloofd. ■

Hannah Goslar met haar zusje Gabi in de film *Mijn beste vriendin* Anne Frank.

Verder lezen

Alison Leslie Gold, *Anne Frank, mijn beste vriendin* (2009).

Jacqueline van Maarsen, *Ik heet Anne, zei ze*, Anne Frank (2004).

■ www.joodsamsterdam.nl/hannah-goslar



Lesmateriaal over de Holocaust

CIDI vernieuwt website holocausteducatie.nl

Voor veel docenten is het een van de zwaarste onderwerpen om les over te geven: de Holocaust. Het blijft een uitdaging om het abstracte getal van zes miljoen slachtoffers te vertalen naar zes miljoen mensen met een naam en een verhaal. Die uitdaging wordt des te groter nu de laatste overlevenden van de Holocaust ons verlaten – in zekere zin wordt het nu pas écht geschiedenis. Dat onderstreept de noodzaak van goed onderwijs over deze zwartste bladzijde in de Europese en nationale geschiedenis.

Naomi Mestrum is adjunct-directeur van CIDI en begeleidt sinds 2010 de seminars Holocausteducatie voor docenten aan Yad Vashem.

Om docenten te ondersteunen bij hun lessen, ontwikkelde CIDI de website holocausteducatie.nl. Aanvankelijk was de website vooral bedoeld voor het promoten van de activiteiten die de Joodse stichting op het gebied van Holocausteducatie organiseert. CIDI organiseert al meer dan tien jaar seminars voor geschiedenisdocenten aan herdenkingsmuseum Yad Vashem in Jeruzalem. Later kwamen hier ook andere excursies bij, zoals naar voormalig concentratiekamp Auschwitz in Polen en gedenkplaats Villa ten Hompel in Münster.

Afgelopen november is de website geheel vernieuwd. Niet alleen het uiterlijk ziet eruit zoals dat anno 2022 wordt verwacht, ook de inhoud is op de schop genomen. De website is niet langer een promotieplatform voor activiteiten, maar biedt ook een grote hoeveelheid informatie en hulpmiddelen voor docenten.

Zo heeft de website tegenwoordig een menu 'lesmateriaal'. Hier staan inmiddels zo'n zestig links naar leermiddelen die in lessen van pas kunnen komen. Het gaat om uiteenlopende soorten lesmateriaal: zo is er een link naar audio- en videomateriaal voor in de klas, maar ook een studiegids over vrouwen tijdens de Holocaust. Sommige links verwijzen naar materiaal dat door CIDI zelf

is ontwikkeld, maar de meeste links verwijzen naar lesmateriaal dat elders wordt aangeboden. Zo kan er worden doorgelinkt naar de mogelijkheid om een gastspreker aan te vragen bij stichting Na de Oorlog en verwijst weer een andere link naar een virtuele rondleiding door kamp Westerbork, ontwikkeld door het gelijknamige herinneringscentrum. Ook wordt er verwezen naar Engelstalige lesmaterialen, zoals van het US Holocaust Memorial Museum en van Yad Vashem. Een aantal van deze bronnen is door CIDI overigens naar het Nederlands vertaald. Handig is de functie om de lesmaterialen te filteren op het aanbevolen onderwijsniveau. De meeste materialen zijn voor alle schooltypen geschikt, maar sommige zijn specifiek aanbevolen voor bijvoorbeeld het basisonderwijs of havo/vwo.

Dagboeken van kinderen

De meeste leerlingen zijn waarschijnlijk wel bekend met het dagboek van Anne Frank. Maar Anne is lang niet het enige kind dat tijdens de oorlog een dagboek bijhield. Het lesplan *Lesgeven over de Holocaust via kinderdagboeken* maakt gebruik van geselecteerde dagboekfragmenten van vijf kinderen. Zij leefden in de jaren dertig en veertig en werden in de Holocaust vermoord.

Holocaustmuseum Yad Vashem.





Via de dagboekfragmenten gaat het lesplan in op verschillende fases en aspecten van de Jodenvervolging. Zo schrijft de Belgische Moshe Flinker (16) in november 1942 over de toenemende anti-Joodse maatregelen van de Duitse bezetter: 'We moesten onze fietsen inleveren bij de politie. Sindsdien ga ik naar school met de tram, maar twee dagen voor de vakantie mochten Joden ook niet meer met de tram. Toen moest ik lopend naar school, wat ongeveer anderhalf uur duurde. (...) Toen dacht ik nog dat ik na de vakantie weer naar school kon gaan, maar ik had het mis.' Andere dagboeken beschrijven de gang naar de onderduik, of – in Oost-Europa – het getto. Bij de verschillende fragmenten staan suggesties voor vragen om aan de leerlingen te stellen en eventuele aandachtspunten. Zo geven de fragmenten over de onderduik in West-Europa en de getto's in Oost-Europa een inkijkje in het gevoelsleven van Joodse kinderen tijdens de Holocaust. Maar daarnaast bevatten zij een schat aan feitelijke informatie over de overeenkomsten en verschillen in de Jodenvervolging in verschillende landen. Naast de lesmaterialen bevat de vernieuwde website ook een aantal verdiepende dossiers die vooral voor de docent zelf zijn bedoeld. Zo is er een zeer uitgebreid dossier over Holocaustontkenning, waarin alle facetten van dit fenomeen worden besproken. Net als bij sommige lesmaterialen betreft het een vertaling van een buitenlandse publicatie, namelijk een weerlegging van de argumenten van Holocaustontkenners door herdenkingscentrum Nizkor. CIDI heeft de 66 punten tellende weerlegging vertaald en naar onderwerp gerangschikt. Het overzicht is op zichzelf interessant om te

lezen, maar kan met name relevant zijn voor docenten die leerlingen hebben die de Holocaust in twijfel trekken of zelfs ontkennen. Uiteraard kan dit dossier ook interessant zijn voor leerlingen die meer over het onderwerp willen weten.

Veel van de materialen die op de website worden aangeboden, zijn duidelijk ontwikkeld in de coronaperiode, zoals virtuele wandelingen en rondleidingen. Maar het einde van de coronamaatregelen betekent ook dat reallife-excursies weer tot de mogelijkheden behoren. Veel scholen bezoeken al het Joods Cultureel Kwartier of het Anne Frank Huis, maar ook buiten Amsterdam zijn er plekken die interessant kunnen zijn om met de klas te bezoeken. Een van de nieuwe functies op holocausteducatie.nl is een kaart van alle oorlogsbegraafplaatsen in Nederland, en een andere kaart met alle Nederlandse oorlogsmusea. Genoeg aanknopingspunten om er niet alleen virtueel, maar ook 'in het echt' met de klas op uit te gaan. CIDI biedt meerdere activiteiten aan voor docenten om hen te versterken op het gebied van Holocausteducatie. De website bevat een overzichtelijke agenda die in één oogopslag de komende activiteiten weergeeft. De meeste hiervan – zoals een seminar aan Yad Vashem – hebben slechts een beperkt aantal plekken, waardoor er een selectie vooraf plaatsvindt. Geïnteresseerde docenten doen er dus goed aan om er op tijd bij te zijn.

Werk aan de winkel

Het vernieuwde holocausteducatie.nl is op meerdere vlakken een verbetering ten opzichte van de oude website. Zo zijn er veel meer lesmaterialen beschikbaar en heeft CIDI zich ingespannen om niet alleen de eigen materialen en activiteiten onder de aandacht te brengen, maar wordt er ook vaak verwezen naar andere organisaties in binnen- en buitenland. Er is nog wel wat werk aan de winkel. Veel materialen zijn alleen beschikbaar in het Engels. Voor sommige leerlingen zal dat geen probleem zijn, maar voor anderen zal de taalbarrière – zeker bij langere teksten zoals dagboekfragmenten – een te hoge drempel blijken te zijn. Het zou mooi zijn als deze materialen in vertaalde vorm beschikbaar komen. De input van docenten is hiervoor zeer welkom.

Een ander verbeterpunt is de interactie. De website heeft een besloten forum, waarop docenten met elkaar lesmaterialen en tips kunnen uitwisselen. Hiervan wordt helaas nog weinig gebruikgemaakt. Docenten die na het lezen van dit artikel zin hebben gekregen om hun eigen ervaringen, lesplannen en tips te delen, zijn dan ook van harte uitgenodigd om een inlog aan te vragen, zodat zij op het forum kunnen posten. Het streven is om de website een groeiende bron van informatie te maken, waarbij de input van geschiedenisdocenten van onschatbare waarde is. ■

De Hongaarse Eva Heyman hield een dagboek bij tijdens de oorlog. Ze werd in 1944 vermoord in Auschwitz-Birkenau. Foto: Yad Vashem.

Historisch inleven met behulp van ooggetuigen

In een digitale en soms gepolariseerde samenleving, vinden scholen het steeds belangrijker om het inlevingsvermogen van leerlingen te ontwikkelen. Geschiedenisonderwijs zou daar een goede bijdrage aan kunnen leveren, maar een belangrijke vraag is hoe je dat dan kunt doen. Op welke manier kun je bijvoorbeeld ooggetuigen inzetten om het inleven als vaardigheid te onderwijzen?

Hanneke Bartelds doet promotieonderzoek aan de Universiteit van Amsterdam.

Bij geschiedenis is het wisselen van perspectieven onderdeel van het vak: om het handelen van mensen in het verleden te begrijpen moeten leerlingen zich leren inleven. Ook om historische verschijnselen goed te kunnen begrijpen, worden altijd perspectieven van verschillende (groepen) personen verkend. In het huidige geschiedenisonderwijs wordt de verbinding tussen vakspecifieke inzichten en vaardigheden zoals standplaatsgebondenheid of historisch perspectief nemen, en burgerschapsdoelen als het ontwikkelen van inlevingsvermogen niet vaak gemaakt. Er liggen dus kansen om vanuit het geschiedenisonderwijs een bijdrage te leveren aan dergelijke vakoverstijgende burgerschapsdoelen.

Inlevingsvermogen is een belangrijk en complex construct en kan worden omschreven als het vermogen om de emotionele ervaring en gedachten van een andere persoon te voelen of zich deze voor te stellen. Inlevingsvermogen kan worden onderwezen in de geschiedenisles omdat het leerlingen in staat stelt het verleden beter te begrijpen, maar ook omdat het een belangrijke algemene vaardigheid is die leerlingen in de huidige maatschappij nodig hebben. Bij geschiedenis wordt gesproken over historisch inleven of historisch perspectief nemen, een activiteit waarbij leerlingen proberen te reconstrueren hoe en waarom iemand uit het

verleden bepaalde beslissingen nam.¹ Dertig jaar onderzoek naar historisch inleven heeft geleid tot verschillende definities. In het Nederlands wordt doorgaans van historisch inleven gesproken, maar internationaal wordt meestal het woord historische empathie gebruikt. Ook spelen er verschillende kwesties met betrekking tot historisch inleven, zoals presentisme, betrouwbaarheid van perspectieven, moreel oordeel en de rol van cognitie en affectie.

Inleven als vaardigheid

Om beter zicht te krijgen op hoe je historisch inlevingsvermogen kunt onderwijzen en bevorderen, hebben we eerst onderzocht welke opvattingen hierover bij geschiedenisdocenten en hun leerlingen leefden. Uit een interviewstudie die we in 2019 hielden onder tien geschiedenisdocenten en zeventien leerlingen van verschillende vo-scholen in

Nederland over hun opvattingen over historisch inlevingsvermogen, bleken beide groepen historisch inlevingsvermogen te zien als een vaardigheid, die door oefening en via expliciete instructie verbeterd zou kunnen worden. Deze bevordering zou volgens de docenten en leerlingen kunnen leiden tot meer begrip, van een historische of hedendaagse situatie of persoon, maar ook voor meer nuance in een discussie en een prettigere omgang met elkaar in de samenleving kunnen zorgen. Zowel docenten als leerlingen zagen een duidelijke link tussen historisch inlevingsvermogen en inlevingsvermogen in het dagelijks leven, onder andere qua doel, maar ook wat betreft het proces: in beide gevallen is het belangrijk iemands context te weten, bewust te zijn van je eigen standplaatsgebondenheid, bewust te zijn van multiperspectiviteit en is het proces

¹ Endacott, J., & Brooks, S. (2018). Historical empathy: Perspectives and responding to the past. In S.A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 203-226). Wiley-Blackwell.

