

Vechten voor vrede



- Is **Het Bombardement** geschikt voor in de klas?
- Interview met **Bart van der Boom**
- Tips en informatie over het **nieuwe examen**



Alweer een themanummer over oorlog? Wordt het niet eens tijd om daarmee te stoppen, vraagt u zich misschien af. Over deze vragen heeft de redactie zich eveneens gebogen en u ziet de uitkomst: we kunnen niet om oorlog heen. Dit nummer gaat niet uitsluitend over de Tweede Wereldoorlog. Ben Schoenmaker schrijft over de Nederlandse krijgsmacht die na het einde van de Koude Oorlog bij internationale vredesoperaties wordt ingezet. Dat betekent risico in plaats van dreiging; Nederlandse soldaten worden, direct of indirect, geconfronteerd met oorlogsgeweld. Het boek *Wij weten niets van hun lot* vormde voor Robert Boonstra het uitgangspunt om Bart van

der Boom te interviewen over de betekenis van dit boek voor lessen over de Holocaust. Worden we betere docenten als we meer reizen naar historische plaatsen? Jazeker, dat wist u natuurlijk al, maar na het enthousiaste verslag van Ben Vriesema over zijn trip naar de Verenigde Staten gaat u ook uw directie hiervan overtuigen.

Naast de oorlogsbijdragen is het zinvol om vooruit te kijken naar de nieuwe examens van 2015. Hanneke Tuithof en Geert Besouw geven hierover praktische informatie en Stephan Klein richt zich vooral op het historisch denken en redeneren.

Anny Hartgerink

Contributie 2013

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

Leden- en abonnementen-administratie

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

Advertenties Kleio

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

Website: www.vgnkleio.nl

Algemeen Bestuur VGN

Ton van der Schans
voorzitter
(CEVO, basisonderwijs, commissie Pabo)
Spoorstraat 38
2411 EG Bodegraven
Tel. 0172 - 617 337
Mob. 06 - 42667942
a.a.vanderschans@driestar-educatief.nl

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

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

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

Vincent Loth
(KNHG, vwo)
Heydenrijckstraat 100
6521 LS Nijmegen
024 - 323 32 12
v.c.loth@xmsnet.nl

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

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

Redactie Kleio

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

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

Juul Lelieveld | Annemiek de Groot
eindredactie
Kastanjelaan 4 | 6533 BD Nijmegen
Tel. 024 - 360 22 83
Burgstraat 48 | 4201 AD Gorinchem
Tel. 0183 - 707 446
redactie@vgnkleio.nl

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

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

Bart Lodder
Van Beethovenstraat 117 | 2983 BT Ridderkerk
b.lodder@hotmail.com

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

Nicole van der Steen
Keltensoord 60 | 3079 ZG Rotterdam
Tel. 010 - 483 67 44
nvdsteen18@gmail.com

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

Joke Noordstrand
Bladmanager
Lorentzplein 18 | 2012 HG Haarlem
Tel. 023 - 532 99 04
j.noordstrand@worldmail.nl

Kleio is een uitgave van de Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland
Opmaak: Bianca Emanuel
Magazine Design, Overveen
Fotografie leerlingen: Saskia Lelieveld
Druk: Drukkerij Ten Brink, Meppel
ISSN 0165-6449

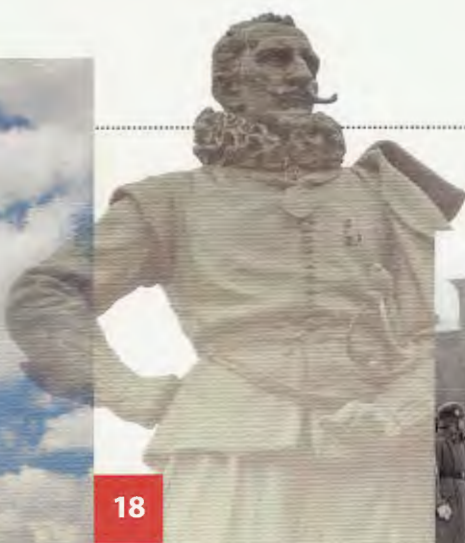
Kopij voor de Kleiokrant kunt u sturen naar redactie@vgnkleio.nl. Neem voor informatie over adverteren in Kleio contact op met Lottie Pohlmann (zie hiernaast).



32

AU PIGEON
SOLDAT

18



29

4 **Rauwe realiteit**

Vredesoperaties en de terugkeer van de oorlog

Ben Schoenmaker

12 **Oorlog in de boekwinkel**

Recente boeken over de Tweede Wereldoorlog

Jan van Oudheusden

14 **'Auschwitz was voor de meeste tijdgenoten onvoorstelbaar'**

Bart van der Boom over zijn boek

Wij weten niets van hun lot - Robert Boonstra

18 **Hoe beschermen we onze leerlingen tegen misbruik van de geschiedenis?**

Een essay over geschiedenis, actualiteit en onderwijs

Ton van der Schans

24 **Herstructureer het vak geschiedenis**

Te grote verschillen tussen leerlingen havo en vwo

Greetje de Vries

34 **Argumenteren hoort thuis in de geschiedenisles**

In debat met Humanity in Action

Tim Huijgen, Nienke Venema en Wibe Balt

39 **Lessen over het examenonderwerp worden nooit meer dezelfde**

Met het nascholingsbudget op reis (door de VS)

Ben Vriesema

44 **Het nieuwe geschiedenisexamen havo en vwo**

Tips, informatie en handreikingen

Hanneke Tuithof en Geert van Besouw

50 **Vechten tegen de Spanjaarden**

Slag om Dondervoort: game voor het geschiedenis-

onderwijs - *Hanne Marckmann en Jennemie Stoelhorst*

52 **Historisch denken in miniatuur**

Nieuwe serie artikelen over domein A en het nieuwe

examen - *Stephan Klein*



4



36

11 **Boeken**

16 *Els Kloek... en de geschiedenis*

22 **Museum** *Bevrijdingsmuseum*

29 **Uitgelezen** *De Voorman*

32 **Dapper dier** *De duif van Verdun*

36 **Kleioscoop** *Het Bombardement*

42 **Kleio in de klas**

48 **Lokaal van...** *Willy van den Berg*

55 **Webrecensie**

Wereldoorlog1418.nl

57 **Recensies**

61 **Column** *Edith van Gameren*

62 **Kleiokrant**

Foto cover:
Een Nederlandse
soldaat speelt 'Deze
vuist op deze vuist'
met kinderen in
Afghanistan. Foto:
ISAF, Dave de Vaal.

Rauwe realiteit

Vredesoperaties en de terugkeer van de oorlog

Medio september 1988 was het op veel Nederlandse treinstations een drukte van belang. Gekleed in groen gevechtspak en met een plunjebaal over de schouder haastten vele jongemannen zich naar hun legeronderdeel. Deze dienstplichtige reservisten – 6.000 man in totaal – waren terug onder de wapenen geroepen om in West-Duitsland te gaan deelnemen aan een grote landmachtoefening met de naam *Free Lion*. Alles bij elkaar waren 33.000 Nederlandse

militairen van de partij, plus 10.000 man uit andere NAVO-landen. In een oefengebied ten zuiden van Hannover vochten deze troepen, verdeeld over een aanvallende en een verdedigende partij, een week lang een schijnoorlog uit, onder toezicht van tientallen scheidsrechters die de puntentelling bijhielden. De gesimuleerde agressie kwam uit het oosten – vanachter het IJzeren Gordijn – van een fictieve mogendheid die politiek neutraal Groenland werd genoemd.

Sinds het einde van de Koude Oorlog richt de Nederlandse krijgsmacht zich vooral op het leveren van bijdragen aan internationale vredesoperaties. Ben Schoenmaker constateert dat deze taak wezenlijk anders is dan de klassieke taak van de landsverdediging. Risico in plaats van dreiging is daarbij het sleutelbegrip geworden.



Deze oefening, bedoeld om de potentiële tegenstander te imponeren, had een onwerkelijk karakter. Zo bleven te midden van dit militaire machtsvertoon de Duitse bewoners van het oefengebied, alsof er niets aan de hand was, onverstoorbaar hun dagelijkse bezigheden verrichten. Onwerkelijk was de oefening echter vooral omdat de militairen een oorlog nabootsten die, mocht hij ooit uitbreken, waarschijnlijk volstrekt onbeheersbaar zou zijn. Een snelle escalatie naar een kernoorlog

was een reëel gevaar. De Nederlandse krijgsmacht had in de Koude Oorlog dan ook vooral de taak de oorlog te helpen voorkomen. Oorlog was in die tijd voor de Nederlandse militairen een abstracte dreiging die zij op veilige afstand moesten zien te houden. Na afloop van het Oost-Westconflict in 1990 brak er voor de krijgsmacht een nieuw tijdperk aan. Marine, land- en luchtmacht werden flink verkleind, als direct antwoord op de spectaculair verbeterde veiligheidssitu- ►

Risico's in den vreemde. Nederlandse militairen voeren een voetpatrouille uit vanuit Deh Rawod, Afghanistan (mei 2007).

Ben Schoenmaker is onderzoeker bij het Nederlands Instituut voor Militaire Historie in Den Haag. Dit artikel is een verkorte weergave van zijn oratie, die hij uitsprak bij de aanvaarding van zijn bijzonder hoogleraarschap militaire geschiedenis aan de Universiteit Leiden. De volledige tekst van de oratie 'Vredesoperaties en de terugkeer van de oorlog' is digitaal raadpleegbaar: bit.ly/YJdUCL.



atie in Europa. Er was eigenlijk geen vijand meer. Gelijktijdig voltrok zich een proces van herstructurering, met als doel de krijgsmacht geschikt te maken voor het leveren van bijdragen aan vredesoperaties. Deze omvorming was niet voor niets, want Nederlandse militairen zijn vanaf 1990 geregeld op uitzending gestuurd. Via hen raakte Nederland actief betrokken bij conflicten ver van het eigen grondgebied. Via hen kwam Nederland weer in aanraking met de soms rauwe realiteit van de oorlog, met het gebruik van geweld en met de consequenties daarvan, waaronder het verlies van mensenlevens.

Wars of choice

Vredesoperaties zijn te typeren als *wars of choice*, in de zin dat landen de vrijheid hebben te besluiten of zij hieraan wel of niet deelnemen, en zo ja, hoe zij deelnemen. Het conflict waarmee zij zich gaan bemoeien, wordt deze

'Vredesoperaties typeren als *wars of choice* lijkt wellicht ongepast wegens het beladen woord *war*'

landen immers niet opgedrongen, maar dat wil niet zeggen dat zij geen belang hebben of menen te hebben bij ingrijpen. Met het oog op deze keuzevrijheid dringt zich de vraag op hoe landen besluiten aan welke missies zij wel en niet meedoen en hoe zij daarbij omgaan

met de militaire risico's van doden en gedood worden, en dat in operaties waaraan zij slechts beperkt geëngageerd zijn. Dit risicovraagstuk, dat het centrale dilemma bij vredesoperaties is, hangt nauw samen met de vraag op welke wijze en in welke mate een samenleving bereid is haar krijgsmacht geweld te laten toepassen en te laten incasseren.

Waarom doen landen überhaupt aan vredesoperaties mee? Deelname is immers niet vrijblijvend, gelet op de risico's en de kosten. Waarom heeft Nederland sinds 1950 al meer dan honderdmaal militairen op een vredesmissie gestuurd? Omdat een vredesoperatie een *war of choice* is – er is geen keiharde noodzaak om mee te doen – is zij altijd voorwerp van politiek debat. Bovendien is het altijd mogelijk om in overleg met de Tweede Kamer de bijdrage aan de missie zo te modelleren dat de gewenste parlementaire meerderheid kan worden gerealiseerd. Met als gevolg dat aard en omvang van de bijdrage vaak niet zozeer worden bepaald door wat de operatie vereist maar door wat binnenlands-politiek haalbaar is. De politietrainingsmissie in Kunduz is hiervan een voorbeeld. Een dergelijke gang van zaken is niet typisch Nederlands. Internationale vredesmachtsen zijn bonte coalities van landen die hun bijdragen moeten vormgeven binnen door de nationale politiek geslagen piketpalen. Zo gaat dat bij *wars of choice*. Blijft de vraag waarom Nederland aan vredes-

operaties deelneemt. Een zeker activisme, een bereidheid relatief veel hooi op de vork te nemen, is ons land bij vlagen niet vreemd geweest. Het is gangbaar hier moreel plichtsbef achter te vermoeden. Nederland heeft toch immers niet voor niets, als enig land ter wereld, de opdracht tot bevordering van de internationale rechtsorde in zijn Grondwet vastgelegd.¹ En was het niet mede de gidslandgezindheid van een aantal ministers die ons land begin jaren negentig in de fuik van Srebrenica dreef? Maar Srebrenica is slechts één voorbeeld. Hiertegenover staat de casus UNIFIL – de missie naar Libanon in de jaren tachtig – waarbij het kabinet zich vooral liet leiden door de zakelijke overweging dat meedoen een goede manier was om internationaal goodwill en invloed te verwerven, met als hoofdprijs een tijdelijke zetel in de Veiligheidsraad.

Nader onderzoek moet uitwijzen welke beweegredenen na 1990 het beleid ten aanzien van vredesoperaties precies hebben bepaald. De profileringsdrang van Buitenlandse Zaken en de overlevingsdrang van de krijgsmacht lijken in ieder geval belangrijke drijfveren te zijn geweest, evenals de wens om loyaal aan de Verenigde Staten te zijn. Ook is inmiddels wel duidelijk dat het grondwetsartikel waarin

Nederland zich verplicht de internationale rechtsorde te dienen, in de besluitvorming geen rol van betekenis heeft gespeeld. De regering heeft in dat artikel nooit een obstakel gezien om 'nee' te zeggen tegen missies of de deelname daaraan voortijdig af te breken. Als het om vredesoperaties gaat, laat Nederland zich geen verplichtingen opleggen, zelfs niet door zijn Grondwet. Zo gaat dat bij *wars of choice*.

Risico's

Vredesoperaties typeren als *wars of choice* lijkt wellicht ongepast wegens het beladen woord *war*. Toch is dit woord op zijn plaats, want vredesoperaties brengen altijd een confrontatie met geweld of de mogelijkheid van geweld met zich mee. Het is niet voor niets dat bij iedere vredesmacht de gevoeligste punten in het mandaat betrekking hebben op de vraag onder welke omstandigheden en in welke mate geweld mag worden aangewend. Door bewust de term *wars of choice* te hanteren, krijgen we bovendien het kernprobleem van vredesoperaties scherp in het vizier. Er staan bij dergelijke operaties wellicht belangen, maar nooit vitale belangen op het spel. Daardoor is het commitment begrensd en de bereidheid risico's te nemen beperkt. De aandacht voor ►

► Grondwet van Nederland, artikel 90: 'De regering bevordert de ontwikkeling van de internationale rechtsorde.'

Linkerpagina:
Tijdens de oefening Free Lion ging de Duitse bevolking in het oefengebied onverstoorbaar verder met haar dagelijkse bezigheden.
Hieronder: Srebrenica: een Nederlandse plaats van herinnering in een vreemd land.



► Edward N. Luttwak, 'Toward Post-Heroic Warfare', *Foreign Affairs* 74-3 (mei/juni 1995) pp. 109-122.

De Nederlandse vredesmissie in Irak (2003-2005): was de Dutch Approach werkelijk zo bijzonder?

het gevaar dat de uitgezonden troepen lopen, is groot. Laten we niet vergeten dat in de dagen voorafgaand aan de val van Srebrenica, toen de spanning in en om de enclave opliep, de bezorgdheid in Nederland vooral uitging naar de veiligheid van de Dutchbat-militairen. Edward Luttwak vond dat logisch. Deze militaire denker publiceerde in het voorjaar van 1995 in het blad *Foreign Affairs* een artikel getiteld *Toward Post-Heroic Warfare*. Het stuk ging niet over Srebrenica, maar reageerde op de gebeurtenissen in Somalië in oktober 1993. Nadat achttien Amerikaanse soldaten die een VN-operatie ondersteunden in Mogadishu waren gedood en nadat op televisie te zien was geweest hoe hun lichamen werden toegetakeld, kondigde de regering in Washington aan haar troepen uit Somalië te zullen terugtrekken, hoewel de humanitaire nood er nog allerm minst was gelenigd. Geen fraai, maar wel een begrijpelijk besluit, aldus Luttwak, want er stonden in Somalië geen Amerikaanse

belangen op het spel. Zolang een land niet rechtstreeks werd bedreigd, kon het zich, schreef hij, alleen postheroïsche strijdmethoden veroorloven, gekenmerkt door geduld, terughoudendheid en voorzichtigheid. Te grote ambities om leed en onrecht te bestrijden waren gevaarlijk. In *wars of choice* prevaleert de veiligheid van de eigen troepen.²

Nationale bril

Luttwaks woorden tenr spijt is in Nederland de neiging groot geweest dit risicovraagstuk louter door een nationale bril te bekijken. In het debat hierover duikt steevast het stereotype op van de weinig martiale, vriendelijke Nederlandse militair die is uitgerust met eigenschappen die hem geschikt maken voor vredesmissies. Hij zou afkerig zijn van geweld en conflicten het liefst door overleg willen oplossen. Defensiedeskundige Rob de Wijk zei het in 2000 in *De Volkskrant* als volgt: 'Onze krijgsmacht is redelijk zachtaardig. Daarom



zijn Nederlandse militairen buitengewoon efficiënt in vredesoperaties.³ Toen De Wijk dit zei, had deze perceptie door toedoen van Srebrenica reeds ruw haar keerzijde getoond, door de Nederlandse militair voor te stellen als onheroïsch, zonder wil of durf om te vechten. Hoewel deze zelfbeelden in hun positieve en negatieve variant niet onweersproken zijn gebleven, blijft de neiging bestaan de Nederlandse militair en zijn manier van optreden eigenaardige kenmerken toe te dichten. Zo is er recentelijk ten aanzien van Irak en Afghanistan veel gesproken over een *Dutch Approach*, die zich in overlegbereidheid en *cultural awareness* positief zou onderscheiden van de aanpak van andere landen. Het poldermodel als exportproduct.