² Bartelds, H., Savenije, G. & Van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48 (4), 529-551. Zie tinyurl.com/stbhe.



van inleven zowel affectief als cognitief.²

Zowel docenten als leerlingen noemden het gebruik van ooggetuigen als de beste manier om historisch inlevingsvermogen te bevorderen, omdat daarbij zowel een beroep op cognitieve als affectieve inleving wordt gedaan en er soms interactie mogelijk is. Studies tonen aan dat het werken met ooggetuigen in de geschiedenisles een krachtige aanpak is om inlevingsvermogen te bevorderen. Ooggetuigen kunnen op verschillende manieren in de geschiedenisles worden gebracht, zoals in de vorm van een primaire bron (ooggetuigenverslag), ingebed in een documentaire over een historisch onderwerp, of als gastspreker in de klas. Er zijn meerdere verschillen tussen een live gastspreker en het kijken naar een documentaire met ooggetuigen. Een voordeel van een gastspreker kan zijn dat er directe interactie kan zijn door vragen te stellen, en dat leerlingen iemands reacties en non-verbale communicatie directer ervaren in vergelijking met een documentaire. Het werken met gastsprekers in de geschiedenisles is een wederkerig proces. De gastsprekers spreken voor en tot de leerlingen, en in ruil daarvoor krijgen zij aandacht voor hun verhaal. Vaak krijgen de leerlingen en de gastspreker een persoonlijke band, die de persoonlijke inleving stimuleert. De verhalen en herinneringen van een gastspreker zijn echter niet altijd (historisch) betrouwbaar en of representatief. De voordelen van een documentaire in de ogen van docenten zijn de multiperspectiviteit, de praktische bruikbaarheid en de grotere beschikbaarheid.

Lessenserie testen

Op basis van deze bevindingen én aanwijzingen uit de geschied-didactische literatuur ontwierpen we een lessenserie, waarbij we zes ontwerpprincipes cen-

1. *contextualiseren: met behulp van historische bronnen en kennis een gebeurtenis begrijpen in de specifieke tijd en ruimtelijke en sociale context*
2. *aandacht besteden aan standplaatsgebondenheid*
3. *aandacht besteden aan multiperspectiviteit*
4. *aandacht besteden aan een persoonlijke connectie: jezelf in iemand herkennen en/of er een persoonlijke verbinding met een historische actor aangaan. Bij een ooggetuige voelen leerlingen vaak eerder de urgentie op zo'n persoonlijke connectie aan te gaan.*
5. *zowel een beroep doen op het cognitieve als affectieve aspect van historisch inleven bij leerlingen. Cognitief moeten lessen of taken leerlingen stimuleren om contextuele kennis te verwerven, meerdere perspectieven te bestuderen, en hun standplaatsgebondenheid te onderzoeken (zie de principes hierboven). Affectief kunnen lessen verbeelding en gevoelens oproepen, zoals belangstelling tonen voor historische actoren, meeleven en hun menselijke emoties herkennen.*
6. *het geven van expliciete instructie over de vaardigheid historisch inlevingsvermogen. Vergelijkbaar met benaderingen die zich richten op andere historische denk- en redeneervaardigheden, kan instructie worden gegeven over wat wordt bedoeld met de vaardigheid historisch inlevingsvermogen, wat je doet (stappen) en waarom het belangrijk is.*

traal stelden (zie kader). Twee docenten geschiedenis gaven de lessenserie aan vijf verschillende klassen (vwo 4). In deze studie onderzochten we een lessenserie die gebruikmaakte van ooggetuigen en ontworpen was vanuit de zes beschreven pedagogische principes. We keken of dit resulteerde in meer vertrouwen in het vermogen om zich in te leven, het belang dat aan inleving werd toegekend en begrip van inleving bij leerlingen uit vwo 4. Daarnaast onderzochten we de verschillen tussen twee condities: het gebruik van gastsprekers versus ooggetuigen in een documentaire. Concreet bestond de lessenserie uit vier lessen. We begonnen met een introductieles, waarin expliciete instructie op historisch inleven en het contextualiseren van het onderwerp (Israël/Palestina) en de ooggetuigen centraal stonden.

Als opdracht moesten de leerlingen vragen voorbereiden om meer te weten te komen over de context en het perspectief van de gastsprekers of de zeven hoofdrolspelers uit de documentaire *Promises*. In de tweede en derde les kregen de leerlingen bezoek van een Joodse en Palestijnse gastspreker of bekeken ze de documentaire *Promises*. Daarin wordt het Israëliësch-Palestijnse conflict belicht vanuit het perspectief van zeven tieners die in de Palestijnse gemeenschappen op de Westelijke Jordaanoever en in de Israëliëse wijken van Jeruzalem wonen.³ De vierde les

was in beide gevallen een discussieles, waarin werd gereflecteerd op de lessen daarvoor. Er was een klassengesprek over onder andere de contexten en perspectieven van de twee gastsprekers en de hoofdrolspelers uit de documentaire. Leerlingen moesten eerst een aantal discussievragen beantwoorden, bijvoorbeeld: noem voorbeelden van hoe hun context invloed had op het perspectief van de gastsprekers of hoofdrolspelers.

‘Vaak krijgen de leerlingen en de gastspreker een persoonlijke band, die de persoonlijke inleving stimuleert’

De resultaten toonden aan dat studenten in beide condities meer vertrouwen kregen in hun vermogen tot inleven, hun vermogen om uit te leggen wat inleving betekent (begrip) en waarom het belangrijk is. Na twee maanden was de vooruitgang op deze drie punten nog steeds significant. In de conditie met de gastspreker scoorden studenten significant hoger op begrip van inleving dan leerlingen die deelnamen aan de lessenserie met de documentaire. Het bevorderen van historisch en generiek inlevingsvermogen in de klas door het gebruik van ooggetuigen is echter een hele uitdaging voor docenten. We onderzochten welke uitdagingen dat waren en welke keuzes docenten daarbij maakten. ▶

De zes ontwerpprincipes voor lessen met ooggetuigen. Linkerpagina: Een voormalig piloot vertelt over zijn ervaringen in de Tweede Wereldoorlog.

³ [en.wikipedia.org/wiki/Promises_\(2001_film\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Promises_(2001_film)).

4 Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W., & Holthuis, P. (2018). Promoting historical contextualisation in classrooms: an observational study. *Educational Studies* 45(2):124. Zie tinyurl.com/hcicao.

Meer context

Wat betreft contextualiseren wordt over het algemeen gezegd dat hoe meer contextkennis een leerling heeft, hoe makkelijker hij zich kan inleven. Dit begeleiden van contextualiseren kan op verschillende momenten in het leerproces, bijvoorbeeld voordat de ooggetuige wordt geïntroduceerd in een les waarin de algemene historische context wordt geschetst, tijdens de ooggetuigeles door hierover vragen te stellen aan de ooggetuige en leerlingen, of achteraf in de discussieles om verschillende perspectieven in hun context te plaatsen. Een verbeterpunt is dat docenten zelf dit contextualiseren met en voor leerlingen blijven controleren, ook tijdens de ooggetuigenlessen.⁴ Waar de docent wellicht snel iets in de historische context kan plaatsen, is dit voor leerlingen minder vanzelfsprekend. Regelmatig dit even bij leerlingen checken, kan hierbij helpen.



Boven: Een ooggetuige vertelt een klas leerlingen over zijn ervaringen in de Tweede Wereldoorlog. Onder: De placemat van de nabesprekingsles.

Beide docenten waren ervan overtuigd dat het goed bewust zijn van standplaatsgebondenheid de historische inleving van hun leerlingen zou verbeteren. De eerste uitdaging die veel genoemd wordt in de literatuur is dat leerlingen al heel sterke (voor)oordelen kunnen hebben en dit kan het inleven, maar ook een open discussie in de weg staan. De standplaatsgebondenheid van de ooggetuigen werd uitgebreid door de docenten met de leerlingen besproken, aan de hand van vragen en opdrachten,

zowel in de voorbereidingsles als in de discussieles. Ook het hebben van vooroordelen in het dagelijks leven kwam in de discussieles ter sprake, waarbij de docent benoemde dat het hebben van vooroordelen menselijk is. Multiperspectiviteit is ook een belangrijk aandachtspunt in een les met ooggetuigen. Gedurende de hele lessenserie was hier veel aandacht voor. Doordat de leerlingen zowel een Joodse als een Palestijnse gastspreker zagen, konden ze ook perspectieven vergelijken. Hierdoor vielen hun ook verschillen op, waar een paar leerlingen ook kritische vragen over stelden aan de gastsprekers en de docenten. Bijvoorbeeld over de moeilijke situatie waarin veel Palestijnen verkeren en de vele controles die ze moeten ondergaan tijdens het reizen in hun eigen land. De gastsprekers toonden ook begrip en empathie voor elkaars opvattingen. Hier kun je als docent in de voorgesprekken met de gastsprekers aandacht aan besteden. Docenten stimuleerden dit ook door in de discussieles aandacht te schenken aan de verschillende contexten waarin de twee gastsprekers waren opgegroeid en de verschillende ervaringen die hun perspectieven hadden gekleurd. Beide docenten gaven aan hoe belangrijk het is dat ooggetuigen en zij zelf het goede voorbeeld hierin geven, door inlevingsvermogen te modelleren (voor te doen in de klas). Bij het aanbieden van meerdere perspectieven

kan de focus te veel liggen op de binaire posities ten koste van de gezamenlijkheid en kan polarisatie optreden. De docenten kozen voor een aanpak in de discussieles, waarbij ze aandacht hadden voor de veiligheid in de klas, door de discussie eerst via denken, delen, uitwisselen en in een kleine groep via de placematmethode te voeren (zie foto). Daarnaast zorgden ze dat meerdere perspectieven aan bod kwamen, door het gebruik van Mentimeter, waardoor er collectief geleerd kon worden in een veilige sfeer.

Weerstand

Als het gaat om de persoonlijke connectie tussen leerling en historische actor, kan er spanning ontstaan wanneer leerlingen gevraagd wordt zich in te leven in mensen die andere waarden of achtergronden hebben dan zichzelf. Uit de reacties van de leerlingen op de documentaire kan geconcludeerd worden dat sommige ooggetuigen zulke andere waarden en normen hadden dan de leerlingen (over religie, vrouwenemancipatie of het gebruik van geweld), dat ze weerstand opriepen. Hier wilden de leerlingen duidelijk geen persoonlijke connectie mee aangaan, bijvoorbeeld bij de Joodse jongen Moïshe. Leerlingen merkten op: 'Moïshe stelt gewoon een omgekeerde holocaust met de Palestijnen voor, omdat hij zegt dat alle Arabieren moeten gaan of sterven.' Ook blijkt uit de observaties dat





de leerlingen zeer empathisch zijn en vanuit hun eigen waarden reageren als ze enthousiast klappen als de zus van Moïse haar broer om hulp vraagt, die lui achter de computer zit en redeneert dat alleen vrouwen het huishouden zouden moeten doen en mannen niet. De leerlingen wijzen dit ongeëmanicpeerde gedrag duidelijk af. De leerlingen komen zelf met het idee: moeten de kinderen elkaar niet gaan ontmoeten en met elkaar gaan praten? Hiermee laten de leerlingen zien dat juist interactie, een persoonlijke band en contextualiseren (meer te weten komen over elkaars context) inlevingsvermogen kan bevorderen. Dat gebeurt inderdaad aan het eind van de documentaire. Leerlingen spraken onderling over hoe slecht de situatie voor de kinderen daar is, dat je in de bus altijd bang bent voor een aanslag bijvoorbeeld. Wat de gastsprekers betreft, meldden de leerlingen dat ze het persoonlijke verhaal van de Joodse gast spreker erg op prijs stelden en dat ze veel geleerd hebben van de standpunten van de Palestijnse gast spreker, vooral over de oorzaken van het conflict en de verschillende perspectieven op de situatie. Ze waardeerden dat ze vragen mochten stellen aan ooggetuigen die daar regelmatig kwamen. Uit de literatuur weten we dat wanneer leerlingen een te persoonlijke verbinding met ooggetuigen aangaan, de historische betrouwbaarheid in het geding kan komen.⁵ De leerlingen leken in de lessen zowel een persoonlijke band te zijn

aangegaan met de ooggetuigen, maar ook kritische vragen de durven stellen, bijvoorbeeld aan de Joodse gast spreker over controleposten voor de Palestijnen. Ook zagen we dat de docenten expliciet maakten dat het dus helpt om iemand persoonlijk naar zijn verhaal te vragen om diegene beter te begrijpen, en dat dit dus zowel bij historisch inleven als bij inleven in een hedendaags persoon met bijvoorbeeld een andere mening geldt.

Krachtig middel

Geconcludeerd kan worden dat het gebruik van ooggetuigen in de geschiedenislessen een krachtig middel kan zijn om het historisch én algemeen inlevingsvermogen van leerlingen te vergroten. Zowel de docenten als leerlingen waren erg enthousiast over de lessenserie. Docenten gaven aan dat ze zich weer meer bewust werden van het belang van expliciete instructie op historisch inlevingsvermogen. Daarnaast waren ze erg enthousiast over het gebruik van ooggetuigen. Zowel de Joodse en Palestijnse gast sprekers als de documentaire *Promises* werden geschikt bevonden om inleven te bevorderen. Ook leerlingen noemden als feedback op de lessenserie dat ze veel geleerd hadden over verschillende perspectieven, maar daarnaast ook geraakt waren door de verschillende verhalen van de ooggetuigen. Zo vond de inleving zowel via cognitieve als via affectieve manieren plaats. Het gaat hierbij dus niet alleen om het uitleggen en oefenen van de vaardigheid,

maar ook om het kijken naar de toepassing van inlevingsvermogen door het werken met ooggetuigen in de les. Een belangrijk punt hierbij is dat deze inleving wordt gemodelleerd door zowel de ooggetuigen als de leraar. De docent kan hier dus expliciet aandacht aan besteden, zowel bij gast sprekers als bij een documentaire, door voor te doen hoe je open en toch kritische vragen kunt stellen om meer te weten te komen over iemands context en standplaatsgebondenheid. Het is daarom belangrijk dat docenten hun ooggetuigen (in een documentaire of als live gast sprekers) zorgvuldig selecteren op hun vermogen tot inleven. Bij het benaderen van gast sprekers voor de les is het belangrijk dus te bespreken of ze zijn voorbereid op kritische vragen van leerlingen en hoe ze daarmee omgaan.

‘Bij het aanbieden van meerdere perspectieven kan de focus te veel liggen op de binaire posities en kan polarisatie optreden’

De lessenserie is een heel concreet voorbeeld om in de geschiedenislessen te werken aan de bevordering van historisch inleven. Ze kan als inspiratie dienen voor geschiedenisdocenten die willen oefenen met deze vaardigheid. De zes beschreven pedagogische principes kunnen hierbij dienen als leidraad, ook voor het ontwikkelen van lessen(series) over andere historische thema's. Op deze manier kan de verbinding tussen vakspecifieke inzichten en vaardigheden zoals contextualiseren, standplaatsgebondenheid en multiperspectiviteit, en burgerschapsdoelen als het ontwikkelen van inlevingsvermogen door docenten gemaakt worden. Er liggen dus kansen om vanuit het geschiedenisonderwijs een bijdrage te leveren aan dergelijke vakoverstijgende burgerschapsdoelen. ■

Holocaustoverlevende Rose Williams vertelt haar verhaal aan leerlingen op een Amerikaanse school.

■ Savenije G.M. & De Bruijn, P. (2017). Historical empathy in a museum: uniting contextualisation and emotional engagement, *International Journal of Heritage Studies*. Zie tinyurl.com/heiamuc.

Moordbranders in de Republiek

Een uniek tijds- en egodocument

Voor leerlingen is het vaak lastig om zich in historische gebeurtenissen in te leven. Deze zijn vaak te lang geleden en te ver van hun bed. Egodocumenten kunnen helpen om gebeurtenissen, zoals het Rampjaar, begrijpelijker te maken en om leerlingen te laten zien dat dergelijke gebeurtenissen minder uniek zijn dan ze aanvankelijk dachten.

Anne Doedens en Liek Mulder zijn gepensioneerde geschiedenisdocenten.

Toen de Fransen met hun bondgenoten (Engeland, Münster en Keulen) in juni 1672 ons land binnenvielen, was de doopsgezinde Andries Schoemaker elf jaar oud. Hij was erbij toen er in Amsterdam paniek uitbrak vanwege de naderende Fransen, die vanaf Naarden en Muiden de stad aan de Amstel wilden belagen. Hij trok naar de kust om De Ruyter aan het werk te zien. Volwassen geworden, werd hij textielhandelaar en verzamelde munten,

‘Onverbloemd is Schoemakers afkeer van de papisten, die heulden met de vijand. Hij schreef er met nu nog te voelen walging over’

ook munten die herinnerden aan het Rampjaar. Een aantal is te zien in Teylers Museum in Haarlem. Vanaf 1725, het jaar waarin hij 65 werd, beschreef hij in onbeholpen Nederlands wat hij tijdens het Rampjaar had meegemaakt. In zijn vier boekjes verweefde hij zijn eigen ervaringen met wat hij in verslagen van tijdgenoten aantrof. Hij illustreerde dit met munten en penningen uit zijn collectie, want die waren een veelgebruikt middel om belangrijke gebeurtenissen vast te leggen. Behalve de vier boekjes over het Rampjaar liet Andries Schoemaker nog veel meer manuscripten na, een ontzagwekkend topografisch-historisch oeuvre. Hij

deed dit werk met veel overgave en inzet en werd daarbij ondersteund door zijn zoon Gerrit.

Gruwelijke geweldenarijen

Meer dan een halve eeuw na de gebeurtenissen in het Rampjaar komen bij Andries Schoemaker de emoties weer boven. Zijn afkeer van de Franse ‘moordbranders en roofvogels’ is haast tastbaar, bijvoorbeeld wanneer hij schrijft over de verwoesting van kastelen en buitenplaatsen aan de Vecht en in ’s Graveland: ‘Deze huizen [in dit geval die van admiraal Cornelis Tromp en zijn vrouw] zijn niet aan het woedende geweld van de Franse moordbranders ontsnapt, maar werden verpulverd en tot de grond toe verwoest en in een puinhoop veranderd.’ Of wanneer hij schrijft over de verwoesting van dorpen als

Zwammerdam, Bodegraven en Abcoude: ‘Daar [in Abcoude] hebben de moordbranders [...] ervoor gezorgd dat de inwoners het noodlot van de oorlog en de gruwelijke geweldenarijen van de Franse moordbrander moesten ondergaan.’ Schoemakers boosdoener bij uitstek was de door hem verafschuwde hertog van Luxemburg, de voornaamste militaire leider van Lodewijk XIV, die eind december 1672 zijn troepen als volgt toesprak: ‘Ga op weg, mijn kinderen, roof, dood, schend en hou je niet in als je iets gruwelijks en gewelddadigers weet te bedenken. Stel mijn verwachtingen in jullie als het puik van ’s konings troepen niet teleur!’ Daarnaast stortte Schoemaker zijn toorn uit over de nalatige regentenstand in de Republiek, die steden als Utrecht, Deventer,



‘Ruïne van ‘t huys Ruwiel’, afbeelding uit het herontdekte manuscript van Schoemaker.



Zwolle en Kampen zonder verzet overgaf aan de troepen van Lodewijk en zijn bondgenoten, de aartsbisschop van Keulen en Bernard van Galen, ook wel 'Bommen Berend' genoemd, de bisschop van Münster. Over de val van Deventer in 1672 door de troepen van bisschop Bernard van Galen maakte hij zich heel kwaad: 'O, schandelijke overgave! [...] Het was deze Frans[gezinde] schepselen niet genoeg dat men Deventer zo schandelijk, tot ondergang van het land en zijn inwoners, aan de vijand had overgegeven. Ze stuurden ook nog eens brieven naar Zwolle om de Zwollenaren tot eenzelfde laaghartige capitulatie aan te sporen.'

Uiterst subjectief

Schoemakers verhaal is uiterst subjectief. Onverbloemd is zijn afkeer van de papisten, rooms-katholieken, die heulden met de vijand. Hij schreef er met nu nog te voelen walging over.

Hoon druipt uit zijn pen als hij beschrijft hoe de katholieken zich gedragen in het aan Lodewijk XIV overgegeven Utrecht. Als er in de stad een processie wordt gehouden schrijft Schoemaker: 'In heel Nederland had men gehoopt zulke haat en nijd nooit meer te hoeven ervaren. Het ging namelijk om een zeer grote dwaasheid, begaan door de roomse geestelijkheid met iets dat men een processie noemde. [...] [In de stoet neemt Schoemaker] een kleine jongen [waar] die als een grijze, barrevoetse monnik was toegetakeld [...]. [Hij zag bisschop Johannes van Neercassel die] voltrok daar op de roomse manier riten waarbij hij de ouwel omhoog hief en andere roomse grillen liet zien. [...] [Hij zag] begijnen en allerlei schorem dat bestond uit meer dan vijfhonderd mensen met zwarte slingers [...]. Deze en vergelijkbare dwaasheden waren in de hele stad te zien. De roomsgezinden toon-

den hiermee hun ware aard.' Schoemaker was niet persoonlijk bij die gebeurtenissen in Utrecht aanwezig. Hij woonde in Amsterdam, maar ging vanuit daar op verkenning naar bijvoorbeeld de Vecht, waar Fransen en troepen van prins Willem III elkaar hevig bevochten. Soms gebruikte Willem III hierbij uitleggers (platboomschepen bewapend met een of meer kanonnen en een bemanning van circa twintig man) die onder meer vanaf de Waterlinie de vijand onder vuur konden nemen. Want ook op de binnenwateren werd onder commando van de admiraals De Ruyter en Zweers en viceadmiraal Van Ghent een oorlog uitgevochten.

Portret uit 1750 van Andries Schoemaker door Johannes van Vilsteren, naar een tekening van Norbert van Bloemen. Collectie Rijksmuseum, Amsterdam.