Niet alleen in Nederland maar ook elders wordt het debat over vredesoperaties vaak in sterk nationale termen gevoerd. Dat is begrijpelijk omdat het vraagstuk van het toepassen en omgaan met geweld sterk met ervaringen uit het eigen nationale verleden verweven is. Zo houdt de voorzichtigheid waarmee de Bundeswehr zich na 1990 op het pad van de VN-missies begaf, alsmede de neiging van Duitse politici hun militairen vooral als goedwillende wereldburgers in uniform af te schilderen, natuurlijk nauw verband met de gruweldaden van het Derde Rijk. Nadat Duitse militairen voor het eerst sinds 1945 in Afghanistan in gevechtsacties verwikkeld waren geweest, werd het in ons buurland als schokkend ervaren dat die militairen daarover in de media geestdriftig verslag deden. Hun intense beleving van het *Soldatsein* en hun trots tot een hechte *Kampfsgemeinschaft* te behoren, riepen pijnlijke associaties met de Wehrmacht op.

Goedwillende vredebrengers

Toch moeten we dit Duitse voorbeeld – en andere nationale zelfbeelden – niet te zeer verbijzonderen. In alle westerse landen is sinds het einde van de Koude Oorlog het gebruik van geweld door de eigen krijgsmacht met veel restricties omkleed, terwijl de bereidheid om slachtoffers te incasseren sterk is afgenomen. Volgens de socioloog Charles Moskos heeft het Westen, mede als gevolg van het wegvallen van de klassiek-militaire dreiging, een ontwikkeling doorgemaakt in de richting van een *postmodern military*, die zich onder meer kenmerkt door de neiging de militair liever niet meer als een echte soldaat



– een krijger – te beschouwen, maar veel meer als een goedwillende vredebrenger of ontwikkelingswerker. De *warrior*-ethos, gekenmerkt door waarden als eer, offerbereidheid en zelfverloochening, zou in onze samenleving op zijn retour zijn. Westerse krijgsmachten werden steeds meer gedwongen de in de maatschappij heersende regels en normen over te nemen, bijvoorbeeld op het vlak van de gelijkberechtiging van man en vrouw. Zij slaagden er steeds slechter in om, met een beroep op hun bijzondere geweldstaak, hun culturele – sterk masculiene – eigenheid te behouden.⁴

Risicodemping

De sociaal-culturele bandbreedte waarbinnen westerse krijgsmachten kunnen opereren, is door dit alles sterk verminderd. Risico's moeten zoveel mogelijk worden vermeden of in ieder geval beheersbaar gehouden. De ontwikkeling van de techniek leek dit gebod van risicodemping overigens tot een realistische doelstelling te maken. Vanaf de jaren tachtig voltrok zich een revolutie in met name de informatietechnologie die de potentie leek te hebben het gezicht van de oorlog ingrijpend te veranderen. Logge strijdkrachten, die vooral veel brute vuurkracht konden genereren, gingen plaatsmaken voor krijgsmachten die met grote precisie geweld konden aanwenden. Een groot voordeel van deze nieuwe vorm van oorlogvoeren was dat steeds kleinere aantallen militairen steeds minder risico zouden lopen. Bovendien zou de komst van precisiewapens het mogelijk maken de hoeveelheid burgerslachtoffers sterk terug te brengen. En dat was van groot belang bij het ►

De verburgerlijking van de krijgsmacht hield in dat de gelijkberechtiging van man en vrouw zich ook over het militaire domein ging uitstrekken.

► G. van der Wal, 'Onze krijgsmacht is redelijk zachtmoedig. Rob de Wijk', *Volkskrant Magazine* 36 (6 mei 2000) p. 15.

► Charles C. Moskos, John Allen Williams en David R. Segal, 'Armed Forces after the Cold War' in: Charles C. Moskos, John Allen Williams en David R. Segal red., *The Postmodern Military. Armed Forces after the Cold War* (New York/Oxford, 2000) pp. 1-13.



Een wachtpost van het Nederlandse UNIFIL-bataljon in Libanon.

voeren van *wars of choice*, omdat krijgsmachten zich daarbij slechts in beperkte mate konden permitteren onschuldige burgers te doden of te verwonden.

Voor de luchtcampagne tegen Joegoslavië leek het gelijk van de profeten van de risicovrije oorlog te bewijzen. In de strijd om Kosovo viel aan NAVO-zijde geen enkel slachtoffer. Dit resultaat maakte indruk, omdat het volgens de Canadese publicist Michael Ignatieff mogelijk leek geworden straffeloos oorlog te voeren. Hij vond het ironisch dat het Westen bereid was voor een goede zaak geweld te gebruiken en mensen te doden, zonder dat het daarbij zelf nog gevaar liep. Tegelijkertijd onderschreef hij het vermoeden van veel sceptici dat op dit moderne machtsvertoon waarschijnlijk een asymmetrische

'Risico's schrikken niet alleen af, maar trekken ook aan'

reactie zou volgen.⁵ Een voorspelling die enkele jaren later bewaarheid werd toen de Amerikanen en hun bondgenoten in Irak en Afghanistan met verzetsbewegingen werden geconfronteerd waartegen zij hun technisch overwicht slecht te gelde konden maken. De notie van de slachtofferloze oorlog verdween achter de horizon, maar dat nam niet weg dat risicodemping een belangrijk kenmerk van het westerse militaire optreden bleef, om niet te zeggen het overheersende kenmerk. Risico als een sleutelwoord in het denken over de inzet van de krijgsmacht na 1990. Het lijkt een juiste typering die een belangrijke verklarende factor kan zijn in de geschiedschrijving over vredesoperaties. Met name vanwege die eerdergenoemde keuzevrijheid wegen bij deze

vorm van militair optreden de risico's uitermate zwaar, vanaf het prille begin van de besluitvorming tot aan het einde van de missie. De vraag 'is dit het allemaal wel waard?' ligt voortdurend op de loer. En na afloop, wanneer de militairen weer thuis zijn, staan in de herinnering aan de missie vooral de slachtoffers centraal, inclusief zij die getraumatiseerd zijn teruggekeerd, en niet zozeer het bereikte, vaak lastig meetbare resultaat. Maar let wel: risico's schrikken niet alleen af maar trekken ook aan. Uit getuigenissen van militairen die in Afghanistan dienden – merendeels jongemannen van rond de twintig jaar – sprak een fascinatie voor het gewapende gevecht. Voor hen draaide hun uitzending om de wens zichzelf te bewijzen in situaties van gevaar. Ze wilden de spanning van het vuurcontact ondergaan en het respect van hun kameraden verwerven. Voor hen draaide het militair zijn om vechten.⁶

Laat ons vechten!

Het bestuderen van vredesoperaties door de lens van het risicovraagstuk vereist een brede blik. De kans op slachtoffers maakt een vredesoperatie tot een vraagstuk dat de samenleving diep kan raken. Vredesoperaties mogen in een ver land plaatsvinden, zij worden sterk getekend door de in het thuisland levende opvattingen over hoe de krijgsmacht moet optreden. Dat die krijgsmacht de afgelopen decennia sterk is verburgerlijkt en dat de traditionele militaire cultuur in de verdrukking is geraakt, lijkt geen twijfel. Die ontwikkeling lijkt de militair niet te hebben gehinderd in zijn rol van *peacekeeper* of hulpverlener. Maar wat heeft het betekend voor de uitoefening van de geweldstaak? Moet een leger, wil het tot vechten in staat zijn, in mentaal opzicht niet anders geaard zijn dan de rest van de maatschappij? We moeten onderzoeken hoe het op dit vlak de Nederlandse krijgsmacht is vergaan. Is de vechtcultuur er inderdaad goeddeels verdwenen of is zij toch meer resistent tegen het virus van de verburgerlijking gebleken dan de these van de *postmodern military* suggereert? De herhaalde oproep van de commando's aan de politiek 'laat ons vechten!' lijkt die these inderdaad te ontcrachten, maar de lange tijd zeer terughoudende reactie van de politiek op deze hartenkreet lijkt haar weer te bevestigen. Vechten brengt nu eenmaal, naast morele dilemma's, grote risico's met zich mee. ■

► Michael Ignatieff, *Virtual War. Kosovo and Beyond* (New York, 2000) p. 200.

► Voor een impressie van de (gevechts) ervaringen in Uruzgan zie onder meer: Niels Roelen, *Soldaat in Uruzgan* (Amsterdam, 2009). J.M.H. Groen, *Task Force Uruzgan* (2006-2010) 'Getuigenissen van een missie' (Ede, 2012).

Anton. Mussert en de NSB: opkomst en ondergang van een populist

B. Bukman

Anton is het tragische relaas van een man die trouwde met zijn tante, een verhouding had met zijn achternichtje, de loop van het Amsterdam-Rijnkanaal bepaalde, een minister tot aftreden dwong, maar vooral de personificatie was van alles wat fout was in de periode 1940-1945 en als gevolg daarvan voor het vuurpeloton terecht kwam.

Meulenhoff | € 19,95

Aan de vooravond Europese Joden voor de Tweede Wereldoorlog

B. Wasserstein

Anders dan in veel andere historische beschouwingen wordt aangenomen, beseften steeds meer Joden in de jaren dertig van de vorige eeuw maar al te goed dat zij aan de rand van de afgrond stonden. In dit boek wordt een levendig en verhelderend beeld geschilderd van boksers, rabbijnen, bedelaars, huisvrouwen, zionisten, komieken en kinderen zonder toekomst.

Nieuw Amsterdam | € 44,95

De geopolitiek van het Derde Rijk. De geestelijke wortels van de veroveringsveldtocht naar het Oosten

P. Pierik

Lebensraum had het Duitse volk nodig, volgens Hitler. Maar welke ideeënwereld lag er nu precies verscholen achter deze politiek: ging het om de grondstoffen, raciale motieven of speelde er bij de Duitsers nog meer bij het onderwerpen van het Oosten?

Aspekt | € 26,95



Eichmann in Argentinië Het onbezorgde leven van een oorlogsmisdadiger

B. Stangneth

Dat Mengele onder zijn eigen naam na de oorlog Duitsland binnenkwam, mag als een bekend gegeven worden beschouwd. Maar dat Eichmann in Argentinië doorging met het uitdragen van de nationaalsocialistische ideologie en ongestoord zijn jodenhaat kon blijven prediken is nieuw. In dit boek wordt uitgelegd hoe 'Ricardo Klement' (Eichmanns schuilnaam) er tot 1960 in slaagde uit handen te blijven van nazi-jagers, maar ook op welke wijze hij in Argentinië leefde.

Atlas Contact | € 69,95

Arnhem. De strijd om te overleven. De slag om Arnhem gezien door de ogen van twee soldaten

J. Nichol & T. Rennell

In september 1944 ging Operatie Market Garden van start. Arnhem vertelt het verhaal van de poging om de Duitsers een gevoelige slag toe te brengen. Deze mislukte echter vrijwel meteen. Twee soldaten die erbij waren, geven hun visie op deze verloren slag.

Boekerij | € 19,95

De zwarte schande. Afrikaanse soldaten in Europa 1914-1922

D. van Galen Last

Vele duizenden Afrikaanse mannen werden tijdens de Eerste Wereldoorlog verscheept naar Europa om te dienen in de geallieerde legers. Later werden ze ingezet bij de bezetting van het Rijnland. In dit boek wordt de omgang met de blanke officieren beschreven, maar wordt er ook gekeken naar de discussie om deze 'zwarte beesten' los te laten op Duitsland.

Atlas Contact | € 29,95



Trees krijgt een Canadees. Bevrijdingskinderen in Nederland

B. Okkema

'Mijn moeder wilde me niet, en mijn vader weet niet eens dat ik er ben.' Tijdens de Bevrijding stond heel Nederland langs de kant om de geallieerden welkom te heten. Negen maanden later waren de soldaten terug naar hun moederland en bleven vele vrouwen zonder man, maar met kind achter. In dit boek wordt het leven na de Bevrijding beschreven en de zoektocht naar de vaders van de kinderen.

Walburg Pers | € 29,50

Landschappen van de metropool van de dood

O. Dov Kulka

De schrijver keert zo'n dertig jaar nadat hij als kleine jongen in Auschwitz heeft vastgezetten terug. Hij is dan inmiddels hoogleraar geschiedenis in Jeruzalem, met als specialisme de Holocaust.

Het bezoek zorgt ervoor dat hij in verwarring raakt over hetgeen hij doceert en over hetgeen hij heeft meegemaakt of denkt te hebben meegemaakt.

Spectrum | € 19,99

Het concentratiekamp Neuengamme. Leven in de schemering van het bestaan

A. van Dijk

Voormalig docente Van Dijk verklaart in dit boek waarom het kamp Neuengamme minder bekend is dan andere concentratiekampen. Ook beschrijft zij uitvoerig wat het dagelijks leven in het kamp behelsde.

Free Musketeers | € 16,95

De jacht op het verzet

A. van Liempt (red.)

De Duitse bezetter heeft intensief geprobeerd elk verzet in Nederland in de kiem te smoren. De schrijvers lazzen hierover honderden dossiers uit het Nationaal Archief. Duide-lijk wordt op welke wijze de Sicherheitsdienst met hulp van speciale politie-eenheden het verzet in Nederland probeerde te onderdrukken. Dat ze hun wandaden vaak begingen in totale dronkenschap was tot nu toe onbekend. Door het gebruik van de getuigenissen van daders en slachtoffers geeft dit boek een onthullend beeld van het gedrag van vele Nederlanders.

Balans | € 19,95 ■

Oorlog in de boekwinkel

Traditioneel bespreekt Jan van Oudheusden in het 'oorlogsnummer' van Kleio in het kort enkele recent verschenen boeken over nazisme en Tweede Wereldoorlog.

Jan van Oudheusden is geschiedenisdocent en oud-hoofdredacteur van Kleio.

Debórah Dwork en Robert Jan van Pelt, *Exodus. Joden op de vlucht uit het Derde Rijk* (uitg. Elmar, Delft 2012), 488 blz., € 27,95

Dit boek gaat niet over de vernietiging van de Joden, maar behandelt een onderbelicht aspect van de Jodenvervolgung: het lot van hen die aan de Holocaust ontkwamen. In een doorwrochte studie geven de historici Dwork en Van Pelt (die eerder publiceerden over onder meer Auschwitz) een beeld van de zeer uiteenlopende ervaringen van Joodse overlevenden 1933-1945. Tot 1939 wist 83% van de Duitse Joden uit hun land te emigreren, maar door de snelle overwinningen van Hitlers legers in de periode 1939-1941 kwamen miljoenen Europese Joden in de val te zitten. Het boek gaat in op toevluchtsoord Palestina (met beperkt absorptievermogen) en het zionisme, het werk van passeurs die Joden de Zwitserse grens over hielpen en interneringskampen voor Joden in de Sovjet-Unie. De strijd om het bestaan in ballingschap (vaak in ondraaglijke eenzaamheid) blijkt uit talrijke persoonsgeschiedenissen waarmee de tekst is gelardeerd. Naoorlogse repatriëring van ontheemden stuitte op vele hindernissen, zodat emigratie naar Palestina als optie overbleef. Een gedegen, maar droeve opsomming.

EXODUS JODEN OP DE VLUCHT UIT HET DERDE RIJK

1933-1945



Debórah Dwork & Robert Jan van Pelt

Michael Kerrigan, *Wereldoorlog II.*

De nooit uitgevoerde plannen

(uitg. Deltas, Aartselaar (B) 2012), 192 blz., € 29,95

In dit boek heeft Michael Kerrigan, Brits (co-)auteur van populaire historische publicaties, 55 voorbeelden verzameld van militaire projecten en operaties uit de Tweede Wereldoorlog die om een of andere reden geen doorgang vonden. Het biedt kansen op bespiegeling over 'if-history': wat zou er gebeurd zijn als...? Het bekendste nooit uitgevoerde plan was operatie-Seelöwe, de Duitse invasie van Zuid-Engeland, waarmee lang rekening werd gehouden, maar die nooit doorging, door gebrek aan landingsvoertuigen en doordat Duitsland geen luchtoverwicht kreeg. Andere plannen die niet verder kwamen dan de tekentafel waren de Japanse bezetting van Australië, de Duitse superbom die Manhattan zou verwoesten, of de moord op Roosevelt, Churchill en Stalin op de conferentie van Teheran. Ook geallieerden smeedden plannen die onuitgevoerd bleven. Alle staan naar jaartal geordend (1939-1945) en zijn voorzien van de nodige documenten. De summierende tekst is niet geheel foutloos en is stijf vertaald, maar wie zeer geïnteresseerd is in militaire details uit de Tweede Wereldoorlog, vindt toch wel wat van zijn gading.