Reizen

De gruwelen van het Rampjaar moeten Schoemaker tot het eind van zijn dagen hebben beziggehouden. Op latere leeftijd reisde hij naar andere plaatsen waar de oorlog zich voltrokken had. Zo bezocht hij in 1732 Heerenveen, dat tijdens het Rampjaar verdedigd werd met de zogenaamde Friese Waterlinie. Schoemaker schrijft hierover: 'De Friezen hadden bij Heerenveen een schans opgeworpen (waarvan ik in 1732 nog een stuk heb gezien) om de Münstersen vanuit die richting de toegang te beletten.' Een jaar later ging hij naar Steenwijk en schreef: 'Het is een zeer aangenaam landelijk stadje, voorzien van wallen, en het ligt aan het riviertje de [Drentsche] Aa. Ik heb dat in het jaar 1733 zelf kunnen vaststellen. Het werd [...] door de bischoppelijke troepen bezet en scheen nadien de kosten van het garnizoen niet langer te kunnen opbrengen. Daarop spande de [vijandelijke] gouverneur baron Van Welderen zich in om de indruk te wekken dat hij de stad wilde gaan versterken. Op 5 november 1673 liet hij echter de boeren uit de omtrek komen om de versterkingen te slechten. Bovendien ontbood hij de ►

Rechts: Enkele van Schoemakers munten, met daarop afbeeldingen van het beleg van Groningen en de bestorming van Coeverden. Afbeelding uit het herontdekte manuscript van Schoemaker.

Onder: 'Het beleg en overwinning van Naarden', afbeelding uit het herontdekte manuscript van Schoemaker.

magistraat en deelde mee dat hij de stad met al zijn versterkingen wilde verwoesten; verder zei hij "dat de bisschop de stad wilde vernielen en de burgers door zijn soldaten laten beroven".

Schoemakers jeugtherinneringen

Het meest indrukwekkend zijn Schoemakers herinneringen aan zijn tijd als elf-, twaalfjarige jongen in Amsterdam, waar hij de angst voor de naderende Fransen zelf proefde en de verwarring in de stad ervoer. Ervaringen die in zijn geheugen gegrift staan. Een halve eeuw na dato blikt hij terug op deze ingrijpende gebeurtenis: 'Het leek of alles door elkaar liep. De aandelen van de VOC, die voorheen voor 572 gulden werden verkocht, werden nu voor 250 gulden aangeboden; kapitaal dat eerst nog vijf procent rente



opleverde, werd nu voor een vier à vijf procent lagere waarde verkocht. De Wisselbank was gesloten. Kortom, alles was in verwarring en paniek. Op zeker moment, toen men er vast van uitging dat de Fransen in Amsterdam zouden komen, juist op het moment dat er een belangrijke eredienst werd gehouden omdat het Heilige Avondmaal werd gevierd, zei een zeer aanzienlijke heer tegen mijn moeder Marretje Pietersdochter: "Ik ga nu ter kerke alsof het de laatste keer is dat we dat in vrijheid kunnen doen. Als je op straat geluid hoort, hou je dan maar stil in huis." Maar niet iedereen in Amster-



dam vreesde de naderende Fransen. Schoemaker schreef: 'Een buurvrouw, die paapsgezind was, ging zo luid schreeuwend de straat op dat de hele buurt daarvan schrok. Ze riep: "De tijd is gekomen dat we onze handen in geuzenbloed gaan wassen!" Wat was die vrouw verbitterd! Ze werd haar huis in geduwd en de Heere God, de God des vredes, zij geloofd en gedankt voor Zijn genade, die niet alleen Amsterdam, maar ook bijna heel Holland voor het bederf bewaard heeft en ons de duur gekochte vrijheid heeft laten behouden. Tijdens deze grote verwarring en algemene verslagenheid waren er nog mensen die rustig bleven, namelijk roomsgezinden die alleen maar verlangden naar een omwenteling van het staatsbewind en de Franse koning als hun verlosser zagen en hun bijgelovige ceremoniën naar genoegen, en naar ze voorgaven in volle luister, hoopten te kunnen uitvoeren.'

Hoop en opstand

Ook als er in de stad hoop opvlamde, noteerde Schoemaker dat: 'Toen de verheffing van de prins van Oranje [tot stadhouder in juli 1672] bij het volk bekend werd, was er overal vreugde, alsof men nu niets meer te vrezen had van vijanden. Ik heb dit zelf waargenomen.' En Schoemaker is erbij als regenten, die men ervan verdenkt de stad aan de Fransen te willen overgeven, worden

belagd: 'Op de Nieuwendijk bij de Kolk heb ik gezien dat een paar oproerige wijven straatstenen loswrikten om die met razende woede naar [...] [burgemeester Andries de Graaf] te gooien.' De angst voor verraad door regenten – ongetwijfeld gevoed door de al genoemde snelle overgave van Utrecht en andere steden in de Republiek – zat er diep in. Zouden ze de sleutels van de stad niet stiekem aan de Fransen overhandigen? Het lijkt erop dat Schoemaker bij het volgende incident zelf aanwezig was, toen hij over oproerkraaiers schreef die hun gezichten verborgen: 'Aangevuurd door deze en vergelijkbare onbezonnen praatjes [over de onbetrouwbaarheid van de magistraat] kwam het gewone volk massaal bij elkaar op de Dam, om daar af te wachten wat er met de sleutels ging gebeuren. In die menigte gingen verscheidene oproerkraaiers schuil die hun jas over de oren hadden getrokken om niet herkend te worden en voortdurend bezig waren het volk op te hitsen en tot oproer aan te zetten. Men rotte tot 's avonds tien uur samen, toen de sleutels van een van de poorten in plaats van naar het huis van de burgemeester naar het stadhuis werden gebracht. Het volk drong er sterk op aan te mogen zien welke sleutels het waren. Ze zouden het stadhuis zijn binnengedrongen als kapitein Barend Elias dat niet had belet.'

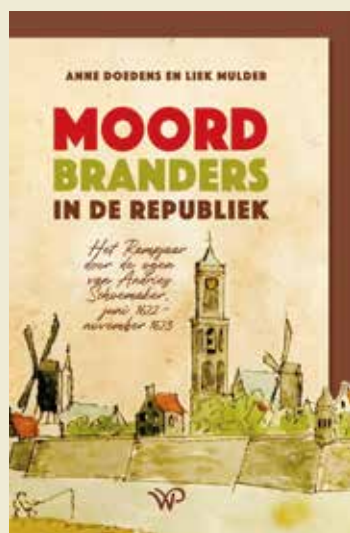
Hij was er zeker bij toen de dag daarna 'een kerel werd opgepakt en over de leuning van de Ruslandbrug in het water gegooid. Hij had zijn mond geroerd met bijzonder onbezonnen taal ten gunste van de vijand'.

Verdediging van de stad

De dreiging van de Franse legermacht was constant voelbaar. Schoemaker wilde graag zijn steentje bijdragen, maar hij was toentertijd nog geen twaalf jaar oud. Zijn mogelijkheden waren dus beperkt. Dit gold ook voor doopsgezinden, want zij mochten niet deelnemen aan

Hertaling met illustraties

Anne Doedens, die de boekjes van Schoemaker herontdekte, en Liek Mulder herhaalden een groot deel van dit unieke tijdsdocument en voorzagen het van commentaar. In het boek zijn originele illustraties uit Schoemakers werk opgenomen. Een deel ervan maakte hij eigenhandig, andere liet hij door tekenaars vervaardigen.



Moordbranders in de Republiek. Het Rampjaar door de ogen van Andries Schoemaker, juni 1672-november 1673. Anne Doedens en Liek Mulder (Walburg Pers, Zutphen 2022), 192 blz., € 24,99

oorlogshandelingen, omdat hun geloof dat verbood. Ze werden echter wel op een andere manier ingezet bij de verdediging van de stad. Schoemaker schreef hoe de doopsgezinden en hijzelf toch mee konden helpen: 'De doopsgezinden kregen opdracht om terwijl de burgerij de wacht hield de schansen, batterijen en halvemanen voor de poorten op te werpen. Ze werden verdeeld in wijken om in geval van nood branden te blussen. Ik was toen bijna twaalf jaar oud en mijn naam werd opgeschreven in de wijk waar ik woonde. Een zekere Pieter Jansen Eijlof van die wijk was opziener. Hij woonde op de hoek van de Anjeliërsgracht en de Baangracht.'

De angst was groot en regelmatig riep Schoemaker God aan of dankte hem, zoals in de winter van 1672-1673 toen de dooi belette dat de Fransen over het ijs van de Waterlinie Holland binnentrokken: 'Deze wonderbaarlijke, snel invallende dooi heb ik toen als een wonder van de Allerhoogste ervaren en dat was het ongetwijfeld ook. Want toen ik 's morgens naar de kerk ging, lag er nog stevig ijs; toen ik uit de kerk kwam, zag ik het ijs in de Prinsengracht drijven. Vanwege deze grote en God zij geloofd mislukte onderneming was heel Holland in rep en roer.'

Universele emoties

Deze bijzondere, herontdekte bron brengt de ervaringen van de tijdgenoot heel dichtbij. Het historisch verhaal moet verteld worden om gebeurtenissen van nu, zoals in Oekraïne, in perspectief te plaatsen. Om jonge mensen te laten zien dat oorlog gruwelijke gebeurtenissen met zich meebrengt, niet alleen in onze tijd, maar ook vroeger. En dat angsten, ervaringen, verdriet en andere emoties, verbonden met oorlogen, universeel zijn. De jonge Andries Schoemaker had in 1672 vergelijkbare ervaringen als zijn leeftijdsgenoten anno 2022 in Kiev. Dat maakt egodocumenten bij uitstek geschikt om leerlingen zich te laten inleven in het verleden, waardoor ook beter begrepen kan worden wat er zich in de hedendaagse wereld afspeelt. In dat verband is het goed te weten dat de kastelen Amerongen, Middachten en Slot Zuylen een educatief pakket over het Rampjaar hebben ontwikkeld dat na de zomervakantie beschikbaar is voor scholen. Deze drie kastelen werden allemaal getroffen door brandschatting en vernietiging. Met name leerlingen uit de onderbouw kunnen in deze kastelen ervaren wat het betekende als jongere in het Rampjaar te leven. ■

'Ruïne van 't huys te Maarsen', afbeelding uit het herontdekte manuscript van Schoemaker.



Een goede toetsvraag

Enkele handvatten voor het maken van toetsvragen bij de nieuwe historische contexten

Met de introductie van de nieuwe historische contexten wordt een beroep gedaan op de professionaliteit, creativiteit en tijd van de geschiedenisdocenten die lesgeven aan de bovenbouw van havo en vwo. Niet alleen moet er nieuw lesmateriaal worden ontwikkeld, ook moeten er nieuwe toetsen worden gemaakt. Alleen is het maken van toetsvragen niet eenvoudig en dit wordt vaak als een tijdrovende opgave gezien. Welke valkuilen moet je zien te ontwijken bij het maken van een goede toetsvraag?

Owen Lammertink is docent geschiedenis, promovendus aan de Radboud Universiteit en beheerder van de website www.geschiedenisdidactiek.nl.

Met de eerste nieuwe examens voor havo vorig jaar en de examens voor vwo in mei 2022 worden docenten geschiedenis flink op de proef gesteld. Er moeten immers toetsvragen op examenniveau worden ontworpen bij nieuwe onderwerpen, want de enkele voorbeeldvragen die Cito heeft aangeleverd zijn niet afdoende om meerdere toetsen mee te maken.¹ Het afnemen van toetsen is om een aantal redenen essentieel. Zo geeft een toets allereerst antwoord op de vraag of leerlingen voldoende kennis en vaardigheden hebben opgedaan. Ten tweede geeft een goede toets aan wat de zwakke en sterke punten van de leerlingen zijn. Summatieve (maar zeker ook formatieve) toetsen met feedback van de docent op de antwoorden, bieden leerlingen veel inzicht. Ten slotte helpen toetsen om duidelijk te maken waarom leerlingen moeite hebben met de stof en welke denkfouten ze maken.²

Praktische tips

Het afnemen van toetsen is dus om een aantal redenen belangrijk. Maar hoe maak je nu goede toetsvragen? Toetsvragen die niet alleen het niveau, maar bij voorkeur ook een historische vaardigheid toetsen, al dan niet met een bron. In dit artikel zijn drie voorbeelden van toetsvragen opgenomen, die allemaal aansluiten bij de historische context Steden en burgers in de Lage Landen, 1050-1700. Aan de hand van die drie vragen zal een aantal handvatten worden gegeven voor het maken van een goede toetsvraag. Allereerst dient een vraag duidelijk en volgens de richtlijnen van Cito te worden geformuleerd. Moet een leerling één handeling verrichten, dan wordt de vraag als één zin geformuleerd (zie vraag 3). Moet een leerling meerdere vragen beantwoorden, dan begint een examenvraag met 'Leg uit', gevolgd door twee of meer deelvragen, aangeduid



¹ Zie www.examenblad.nl/examen/geschiedenis-vwo-4/2022.