Willem Melching, *Hitler. Opkomst en ondergang van een Duits politicus* (uitg. Bert Bakker, Amsterdam 2013), 311 blz., € 19,95

Over Adolf Hitler zijn vele biografieën verschenen. Historicus Melching (UvA; Duitsland-specialist) achtte een nieuwe, beknopte biografie zinvol, zonder al te veel details of psychologische bespiegelingen, op basis van een actuele scherpe vraagstelling met betrekking tot de politieke opvattingen en beslissingen van Hitler. Melching commentarieert de historici Evans en Kershaw, en citeert overvloedig uit de dagboeken van propagandaminister Goebbels, voor hem een hoofdbron. Hij ontkracht vele bestaande mythes. Zo was het Derde Rijk géén perfecte dictatuur en was Duitsland in 1939-1941 beslist niet militair superieur, ondanks de triomfen op het slagveld. Er was nauwelijks verzet in Duitsland: wie niet tot een gediscrimineerde groep behoorde leek tevreden, althans tot aan 1939. De wereldoorlog leidde uiteindelijk tot de dood van meer dan 50 miljoen mensen en onnoemelijk leed, ook voor Duitsers. In het laatste deel van het boek gaat de persoon Hitler schuil achter beschrijving van slagvelden en kampen. Over diens besluit tot vernietiging van Joden en andere misdaden laat Melching geen twijfel. Een goed leesbare biografie, die een brede lezerskring verdient.



Ronald Wilfred Jansen, *In de voetsporen van Anne Frank* (uitg. RWJ-publishing), 116 blz., € 16,95

De recente stroom boeken over Anne Frank (van o.a. Carol Ann Lee, Melissa Müller, Francine Prose, Bart Funnekotter) is aangevuld met dit boekje van de hand van Ronald Wilfred Jansen, een fotograaf met passie voor Anne Frank. Dit boekje bevat drie delen. Het eerste deel geeft een globaal overzicht van het leven van Anne Frank (1929-1945) vanaf haar jeugd in Frankfurt a.M. en Aken, via het Amsterdamse Merwedeplein en het Achterhuis (erg kort beschreven), tot en met de gevangenschap en het einde (van Westerbork tot en met Bergen-

Belsen). Dit deel biedt voor kenners niet veel nieuws. Het tweede deel is een somber getinte zwart-witfotoreportage (ruim vijftig deels artistieke foto's) van locaties waarop Anne ooit haar voetsporen drukte. Het derde deel is een zeer persoonlijk getint dag-tot-dagverslag van de zoektocht van de auteur naar de sporen van Anne Frank. Dit laatste deel kent veel irrelevante uitweidingen. De doelgroep is onduidelijk: saai voor jonge lezers, en weinig inhoudelijk voor volwassenen.



Alice Herz-Sommer en Caroline Stroessinger, *De pianiste van Theresiënstadt* (uitg. De Boekerij, Amsterdam 2012), 240 blz., € 18,95

Onderwerp is het lange, bewogen leven van de concertpianiste Alice Herz-Sommer (Praag 1903). De Amerikaanse fan Caroline Stroessinger schetst alle fasen en facetten van haar leven in een veelluik dat recht doet aan de gelukkige jaren in Praag (waar Kafka huisvriend was), de gevangenschap met zoontje Rafi in kamp Theresienstadt (1942-45), de jaren als inwoner van de jonge staat Israël (met Golda Meir), en ten slotte de periode in Londen: als 108-jarige is ze de oudste Holocaust-overlevende. Kern van het veelluik vormt de episode waarin Alice zichzelf en de medekampbewoners op de been hield met haar pianospel: honderdmaal trad ze op in het kamp. Muziek bood troost en hoop. Het boek is niet chronologisch, maar bestaat uit diverse momentopnamen van het leven van Alice tegen de achtergrond van de politiek-maatschappelijke drama's van de eeuw. Bespiegelingen over onder meer de filosofie van Spinoza worden afgewisseld met intermezzo's over bijvoorbeeld haar sobere leefwijze. Rode draad vormt de heilzame werking van muziek. Warm portret van een sterke vrouw met een aanstekelijke levensvisie.



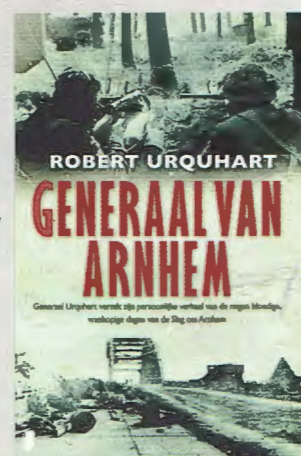
Caroline Moorehead, *De trein naar het oosten* (uitg. Meulenhoff, Amsterdam 2012), 373 blz., € 19,95

Het succes van de roman *Haar naam was Sarah* wordt gevolgd door vele publicaties over vervolging in Frankrijk tijdens de Tweede Wereldoorlog. Hierin past de uitvoerige studie van de Britse schrijfster Caroline Moorehead, bekend als biografe en auteur over mensen-

rechten. Zij doet verslag van het lot van 230 Franse vrouwen die in januari 1943 per veewagons naar Auschwitz werden gedeporteerd, na hun arrestaties wegens verzetsactiviteiten. Moorehead pluisde alle bronnen na en sprak met vier overlevenden en vele nabestaanden. Zij plaatst een hele reeks persoonlijke belevenissen in historisch kader: de motieven van verzetsgroepen (anti-Vichy, antifascistisch), hun daden (aanslagen, gevolgd door bloedige represailles) en hun moedige en saamhorige gedrag in gevangenschap, eerst in Romainville en later in Auschwitz en Ravensbrück. Het verblijf aldaar werd getekend door kou, vernedering, ziekte, honger en dood. 49 van hen wisten deze hel te overleven. Al kunnen de vele namen verwarring wekken, Moorehead slaagt erin bewondering op te roepen voor de manier waarop deze dappere vrouwen hun lot droegen.

Robert Urquhart, *Generaal van Arnhem* (uitg. De Boekerij, Amsterdam 2012), € 19,95

Robert Urquhart stond aan het hoofd van de Britse luchtlandings-troepen die op 17 september 1944 bij Arnhem werden gedropt om de strategische Rijnbrug te bezetten als bruggenhoofd voor de geallieerde hoofdmacht die vanuit het zuiden oprukte. De opzet mislukte, onder meer doordat die opmars te traag verliep en er bij Arnhem een sterke Duitse pantserdivisie gelegerd was. Er volgden negen dagen van bloedige gevechten, waarbij Urquharts troepen rond het Oosterbeekse hoofdkwartier vastzaten. De noordkant van de brug werd bezet, maar kon niet behouden blijven, met name door falende bevoorradingsvluchten en dito verbindingen. Urquhart schreef in 1958 een boek, dat nu pas vertaald is. Het vertelt op zakelijke, onderkoelde toon, gemengd met vleugjes Britse humor en cynisme, hoe het Duitse net zich rond de Britse soldaten sloot. De ellende van zijn mannen in de enclave Oosterbeek onder vuur - doden, gewonden, gebrek aan voedsel, water en munitie, vervuiling - wordt raak geschetst. Een deel werd nog geëvacueerd, waarna Urquhart verslag kon uitbrengen. Gepaste lectuur voor wie de realiteit van oorlog wil voelen. ■



'Auschwitz was voor de meest

Afgelopen jaar won de Leidse historicus Bart van der Boom de Libris Geschiedenis Prijs met *Wij weten niets van hun lot*. Van der Boom mengt zich in een langlopend debat door te onderzoeken 'of we het gewusst haben'. Aan de hand van dagboekenanalyses toont hij op een overtuigende manier aan dat de situatie in Nederland zo onoverzichtelijk was dat men zich niet kon voorstellen wat er na Westerbork zou gebeuren. Wat betekent zijn werk voor het debat en voor de lessen over de Holocaust?

Robert Boonstra is
redacteur van Kleio.

In het boek geeft u veel voorbeelden van de onwetendheid en het gebrek aan voorstellingsvermogen bij de Duitse inspanningen om de Joden te vernietigen. Dat wordt misschien wel het best gekenmerkt door de acties van de leiding van de Joodse Raad, Asscher en Cohen, die in 1942 verzoeken naar Auschwitz te mogen afreizen omdat ze te horen hebben gekregen dat er een sterfgeval had plaatsgevonden. Het klinkt achteraf bijna ongeloofwaardig dat de Joodse Raad zoveel naïviteit aan de dag kon leggen. Hoe zijn de handelingen van de Joodse Raad en dit verzoek van Asscher en Cohen te verklaren?

Ik denk niet dat je hier moet spreken van naïviteit; Auschwitz was voor de meeste tijdgenoten onvoorstelbaar. Wat Asscher en Cohen precies dachten weten we niet, maar het is zeer waarschijnlijk dat hun gedachten overeenkomen met die van veel van de door mij onderzochte dagboekschrijvers: de gedeporteerde Joden in Polen moeten hard werken onder slechte omstandigheden die op den duur velen het leven zullen kosten. Hoe slecht

Het bestuur van
de Joodse Raad
in 1942, met links
voorzitters Abra-
ham Asscher en Da-
vid Cohen. Collectie
Joods Historisch
Museum.



de omstandigheden zijn, hoeveel mensen zullen omkomen en op welke termijn, is geheel onduidelijk. Kennis ontbreekt, er zijn alleen vermoedens. 'Polen' is in essentie een zwart gat, waar men zich verschillende dingen bij kan voorstellen. Dat de Joden er 'gewoon' tewerkgesteld worden, onder reguliere omstandigheden, gelooft bijna niemand. Iedereen weet dat de Duitsers de Joden haten, dus als ze hen massaal naar Polen vervoeren, is dat niet om hen daar goed te verzorgen. Sterker nog: de Duitsers zeggen zelf met enige regelmaat dat ze de Joden willen uitroeien. Maar daarbij stelt men zich in de jaren 1942 en 1943 iets anders voor dan nu. Men denkt dat dat uitroeien op een manier gebeurt die tijd kost: in de loop van jaren, misschien wel een generatie, zullen de Joden door uitputting, ziekte, zware arbeid, slechte verzorging uitsterven. De mogelijkheid dat de grote meerderheid van de gedeporteerden bij aankomst wordt gedood, wordt nauwelijks overwogen: de meeste mensen komen er niet eens op. Men is dus niet naïef, maar men miskent de werkelijkheid wel. Dat die miskening ertoe doet, zie je in het geval van de Joodse Raad. Mensen als Asscher en Cohen – en vele anderen – gaan ervan uit dat verzet tegen de deportatie riskant is: wie onderduikt en gepakt wordt wacht een zekere dood in Mauthausen. Het is dus denkbaar dat deportatie minder riskant is, want een paar maanden houd je het daar waarschijnlijk wel vol, en dan is de oorlog afgelopen, zo gelooft bijna iedereen. Asscher en Cohen zien gehoorzaamheid dus als het kleinste kwaad. Dat blijkt ook uit het feit dat zij zich zelf niet aan deportatie onttrekken, terwijl ze dat wel hadden gekund. Wie die overtuiging, gebaseerd op hun onwetendheid, niet verdisconteert, kan het gedrag van Asscher en Cohen (en vele anderen) niet begrijpen.

tijdgenoten onvoorstelbaar'

In uw betoog schroomt u niet om in scherpe bewoordingen aan te geven waar anderen, bijvoorbeeld Ies Vuijsje en Chris van der Heijden, de mist in zijn gegaan. Dit geeft het idee dat u iets recht wilde zetten, misschien wel de meerwaarde van een historische training en specialismen alsmede de aanval op de reputatie van Loe de Jong. In hoeverre heeft u het gevoel dat u met uw werk iets heeft kunnen corrigeren?

Ik denk dat ik bewijs dat Vuijsje de bronnen verkeerd interpreteert en dat hij De Jong onterecht beschuldigt van wetenschappelijk bedrog. Daarnaast hoop ik dat de confrontatie met de dagboeken die ik gebruik de lezers laat zien dat de schrijvers van die dagboeken in een andere wereld leefden dan wij – zij wisten niet dat Auschwitz mogelijk was – en dat je hun gedrag pas kan begrijpen als je je in hun positie inleeft. Nu is dat al sinds de negentiende eeuw standaard historische procedure. Het opmerkelijke is dat dit standaardprocedé weerstand oproept als het om de oorlog en de Holocaust gaat. Als ik probeer de gehoorzaamheid van de omstanders begrijpelijk te maken, wordt dat al snel ervaren als het goedpraten van moreel verwerpelijk gedrag. Dat ongemak is wel begrijpelijk, maar kan geen reden zijn om een verklaring af te wijzen.

'Het boek kan een pleidooi zijn voor empathie, voor het je verplaatsen in andermans positie'

U bent een weblog begonnen om critici van repliek te dienen en de discussie rondom uw werk te stimuleren. Verschillende critici hebben geschreven dat de informatie die uit dagboeken is gehaald slechts een vlakke psychologische verklaring biedt en de historische context buiten beschouwing laat. Kunt u uitleggen waarom uw betoog het predicaat 'historisch' mag dragen?

Ik denk dat mijn interpretatie het beste past bij het bronnenmateriaal. Terwijl zowel Guus Meershoek als Evelien Gans en Remco Ensel zeer uitgebreide en zeer afwijzende stukken aan mijn boek hebben gewijd, komen zij niet met een alternatieve interpretatie van de bronnen, laat staan een alternatief antwoord op

de vragen die ik stel. Zolang dat niet gebeurt, hebben we geen serieus historisch debat, en is er geen reden om mijn conclusies bij te stellen. Terwijl er natuurlijk wel tegenbewijs denkbaar is: als er tien of twintig dagboeken opduiken waarin duidelijk staat dat de Joden niet te werk worden gesteld, maar in meerderheid bij aankomst gedood, dan herzie ik mijn these.

Welke fragmenten kunt u docenten aanraden om te analyseren in de les en zo een beeld te geven van de 'gewone Nederlander en de Holocaust'?

Dat is moeilijk kiezen. De 29 dagboekschrijvers die ik in de hoofdstukken negen en tien presenteer zijn allemaal interessant, omdat ze vrij uitgebreid schrijven over de Jodenvervolgving en omdat hun positie tegenover die vervolgving uiteenloopt – antisemitische buitenstaanders, mensen betrokken bij onderduik van Joden, Joden in afwachting van deportatie, thuis of in Westerbork, Joden in de onderduik. Toch zijn ze het over een paar fundamentele onderwerpen grotendeels eens: de Jodenvervolgving wordt door het merendeel van de Nederlanders fel afgekeurd en niemand weet met enige zekerheid wat er met de gedeporteerden in Polen gebeurt. Daarbij hebben veel van deze dagboeken een grote dramatische kracht die ons dichterbij de emoties van destijds brengt: van de achter ironie verborgen wanhoop van notaris Kruisinga tot de vreugde van Ben Koopman die een geruststellende briefkaart van zijn gedeporteerde moeder krijgt – 'mijn fijne moessie is in Włodawa' – en niet weet dat zij onmiddellijk na het schrijven van die kaart is vergast.

Welke rol zou Wij weten niets van hun lot kunnen spelen in het geschiedenisonderwijs?

Het zou een pleidooi kunnen zijn voor empathie, voor het je verplaatsen in andermans positie, en tegen verontwaardiging, die, ook als ze terecht is, historisch begrip in de weg staat. ■

Het weblog van Bart van der Boom is te vinden op <http://wijwetennietsvanhunlot.blogspot.nl>



Bart van der Boom
(foto boven),
Wij weten niets van hun lot. Gewone Nederlanders en de Holocaust (Uitgeverij Boom 2012), 540 blz., € 29,90, ISBN 9789461054777.

Els Kloek

Historica Els Kloek heeft een aantal aansprekende publicaties geschreven, waaronder *Vrouw des huizes*, een cultuurgeschiedenis van de Nederlandse huisvrouw. Onlangs verscheen van haar hand *1001 vrouwen uit de Nederlandse geschiedenis*, een boek met biografieën van spraakmakende vrouwen.

Ben Vriesema is
redacteur van Kleio.

Rechts: Portret van
Kenau Simonsdr.
Hasselaer
(1526-1589) op
47-jarige leeftijd.
Collectie Rijksmu-
seum Amsterdam.



Welk nut heeft geschiedenis volgens u?

Zonder kennis van het verleden blijft de mens een kind; met kennis van het verleden krijgt de mens een machts-middel in handen (zeg ik vrij naar Cicero). Ik zie geschiede-nis als een vorm van culturele bagage; zonder die bagage wordt het leven schraal.

Kunt u zich nog veel herinneren van de geschiedenislessen uit uw schooltijd?

Veel van mijn schooltijd ben ik vergeten. Waarschijnlijk was ik een niet erg gelukkig schoolkind. Ik herinner me vooral dat mijn ouders moesten lachen om de ronkende taal in onze 'vadges'-boekjes (vaderlandse geschiedenis, BV) van de christelijke lagere school waar ik op zat. Op het gymna-sium kreeg ik pas op het eind de smaak van geschiedenis te pakken. Dat was omdat ik intussen zeer maatschap-pelijk betrokken was geworden. Bij mijn docent Roorda schreef ik een werkstuk over negentiende-eeuwse kritiek op het kolonialisme. Dat vond ik mooi om te doen. En door Ulrich besloot ik om geschiedenis te gaan studeren.

Welke historische studie of welke historische roman maakte de meeste indruk op u?

De vuuraanbidders van Simon Vestdijk. Prachtige tekening van conflicten en mannetjesputterij in de jaren voor, tijdens en na het Twaalfjarig Bestand. Ik droom er nog steeds van dat Paul Verhoeven dat boek wil verfil-men, als een soort Nederlandse Novecento.

Wat is volgens u het belangrijkste in het geschiedenisonderwijs?

Het is een cliché, ik weet het, maar geschiedenis is als rei-zen door de tijd. Dát gevoel doorgeven aan de leerlingen: dat is het belangrijkste. Zo leren ze dat je altijd zelf vragen aan het verleden kunt stellen. Basiskennis is daarbij wel een voorwaarde.



Als u morgen een historisch onderzoek zou mo-gen beginnen, wat zou dan het onderwerp zijn?

Nederlandse vrouwen in oorlogstijd. En dan bedoel ik vooral 1568-1648, maar ook wel andere tijden van oorlog. Ik denk dan aan Kenau Simonsdr. Hasselaer, Trijn van Leemput, Magdalena Moons... maar ook Walburgis van Nieuwenae (zij was vrouw/weduwe van Graaf Horne), Margaretha Sandra (Aerdenburg 1672) en in het algemeen: wat betekende een oor-logssituatie voor vrouwen? Op dat punt valt er nog erg veel te onderzoeken.

Welke historische periode spreekt u het meest aan?

Een tijdje geleden zou ik gezegd hebben: de zestiende eeuw. Dat is zo'n spannende periode van overgang! Maar sinds ik vanwege 1001 vrouwen dwars door alle eeuwen ben gegaan, weet ik het niet meer zo zeker. De negentiende eeuw bijvoorbeeld, en eerste helft twintigste eeuw (inclusief de directe naoorlogse jaren) ook zeer, zeer interessant!



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

Ja. Het verleden an sich is een grote chaos. Om daar mee om te kunnen gaan, moet er een zekere ordening in geschapen worden. Als iedereen uit het verleden pikt wat hem of haar zoal van pas komt, blijft het verleden een chaos. Het is daarom goed om te proberen het onderling eens te worden over de belangrijkste gebeurtenissen, personen, jaartallen, ontwikkelingen. Ik vind dat Nederland erg krampachtig heeft gereageerd op de canon. We hebben hem zo open mogelijk geformuleerd, met allerlei mogelijkheden voor uitbouw, zijpaden, dwarsverbanden. Verder ben ik voor het aanleren van chronologie. Niet door het stampen van jaartallen uiteraard, maar inzicht in de juiste volgorde van dingen helpt enorm bij het begrijpen van geschiedenis.

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

Zorg dat leerlingen op een interessante manier kennis nemen van het verleden, zonder de leerlingen naar de mond te praten of te willen behagen. Leer dat je vragen aan het verleden kunt stellen, en ga niet meteen bij alles zeggen dat ze er een mening over moeten hebben. Daarvoor schiet hun kennis tekort en dat weten ze zelf het beste.

Wat is voor u een belangrijke lieu de mémoire?

De viering van het Leidens ontzet op 3 oktober – daar ben ik geboren en ik vind het prachtig zoals de stad die traditie in stand weet te houden.

Welke historische film heeft de meeste indruk op u gemaakt?

Das Leben der Anderen. Erg goed gemaakt, omdat er zo op de details is gelet. Door goed te zijn in het kleine, wordt het geheel groots. Dat is zó ontzettend waar. Ik weet dat uit ervaring. Als je met grote halen snel thuis wilt zijn, of uit bent op effectbejag, zit je er met geschiedenis altijd naast.

Wat is uw dierbaarste bezit dat ook historische waarde heeft?

Een zestiende-eeuwse kist vol familiepapieren, geërfd van mijn ouders. Als ik met pensioen ben, ga ik dat allemaal uitzoeken.

Wat is de recentste 'historische sensatie' die u heeft gehad?

Toen ik op de foto moest in een van de vitrines van de tentoonstelling 1001 vrouwen en de bh en hoofdversiersels van Mata Hari bijna aanraakte. Dat was even zo'n moment. Maar bij archiefonderzoek heb ik zo vaak historische sensaties. Heerlijk! De allerbelangrijkste was toen ik de huwelijksakte vond van Magdalena Moons. Ze was de geliefde van Francisco Valdez, de Spaanse legeroverste die bevel voerde over het beleg van Leiden. In ruil voor haar jawoord haalde ze hem over de stad niet aan te vallen. Dat verhaal werd door negentiende-eeuwse historici niet meer geloofd, onder andere omdat er nooit bewijs van was gevonden. Ik vond het wel; in een document over een nalatenschap was onleesbaar gemaakt dat ze zijn weduwe was. Het mooiste is nog wel dat er in de negentiende eeuw enorm veel over deze kwestie is gediscussieerd. Misschien gaven de brieven van Fruin daarover me nog wel méér een historische sensatie. Waarom die gevestigde orde van de historische wetenschap zich zo intensief heeft verzet tegen het idee dat een vrouw een rol in het Leidens ontzet heeft gespeeld, is me nog altijd een raadsel. Dat wil ik nog altijd eens beter uitzoeken en op papier zetten. Het moet iets met 'gevestigden-buitenstaanders' te maken hebben gehad, in meer dan één opzicht. ■



Magdalena Moons smeekt haar verloofde Francisco Valdez de bestorming van Leiden nog een nacht uit te stellen. Schilderij uit 1850 door Simon Opzoomer. Collectie Rijksmuseum Amsterdam.

Ho tege



Na een lange discussie heeft de gemeenteraad van Hoorn in maart 2012 besloten dat er een nieuwe tekst komt bij het standbeeld van Jan Pieterszoon Coen. Een gedeelte van die toevoeging luidt: *Geroemd als krachtdadig en visionair bestuurder. Maar evenzeer bekritiseerd om zijn gewelddadige optreden bij het verwerven van handelsmonopolies in Indië. Voerde in 1621 een strafexpeditie uit tegen één van de Banda-eilanden, omdat de bewoners tegen het verbod van de VOC in nootmuskaat leverden aan de Engelsen. Duizenden Bandanezen lieten hierbij het leven, de overlevenden werden naar Batavia gedeporteerd.*

beschermen we onze leerlingen misbruik van de geschiedenis?

Een essay over geschiedenis, actualiteit en onderwijs

Geschiedenisonderwijs dat beschermt tegen de politieke en maatschappelijke waan van de dag.

Is dat mogelijk? In deze bijdrage houdt Ton van der Schans een pleidooi voor goed geschiedenisonderwijs dat in staat is geschiedenis en actualiteit met elkaar te verbinden.

Is het wel verstandig als geschiedenisonderwijs zich met actualiteit bezighoudt?

Jazeker. Terecht wordt in de examenprogramma's voor de nieuwe examens geschiedenis in het voortgezet onderwijs (syllabus domein A) opgemerkt dat mensen oordelen over het verleden. Evenzeer terecht wordt van de examenkandidaten gevraagd uit te leggen dat de wijze waarop mensen betekenis geven aan en oordelen over het verleden door de tijd heen verandert. In feite gaat het om een moreel oordeel vellen en het is juist op dit punt waar het gevaar schuilt van misbruik van het verleden en anachronismen.

Bovendien, waar komt onze moraal vandaan? Deze vraag zet de omgang met het verleden onder druk. De nestor aller columnisten, J.L. Heldring, heeft dit vraagstuk op diepzinnige wijze geproblematiseerd. Hij zei in 2007 in een interview 'dat de moraal niet uit de mens kan komen, want dan is hij rechter in eigen zaak.' Ik ben het daar volledig mee eens.

Massamoordenaar of held?

Een voorbeeld om mijn standpunt te verduidelijken. In 2011 werd in de gemeenteraad van Hoorn een burgerinitiatief besproken over een mogelijke verwijdering van het standbeeld van Jan Pieterszoon Coen (Hoorn 1587 - Batavia 1629) dat daar in 1893 was geplaatst. Eventueel kon het beeld worden behouden maar dan voorzien van een kritische noot bij de tekst op de sokkel. Waarom? Omdat naar de mening van de initiatiefnemers Coen niet langer de man kan zijn zoals generaties leerlingen op school hadden geleerd, namelijk een succesvol koopman, gouverneur-generaal van de Verenigde Oost-

Indische Compagnie (VOC), vormgever van het succesvolle handelsimperium in Azië, en stichter van Batavia, het huidige Jakarta. Er zijn nauwelijks grotere kwalificaties om een held te eren dunkt me.

Maar tegenwoordig denken veel mensen in en buiten Hoorn daar anders over. Volgens hen is Coen een massamoordenaar, iemand die genocide op de Banda-eilanden pleegde toen de bewoners van deze eilanden de muskaatnoten niet alleen aan de VOC verkochten, maar ook aan de Engelsen. De 'slachter van Banda', zoals één van zijn bijnamen luidt, zou beter op zijn plaats zijn als onderschrift bij het standbeeld. Inmiddels is besloten dat er een nieuwe tekst bij het monument komt, al ontbreekt daarop de formulering dat Coen zich schuldig had gemaakt aan genocide.

Nietzsche

Op zoek naar een antwoord op de vraag hoe we op een juiste manier met het verleden kunnen omgaan, gaan we te rade bij enkele stemmen uit het verleden. In 1874 verscheen er een boek van de filosoof Friedrich Nietzsche (1844-1900): *Over nut en nadeel van geschiedenis voor het leven*. Voor onze omgang met de geschiedenis beschreef hij drie benaderingen:

'Deze vraag zet de omgang met het verleden onder druk'

de kritische omgang met het verleden (alles moet anders), de verering van het verleden (van helden en monumentenzorg) en de antiquarische vergaarzucht (alles wat oud is, is het waard om te bewaren). Nietzsche is beducht voor een teveel aan encyclopedische kennis ►

Ton van der Schans
is voorzitter van de
VGN.

die het echte leven en handelen van de mens in de weg zou staan en op deze manier niet leidde tot de gewenste houding ten opzichte van het verleden. Met deze opvatting was Nietzsche zijn tijd ver vooruit. De nieuwe doelen van het geschiedenisonderwijs sluiten aan bij deze kerngedachte. Het geschiedenisonderwijs dient te leiden tot historisch denken en redeneren. Dat betekent dat het leerling helpt de eigen tijd beter te begrijpen door personen een historische betekenis te geven en ontwikkelingen en verschijnselen te kunnen interpreteren.

Historisch besef blijkt niet uit het bezitten van feitelijke kennis over het verleden zonder meer. Iemand met een ontwikkeld historisch besef redeneert en handelt zichtbaar anders dan iemand die een dergelijk besef niet heeft.

'Geschiedenis gaat slechts ten dele over het verleden'

Het gaat daarbij om de relatie tussen iemands beeld van het verleden, zijn zicht op het heden en zijn verwachtingen voor de toekomst. Vanuit deze gedachtegang - dat historisch besef tot een bepaald gedrag en houding leidt of dient te leiden - juich ik alle actuele discussies over 'hoe om te gaan met het verleden in het heden' toe.

Toepassing

Misschien denkt u: een mooie redenering, maar hoe helpt mij dit bij actuele vragen over de geschiedenis? Laat ik hier te rade gaan bij Nederlands grootste en bekendste historicus, Johan Huizinga (1872-1945). Hij heeft ons een omschrijving van geschiedenis nagelaten die een antwoord geeft op de vraag hoe we in het heden met het verleden om kunnen gaan. Volgens Huizinga is 'geschiedenis de geestelijke vorm, waarin een cultuur zich rekenschap geeft van haar verleden'. Daarom is geschiedenis niet statisch. Dit brengt ons bij de kern van de zaak. Geschiedenis gaat slechts ten dele over het verleden. Zoals de woorden van Huizinga suggereren, gaat geschiedenis eveneens en misschien nog wel meer over het heden. De weergave van dat verleden is altijd gekleurd door de eigenzinnigheden of mores van het heden. Naar mijn mening is het onzinnig om beelden van het verleden weg te willen poetsen. Dat is niet minder dan geschiedvervalsing. Laten we ervoor bedanken een paar keer per eeuw de tekst van plaquet-

tes van standbeelden aan te passen. Het geven van de standplaatsgebondenheid van de schrijver dient te behoren tot de standaarduitrusting van elke burger. Om dit te leren zijn we in het onderwijs met geschiedenis bezig. Laten we oppassen het verleden om politiek correcte factoren in het heden over te plaatsen. Ook omdat het altijd weer een ingewikkelde zaak is alle feiten proberen te kennen.

Schuld over de geschiedenis

Excuses aanbieden of schuld belijden voor zaken die afgesloten zijn, is historisch gezien onbegonnen werk. Het is ook niet realistisch. Waar moeten we beginnen en waar moeten we eindigen? Praktische argumenten kunnen en mogen niet maatgevend zijn voor het al dan niet maken van excuses en onze omgang met het verleden. Juist wij, die beter weten dan het voorgeslacht dat het met bijvoorbeeld de slavernij 'niet meeviel', hebben een eigen verantwoordelijkheid ons van dat verleden rekenschap te geven. Een zwarte bladzijde in de geschiedenis als de slavernij, moeten wij niet wit of grijs maken door te zeggen dat onze voorouders wandelden bij het licht van de tijd. Als wij pretenderen het beter te weten dienen we het ook beter te doen en wel vanuit het besef dat wij kleine falende mensen zijn

die verantwoordelijk zijn voor hun daden. Zo sta ik voor het nationale Slavernijmonument in Amsterdam en buig het hoofd. De slavernij is afgeschaft, maar niet het menselijk falen, waardoor de ene mens over de andere mens wil heersen. Door de geschiedenis te kennen, leren we onszelf kennen. De voormalige Duitse president Von Weizsäcker sprak in zijn befaamde rede op 8 mei 1985 over 'de bevrijding van het systeem van de nationaalsocialistische tirannie.' Herdenken is moraliseren.

Mensen in andere tijden

Als we leerlingen iets willen bijbrengen, dan is het dat ze begrijpen dat het heden geen geactualiseerd verleden is. Geschiedenis gaat over mensen in andere tijden. Zo eenvoudig het is om dit te zeggen, zo ingewikkeld is het om een betrouwbaar beeld te geven van onze medemensen in de geschiedenis. De Engelsman L.P. Hartley (1895-1972) schreef in zijn boek *The Go-Between* uit 1953: 'Het verleden is een vreemd land; ze doen de dingen daar anders.' Het verleden is ons vreemd geworden. Wij begrijpen de mensen daar niet vanzelfsprekend. Maar het verleden is wel van ons. We kunnen niet zonder. We moeten de band met het verleden blijven behouden. Waarom? Omdat een mens zonder herinnering zijn identiteit verliest. Echter, de houdbaarheidsdatum van nieuws en actualiteit is zeer kort. De wereld van gisteren is morgen vergeten of wordt geschiedenis. Onlangs sprak ik met studenten

'We moeten leerlingen bijbrengen dat het heden geen geactualiseerd verleden is'

over de oliecrisis uit 1973. Voor de meesten van hen is deze periode een soort prehistorie. Maar ook ouderen zijn de legendarische woorden die Joop den Uyl toen sprak vergeten: 'De tijd van voor de oliecrisis komt niet meer terug. Onze samenleving zal daardoor veranderen. Bepaalde vooruitzichten vallen daardoor weg. Maar ons leven hoeft er niet ongelukkiger op te worden.'

Taak van de geschiedenisleraar

De geschiedenis dreigt snel vergeten te worden, omdat ze niet vanzelfsprekend betekenis voor ons heeft en het verleden dreigt vormeloos te worden door ons leven in een grenzeloze samenleving (ICT, globalisering). Door dagelijkse informatiebombardementen via de

media gaat het overzicht ons ontglippen. Vanuit het geschiedenisonderwijs is met twee midelen geantwoord op de onmogelijkheid van overzichtsgeschiedenis: samenvatting en selectie. Selectie is nooit neutraal en waarde vrij. Als je selecteert, dien je te weten waarover geschiedenis gaat. De één vindt geschiedenis een zinloze samenloop of een chaos. Een ander vindt alle tijden en mensen in de geschiedenis, als het erop aankomt, gelijk. Voor de één is geschiedenis een verhaal van lijden. Voor één ander is het een loflied op de vooruitgang.