² Susan M. Brookhart en Anthony J. Nitko, *Educational Assessment of Students* (Pearson, 2018).



met een - (zie vraag 1 en 2). Leerlingen weten zo precies welke handelingen ze moeten verrichten. Leer leerlingen ook aan om die markeringen (-) op te nemen in hun antwoorden. Het is voor veel leerlingen namelijk niet zozeer het probleem dat ze de kennis niet hebben of niet over de vereiste vaardigheden beschikken, maar dat ze een vraag niet volledig begrijpen of delen van vragen vergeten te beantwoorden. Een handige tip daarbij is om leerlingen de kern van de vraag over te laten nemen in het antwoord.

Ten tweede is het aan te raden om het aantal te behalen punten op te nemen bij de vraag. Geef voor iedere handeling één punt, zodat leerlingen weten hoeveel antwoorden ze moeten geven. Bij vraag 1 kunnen leerlingen voor vier handelingen vier punten halen: door twee keer te verwijzen naar een element uit de prent moeten ze de voorspelling van de tekenaar over de afloop van het Rampjaar duiden en verklaren. Hetzelfde geldt voor de tweede vraag: leerlingen moeten, met een verwijzing naar de bron, twee oorzaken voor de economische achteruitgang van de Republiek in de tweede helft van de zeventiende eeuw geven. Dat zijn vier handelingen en dus is deze vraag vier punten waard.

Ten derde is het volgende van belang: in het geschiedenisexamen zitten relatief weinig echte kennisvragen. Kennis moet veelal worden gebruikt om specifieke (historische) vaardigheden toe te passen. Waarom is een bron wel of niet betrouwbaar? In hoeverre is een gegeven mening representatief? Is er in de bron sprake van continuïteit of verandering? Als je een toetsvraag ontwerpt, voorkom dan dat je per vraag meerdere vaardigheden toetst. Heb je een geweldige bron gevonden waar je enorm veel vragen over kunt stellen, maak dan bewust de keuze voor het toetsen van één vaardigheid. Een vraag moet voor leerlingen behapbaar blijven. Wil je wel meerdere vaardigheden op één bron loslaten, maak er dan een aparte vraag van (zie bijvoorbeeld vraag 2 en 3). In vraag 2 wordt het structuurbegrip causaliteit getoetst (is een leerling in staat een oorzaak uit de bron te

halen) en in vraag 3 wordt van leerlingen verwacht kennis (het kenmerkende aspect noemen) te koppelen aan een logische redenering.

Ten vierde speelt de bron bij een toetsvraag een cruciale rol. Het vinden van een goede, duidelijke bron die je kan gebruiken voor de vraag die je zo graag zou willen maken, is niet eenvoudig. En als je eenmaal die bron hebt gevonden, ergens in een boek of online, dan is het verstandig de tekst om te zetten naar voor leerlingen begrijpelijke taal. Zo zijn de moeilijke woorden uit bron 2 vervangen, zonder dat de bron haar essentie verliest. Het is niet aan te raden alle moeilijke woorden van een noot te voorzien of een synoniem tussen haakjes erachter te zetten. Dat bemoeilijkt de leesbaarheid van de bron, terwijl die leesvaardigheid vaak niet de vaardigheid is die je wilt toetsen. Bij beeldbronnen, zoals de prent in bron 1, is het verstandig alle cruciale informatie over de bron en die in de bron te zien is, op te nemen in de toelichting bij de bron. Geef bijvoorbeeld aan wie of wat er in de bron te zien is en wat de titel van de bron is.

De laatste tip die ik hier wil delen is de volgende: maak voorafgaand aan het afnemen van een toets altijd een correctievoorschrift. Bij het maken van zo'n correctiemodel word je gedwongen om nog een keer kritisch naar je eigen vragen te kijken: heb ik de benodigde informatie gedeeld? Is de vraag eenduidig geformuleerd? Overvraag ik de leerlingen niet? Zijn er voldoende punten met de vraag te verdienen? Maak je het correctievoorschrift achteraf, dan bestaat de kans dat je deze zaken juist over het hoofd ziet.

Het maken van goede toetsvragen die aan al deze voorwaarden voldoen, is niet eenvoudig en kost veel tijd. Op www.geschiedenisdidactiek.nl zijn meerdere voorbeelden van toetsvragen voor de nieuwe historische contexten te vinden. ■

Alle vragen en bronnen bij dit artikel zijn te vinden op de website www.vgnkleio.nl.

Didactiekconferentie 2022

*Donderdag 6 en vrijdag 7 oktober
in Veluwe Hotel De Beyaerd in Hulshorst*

Twee dagen bezig zijn met je vak! Samen met collega's en deskundigen nieuwe ideeën opdoen. Netwerken, tips en trucs uitwisselen en discussiëren over lesinhoud, leerstijlen en examens. En dat allemaal tegen een zeer aantrekkelijke prijs. Een nascholing die ook zeer geschikt is als sectieactiviteit en waar je eigenlijk geen nee tegen kunt zeggen.

Een greep uit de workshops:

- **De gevoelige kant van geschiedenis** door Gijs van Gaans, lerarenopleider geschiedenis, Fontys Hogescholen.
- **400 jaar Mayflower: een historisch spel** door Koen Henskens, lerarenopleider geschiedenis, Hogeschool Arnhem en Nijmegen.
- **Gevangen in beelden. De verhalen bij de Westerborkfilm** door Christel Tijen, Kenniscentrum Herinneringscentrum Kamp Westerbork.
- **Oorlogsverhalen doorvertellen** door Dick Baas, oud-bestuurslid Het Verscholen Dorp of Pas-Op kamp in Vierhouten.
- **Taalgericht vakonderwijs** door Hanneke Tuithof, vakdidactica geschiedenis, Universiteit Utrecht.

Avondprogramma

De avondlezing wordt gegeven door Lambert Teuwissen. Hij is eindredacteur van de website *75 jaar bevrijding*, een project van de NOS. Lambert neemt ons tijdens zijn lezing mee in zijn zoektocht naar de persoonlijke verhalen en geeft ons een kijkje achter de schermen van dit prachtige project.

NOS

Leermiddelenmarkt

Grote en kleine uitgevers, musea en aanbieders van educatief materiaal staan je graag te woord en tonen je hun nieuwste producten.

Inschrijving en kosten

Inschrijvingen mét workshopkeuzes via www.vgnkleio.nl.
Je wordt ingedeeld op volgorde van inschrijving, dus wees er snel bij!

Prijs voor leden van de VGN € 295

(inclusief hotel, maaltijden, koffie/thee)

Prijs voor niet-leden € 315 (inclusief hotel, maaltijden, koffie/thee)



Schrijf je nú in via www.vgnkleio.nl

Vragen stellen met de klas

De brandpuntmethode gebruiken voor verdieping van het denken

Een van de onderdelen van historisch denken en redeneren is het stellen van vragen bij een historische context. Een manier om dit te doen is de brandpuntmethode waarin leerlingen vragen verzamelen, inventariseren en categoriseren. Aan de hand van een virtuele wandeling door de vroegmiddeleeuwse Engelse stad Winchester formuleren leerlingen vragen die hun meer leren over een negende-eeuwse samenleving.

Een van de historische vaardigheden die centraal staan in het raamwerk historisch redeneren van Van Boxtel en Van Drie (2008) is het stellen van historische vragen. Het wordt als 'de motor van historisch denken' gezien.¹ Het stellen van vragen over historische contexten, situaties of bronnen nodigt bovendien uit tot het gebruiken van andere onderdelen uit het raamwerk, zoals historische begrippen gebruiken, historische bronnen onderzoeken en voor- en tegenargumenten geven om kritisch te redeneren. De kunst is om leerlingen uit te dagen verschillende soorten historische vragen te stellen, bijvoorbeeld vergelijkende vragen en verklarende vragen, of vragen gericht op de aard van verandering.²

Met de brandpuntmethode, een activerende werkvorm uit het boek *De denkende klas* (2020) van Dick van der Wateren leren leerlingen vragen te stellen bij een rijke context. Het boek en de methode zijn geschreven

voor het formuleren van vragen in het algemeen, maar passen goed bij het stellen van historische vragen.

In deze Kleio in de klas krijgen de leerlingen een rijke historische context waarop ze de brandpuntmethode kunnen toepassen. Met de driestappenmethode bij een historische situatie, thema of bewering formuleren de leerlingen vragen, waarna ze werken richting een hoofdvraag. De eerste stap is een divergerende opdracht, waarna in stap 2 en 3 convergerend naar een vraag toe wordt gewerkt die de moeite waard is om te onderzoeken. De brandpuntmethode is daarom niet alleen geschikt om leerlingen aan de slag te laten gaan met een bepaald onderwerp, kenmerkend aspect of canonvenster, maar kan ook gebruikt worden als startoefening voor een praktische opdracht of een profielwerkstuk. Het brandpunt waarop de leerlingen hun vragen kunnen richten kan van alles zijn; een thema rondom een

interessante historische ontwikkeling in een serie of een game, een bewering die centraal staat in een paragraaf of een stelling over een bundel bronnen uit een of meerdere tijdvakken (zie kader).

Daan van Leeuwen is hoofdredacteur van *Kleio*.

Spelregels brandpuntmethode

Formuleer een duidelijk brandpunt waarop de leerlingen al hun vragen richten. Het is belangrijk dat het brandpunt niet zelf een vraag is. Het gaat immers om de vragen van leerlingen. Het brandpunt kan zijn:

- een thema
- een bewering
- een stelling

Leerlingen werken in groepjes van 3 tot 4. Ze werken als volgt:

Stap 1. Vragen stellen

- Stel zoveel mogelijk (minstens 20) vragen.
- Bespreek die vragen niet, geef geen oordeel over de vragen en beantwoordt ze niet.
- Schrijf elke vraag precies op zoals die is gesteld.
- Verander elke bewering in een vraag.

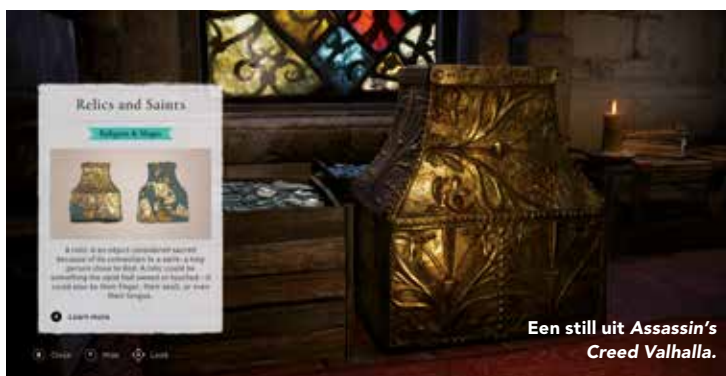
Stap 2. Vragen verbeteren

- Rangschik je vragen naar open vragen en gesloten vragen en markeer die met een 'o' of een 'g'.
- Noem de voor- en nadelen van je gesloten vragen en van je open vragen.
- Verander gesloten vragen in open vragen en verander open vragen in gesloten vragen.