Den Uyl sprak: 'De tijd van voor de oliecrisis komt niet meer terug.' Veel zaken uit het verleden zijn vergeten omdat ze geen betekenis meer hebben.

Kennis

De beste bescherming tegen misbruik van de geschiedenis is veel historische kennis. Hoe meer een leerling weet, hoe beter hij kan oordelen. Een debat en een onderzoek kunnen pas beginnen als de deelnemers voldoende kennis van de feiten hebben. Zonder kennis blijft het debat oppervlakkig en het onderzoek riskant. Deze kennis komt niet alleen tot stand door de feiten te leren, maar door een werkelijke ontmoeting met het verleden. Huizinga noemde dit 'een historische sensatie'. Leerlingen komen direct en onmiddellijk in contact met historische voorwerpen of gedachten en ontdekken de echtheid, schoonheid en waarheid ervan. In deze gedachtegang is het doel nooit kennis van de feiten op zichzelf, maar de vorming van de leerling. Het geschiedenisonderwijs dient daarom historische kennis te verbinden met het persoonlijke leven van de leerlingen, zodat het ook hún geschiedenis wordt. Goed geschiedenisonderwijs maakt weerbaar tegen de waan van de dag, plaatst de actualiteit in de context van de tijd en probeert recht te doen aan ieder mens. In verleden, heden en toekomst. Zit er nog een beetje muziek in dat prachtige vak van ons? Vast en zeker. ■

Nationaal Bevrijdingsmuseum 1944-1945

Op een heuvel in het Gelderse Groesbeek ligt, vlakbij de plek waar op 17 september 1944 de parachutisten van de 82e Airborne Division het begin van Operatie Market Garden inluidden, het Nationaal Bevrijdingsmuseum 1944-1945. Een plek die veel meer geschiedenis herbergt dan je in eerste instantie zou vermoeden.

Ramses Peters is
redacteur van Kleio.

De prachtige groene locatie van het compacte museum is niet alleen vanwege *Market Garden* van historisch belang. In februari 1945 startte hier het Rijnlandoffensief, één van de grootste geallieerde aanvallen uit de Tweede Wereldoorlog en de grootste militaire operatie ooit uitgevoerd op Nederlands grondgebied. Tussen de 450.000 en 500.000 manschappen verzamelden zich in het Rijk van Nijmegen voor *Operation Veritable*, de westelijke aanval op Duitsland die de laatste fase van de Tweede Wereldoorlog inluide. Reden genoeg om hier een herdenkingsmuseum te bouwen, gewijd aan de bevrijding. Het museum werd in 1987 gehuisvest in de barakken van het voormalige werkeiland Neeltje Jans. Inmiddels is het een museum met een (inter)nationale uitstraling, dat veel aan educatie doet.

Bruidsjurken van parachutes

Hoewel de kern van de collectie in Groesbeek de bevrijding van Nederland en die van de regio rondom Arnhem en Nijmegen in het bijzonder betreft, is het verhaal dat men tijdens een bezoek krijgt voorgeschoteld veel breder. De opzet van het museum laat zich lezen als een hoofdstuk uit een schoolboek over de Tweede Wereldoorlog: in chronologische volgorde komen de opkomst van de NSDAP en de NSB, de bezetting en de bevrijding van Nederland en Nederlands-Indië, de wederopbouw van Europa en ten slotte de rol die oorlogen heden ten dage nog steeds in de wereld spelen voorbij. Er wordt getracht een zo veelzijdig mogelijk beeld van de oorlogstijd te schetsen. Zo is er een tableau over de rol van vrouwen in de oorlogsindustrie, worden de persoonlijke ervaringen van Canadese én Duitse militairen

Beleef
de Vrijheid!
Experience
Freedom!
Erlebe
die Freiheit!



www.liberationmuseum.com
Groesbeek - The Netherlands

behandeld en komen we veel te weten over liefdesrelaties in oorlogstijd. De museumroute eindigt met gelegenheid tot bezinning in de herdenkingskoepel, waar de *Roll of Honor* te zien is: een lijst met de namen van de ruim 150.000 westerse geallieerden die tussen D-Day en de Duitse capitulatie zijn gesneuveld. Deze koepel heeft de vorm van een parachute ter nagedachtenis aan de gesneuvelden bij *Market Garden*. Een groot gedeelte van bovenstaand verhaal wordt verteld aan de hand van originele voorwerpen, geluiden en beeldfragmenten. De fragmenten die betrekking hebben op de bevrijding van het gebied rondom Nijmegen zijn het spectaculairst. In willekeurige volgorde zijn bijvoorbeeld een Duitse éénmansduikboot gevonden in de Waal geflankeerd door originele filmfragmenten, de stafkassen gebruikt bij *Market Garden* en *Operation Veritable* en een neergestort uitgebrand zweefvliegtuig. Bij het zweefvliegtuig is ook te zien hoe materiële resten van de parachutistenlanding door de lokale bevolking zijn hergebruikt. Zo zijn er bruidsjurken gemaakt van parachutestof, werd de houten bodem van het vliegtuig een opbergkast en hoopt het museum ooit nog de hand te leggen op een beenprothese gemaakt van de metalen behuizing van een zweefvliegtuig. Uit andere perioden zijn bijvoorbeeld de schoenen van Faas Wilkes, ook in oorlogstijd een belangrijk voetballer en persoonlijke documenten van Anton Mussert het vermelden waard. De originele voorwerpen worden afgewisseld met verschillende tableaux vivants van situaties in oorlogstijd: een raam uit de Kristallnacht, de cel van Titus Brandsma, een schuilkelder, de geallieerde oversteek van de Waal bij Nijmegen en een straat tijdens de bevrijding, om maar een paar voorbeelden te noemen. Men moet zich

echt inleven met de zogenaamde dilemmakast. Bezoekers krijgen de keuze die men tijdens de bezetting moest maken, voorgeschoteld: collaboreren, je verzetten of aanpassen? Daarnaast moet ook zeker de grote maquette van de omgeving van Groesbeek genoemd worden, waar door middel van geluidsfragmenten en oplichtende onderdelen de gebeurtenissen rond Operatie *Market Garden* worden verteld.

Veel educatie

Op educatief gebied is er een uitgebreid aanbod. Bij het museum kan een lespakket worden aangevraagd ter voorbereiding op een museumbezoek. Dit pakket bevat naast een lesopzet een aantal boeken over de museumcollectie en de ervaringen van mensen tijdens de oorlog, een film over de gebeurtenissen in de grensregio en een cd-rom met fotomateriaal. Ook is er op de website een lesbrief voor de bovenbouw te vinden, die met enige aanpassing ook in de onderbouw van het voortgezet onderwijs te gebruiken is.

Elk museumbezoek begint met een korte toelichting over het museum en een inleidende film. Daarna zijn er verschillende programma's voor onder- en bovenbouw. Ieder bezoek eindigt in de Erekoepel, waar leerlingen de gelegenheid krijgen hun gedachten op te schrijven en deze op te hangen in de Vrijheidsboom. Desgewenst kan na het museum onder begeleiding de Canadese militaire begraafplaats, die vlakbij ligt, bezocht worden. Voor de hogere klassen van het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn opdrachten gemaakt, die tijdens een bezoek, onder begeleiding van een aantal coaches van het museum, kunnen worden uitgevoerd. Op de website van het museum zijn deze opdrachten, uitgesplitst naar leerjaar en niveau, gratis te downloaden. Het gaat hier om een reeks vragen bij elk van de 77 wanden van het museum, die de leerlingen in feite door het museum heen loodsen. Voor de bovenbouw worden er rondleidingen georganiseerd. Ik kreeg een tour door het museum van directeur Wiel Lenders, ooit zelf geschiedenisdocent, en



ik kan de rondleidingen van harte aanbevelen. Hoewel de teksten op de wanden bij de objecten en voorstellingen meer dan voldoende informatie geven, komt de collectie nog meer tot leven als daar op een enthousiaste manier een goed verhaal bij verteld wordt, al is dat verhaal niet altijd even leuk.

“Wist u dat in de jaren dertig de relatieve aanhang van de NSDAP in Duitsland onder leraren en dan in het bijzonder geschiedenisleraren het grootst was?” Leerlingen die een praktische opdracht willen uitvoeren vinden op de website verwijzingen naar meer informatie over de Tweede Wereldoorlog en de bevrijding. Speciale vermelding verdient het werkbezoek voor leraren in opleiding. Tegen een sterk gereduceerd tarief krijgen zij een inleiding over de educatieve mogelijkheden van het museum, een rondleiding en een film te zien.



Nieuw museum

Het Bevrijdingsmuseum begint uit de verouderde barakken van Neeltje Jans te groeien en op dit moment zijn er vergaande plannen om samen met het Airborne Museum in Oosterbeek en het Nationaal Oorlogs- en Verzetsmuseum in Overloon een nieuw museum over de Tweede Wereldoorlog op te zetten in Nijmegen. Dit nieuwe museum zou de grootste collectie objecten uit de Tweede Wereldoorlog in Nederland bezitten. De oorspronkelijke musea blijven bestaan, maar worden zogenaamde site-musea van de hoofdlocatie in Nijmegen. Definitief zijn de plannen nog niet, maar wellicht dat we over twee jaar het Bevrijdingsmuseum in een nieuw jasje nogmaals bespreken. ■

Het museum en de Erekoepel.
Links:
een schuilkelder.

Op de website www.bevrijdingsmuseum.nl is meer informatie over het educatieve aanbod te lezen en is educatief materiaal te downloaden.

Herstructureer het vak geschiedenis

Te grote verschillen tussen leerlingen havo en vwo

In dit tweede deel van de serie van Greetje de Vries over het belang van historisch tijdsbesef, vraagt zij zich af of leerlingen op havo en vwo op dezelfde manier geschiedenis leren. En is het nodig om daar het programma op af te stemmen?

Greetje de Vries is voorzitter van de commissie havo/vwo van de VGN. Dit is het tweede deel van een serie. Deel 1 verscheen in Kleio-1, 2013.

Op de vraag naar het doel van het geschiedenisonderwijs, luidt het politieke antwoord momenteel: omdat het historisch besef bij de inwoners van dit land bevorderd moet worden. Het kan per slot van rekening in deze tijden geen kwaad nog eens even stil te staan bij de achtergronden van de oprichting van de Europese Unie. Als je die tenminste kent. Maar wat is 'historisch besef' en hoe bevorder je dat? Dienen wij havo- en vwo-leerlingen van hetzelfde historische besef te voorzien? Hoeveel tijd kost dat? En biedt de oriëntatiekennis en het Tien Tjdvakkenmodel voor beide groepen het juiste instrumentarium?

Wij werken sinds 2007 in het geschiedenisonderwijs op basis van het Tien Tjdvakkenmodel en de bijbehorende oriëntatiekennis. Hoewel met gejuich binnengehaald, is op dit model vanaf het begin ook kritiek geleverd. Die behelsde vaak de indeling van de tijd in eeuwen waaraan bepaalde kenmerkende aspecten waren gekoppeld, die ook - en soms zelf beter - bij een andere eeuw konden worden ondergebracht. Verwarrend voor havisten, maar voor vwo-leerlingen, die juist de relativiteit van welke tijdsindeling dan ook

baar te maken. De vraag is wat de gemiddelde havoleerling zich voorstelt bij kenmerkende aspecten als de 'klassieke vormtaal' of 'politieke ideologieën' en of het daarbij helpt dat hij leert dat zo'n aspect thuishoort bij de Tijd van 'burgers en stoommachines'.

Dé havoleerling bestaat niet

In de meeste landen bestaat er naast (voorbe-reidend) beroepsonderwijs en voorbereidend wetenschappelijk onderwijs geen tussenvorm. In Nederland is er de havo: een onvoldoende inhoudelijk gedefinieerd onderwijsniveau dat zich bevindt tussen het vmbo en het vwo. Havo 4 heeft nog een aparte problematiek vanwege de heterogene instroom: er zitten doorstromers vanuit het vmbo, waaronder leerlingen die slechts twee jaar - met vaak onduidelijk resultaat - geschiedenis hebben gevolgd, er zitten afstromers vanuit het vwo en er zitten 'echte' havoleerlingen. Om met Máxima te spreken: dé havoleerling bestaat niet. Toch klopt hun positionering tussen vmbo en vwo wel. Vaak zijn het leerlingen die geen bijzonder studieuze houding hebben, maar liever iets 'doen'. Wanneer zij voor een activiteit eerst wat inhoudelijke informatie moeten verzamelen, vinden ze dat geen probleem, wanneer maar duidelijk is waar zij deze informatie voor moeten gebruiken. Hun spanningsboog is betrekkelijk kort; de drie uur die zij aan hun eindexamen geschiedenis mogen besteden, maken weinig havoleerlingen vol. Toch wordt de havo vaak in één adem genoemd met het vwo; het wordt minder snel gekoppeld aan het vmbo: je hebt het vmbo en je hebt havo/vwo. Je ziet het aan de wijze waarop veel scholen zijn georganiseerd, je ziet het aan de doorstroombewegingen en je ziet het dus ook aan de examenprogramma's geschiedenis: qua inhoud, omvang en doelstelling zijn de verschillen tussen havo en vwo minimaal.

'De vraag is wat de gemiddelde havoleerling zich voorstelt bij kenmerkende aspecten als de 'klassieke vormtaal'

moeten inzien, geen probleem: zij kunnen na kennismaking met het model vervolgens prima worden aangezet dit ook kritisch te bevragen. Veel minder kwam in de kritiek naar voren of een dergelijke modelmatige benadering van de geschiedenis voor havoleerlingen überhaupt wel geschikt is. Modellen die door academici zijn bedacht, worden vaak ook vooral door academici gewaardeerd als een handige manier om complexe zaken hanteer-

Historisch besef als doel

Het verwerven van oriëntatiekennis is niet ons uiteindelijke doel. In het rapport van de commissie-De Rooij wordt 'historisch besef' genoemd als het doel van het geschiedenisonderwijs. Volgens de commissie levert de ontwikkeling van historisch besef bij mensen op dat zij 'de werkelijkheid op een meer verantwoorde wijze beleven en interpreteren dan wanneer dit besef ontbreekt'. Vrij vertaald komt dit er volgens mij op neer dat wij liever burgers hebben die een klein beetje weten hoe de wereld van nu is geworden zoals hij is, dan mensen die als een kip zonder kop door het leven gaan. Niet in de laatste plaats in het licht van hun gedrag in het stemhokje, om maar eens iets te noemen.

In de huidige en de nieuwe Eindexamensyllabus worden onder Domein A de vaardigheden geformuleerd waarmee leerlingen de reeds aangeleerde oriëntatiekennis te lijf moeten, zodat in de eindexamenfase kan worden geconcludeerd in hoeverre zij erin zijn geslaagd 'historisch besef' te ontwikkelen. Een greep: 'het unieke en meer algemene in de geschiedenis onderscheiden; continuïteit en verandering herkennen in historische processen; beargumenteren dat het onderscheiden van perioden en doorslaggevende wendingen/veranderingen interpretatief en standplaatsgebonden van aard is; zich verplaatsen in opvattingen, waarden en belangen van mensen in het verleden en deze onderscheiden als meer of minder persoonlijk bepaalde beweegredenen voor hun denken en handelen, enz.'

Laten we aannemen dat leerlingen er tijdens de eerste drie jaar van hun middelbare schoolcarrière in slagen de vereiste oriëntatiekennis op te bouwen, zodanig dat zij in de resterende twee jaar havo of drie jaar vwo aan de hand van deze kennis genoemde hogere vaardigheden kunnen oefenen die het historisch besef bevorderen. Hoe realistisch zijn dan deze eisen uit het examenprogramma?

Voetangels en klemmen

Bevindingen van diverse deskundigen stemmen niet optimistisch. Arie Wilschut stipt verspreid door zijn proefschrift *Beelden van de Tijd* diverse probleemgebieden aan. Ik volsta hier met een zeer beknopte en onvolledige samenvatting. Bij het verwerken en toepassen van historische kennis gaat van alles mis. Veel leerlingen zijn slecht in staat tot *temporal de-centering*: zij bekijken eigenlijk alles vanuit een ►



hedendaags perspectief. In dit *presentisme* worden zij vermoedelijk gestimuleerd door hun docenten die – mogelijk vanwege een zeker gewenst engagement – in hun lessen ‘bestaans-verhelderende’ elementen aanbrengen en te weinig distantie tot het onderwerp in acht nemen. In een uitspraak als ‘Wij kwamen in opstand tegen Filips II en in Syrië komt men tegen Assad in opstand’ worden bijvoorbeeld al twee fouten gemaakt. De docent die dit zegt, bedient zich van een onjuist wij/zij perspectief: *wij* kwamen niet in opstand tegen de Spanjaarden, dat waren inwoners van de Nederlandse gewesten. Het gelijkstellen van Filips II met president Assad is het op historisch niet verantwoorde wijze ‘naar je toe halen’ van de geschiedenis, een anachronistische voorstelling van zaken die leidt tot presentisme. Bij de interpretatie van het verleden en het ontdekken van samenhang tussen continuïteit en verandering of het vaststellen van standplaatsgebondenheid gaat ook het nodige mis. Leerlingen zien uitkomsten van veranderingsprocessen als ‘onvermijdelijk’

‘Wij kwamen niet in opstand tegen de Spanjaarden, dat waren de inwoners van de Nederlandse gewesten’

en dientengevolge het hele historische proces als een logisch en op vooruitgang gerichte ontwikkeling. In feite stellen zij veranderingen gelijk aan gebeurtenissen. Periodes waarin naar de waarneming van de leerling weinig tot niets veranderde, zien zij als tijden

waarin ‘niets gebeurde’. Leerlingen kunnen vrij weinig met tekstbronnen, ook al worden zij daar nogal eens mee geconfronteerd. ‘Zij hebben moeite een historische tekst te zien als een voortbrengsel van iemand die in bepaalde historische omstandigheden met een bepaalde bedoeling iets heeft opgeschreven. De tekst historisch plaatsen is niet hun eerste gedachte, veeleer nemen zij de informatie zonder meer tot zich en vereenzelvigen zij zich met het standpunt van de schrijver. Het is niet ondenkbaar dat veel leerlingen helemaal niet weten wat een historische bron eigenlijk is en er daardoor ook niet de door ons gewenste houding tegenover innemen’, schrijft Wilschut (Wilschut, pp. 123-139).

Verschillen havo en vwo

Iedere docent met havo 4-klassen zal deze constatering beamen. In het rapport *Geschiedenis examineren op niveau*, een evaluatie van het examen nieuwe stijl, wordt aandacht besteed aan de mate waarin havo- en vwo-leerlingen historische vaardigheden beheersen. Het onderzoek werd op de pilotscholen afgenomen door Cito (Stefan Boom), IVGD (Arie Wilschut) en SLO (Albert van der Kaap) en is voorgelegd aan Carla van Boxtel, hoogleraar Historische Cultuur en Educatie aan de Erasmus Universiteit, tevens als onderzoeker verbonden aan het instituut voor de lerarenopleiding van de UvA.

De verschillen blijken aanzienlijk. Dat is ook wel begrijpelijk. Het gaat hier veelal om vormen van abstract denken. Denken over ‘tijd’ is



op zichzelf al een lastige en abstracte exercitie. Daarnaast hebben veel vaardigheden op allerlei manieren te maken met 'perspectief'. In verschillende periodes heb je te maken met verschillende waardesystemen, die afwijken van het onze. Je hebt te maken met ontwikkelingen waarvan de mensen toen niet konden overzien hoe deze zich zouden voltrekken, wij kennen inmiddels de afloop (soms) wel. Iemand uit een bepaald land, uit een bepaald milieu, behorende bij een bepaalde groep heeft in een bepaalde periode een andere kijk op zijn (historische) werkelijkheid dan iemand uit een ander milieu, land, groep en tijd. Werden mensen in de zestiende eeuw gedreven door motieven van godsdienstige aard, in de negentiende eeuw werden mensen juist gedreven door maatschappelijke idealen en overtuigingen.

In het rapport wordt geconcludeerd dat het niveauverschil tussen havo en vwo zich manifesteert in zowel de hoeveelheid en de aard van de beheerste kennis als in historische rede-nerwijzen. Een vwo-leerling beschikt over een groter leervermogen: hij kan beter abstrahe-ren, heeft een hoger tempo, kan dus meer en complexere leerstof overzien en interpreteren. Een vwo-leerling is ook beter in het werken met begripsmatige kennis en in het toepassen van kennis, bijvoorbeeld bij het maken van historische vergelijkingen. Vwo-leerlingen zijn beter in het maken van afwegingen tussen oorzaken en in het afwegen van wat het meest essentieel is in een historische ontwikkeling: verandering of continuïteit. Havoleerlingen zijn tot een minder genuanceerde benadering van het vak in staat dan vwo-leerlingen. Incidentele oorzaken worden gemakkelijker opgemerkt dan structurele, verandering wordt gemakkelijker geconstateerd dan continuïteit. Achtergronden die zich niet in concreet waarneembare verschijnselen uiten, worden minder snel als oorzaken opgemerkt. Bij het omgaan met bronnen zijn havoleerlingen minder dan vwo-leerlingen geneigd tot het maken van inhoudelijke analyses bij het toekennen van gewicht aan bepaalde bronnen. Havoleerlingen bekijken de bronnen meer van de buitenkant; ze tellen vaker hoeveel bronnen voor of tegen iets zijn, maar wegen de informatie dus niet. Ook bij het vaststellen van representativiteit wordt minder op de inhoud van bronnen gelet. Een en ander betekent volgens de samenstellers dat niveau-onderscheid zou moeten worden gemaakt



tussen havo en vwo in de *omvang* van het programma, de *aard* van de stof en het *niveau* waarop diverse hogere vaardigheden moeten worden beheerst (Rapport *Geschiedenis examineren op niveau*, pp. 16-29).

Wel geleerd, niet begrepen

De recente examenthema's over de Republiek illustreren dat hetzelfde thema verschillend kan uitpakken voor havo en vwo. Het thema 'Dynamiek en Stagnatie' was taai en te gedetailleerd, maar in de achterliggende opvattingen en waarden konden ook havo-leerlingen zich wel verplaatsten. Vrije concurrentie, economische groei en winstmaximalisatie zijn concepten die hen iets zeggen. 'De Republiek in een tijd van vorsten' veronderstelt echter inleving in de godsdienstkwes- tie en inzicht in een bestuurlijke structuur die in niets lijkt op de huidige. De politiek-godsdienstige problematiek van de Republiek blijkt dan een minder geschikt onderwerp voor havo dan de sociaaleconomische geschiedenis van de Gouden Eeuw, want het vereist een abstractere insteek. Het onderwerp beslaat ook nog eens een uitgebreidere thematiek, omdat ook de ontwikkelingen in Frankrijk en Engeland moeten worden meegenomen. Voor havo-leerlingen is het onderwerp daardoor niet goed meer te behappen. Als corrector zag je dat terug in de antwoorden: ze hadden het wel geleerd, maar niet begrepen. Een relatief hoge N-term lost de tegenvallende examenresultaten wel op, maar ondervangt niet het weken-, zo niet maandenlang lesgeven over een te moeilijk onderwerp. ►



Nieuwe examens

De examenthema's zijn in 2015 vervangen door de oriëntatiekennis en drie (havo) en vier (vwo) historische contexten. De specifieke vwo-context over de Verlichting komt – in afgeslankte vorm – voor havo terug in de oriëntatiekennis. Veel verschil tussen het havo- en vwo-examencurriculum is er dus niet. Dat geldt ook voor de vereiste beheersing van vaardigheden, waarbij de nieuwe sylla-

'Hoe deze kinderen geschiedenis leren, weten we eigenlijk niet; het onderzoek hierover staat nog in de kinderschoenen'

bus aantekent dat 'verschillen in het examen vooral zichtbaar worden in de moeilijkheidsgraad van de opgaven en het examen als geheel (bijvoorbeeld de mate van complexiteit)'. Opnieuw een 'oplossing' voor het examen, maar niet voor twee jaar worstelen met een te moeilijk en/of te omvangrijk programma. Ik zal blij zijn als ik erin slaag bij mijn havo-leerlingen een acceptabele hoeveelheid oriëntatiekennis aan te brengen. Maar het eigenlijke doel hiervan is het ontwikkelen van historisch besef. Is dat haalbaar op de havo? Ik ben hier niet optimistisch over. We hebben te maken met een leerlingenpopulatie die een jaar jonger is en over een jaar minder studietijd beschikt dan de vwo'ers. Een populatie bovendien die minder studievaardig is. Van deze leerlingen wordt wel een academische benadering van de geschiedenis verwacht. Zij

moeten straks tien tijdvakken overzien, de oriëntatiekennis beheersen en deze enigszins kunnen interpreteren. Hoe deze kinderen geschiedenis leren, weten we eigenlijk niet; het onderzoek hierover staat nog in de kinderschoenen. Tot nu toe is mijn ervaring dat de finesses van de Prehistorie alweer vergeten zijn wanneer we de late Middeleeuwen hebben bereikt. Ik houd mijn hart vast voor de negentiende eeuw. Die kunnen we niet droog oefenen, omdat in havo 5 tot 2014 het oude programma loopt.

De vraag is echter of het hele overzicht van oriëntatiekennis nodig is, om de havo-leerlingen te laten reflecteren op het heden en het (nabije) verleden. Het is jammer dat de programmatische wijzigingen van 2007 niet hebben geleid tot een herstructurering in het vak zelf: het onderscheiden van drie geschiedenisvakken in het voortgezet onderwijs: geschiedenis-vmbo, geschiedenis-havo en geschiedenis-vwo met drie apart beschreven programma's en een op de eigen doelgroep toegesneden doelstelling. Op grond van de verschillen tussen de leerlingpopulaties kan niet goed worden beargumenteerd waarom er in de geschiedenisleerstof wel een onderscheid naar aard, omvang en niveau van beheersing wordt gemaakt tussen vmbo en havo, maar niet of nauwelijks tussen havo en vwo. Die kans is onbenut gebleven. De consequentie zal moeten zijn dat er voor het onderwijs van een in grote lijnen identiek programma op de havo relatief meer tijd nodig is dan op het vwo. Over de verschillen in didactische aanpak tussen havo en vwo moet snel meer duidelijkheid komen. En iedere aanpak moet ruimte laten voor herhaling. Want greep op de tijd krijgen, kost tijd. Misschien wel meer dan we denken. ■

Literatuur

- Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming, *Algemene verantwoording en toelichting*, SLO, januari 2001.
- *Geschiedenis Examineren op Niveau*, Rapport van het pilotproject CMHV-examen geschiedenis havo en vwo 2010, CITO, IVGD en SLO, Amsterdam, oktober 2010.
- *Syllabus Geschiedenis*, havo/vwo, College van Examens, Utrecht 2011.
- Arie Wilschut, *Beelden van de Tijd. De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*, Academisch proefschrift, Amsterdam 2011.

Van wonderkind naar total loss

De geschiedenis van een verwording

Bas Kromhout vertelt in *De Voorman* het verhaal van Henk Feldmeijer. De biografie toont het moreel verval van Nederlands fanatiekste nazi. Of het ook een verklaring geeft voor zijn gedrag, valt te betwijfelen.

Op 22 februari 1945 om half vier 's middags nam een geallieerde jachtvlieger een colonne Duitse vrachtwagens onder vuur die in de berm van de Nieuwe Deventerweg even buiten Raalte geparkeerd stond. Bij deze beschieting werd ook een toevallig passerende personenauto geraakt. In de auto bevonden zich twee prominente leden van de Germaanse SS. Jan Jansonius zat achter het stuur en naast hem zat Henk Feldmeijer, zijn oude schoolvriend en de Voorman van de Germaanse SS. Beiden waren op weg naar de Betuwe om aan het Maasfront de oprukkende geallieerden het hoofd te bieden. Jansonius raakte niet gewond, maar Feldmeijer werd in de rug getroffen en overleed korte tijd daarna in het ziekenhuis in Raalte. Op deze toevallige, bijna achteloze wijze kwam er een einde aan het leven van Nederlands fanatiekste nazi.

Smalle trap

Met *De Voorman* heeft Bas Kromhout een biografie willen schrijven 'waarin de onderzoeker zijn onderwerp zo objectief mogelijk benadert, zonder expliciet commentaar te leveren'. Wie Feldmeijer was, welke rol hij speelde tijdens de Duitse bezetting en wat hem daarbij dreef, zijn de centrale vragen die Kromhout met zijn studie wil beantwoorden. Wat Kromhout bovenal bezighoudt, is het vinden van een verklaring voor Feldmeijers

'verregaande radicaliteit'. *De Voorman* geeft ons naast de geschiedenis van een leven ook de geschiedenis van een radicaliseringsproces. Om dit proces enigermate te verduidelijken, maakt Kromhout gebruik van de aan de Amerikaanse sociaalpsycholoog Moghaddam ontleende metafoor van een steeds smaller wordende trap. Op deze trap klimt het individu dat radicaliseert van verdieping naar verdieping, waarbij hij zijn medemensen achter zich laat. Het zijn die medemensen, de groep, de samenleving, waardoor hij zich bedreigd, miskend of afgewezen voelt. Aan deze situatie wil hij een einde maken. Krijgt hij geen respons, dan zal hij steeds extremere maatregelen nemen om respect en erkenning af te dwingen. In Kromhouts studie wordt de lezer langs enkele verdiepingen – fasen in Feldmeijers radicaliseringsproces – geloodst. Het is overigens de vraag of deze boeiende rondleiding gelijkgesteld kan worden met een verklaring.

Kromhout kon voor zijn boek gebruikmaken van enkele ego-documenten die niet eerder voor onderzoek beschikbaar waren. De belangrijkste hiervan zijn het groeiboek voor zijn zoontje Ekke dat loopt van 18 september 1938 tot 3 februari 1944 en Feldmeijers frontdagboek waarin hij zijn ervaringen opschreef tijdens zijn tweede *tour of duty* bij de Waffen-SS aan het oostfront. Het dagboek loopt van

1 juni 1942 tot 21 februari 1943.

Kromhout is zich er terdege van bewust dat deze documenten 'niet zonder Feldmeijers eigen selectie en filtering' tot stand zijn gekomen en dus met de nodige omzichtigheid moeten worden bekeken. ►

Bas Korthals



Bas Kromhout, *De voorman. Henk Feldmeijer en de Nederlandse SS*. (Uitgeverij Atlas Contact, A'dam/Antwerpen 2012), 583 blz., € 39,95

Feldmeijer moest ervaring opdoen aan het front. Hij werd ingedeeld bij de Leibstandarte SS Adolf Hitler. Foto: December 1935, Hitler neemt een parade af van de Leibstandarte SS Adolf Hitler in Berlijn.

Feldmeijer contra mundum

Henk Feldmeijer werd op 30 november 1910 in Assen geboren als enig kind van de beroepsonderofficier Egbert Feldmeijer en Antje Wolthers. De Feldmeijers waren conservatief, vaderlandslievend, anti-socialistisch en niet gebonden aan een kerkgenootschap. Henk werd door zijn ouders geadoreerd, hij was hun wonderkind. Wellicht ging Henk bewondering beschouwen als iets wat hem rechtens toekwam. Hij was ook werkelijk een uitblinker. Op sportief gebied presteerde hij voortreffelijk. Zijn eindexamenlijst met tien voor de exacte vakken bezorgde hem een beurs om aan de

aarden. Hij verwachtte gewoon-tegetrouw iemand te zijn, maar hij was niemand. Zijn uitermate positieve zelfbeeld en zijn geldingsdrang maakten hem ongeschikt om de rol van een anonieme 'ongeorganiseerde' student te spelen. Feldmeijer projecteerde zijn onvrede op zijn studie: het was hem allemaal te abstract. Hij zocht een *way out*. Weg van een wereld die hem geen toegang had verleend. Hij brak zijn studie af.

Op 3 oktober 1930 ging Feldmeijer in dienst. Hier kwam hij in aanraking met de ideologie van het nationaalsocialisme. Zijn mentor was R. de Ruyter van Steveninck, de commandant van de artillerieopleidingen in Utrecht die tevens het commando voerde over de WA, de ordedienst van de NSB. Feldmeijer werd met ingang van 12 september 1932 lid van NSB. Met zijn stamboeknummer 479 behoorde hij van meet af aan tot de oude garde, de elite die al vroeg het licht had gezien. Kromhout noemt Feldmeijer een 'bekeerling' en stelt dat Feldmeijers omhelzing van het nationaalsocialisme van meet af aan religieuze trekken had. Na zijn

afzwaaien, hervatte Feldmeijer zijn studie, maar hij hield het al snel definitief voor gezien. Hij stortte zich volledig op de politiek en maakte naam als een begaafd vertolker van het nationaalsocialistische gedachtegoed. Binnen de NSB ging hij onder invloed van Herman van Houten tot de radicalen behoren die zich volledig identificeerden met de nazi-ideologie. Hiermee kwam hij in feite tegenover Mussert te staan. De strijd om de macht binnen de NSB waarbij Feldmeijer en Rost van Tonningen zich als serieuze kandidaten voor het leiderschap ontpopten, vormt voor Kromhout een belangrijke achtergrond bij Feldmeijers ontwikkeling als radicaal. Naast een *way out* zocht Feldmeijer heel bewust een *way up*.