Stap 3. Vragen rangschikken

- Kies per groepje de drie interessantste of mooiste vragen en zet die in volgorde van belangrijkheid onder elkaar, van 1 tot en met 3.
- Als de hele klas aan een vraag gaat werken, maak je met de hele klas een top 3. Werk samen aan een of meer van deze vragen.
- Als de groepjes ieder aan hun eigen vraag werken, kiest elk groepje de mooiste vraag (of vragen) die ze gaan onderzoeken uit hun top 3.

Dick van der Wateren



Een still uit *Assassin's Creed Valhalla*.

1 J. van Drie & C. van Boxtel, 'Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past', *Educational Psychology Review* (juni 2008).

2 Ibidem; C. van der Kooij & T. van der Schans, *Bij de tijd* 3 (2018).

3 Zie voor een prachtig venster op deze tijd, plaats en hoofdpersonen ook de Netflix-serie *The Last Kingdom*. De serie gaat over de Viking-aanvallen op het Britse eiland, onder andere in de gebieden van koning Alfred (848/849-899).

De casus die hier is uitgewerkt kan ook gebruikt worden met elke andere historische context, zolang u de drie stappen maar toepast. Er is hier gekozen voor de vroegmiddeleeuwse stad Winchester in de game *Assassin's Creed Valhalla – Discovery Tour Viking Age*. In dit geweldloze deel van de game kunnen de leerlingen vrij rondlopen in de stad in Wessex die in dit tijdvak onderdeel is van de Britse heptarchie.³ De ommuurde stad is een rijke context waarin leerlingen zelf kenmerken van een vroegmiddeleeuwse samenleving kunnen herkennen. Binnen de muren van Winchester kunnen zowel vragen over sociaal-economische, politiek-bestuurlijke als over cultureel-mentale aspecten van de samenleving worden geformuleerd.

Wat?

Als brandpunt introduceert u het overkoepelende thema: kenmerken van een vroegmiddeleeuwse samenleving van een Engelse stad. Daarna introduceert u de game als rijke leeromgeving. Laat de leerlingen rondlopen in de game om zoveel mogelijk vragen te formuleren (stap 1). Na het verzamelen gaan de leerlingen aan de slag met stap 2: het inventariseren en verbeteren van de geformuleer-



de vragen, waarna ze doorgaan naar de derde stap: het rangschikken van de vragen zodat ze tot een centrale vraag komen. In een vervolgles kunnen ze aan de slag met een onderzoeksopdracht waarbij de gekozen hoofdvraag het startpunt is.

Voor wie?

Deze les is in elke klas mogelijk. Van brugklas tot examenklas.

Wanneer?

Tijd van monniken en ridders.

Hoe lang?

Eén lesuur.

Hoe werkt het?

Start de les met de uitleg over de brandpuntmethode. Introduceer de game en neem kort de spelregels van de opdracht door; bijvoorbeeld de duur en de opdracht om binnen de stadsmu-

ren te blijven. Laat de leerlingen en papier klaarleggen zodat ze tijdens het rondlopen aantekeningen kunnen maken. Het meest waardevolle is om leerlingen zelf beurtelings te laten spelen in groepjes van drie of vier, gedurende zo'n twintig minuten op eigen (spel)computers. Als er maar één spel beschikbaar is, laat dan een aantal leerlingen het spel besturen of doe dat zelf op het digibord. Laat de leerlingen zoveel mogelijk hoeken, straten en gebouwen onderzoeken zodat er veel variatie in de vragen ontstaat. Iedere leerlingen noteert individueel zoveel mogelijk vragen (stap 1). Na stap 1 gaan de leerlingen met twee of drie groepsgenoten door met stap 2. Het is handig om de stappen op het bord te laten zien. Daag de groepen die al goede vragen hebben uit om ze te categoriseren in vergelijkende

Boven: De *Discovery Tour Viking Age* is een geweldloos onderdeel van *Assassin's Creed Valhalla*.
Onder: Een still uit *Assassin's Creed Valhalla*.

vragen, verklarende vragen, vragen gericht op de aard van verandering, vragen over de betekenis van bepaalde historische ontwikkelingen, personen en gebeurtenissen en vragen over de mate waarin historische simulaties of beelden gebaseerd zijn op historisch bewijs. In de praktijk zullen leerlingen snel tot verklarende vragen komen, omdat er gevraagd wordt naar kenmerken van een vroegmiddeleeuwse stad.

Na stap 2 gaan de leerlingen binnen hun groep aan de slag

De denkende klas

Dit boek wil het denken een grotere plaats geven in het onderwijs en in de opvoeding. In het onderwijs zijn toetsen en examens nog steeds vooral ingericht op het reproduceren van kennis en vaardigheden. Maar die kennis gaat pas werkelijk iets voor onze leerlingen en studenten betekenen wanneer ze erover kunnen nadenken. Het boek geeft tal van praktijkvoorbeelden en motiverende denkoefeningen.



De denkende klas. Motiveer je leerlingen door samen met hen vragen te stellen en na te denken. *Dick van der Wateren* (LannooCampus, Amsterdam/Leuven 2020), 224 blz., € 25,99

De vroegmiddeleeuwse stad Winchester in Wessex

Onderwerpen en thema's uit de casus waar vragen bij kunnen worden gesteld

Witan – Een adviesorgaan voor de koning van wijze mannen uit de adelstand en de geestelijkheid.

Koning Alfred – Deze Engelse koning zetelde in Winchester en had gedurende zijn regeringsperiode in de tweede helft van de negende eeuw veelvuldig te maken met Vikingaanvallen in zijn gebieden.

Old Minster – Deze Angelsaksische kathedraal was de bisschopskerk van het bisdom Wessex die medio zevende eeuw is gebouwd.

Baptisme en het geloof – De samenleving van Winchester is onlosmakelijk verbonden met de algemene vroegmiddeleeuwse ontwikkelingen van het christendom.

Kleding en uiterlijk van koning Alfred – Op basis van bronnen hebben de gamemakers geprobeerd het uiterlijk van koning Alfred zo goed mogelijk te reconstrueren.

Bisdom – De kathedraal vormt het fysieke middelpunt van het bisdom Wessex.

De leerlingen kunnen vragen stellen bij de religieus-politieke handelingen die vanuit de stad gedaan werden voor het gehele bisdom.

Ceorls ('kerels') – Vrije mannen van lage komaf met meer vrijheid dan horigen of lijfeigenen (hofstelsel).



met het rangschikken van de vragen. U kunt ervoor kiezen om na de rangschikking met de hele klas de mooiste onderzoeksvraag te kiezen of u kunt elk groepje een winnaar laten kiezen, zodat u meerdere onderzoeksvragen heeft en iedere groep in een vervolgles een andere vraag onderzoekt. In de daaropvolgende les kunt u de leerlingen in dezelfde groepjes de vragen laten beantwoorden middels een mini-literatuuronderzoek op basis van (online) primaire en secundaire bronnen (zoals het tekstboek). In het tweede deel van die les kunnen de leerlingen hun bevindingen presenteren aan de hand van het beeldmateriaal uit de game en andere (visuele) bronnen.

Voor deze casus gebruiken we het *open world*-spel *Assassin's Creed Valhalla – Discovery Tour Viking Age* waarin vroegmiddeleeuwse samenlevingen in Scandinavië en Engeland het decor zijn. Het spel heeft

meerdere elementen in zich om onderwerpen uit het curriculum te laten zien. Naast de stad in Wessex kunt u ook een Vikingdorp bezoeken, een klooster, een boerenbedrijf, oude Romeinse overblijfselen en een Brits vissersdorpje. De 'discovery tour' is een integraal onderdeel van het spel, maar kan ook los worden gekocht voor pc of gameconsole.

Wat levert het op?

De brandpuntmethode is een oefening in het formuleren van vragen als startpunt van historisch denken en redeneren. In deze werkvorm worden leerlingen uitgedaagd om zelf vragen te formuleren en een historische context op verschillende manieren te bevragen. Zeker als u aandacht heeft voor verschillende soorten (historische) vragen kan de leerling oefenen met de 'motor' van historisch denken en redeneren. Het begint immers allemaal met een goede vraag. ■

De Witan, een raad van 'wijze mannen' die de koning (in het midden) bijstond. Illustratie uit de *Old English Hexateuch* (elfde eeuw). Collectie British Library.

Vwo

Vrouwen in de hoofdrol

Lisa Oskamp is docent geschiedenis op het Petrus Canisius College in Alkmaar.

Dit jaar moesten de leerlingen vier nieuwe historische contexten kennen naast de bekende tien tijdvakken en bijbehorende 49 kenmerkende aspecten. Het examen was op dezelfde wijze opgebouwd als de jaren hiervoor. Het leeswerk was soortgelijk (behoorlijk wat tekstbronnen en uitgebreide vraagstellingen) en ook naar de kenmerkende aspecten werd een aantal keer gevraagd. Opvallend was het aantal vragen waarin een vrouw de hoofdrol speelde en waarbij het steeds ging om feminisme. Zo was er een vraag over de Keltische koningin Boudica die de Britse stammen aanvoerde in een opstand tegen de Romeinen.

‘Niet elke leerling met historisch besef haalt een mooi cijfer. Dat ligt aan het correctievoorschrift dat nogal dwingend en onvoorspelbaar is’

Tijdens de regeerperiode van koningin Elizabeth werden verhalen over Boudica veel gebruikt in toneelstukken. En in 1843 werden kunstenaars opgeroepen met een voorstel te komen voor fresco's op het parlamentsgebouw in Groot-Brittannië. Vijf kunstenaars droegen Boudica aan. De leerlingen moesten de waardering voor haar verklaren met telkens een kenmerkend aspect uit de tijd. Het voorstel van de kunstenaars was te koppelen aan het kenmerkende aspect over feminisme.

Een andere vraag ging over de veroordeling van Olympe de Gouges ten tijde van de Franse Revolutie. Een deelvraag was om met een voorbeeld van haar werk uit te leggen dat zij had bijgedragen aan de revolutie.

Gravure uit 1789 met daarop Olympe de Gouges die een pamflet geeft aan Marie-Antoinette. Bron: Bibliothèque nationale de France.

Dit had opnieuw te maken met vrouwenrechten. Onder het kopje ‘Moderne tijd’ stonden twee vragen over Mina Kruseman. Leerlingen moesten vertellen welke kritiek feministen op een uitspraak van haar hadden en waarom een andere uitspraak wel werd onderschreven. Verder moesten leerlingen uitleggen welk negentiende-eeuws ideaal voor veel vrouwen de reden was om Kruseman af te wijzen als rolmodel. Zelfs een vraag over de relatie tussen Nederland en Nederlands-Indië ging over vrouwenrechten. Het betrof namelijk een voorstel uit 1937 om Europese vrouwen in Nederlands-Indië wel kiesrecht te geven, maar inheemse vrouwen niet. Tot slot moest met behulp van een bron over vrouwen die naar de moedermavo gingen, uitgelegd worden welke continuïteit en welke verandering in de positie van vrouwen vanaf de jaren 1950 had plaatsgevonden. Zes vragen over feminisme vind ik wat veel, ook al is het een belangrijk en actueel onderwerp. De aandacht voor feminisme laat zien dat het examen bij de huidige tijd past. Dat geldt ook voor de vraag waarbij een stukje uit het stripboek *Kuife in Congo* als bron werd gebruikt. Diverse landen worstelen met hun koloniale geschiedenis en hoe je daarmee om moet gaan. Leerlingen moesten bij deze vraag met behulp van een kenmerkend aspect uitleggen dat Hergé in 1946 in een nieuwe uitgave de strip aanpaste en dat er in 2011 een rechtszaak in België plaatsvond over een verbod op de verkoop van het stripboek vanwege de inhoud. Deze vraag laat goed zien hoe de kijk op geschiedenis in de loop der tijd verandert. Over het geheel genomen was de spreiding van de vragen over de onderwerpen in orde. Ook de kenmerkende aspecten en structuurbegrippen als continuïteit, verandering en betrouwbaarheid komen terug. Het zijn zaken die je met de klas hebt



doorgenomen en vaardigheden waarmee de leerlingen hebben geoefend. Toch haalt niet elke leerling met historisch besef, die daadwerkelijk snapt waar het om gaat, een mooi cijfer. Dat ligt aan het correctievoorschrift dat nogal dwingend en eigenlijk ook onvoorspelbaar is. Soms volstaat een algemeen antwoord en soms moet het specifiek zijn. Als een leerling niet voldoet aan de eis bij de opmerking zijn er vaak direct twee punten verloren. Bij vraag dertien gaat het bijvoorbeeld om het verdrag van Nanjing. Groot-Brittannië en China sloten dat verdrag in 1842. In de vraag wordt geciteerd wat werd afgesproken: ‘Het is noodzakelijk en wenselijk dat Britse onderdanen een haven hebben waar zij naar behoefte hun schepen kunnen onderhouden als dat nodig is. Zijne Majesteit de keizer van China zal daarvoor het eiland Hongkong afstaan aan Hare Majesteit de Koningin van Groot-Brittannië.’ Leerlingen moeten uitleggen dat dit verdrag een gevolg was van de politieke situatie in China en van het toenemende Britse imperialisme, waarbij ze telkens hun antwoord moeten ondersteunen met een andere verwijzing naar het verdrag. Je mag dus niet twee keer met dezelfde verwijzing komen, maar de leerling moet twee keer iets halen uit de twee zinnen die zijn gegeven. Je mag een keer noemen dat China

een haven moet afstaan, maar dan moet je als tweede punt zeggen dat Groot-Brittannië Hongkong krijgt (feitelijk dus diezelfde haven) of dat het gaat om een plek waar de Britten hun schepen kunnen onderhouden (oftewel weer die haven). Kortom, het examen geschiedenis van 2022 was een examen zoals we dat gewend zijn. Veel leeswerk en schrijfwerk voor de leerlingen en veel nakijkwerk voor de docenten. Het zou fijn zijn als het correctievoorschrift volgend jaar niet zo is dichtgetimmerd, zodat docenten meer ruimte krijgen om historisch correcte antwoorden goed te rekenen.

Havo

Veel streepjes

Dit jaar bleek het havo-examen best goed te doen: niet te moeilijk, geen ondoordringelijke vragen en geen onbegrijpelijke bronnen. Op het eerste gezicht leek het met 25 vragen ook niet te lang, en toch kwamen veel leerlingen in tijdnood. Dat is met een blik op de vragen én de bronnenbijlage wel te verklaren; waar wij met ons allen klagen over steeds slechter lezende leerlingen, moesten zij zich dit jaar door grote lappen tekst bij elke (!) vraag worstelen, al dan niet vergezeld van een pittige tekstbron. Dat inleidingen op de vraag sinds de introductie van de kenmerkende aspecten noodzakelijk zijn geworden is evident, maar nu lijkt toch eindelijk een grens bereikt. Leuke ideeën genoeg, maar breng die maar eens helder over aan leerlingen van wie je alleen kennis van de hoofdlijnen mag verwachten. In sommige antwoorden zie ik terug dat mijn

leerlingen ergens halverwege zo'n lange inleiding of bij het zoveelste streepje in de vraag (dat zijn er ook heel veel dit jaar) het spoor bijster raakten.

Wat dan wel weer meevalt: de vragen houden zich aan de standaardvorm waar veel docenten hun leerlingen op getraind hebben. Of dat op zich een fijne ontwikkeling is, is een ander verhaal, mijn leerlingen raakten in elk geval niet in paniek. Marker mee, stapjes volgen, elk streepje meepikken, bronfragment niet vergeten. Dat ze inmiddels uitgebreide antwoorden in hele zinnen opschrijven is ook fijn, meestal vond ik er wel in wat ik wilde vinden; maar dat heeft ze dan weer veel tijd gekost, die ze bij dit examen niet konden missen.

De vragen zijn evenwichtig verdeeld over de historische contexten: zeven over het Britse Rijk, zeven over Duitsland, vier over Nederland en vier vragen waarbij kenmerkende aspecten moeten worden genoemd (en deze keer kan ook gescoord worden met alleen de toelichting!). Over het algemeen volgen de vragen de belangrijkste begrippen en ontwikkelingen uit de historische contexten, maar er zit ook een valse tussen: bij vraag 10 over Robert Owen wordt een antwoord verwacht dat niet in de syllabus wordt genoemd. Het zou niet van de docent af moeten hangen die Owen meer of minder interessant vindt: we hebben niet alle-

maal in een grijs verleden, toen we nog grote thema's toetsten, Owens experiment in Lancashire uitgekauwd.

Op kennis kunnen de meeste leerlingen veel oplossen: wie goed heeft geleerd wordt beloond. Een aantal vragen toetst echter ook een dieper inzicht en dat is duidelijk niet iedereen gegeven. Zo hoort het ook natuurlijk, dit zijn de 'leuke' vragen; het is soms verrassend welke conclusies leerlingen trekken en welke kijk ze op een gebeurtenis hebben. Vraag 16 en 17 over Von Papen doen een beroep op historisch redeneren: eerst moet worden bedacht waarom Hitler niet gediend was van de kritische toespraak van Von Papen, vervolgens waarom het voor Von Papen in 1945 van levensbelang was te benadrukken dat hij die toespraak had gehouden. Daar kwamen de meest uiteenlopende antwoorden op, eens te meer een argument om leerlingen deze vaardigheid aan te leren. Ik kwam tegen dat Von Papen aan het volk wilde laten zien dat hij gelijk had gehad of dat de crisistoestand in 1945 weer vroeg om Von Papens kritiek. Weinigen begrepen blijkbaar wat ze met het bijschrift bij de bron moesten doen. De verplichte betrouwbaarheidsvraag (vraag 9 met een leuke bron over het Britse bestuur van India) was niet erg ingewikkeld, zolang leerlingen maar goed lazen en het onderscheid konden maken tussen bruikbaar ►

Nicole van der Steen is docent geschiedenis op het Avicenna College in Rotterdam.



Een schets voor een coöperatiedorp door Robert Owen, de Britse socialist die ineens in het examen opdook. Ets door F. Bate, 1838.

en betrouwbaar. Nu dat er zo intensief ingeramd is, is het jammer dat dit de enige echt vaardige vraag is: veel vragen met tekstbronnen toetsen weinig meer dan 'weten wat je leest'. Daar wreekt zich ook dat het CV meer wil dan uit de vraag blijkt, zoals bij vraag 20 over de integratie van gastarbeiders: de kandidaat ziet drie streepjes in de vraag, maar het CV wil voor 4 punten én een verwijzing naar de bron én een weergave van die verwijzing in ongeveer dezelfde bewoordingen. Geen wonder dat veel punten hier verloren gaan, als leerlingen aannemen dat ze dit in één lange zin mogen oplossen. Bij vraag 24 over Kohl en het Verdrag van Maastricht gebeurt iets soortgelijks. Omdat veel kandidaten de 'leidende rol' van Duitsland in Europa niet hebben opgevat als een hoofdlijn in de tekst van de historische context, leggen ze alleen uit wat Kohl in de bron zegt. Hier voelt het CV een beetje als kandidaatje pesten; of het voorgenomen aantal te behalen punten bereiken over de rug van de argeloze havist.

'Soms blijkt dat de makers een ander referentiekader hebben dan de leerling; extra verduidelijking had geen kwaad gekund'

Soms blijkt uit een vraag dat de makers een ander referentiekader hebben dan de leerling en had extra verduidelijking geen kwaad gekund: bij vraag 11 denken sommigen dat de Indiërs zelf zo'n gefortificeerd station hebben gebouwd, om zich tegen de Britten te verdedigen. De prent over de DDR in 1953 (vraag 19) is eenduidig genoeg, maar bij de tweede vraag vertellen veel leerlingen over de verhoudingen *binnen* in plaats van *tussen* de Oostbloklanden. Als geheel was dit toch een helder en evenwichtig examen, met helaas wel vrij veel tekst.

Rechts: De vraag bij deze medaille was een van de 'jaartal en feit-vragen'.
Bron: Haus der Bayerischen Geschichte/Bavariathek.
Boven: Bij deze postzegel uit 1959 moesten de leerlingen bedenken welke historische gebeurtenis werd herdacht.

Vmbo

Zo, en nu even wat anders

De makers van het examen moeten gedacht hebben: zo, nu eens niet die standaardriedel, we gaan het anders doen dit jaar! Dat gemauw over onschendbaarheid doen we op het laatst in het examen (vraag 47) en we gaan die syllabus eens goed doorneuzen om vragen te stellen over zaken waar we nog nooit vragen over hebben gesteld.

De standaardvragen waren er wel, maar lekker verdeeld. De leerlingen konden op sommige vragen niet op ingeoeffende maniertjes leunen, omdat er net even iets anders werd gevraagd. De betrouwbaarheidsvraag over de Kristallnacht is bij het tweede deel van de vraag door mijn leerlingen standaard verkeerd gegaan. Er werd gevraagd naar betrouwbaarheid en *bruikbaarheid*, maar mijn leerlingen hebben allemaal iets geantwoord over waarom de bron onbetrouwbaar was in plaats van bruikbaar.

Het was een examen met soms hele makkelijke vragen, zoals de vragen over actief en passief kiesrecht, het herkennen van D-day of de standaardvraag over of een burgemeester goed of slecht was in de oorlog. Maar er zaten ook vragen bij waarbij veel en goed gelezen moest worden, maar waar het antwoord uiteindelijk niet zo ingewikkeld was. Een voorbeeld daarvan was vraag 8, waarbij met heel veel letters naar algemeen kiesrecht werd gevraagd.

Wat ook opviel was de hoeveelheid tweekoloms multiple-choicevragen (2, 14, 19, 27, 43 en 46) waardoor de leerling in verwarring raakte door de layout en daardoor het verkeerde antwoord zou kunnen geven.

Je kunt je dan afvragen wat er wordt getoetst: historische kennis of dat een leerling een beetje overzicht heeft over de kolommen.

Ook het percentage feiten in combinatie met jaartallen was aan de hoge kant. Vraag 15 is daar een voorbeeld van; een bron met een medaille waarop de Bierkellerputsch belachelijk wordt gemaakt en dan de vraag welke historische gebeurtenis er heeft plaatsgevonden in 1923 en waarom deze medaille in 1933 werd verboden. Zo waren er meer van dit soort vragen waarbij steeds gevraagd werd naar jaartallen in combinatie met een gebeurtenis (8, 9, 11).

Ook de afdeling 'lekker flauw' ontbrak niet dit jaar. Vraag 4 was een volgordevraag waarbij leerlingen moesten weten wanneer een gloeilamp werd uitgevonden en een ander met de vraag in welk jaar Duitsland lid werd van de Volkenbond... uuuh dat zoeken we even op.nl. Het aantal makkelijke vragen over jaartallen en feiten stond in behoorlijk contrast met de bronnenvragen over propaganda, waarbij vraag 19 opviel. De leerlingen moesten uit een spotprent over de voorbereiding van de Olympische Spelen de tegenstelling halen tussen het gedachtegoed van de Olympische Spelen en dat van Hitler en daarna nog de boodschap van de bron uitleggen. Dat was een hele mooie vraag en gaf de leerlingen die goed in het vak zijn een lekkere uitdaging, maar het was ook voor vele mindere helden hun Waterloo.