Feldmeijer behoorde tot de eenentwintig staatsgevaarlijke personen die in de meidagen van 1940 werden geïnterneerd. Dit betekende voor hem een definitieve breuk met de democratisch gekozen regering. Kromhout beschouwt deze breuk als een 'nieuwe mijlpaal' in Feldmeijers radicaliseringsproces. Ook hier was het de boze buitenwereld die

'Feldmeijer behoorde tot de eenentwintig staatsgevaarlijke personen die in de meidagen van 1940 werden geïnterneerd'

universiteit van Groningen wis- en natuurkunde te gaan studeren. In het, sterk door klassenbewustzijn bepaalde, studentenwereldje van Groningen kon de thuiswonende student Feldmeijer met zijn bescheiden achtergrond echter niet





hem had verstoten. Eenmaal van de schrik bekomen, zou hij zijn internering dankbaar bijschrijven op zijn palmares. De radicaal had erkenning gevonden. Erkenning vond hij ook bij Himmler en Seyss-Inquart die in overleg met Rost van Tonningen besloten Feldmeijer de leiding te geven over een nog op te richten afdeling van de SS die binnen het kader van de NSB een speerpunt zou vormen in de strijd om Nederland te winnen voor het onvervalste (Duitse) nationaalsocialisme. De SS-afdeling zou de NSB van binnen uit moeten radicaliseren. Feldmeijer leek de aangewezen 'Voorman' voor deze Gideonsbende.

Aan het front

Om de voor een SS'er noodzakelijke 'militaire houding' en mentale hardheid op te doen, was dienst aan het front een absolute noodzaak. Zijn eerste ervaringen deed Feldmeijer op tijdens Operatie Marita: de aanval op Joegoslavië en Griekenland. Hij was toegevoegd aan de *Leibstandarte SS Adolf Hitler*,

een onderdeel dat het eerder moest hebben van ideologische motivatie dan van militaire vaardigheden en dat zich volgens de Wehrmacht onderscheidde door onnodig hoge verliescijfers. Feldmeijers 'opvoeding' binnen deze elite-eenheid was eerder ideologisch dan militair. De Duitse soldaat werd voor Feldmeijer de drager van een nieuw idee. 'Deze troepen gaan, hoewel als een militaire macht, niet als een instrument der vernietiging door de landen, doch als bouwers eener nieuwe orde' debiteerde hij in *Het Vaderland* van 13 juni 1941.

Feldmeijers echte vuurdoop vond plaats aan het oostfront. Hij arriveerde er op het moment dat het offensief van de *Heeresgruppe A* in de Kaukasus bezig was dood te bloeden. 'De bouwers eener nieuwe orde' die van meet af aan alle oorlogsrecht aan hun laars hadden gelapt, die bewust een *Vernichtungskrieg* hadden gevoerd, moesten nu zelf alle zeilen bijzetten om aan de vernietiging te ontkomen: men moest terug. De omsingeling van Paulus' zesde leger bij Stalingrad maakte die terugtocht tot een hachelijke onderneming. Feldmeijer heeft ongetwijfeld midden in deze ellende gezeten. In hoeverre hij zich bewust was van de omvang van het Duitse echec is niet geheel duidelijk. Kromhout bespeurt wel enige twijfel, maar de gedecoreerde oorlogsveteraan die op 1 maart 1943 bij zijn vrouw op de stoep stond, had die mogelijke twijfel diep weggestopt. Het was voor hem erop of eronder, 'zij' of 'wij'. Tot die 'zij' rekende hij inmiddels ook nietsvermoedende Nederlanders.

Sonderkommando

Op 25 september 1944 werd de kapelaan J.G. Böcker van de Groningse Sint-Franciscuskerk doodgeschoten. Böcker was een slachtoffer-bij-gebrek-aan-beter.

Feldmeijer had opdracht gegeven pastoor F.J. Schoemaker te liquideren, maar deze bleek niet thuis te zijn en daardoor werd de kapelaan het slachtoffer: de willekeur van de terreur. Die terreur was in eerste instantie het Duitse antwoord op de toenemende radicalisering van het verzet. Aanslagen op prominente pro-Duitsers moesten drievoudig worden vergolden. Deze operatie kreeg de codenaam *Silbertanne*. Feldmeijer wilde nadrukkelijk participeren in dit moordfestijn. Zijn *Sonderkommando* betekende ook de volstrekte identificatie met een bezettende macht die terreur tegen de eigen bevolking tot het normale bestuurlijke instrumentarium rekende.

De door Kromhout gewetensvol opgetekende levensgeschiedenis van Henk Feldmeijer is tevens de geschiedenis van een moreel verval. Dat maakt ook de waarde van het boek uit. 'Morele depravatie', merkte rechtsgeleerde Bert Röling ooit op, 'is moeilijk meetbaar, omdat de

'Omdat pastoor Schoemaker niet thuis was, werd de kapelaan het slachtoffer: de willekeur van de terreur'

norm het verval zelf is.' Dat moeten we onthouden. Van huis uit had Feldmeijer weinig ijkpunten. Met het nationaalsocialisme had hij zich bekeerd tot een bezielend verband: een orde waarin het geweld niets vernietigt, maar iets opbouwt. Een orde waar geweld bij voorbaat gerechtvaardigd is. Geweld werd in zijn ogen een deugd. Hoe ver kun je gaan? Hoe ver ben je heen? Feldmeijer had zijn lot verbonden aan de overwinning van het nationaalsocialisme. Een toekomst zonder deze ideologie was voor hem ondenkbaar. Misschien was de piloot die een einde maakte aan zijn leven wel een barmhartige Samaritaan. ■

Dapper dier

De duif van Verdun

Vaandrig Léon Buffet komt niet voor in onze geschiedenisboekjes. Onterecht eigenlijk. De negentienjarige jongen, grootgebracht in een weeshuis, heeft tijdens de Eerste Wereldoorlog namelijk een prestatie van formaat neergezet. Buffet zat samen met zo'n vijfhonderd man opgesloten in Fort Vaux, vlakbij Verdun, toen duidelijk werd dat de Duitsers inmiddels op het dak van het fort stonden. Ze zaten als ratten in de val.

Ben Vriesema is
redacteur van Kleio.

An het begin van 1916 leek de situatie gunstig: Verdun leek onneembaar omdat er een gordel van forten rond de stad lag, met het illustere, zware Fort Douaumont als imposantste. Echter, op 26 februari 1916 werd – zonder slag of stoot – het fort door de Duitsers ingenomen. Keizer Wilhelm was daardoor zo blij verrast dat hij alle schoolkinderen vrij gaf. (Dat Fort Douaumont voor veel Duisters en Oostenrijkers een magische klank had, bleek uit het feit dat Hitler zich gedurende zijn opmars door Frankrijk tijdens de Tweede Wereldoorlog liet vereeuwigen voor het genoemde fort.)

Boven: Het monument voor de oorlogsdieven in Brussel.
Hiernaast: Monument ter ere van de laatste postduif van majoor Raynal; de plaquette hangt aan de muren van Fort Vaux.



De Duitsers waren uiteraard van plan om Frankrijk verder binnen te trekken, alleen ging dit veel langzamer dan gepland. De Fransen, inmiddels onder leiding van generaal Pétain, probeerden de opmars te stoppen. *'Ils n'ont pas passé'* werd de leus. Een van de forten die behouden moest blijven was Fort Vaux. Het vormde samen met het fort van Douaumont en het fort van Souville een buffer ter bescherming van de stad Verdun. In het fort zaten – zoals gezegd – meer dan vijfhonderd Franse soldaten, een hond en een aantal duiven. En Buffet. Nadat de Duitsers het fort wekenlang hadden belegerd (geen Fransoos eruit, de geopende luchtgaten proberen te vullen met gifgas) werd duidelijk dat de situatie voor de Fransen onhoudbaar was geworden: het voedsel raakte op, het drinken werd op rantsoen geplaatst (de soldaten kreeg nog maar een halve liter water per persoon per dag, resulterend in mannen die zo dorstig waren dat ze muren aflikten en zelfs hun eigen urine gingen drinken). Er moest wat gebeuren.

Duiven

Gelukkig waren daar de duiven. Postduiven hadden al in eerdere oorlogen hun diensten bewezen en ook nu was majoor Raynal



ervan overtuigd dat de duiven berichten konden doorgeven aan het hoofdkwartier in de Citadel in Verdun. Hulptroepen moesten gestuurd worden om de Duitsers van het dak te jagen en het fort van proviand te voorzien. Raynal bond aan de pootjes van de duiven berichten die duidelijk moesten maken hoe ernstig de situatie was.

In Fort Vaux heerste grote onzekerheid, omdat niet duidelijk was of de duiven wel op de plaats van bestemming aankwamen. Immers, een verveelde Duitse soldaat kon gaan schieten op zo'n duif omdat hij ook wel begreep dat dit het enige communicatiemiddel voor de Fransen was. Daarnaast was er nog het gifgas: waren de longen van een duif daartegen bestand?

Op 4 juni 1916 besloot Raynal een laatste oproep te doen aan het hoofdkwartier om de gevraagde steun te krijgen. De laatste duif die Raynal had, vloog weg. De boodschap in het kokertje aan de poot eindigde met de woorden: *'C'est mon dernier pigeon'*.

Helaas, het beestje kwam direct nadat het in de lucht gegooid was weer terug. Bang voor de Duitsers? Verblind door het gas? Raynal probeerde het opnieuw en nu vloog de duif weg, maar werd direct beschoten door de Duitsers (het was waarschijnlijk de enige nog levende vogel in de omgeving), fladderde door wolken gifgas en... bereikte het hoofdkwartier. De duif kon het kokertje afleveren, maar viel vervolgens dood neer, net als de ijl-bode Phidippides in 490 v.Chr. die de Grieken de boodschap bracht dat de Perzen in de Slag bij Marathon waren verslagen.

Nachtelijke ontsnapping

De Franse soldaten in Fort Vaux hadden geen weet van de heroïsche vlucht van de duif. Zij bleven hopen op versterking. Maar omdat deze uitbleef, gaf Raynal vaandrig Buffet de opdracht om met een paar anderen in het donker het fort te verlaten, door de linies te kruipen, de Citadel proberen te bereiken en – nogmaals – de noodzaak van directe steun door te geven.

Buffet slaagde wonderwel, bracht het bericht over, kreeg voor zijn heldenmoed een medaille opgespeld en werd vervolgens weer teruggestuurd! Het lukte Buffet zelfs om weer door de linies te kruipen en ongedeerd terug te keren in het fort. De gevraagde militaire steun werd opgezet, maar mislukte, waardoor Raynal zich gedwongen zag het fort na meer

dan een maand belegering prijs te geven. Een overgave die zeer ceremonieel en respectvol verliep overigens.

Hoe ging het verder met de hoofdrolspelers van het drama van Fort Vaux? Raynal en alle militairen werden door de Duitsers gevangen genomen. Na de Eerste Wereldoorlog ging Raynal de politiek in en werd pacifist. Léon Buffet werd na de oorlog leraar in Perpignan. En de duif? Die werd opgezet, kreeg postuum een hoge militaire onderscheiding en is nu te bewonderen in het postduivenmuseum in Suresnes, een voorstad van Parijs.

Overigens is de duif van Verdun niet de 'dapperste aller duiven'. Tijdens de Tweede Wereldoorlog vloog een duif (later genoemd 'GI Joe') zo'n dertig kilometer in twintig minuten met het bericht een bombardement af te gelasten. Hij arriveerde net op tijd, zodat het Zuid-Italiaanse dorpje Calvi Risorta met de daar gelegerde Britse troepen niet door de Amerikanen werd gebombardeerd. Het radiocontact was verbroken en de postduif bleek als enige in staat de Amerikanen te bereiken. Voor alle oorlogspostduiven staan onder andere in Brussel en Charleroi monumenten. ■

Bronnen

- G.A. Geerts, *Het militaire gebruik van postduiven* (Alphen a/d Rijn 1989).
- A. Horne, *The price of glory: Verdun 1916* (London 2007).
- Hans van Lith, *Een duif te Dordrecht*, in: *Opgediept Verleden*, deel V, Western Front Association Nederland (2004).
- H. Meijerink, *Postduiven – Helden in de Eerste Wereldoorlog* (onder andere te vinden op www.wereldoorlog1418.nl/duiven).
- *Pigeons and World War One* via www.historylearningsite.co.uk.



Het monument voor de pigeon soldat in Charleroi.

Argumenteren hoort thuis in de geschiedenisles

In debat met Humanity in Action

'Jouw argumenten slaan helemaal nergens op. Iedereen mag de Holocaust ontkennen als ze dat willen. Laat ze maar lekker. Wij weten toch beter? Ik zeg één ding: wetenschappelijk bewijs! Wat is dan het punt dat wij het ontkennen van de Holocaust gaan verbieden?'

Tim Huijgen is vakdidacticus geschiedenis bij de Universitaire Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen en docent geschiedenis bij het H.N. Werkman College in Groningen. **Nienke Venema** is directrice van Humanity in Action Nederland. **Wibe Balt** is docent geschiedenis bij het H.N. Werkman College in Groningen.

Aan het woord is een verhitte en enigszins boze Lotte uit 5-atheneum. Haar uitspraak deed ze tijdens een debat dat in Groningen werd georganiseerd door Humanity in Action (HIA), BKB Het Campagnebureau en het H.N. Werkman College. Onder leiding van politiek verslaggeefster Wouke van Scherrenburg gingen leerlingen uit de bovenbouw van het atheneum met elkaar in debat over (botsende) fundamentele grondrechten. Aan de hand van stellingen, zoals 'Zwarte Piet is racistisch' en 'Mein Kampf mag verkocht worden in Nederland' verdedigden de leerlingen, ondersteund met zelfbedachte argumenten, hun mening over actuele onderwerpen met een historisch tintje.

Argumenten zoeken

Voorafgaand aan het debat moesten leerlingen, in de les en thuis, onderzoek verrichten voor het vinden van argumenten voor de debatstellingen. Bij de verschillende maatschappijvakken werd, onder leiding van een docent, volop geoefend in het argumenteren. Leerlingen leerden dat argumenten op feiten en bewijs gebaseerd dienen te zijn en dat leerlingen oog moeten hebben voor het weerleggen van tegenargumenten. Uit onderzoek blijkt dat deze twee elementen vaak worden vergeten. In de lessen voor het debat werd bovendien de indrukwekkende film *Just People* bekeken. Deze film gaat over de vraag of onafhankelijke beslissingen over goed en kwaad onder grote groepsdruk wel mogelijk zijn. Dit wordt geïllustreerd met schokkende voorbeelden, zoals de Holocaust tijdens de Tweede Wereldoorlog, het experiment van Milgram (elektrische schokken toedienen aan mensen die je niet ziet) en de burgeroorlogen in Rwanda en op

de Balkan. Samen met het oefenen in argumenteren en het onderzoek moest dit ervoor zorgen dat de leerlingen helemaal klaar waren voor het grote debat.

Leerlingen, docenten en organisatoren waren razend enthousiast over het project en het debat was een groot succes. De vraag is echter of leren argumenteren wel een taak is voor geschiedenisdocenten. Hoort het niet meer thuis bij vakken als Nederlands, maatschappijleer of filosofie? Wij vinden van niet. Toch wordt er door geschiedenisdocenten vaak geen expliciete aandacht aan besteed. In de bestaande lesmethodes bestaat dit hiaat ook. Vaak biedt de tekst geen ruimte voor nuance en worden (primaire) bronnen niet gebruikt als onderbouwing van de tekst. Deze marginale aandacht voor argumenteren is jammerlijk en zonde, want juist in het geschiedenisonderwijs is het van groot belang.

Breder doel

In het geschiedenisonderwijs herkent iedere docent het: een leerling heeft een vraag bijna goed beantwoord, maar er deugt iets niet in de argumentatie. Weg maximale score.





Leerlingen hebben grote problemen met het beargumenteren van hun uitspraken, terwijl dit toch een belangrijke voorwaarde is voor het bereiken van historisch denken en redeneren. Niet voor niets is in het eindexamenprogramma voor havo en vwo opgenomen dat leerlingen uitspraken over het verleden moeten ondersteunen met behulp van argumenten. Leerlingen moeten alleen wel weten hoe ze dit moeten doen.

Door middel van het beschreven project hopen wij dat leerlingen hun antwoorden op toetsvragen ondersteunen met argumenten gebaseerd op bewijs en rekening houden met tegenargumenten. In onze ogen moet argumenteren echter een breder doel dienen. We willen namelijk ook dat onze leerlingen opgevoed worden als zelfstandige en kritische burgers die kunnen participeren in een democratische en multiculturele samenleving. Het aanleren van het juist kunnen argumenteren met respect voor andere meningen en opvattingen is hiervoor noodzakelijk.

Hardop denken

In samenwerking met vakken als Nederlands, filosofie en maatschappijleer kan erg veel winst worden behaald in het aanleren van de vaardigheid argumenteren. Het in dit artikel beschreven project is hiervan een goed voorbeeld. Maak vaak gebruik van hardop denken. Zet leerlingen aan het werk met een opdracht en laat ze hun redeneringen luid weergeven. Kijk waar leerlingen de mist ingaan en help ze met het voltooien van hun argumentatie.