De aandacht voor het communisme was ook opvallend dit





jaar. Er zat een vraag bij over collectivisatie van de landbouw en waarom dit past bij het communisme. Daar werd later in het examen een vervolg aan gegeven doordat de leerlingen het communisme moesten herkennen in een geschreven bron en daarvoor ook een verklaring moesten geven. Mooie vragen waarbij leerlingen hun kennis konden laten zien.

Het einde van het examen was niet moeilijk, maar er waren wel veel punten te behalen. Dat is jammer, want een algemene klacht was dat het examen behoorlijk lang was. De leerlingen verliezen hier punten doordat de concentratie op is of ze gaan het afraffelen door tijdsgebrek. Het was al met al een examen dat te doen was, maar naar mijn idee te weinig balans had tussen feitenkennis en historische vaardigheden. De feitjes en jaartallenreeksen overheersten dit examen en dat heeft als gevolg dat het examen niet lekker liep en dat je de lijn in het verhaal kwijtraakte. Ook het verschil tussen hele makkelijke en ingewikkelde vragen maakte dat je soms ging twifelen of het antwoord op die makkelijke vragen echt de bedoeling was, of dat je iets gemist had. Wel leuk dat er eens wat anders werd gevraagd dan de afgelopen jaren, waarbij je als docent op scherp werd gezet om opnieuw secuur te kijken naar de syllabus, zodat we niet weer worden verrast door een, ik zeg maar wat, woningwet. ■

Jikkemien Kuypers is docent geschiedenis op het Atlas College in Hoorn.

Vmbo-commissie zoekt leden

Per 1 augustus 2022 is de vmbo-commissie van de VGN op zoek naar vier nieuwe leden. Doordat enkele leden (na vele jaren in de commissie) andere werkzaamheden gaan oppakken, is er weer ruimte vrijgekomen voor collega's die meer voor het vak willen betekenen dan alleen lesgeven. De commissie zoekt (ervaren) docenten geschiedenis, die bij voorkeur veel lesgeven op het vmbo (alle leerwegen) en een actieve rol willen spelen om goed geschiedenisonderwijs voor deze groep leerlingen in stand te houden. De commissie bestaat uit acht leden en komt jaarlijks gemiddeld zes keer (fysiek of online) bij elkaar of wanneer er vanuit (overheids)organisaties een casus wordt neergelegd. De commissie houdt zich onder andere bezig met examenzaken en de vmbo-conferentie. Daarnaast bepaalt de commissie de eigen agenda naar aanleiding van bijvoorbeeld de actualiteit, maar altijd met goed vmbo-geschiedenisonderwijs in het vizier. Heb je interesse, mail dan naar de secretaris van de vmbo-commissie: f.vankruistum@kennemercollege.nl.

Histocrypto

Deze afbeeldingen zijn cryptische aanwijzingen. Welke historische stad zoeken we? Stuur het antwoord voor 17 augustus naar redactie@vgnkleio.nl. Vergeet niet uw adres erbij te vermelden.



Het antwoord op de histocrypto uit *Kleio 3* was: Kardinaal de Richelieu. De winnaar is Ruben de Gruijl uit Zeist. Gefeliciteerd met de boekenbon van 20 euro!



Gratis lesmodule Oekraïne & Rusland

De oorlog tussen Oekraïne en Rusland is volop in het nieuws. Via sociale media worden jongeren hier bovendien extra mee geconfronteerd. Om de actuele ontwikkelingen voor hen in een bredere context te plaatsen heeft de Atlantische Commissie daarom een gratis lesmodule ontwikkeld. Deze is toegespitst op de bovenbouw vmbo (gl/tl) en onderbouw havo/vwo. De module bestaat uit vier onderdelen. Hierin komen de geschiedenis van beide landen aan bod, de opmaat naar de oorlog, de Russische visie op het buitenland en de rol van het Westen. Ieder onderdeel wordt afgesloten met een aantal vragen en in de slotopdracht wordt de leerling uitgedaagd om de lesstof te herkennen in de actualiteit. De lesmodule is aan te vragen via www.atlcom.nl/onderwijs.

Wij zijn op zoek naar een coördinerend webredacteur

De VGN en Kleio zijn volop in ontwikkeling. Wil jij ons helpen om een webredactie op te zetten en daarmee onze digitale ambities naar een volgend level te tillen?

We vragen de volgende vaardigheden en kwaliteiten:

- Je kunt goed organiseren.
- Je kunt schrijven voor het internet.
- Je gebruikt social media.
- Je bent handig met Wordpress of wilt dit leren.
- Je kunt (eenvoudig) beeld bewerken.
- Je hebt tijd (de inzet varieert per week).

Je ontvangt een vrijwilligersvergoeding. Heb jij interesse in deze functie? Lijkt het je leuk om met een team aan een mooie website te bouwen? Neem dan contact op met redactie@vgnkleio.nl voor 30 augustus 2022.

• **VGN KLEIO**

Rampjaar in Amerongen

Om het Rampjaar 1672 te herdenken is in Kasteel Amerongen de expositie *Goet en Bloet* te zien. Deze tentoonstelling vertelt het verhaal vanuit het oogpunt van de familie Van Reede. Kasteelvrouw Margaretha Turnor correspondeerde met haar man, diplomaat Godard Adriaan van Reede en haar zoon, Godard van Reede, hoge officier in het leger van de prins van Oranje. De adellijke familie speelde een cruciale rol in deze roerige tijden. De expositie op het kasteel leidt langs de verhalen van de familie en toont veerkracht in tijden van rampspoed.

De expositie *Goet en Bloet: Strijdvaardige familie verliest kasteel in Rampjaar 1672* is tot en met 26 maart 2023 te zien bij Kasteel Amerongen. Bezoek de website www.kasteelamerongen.nl voor actuele openingstijden en online kaartverkoop.



Margaretha Turnor was vrouw van Amerongen in het Rampjaar. Schilderij door Jürgen Ovens, 1661.

Het volgende nummer van Kleio verschijnt op 31 augustus

Koffie

In de vroege ochtend verzamelt het zuchtende docententeam zich rond het koffieapparaat. Beurtelings drukken de junkies op de knop en de donkerbruine diesel van de dageraad stroomt klaterend in de kartonnen beker, mok of – de knop eronder – thermoskan. Is het apparaat buiten werking, dan is er paniek, want zonder de drugs verloopt de dag wankel, het wazige hoofd begint op den duur zelfs pijn te doen. Afkickverschijnselen, inderdaad. Maar de koffie stroomt deze ochtend en nog voor de eerste bel klinkt heeft iedereen zijn shot gehad – het team vliedert uiteen door het gebouw.

‘Het zwarte goud zou de brandstof van de moderne tijd zijn. Koffie versoepelde de samenleving, zoals olie een machine’

In de zeventiende eeuw arriveerden thee, cacao en koffie in Europa. Al vrij snel was het een uitgemaakte zaak: het continent was *hooked* aan cafeïne. De warme dranken waren gezond, want bereid met gekookt water. Bovendien merkte men dat de cafeïnehoudende middelen stimulerend werkten. In alle opzichten een goed alternatief voor de vertragende alcohol. De Amsterdamse arts Stephanus Blankaert schreef in 1686: ‘t Is toch nauwelijks veertig jaar, dat men dese drank in Holland gebruikt heeft, (...) Maar nu is die drank soo gemeen geworden, dat men de Coffi-huizen tot Amsterdam soo vol van menschen siet dat se gepropt zijn.’

De Amerikaanse schrijver Michael Pollan publiceerde vorig jaar *This Is Your Mind on Plants*, een boek over opium, mescaleen en cafeïne. Hij maakt het zonneklaar: cafeïne is doping. Hij pleegde ook zelfonderzoek. Toen hij na drie maanden *clean* te zijn geweest zijn eerste koffie dronk, was die ervaring euforisch. De cafeïne gaf hem bovendien zo’n energie dat hij die dag allerlei klussen volbracht die waren blijven liggen – het effect leek op dat van amfetamine.

Pollan suggereert zelfs dat de verlichting en de industriële revolutie zonder cafeïne misschien niet plaats hadden gehad.

Het zwarte goud zou de brandstof van de moderne tijd zijn. Koffie versoepelde de samenleving, zoals olie een machine. En het is waar: de verlichte denkbeelden ontsproten goeddeels in koffiehuisen. En misschien waren de arbeiders van de ijzeren eeuw alleen maar dankzij cafeïne in staat de lange dagen te maken die ze maakten?

Maar nu dit. Maandelijks wordt van mijn loon 6 euro en 90 cent ingehouden om mijn koffiepauzes te bekostigen – ik zie het terug op mijn loonstrook. Zouden wij de lessen kunnen draaien zoals we ze draaien zónder koffie? Ik denk het niet. Worden we uitgebuit? Jazeker. We betalen onze eigen doping en houden de tent draaiende. Koffie? Iemand? ■

Jelte Posthumus woont in Groningen en is daar docent geschiedenis op het Willem Lodewijk Gymnasium. Hij schrijft al jaren over het onderwijs. Daarnaast is hij radiopresentator voor *Glasnost*, een Gronings radioprogramma over kunst en cultuur. Ook is hij muzikant en film liefhebber.



·VGN KLEIO

Hoofdredactie:

Daan van Leeuwen |
hoofdredactie@vgnkleio.nl

Eindredactie:

Patsboem! |
educatief, Richard de Rooij |
redactie@vgnkleio.nl

Redactie: Quinten Koster, Lisa Oskamp, Nicole van der Steen, Bart den Uyl, Ben Vriesema

Medewerker: Jelte Posthumus

Vormgeving: Bianca Emanuel
Magazine Design

Redactieadres:

Berg en Dalseweg 199,
6522 BJ Nijmegen
Druk: Drukkerij Wilco BV,
Meppel | ISSN 0165-6449

Advertentie acquisitie:

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

Kleiokrant: Kopij kunt u sturen
naar: redactie@vgnkleio.nl.

Website: www.vgnkleio.nl

Social media: @gsonderwijs
www.facebook.com/vgnkleio
www.linkedin.com/company/
vgn-kleio

Contributie:

Lidmaatschap VGN € 80,- | Studenten € 50,-

Leden- en abonneementen-

administratie: Lid worden

of uw gegevens wijzigen?

Stuur een mail naar:

aanmelden@vgnkleio.nl.

Dagelijks bestuur VGN

Marjan de Groot-Reuvekamp,
voorzitter

Rogier Spanjers, vicevoorzitter

Linda van Beek, secretaris

Kees van de Sande,

penningmeester

Pim Renou, communicatie

Algemeen bestuur VGN

Gerard Rozing, *cie. vmbo*

Emiel van der Hart, *cie. havo/vwo*

Pim van der Helm, *cie. pabo*

Hanneke Tuithof,

cie. lerarenopleidingen

Mariëlle van de Straat,

cie. didactiek en activiteiten

Kris van de Heijkant,

cie. wereldgeschiedenis

Berichten voor het VGN-bestuur

kunt u sturen naar:

contact@vgnkleio.nl.

Historicidagen 2022

Grenzeloze
Geschiedenis



**MET EEN
NASCHOLINGS
CERTIFICAAT
VOOR
GESCHIEDENIS
DOCENTEN!**

Bent u er ook bij?

25-27

AUGUSTUS

Campus Woudestein,
Erasmus Universiteit
Rotterdam

Koninklijk
Nederlands
Historisch
Genootschap

HISTORICIDAGEN.NL