Laat leerlingen bovendien bij de bestudering van leerteksten en tekstuele bronnen ook eens kijken naar de taal, vorm en functie in plaats van alleen de inhoud. Educatieve uitgeverijen moeten kritisch bekijken in hoeverre hun lesmethodes slagen in het creëren van een *argumentative historical discourse*, zoals de auteur Caroline Coffin dit noemt. In dit soort teksten is wel ruimte voor nuance en zijn verhaallijnen gebaseerd op verschillende (primaire) bronnen. Docenten zouden teksten en bronnen ook moeten scannen op deze criteria. Met dit artikel hopen wij de discussie aan te zwengelen over de rol van argumenteren in het geschiedenisonderwijs. Wij breken hier graag een lans voor. Niet alleen kan het zorgen voor hogere toetsresultaten, maar het draagt ook bij aan de sociale bagage van onze leerlingen. We zien graag dat onze leerlingen goed en fout kunnen onderscheiden en maatschappelijk bewust zijn. De vraag blijft of we hieruit ook niet meer legitimering van ons vak moeten halen. Of laten we dit over aan maatschappijleer en filosofie? ■

Humanity In Action

Humanity In Action (HIA) is een internationale stichting die de betrokkenheid van een nieuwe generatie bij diversiteit en mensenrechten wil vergroten. Haar kernactiviteit is een jaarlijks terugkerend internationaal zomerprogramma over minderheden in Nederland. Met *HIA on tour*, een landelijke debattenreeks, probeert ze sinds kort haar bereik te vergroten. *HIA on Tour* is begonnen in Rotterdam, Nijmegen en Groningen, en zal volgend jaar hopelijk verder het land in trekken. In de middag is telkens op een middelbare school en debat, waarna 's avonds een openbaar debat wordt gehouden met twee indrukwekkende sprekers. Telkens staat het spanningsveld tussen vrijheid van meningsuiting, vrijheid van godsdienst en het verbod op discriminatie centraal. Voor meer informatie zie: www.humanityinaction.org.

Bronnen

- C. Coffin (2006). *Learning the language of school history: the role of linguistics in mapping the writing demands of the secondary school curriculum*. Journal of Curriculum Studies, 38 (4), pp. 413–429.
- C. Coffin (2006). *Historical discourse: the language of time, cause and evaluation*. Continuum Discourse. UK: Continuum.
- D. Kuhn (1991). *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- J. van Drie en C. van Boxtel. (2008). *Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past*. Educational Psychology Review, 20(2), pp. 87–110.
- De film *Just People* is online beschikbaar: www.humanityinaction.org/pages/189-just-people

Niet diepgravend, toch indrukwekkend

Het Bombardement is vooral een film voor Rotterdammers

'Niets aan de hand. Ze schieten rode lichtkogels af, en de vliegtuigen verdwijnen weer.' Dirk Lagerwaard staat op het punt met Eva te trouwen als het luchtalarm klinkt en de kerk op haar grondvesten begint te schudden. Luttele seconden later maakt het oorverdovende geweld van het bombardement op Rotterdam een einde aan de huwelijksviering.

Nicole van der Steen is redacteur van Kleio.

Op 14 mei 1940, rond 13.30 uur, werd de historische binnenstad van Rotterdam binnen een kwartier volledig verwoest door Duitse bommenwerpers. Al sinds de Duitse invasie van 10 mei werd hevig om Rotterdam gevochten. De hardnekkige Nederlandse tegenstand had de Duitse troepen dagenlang buiten de binnenstad gehouden. Het tragische verloop van die 14e mei is bekend: het Duitse ultimatum dat werd teruggestuurd, de rode lichtkogels om de aanval voorlopig af te wenden, het eskader bommenwerpers dat die lichtkogels niet opmerkte. Of deze meedogenloze aanval op de burgerbevolking een ongeluk was of een bewust doorgedreven actie om een doorbraak in de strijd

te forceren, is nog steeds een punt van discussie. Een feit is dat de verdedigers van Rotterdam zich nog dezelfde middag overgaven en dat een dag later de Nederlandse capitulatie werd gemeld, om andere grote steden eenzelfde lot te besparen.

Vlakte vol puin

De Rotterdammers waren nauwelijks op de ramp voorbereid. Burgemeester Oud had paniek (en dus veel slachtoffers) willen voorkomen door de bevolking niet te laten evacueren; er zou veel te weinig tijd voor zijn geweest. Toen het luchtalarm afging kon een deel van de burgers nog schuilkelders of kelders onder de woningen bereiken; de meesten hadden geen idee wat hun

boven het hoofd hing en bleven in hun woonkamers of bevonden zich nog op straat toen de hel losbrak. Achthonderd inwoners kwamen om, tachtigduizend werden dakloos. De zeshonderd jaar oude binnenstad werd gereduceerd tot een nog lang smeulende, naargeestige vlakte vol puin. Het bombardement heeft in meerdere opzichten een gat geslagen, niet alleen in de stad zelf, maar ook in de wijze waarop de bewoners met haar omgaan. Toen ik in de laatste klas van een Rotterdamse basisschool zat, kreeg ik wekenlang les over het bombardement en maakte ik deel uit van het kinderkoor dat de officiële herdenking opluisterde. Ik herinner me vooral het overheersende besef dat iets dierbaars onherroepelijk verloren was gegaan. Bij Rotterdammers van verschillende generaties maakt het bombardement nog steeds emoties los: de jaarlijkse herdenkingen trekken onverminderd veel belangstellenden. Op de brandgrens van destijds zijn in de straten permanente lampjes aangebracht en bij de herdenking in 2010 werd met schijnwerpers de brandgrens op de avondhemel geprojecteerd. Nog elke dag luiden de klokken van het Beursgebouw om 13.25 uur gedurende vijf minuten; bij het beeld 'De Verwoeste Stad' van Zadkine wordt elk jaar op 14 mei een krans gelegd.



VAN DE PRODUCENT VAN ZWARTBOEK

HET BOMBARDEMENT

JAN SMIT ROOS VAN ERKEL



Het Bombardement (2012)

Regisseur: Ate de Jong

Met: Monic Hendrickx, Jan Smit, Roos van Erkel

De dvd is vanaf april te koop, prijs € 19,99.

Tamtam

Met veel tamtam werd in 2012 dé Nederlandse film over het bombardement van Rotterdam aangekondigd. Heftige bioscooptrailers, een website, lesmateriaal voor het voortgezet onderwijs en een oproep om waargebeurde verhalen aan te leveren, moesten het publiek warm maken voor het verhaal van een onmogelijke liefde in het Rotterdam van mei 1940.

Maakt de film de verwachtingen waar? Het heeft kritiek geregend op de acteerprestaties van Jan Smit, op de dunne verhaallijn die onevenredig veel ruimte inneemt en op de vlakke weergave van de vernietiging zelf. De film graaft niet erg diep: historische gegevens als de landing van Duitse parachutisten

in Rotterdam, de gevechten tussen Nederlandse en Duitse troepen buiten het stadscentrum, het gemak waarmee men tot landverrader werd bestempeld worden even aangestipt en verder volledig ondergeschikt gemaakt aan het liefdesverhaal. Het verhaal wordt verteld door de hoofdpersoon, een inmiddels hoogbejaarde Vincent (hij zou bijna honderd jaar oud moeten zijn!). Met foto's van vroeger kijkt hij terug op de liefde van zijn leven, die hij verloor tijdens het bombardement. In oubollige clichés vertelt hij over het Rotterdam van 1940. Ook de personages zijn wat clichématig: de rondborstige, plat pratende hotelmanager, het modieuze meisje van stand, de krampachtig stands-

bewuste schoonfamilie, de kille zakenman, de 'foute' Nederlanders en de eenvoudige, maar vrolijke bakkersknechten wijken geen duimbreed af van hun vastgepinde karakters.

Het verhaal zet de kijker op het spoor van 1940. Een schatrijke zakenman trouwt met Eva, een jonge Duitse vrouw, om zijn bedrijf uit handen van de nazi's te houden. Van begin af aan is duidelijk dat deze dandy bikkelhard is; bakkersknecht Vincent (Smit) daarentegen is jong, fris, energiek en alleen maar 'goed'. Hij probeert met boksen geld te verdienen voor de overtocht naar Londen, vanwaar hij en zijn zieke broer naar de Verenigde Staten kunnen vertrekken. Geen wonder dat hij en het onschuldige blonde meisje Eva voor elkaar vallen. De rest van de film verhaalt van hun gezamenlijke avonturen in oorlogvoerend Nederland, op weg om haar Duits-Nederlandse familie, onmiddellijk gearresteerd als potentiële landverraders, te bevrijden. Ook Vincent wordt gezocht wegens verraad, maar de reden blijft onduidelijk. ►



Bruikbare scènes

De meeste bruikbare scènes zitten tegen het einde van de film:

- Het begin van het bombardement, als de huwelijksdienst in volle gang is.
- Vincent die eerst alleen, vervolgens met Eva door de stad rent, terwijl alles om hem heen instort en een vrouw voor zijn ogen dood neervalt.
- De familie die onder de trap zit te ganzenborden: volgens de website is de scène gebaseerd op een ooggetuigenverhaal.
- De beelden van de brandende stad als Eva uit de schuilkelder komt.
- De originele beelden van de verwoeste stad, aan het einde van de film.
- Meer aan het begin van de film: de beelden van de Waalhaven vol militaire activiteit, als Vincent en Eva eropuit zijn geweest (en de voortdurend overkomende Duitse vliegtuigen).

Rotterdam na het bombardement in 1940.

Gemiste kans

De (vrij korte) film had meer van het leed van gewone Rotterdammers kunnen laten zien: de paniek, de verslagenheid achteraf, de honderden slachtoffers. Dat daar maar weinig van in beeld komt, is een gemiste kans. Zeker jongeren kunnen zich maar moeilijk een voorstelling maken van deze ramp. De regisseur heeft 'waargebeurde verhalen' gebruikt, maar heel mondjesmaat. De familie die onder de trap zit te ganzenborden, terwijl de bommen rond hun huis vallen, komt uit zo'n verhaal. Jammer is ook dat niet duidelijk wordt in welk deel van de stad de gebeurtenissen (inclusief de verwoesting zelf) plaatsvinden. Waarschijnlijk werkt Vincent 'op Zuid', want hij loopt voortdurend Duitse soldaten tegen het lijf. Als het bombardement begint, rijdt hij echter met de bakkerskar rond in het centrum, waar Eva trouwt.



Dat bombardement komt voor de brave burgers in en om de kerk volkomen onverwacht, maar wordt ook voor de kijker niet ingeleid. En wat te denken van de bruidegom Lagerwaard, die als enige precies blijkt te weten waarvoor de rode lichtkogels (die niet in beeld komen) dienen? Hoe heeft hij die vanuit de kerk kunnen zien? Als dit een van de weinige verwijzingen naar historische feiten is, dan is die er krampachtig tussen gewurmd.

Er zijn nog wat bevreedende elementen in de film geslopen: de enige personages die Rotterdams spreken zijn Vincents oom en zijn bokscotch, gespeeld door de geboren Rotterdammers Gerard Cox en Sander de Kramer, en een enkele figurant. Voor alle andere personages is de oplossing bedacht dat ze van buiten de stad komen, zelfs de hoofdperson zou tien jaar in Utrecht hebben gewoond. Het taalgebruik bevat bovendien slordigheden: Vincents (andere) oom zou in 1940 door zijn vrouw niet 'dement' maar 'seniel' of 'kinds' zijn genoemd. Ik kan me ook niet voorstellen dat men destijds 'kap ermee' naar elkaar riep. Toch wil ik een lans breken voor de manier waarop het vooroorlogse Rotterdam wordt getoond: in originele zwart-witbeelden, overlopend

in prachtig verzorgde decors. Om de sfeer van het oude Rotterdam op te roepen is onder andere gefilmd in Boedapest, Utrecht en Dordrecht. Dat is goed gelukt. De overgang van vooroorlogse filmbeelden en foto's naar de speelfilm is steeds vrijwel naadloos. De karakteristieke jaren veertig mode en de dreiging van de overal opduikende Duitse troepen geven een heel acceptabel beeld van de tijd en plaats van handeling. Een pluspunt is bovendien dat het bombardement in de film even lang duurt als in het echt; jammer dat de gevolgen ervan zo minimaal worden belicht.

Voor niet-Rotterdamers is de weergave van het bombardement in de film misschien alleen maar oppervlakkig en 'goedkoop' (het budget schijnt beperkt te zijn geweest); de oude beelden die overvloeien in een wervelende vlucht over het nieuwe Rotterdam zijn misschien niet de origineelste vorm van effectbejag. Maar voor velen die opgegroeid zijn met het litteken dat Rotterdam zichtbaar en onzichtbaar tekent, is deze film wel degelijk respectvol, herkenbaar en visueel geslaagd. Mijn vader, die als kleine jongen met mijn diep geschokte opa door 'de puin' wandelde, was in elk geval zeer onder de indruk. ■

Over het lesmateriaal

Op de website van de film is een code aan te vragen, waarmee men toegang krijgt tot het lesmateriaal. Dit bestaat uit een lesfilm, lesbladen en een docentenhandleiding. Hiermee kan één les in klas 2 of 3 vmbo, havo of vwo worden gevuld.

In de docentenhandleiding worden hoogdravende lesdoelen genoemd: leerlingen zouden leren dat de geschiedenis wordt bepaald door de keuzes die mensen maken en kennis krijgen van de betekenis van het bombardement voor Nederland. Ook worden ze 'betrokken bij maatschappij, democratie en burgerschap'. Nu is de lesfilm heel onderhoudend, met interviews en originele beelden, maar de vragen op de lesbladen blijven steken in inleving (geen relevante keuzes!), open deuren en reproductie van de korte fragmenten. De foto op blad A is slordig gekozen: daar staat een Nederlandse soldaat met een witte vlag, en geen Duitse, zoals de tekst vermeldt. De website van de film:

www.defilmhetbombardement.nl

Meer informatie over het bombardement is ook te vinden op:

<http://appl.gemeentearchief.rotterdam.nl/brandgrens/>

Lessen over het examenonderwerp worden nooit meer dezelfde

Met het nascholingsbudget op reis (door de VS)

Hoe kun je als (ervaren) geschiedenisdocent beter in je vak worden? Door het toepassen van een vernieuwd didactisch model? Wellicht door een nascholingsdag waarbij uitgelegd wordt op welke wijze je leerlingen met behulp van apps aan het werk krijgt? Of is het door het lezen van vele historische werken? Naar mijn idee is er nog een andere manier om mijn lessen 'beter' te maken en de leerlingen naar een hoger niveau te krijgen. Dat is door de plaatsen te bezoeken waar de geschiedenis zich daadwerkelijk heeft afgespeeld.

Een aantal jaren geleden stelde de directie mij in staat om in het kader van het eindexamenonderwerp Vietnam en de Koude Oorlog door Vietnam te reizen tijdens de SE-week (van lesuitval was derhalve geen sprake). Dat er maar een zeer beperkt bedrag (€ 250, wat gelijkstaat aan de kosten van een nascholingsdag) werd vergoed, nam ik op de koop toe. Na het bezoek aan dit land zullen mijn lessen over de Vietnamoorlog, de tunnels, Kim Phuc, de misdaden van de VC en de Amerikanen nooit meer dezelfde worden. Ik maak in mijn lessen veelvuldig gebruik van wat ik daar heb gezien, gelezen en ervaren. Na Vietnam volgde een reis door Israël en Egypte (de problematiek van het Midden-Oosten wordt behandeld in het voorexamenjaar). De Palestijnse kwestie, de verdeelde stad Jeruzalem, de bezette gebieden: allemaal plekken die je wanneer je er zelf staat meer zeggen dan wanneer je er alleen maar over leest in je studeerkamer. Omdat de komende twee jaar de Verenigde Staten als eindexamenonderwerp op het programma staan, werd het wederom tijd voor een historisch zeer bewogen reis.

Groots

In een gigantische hal van het Capitool staat een replica van het beeld dat op de koepel staat en dat 'vrijheid' moet symboliseren. Veel vrijheid ervaar ik echter niet. Het bezoek moet ruim van tevoren worden aangekondigd, je wordt streng gefouilleerd en in een groep ingedeeld. De gids loodste ons door een aantal grote zalen waar vele standbeelden van



belangrijke staatslieden staan. Opvallend is dat zelfs Jefferson Davis een plaats heeft in deze *Hall of Fame*. Ongetwijfeld is Davis daar neergezet op voorspraak van de zuidelijke staten. In een andere grote zaal wordt via schilderijen de 'gemaakte' grootsheid van de Amerikanen tentoongesteld. Het is ook in deze ruimte waar het publiek afscheid kon nemen van overleden grootheden zoals presidenten en senatoren of bijvoorbeeld van Rosa Parks, die een aantal jaren geleden de eer had om hier opgebaard te liggen. Het Congres bestaat letterlijk uit twee gedeelten. Het Huis ligt links, de honderd senatoren vergaderen rechts. De trias politica werd door de Founding Fathers in 1787 heilig verklaard, dit kon echter niet verhinderen dat men in de beginjaren geen plaats had voor de negen rechters van het Supreme Court. Deze ►

Memorial voor F.D. Roosevelt. Langs de Mall staan vele monumenten ter nagedachtenis van gesneuvelde soldaten, vrijheidsstrijders en presidenten. Ook zijn er vele musea. Omdat het federaal gebied is, zijn de musea in het District of Columbia gratis.

werden dan ook in een donker zaaltje geplaatst, dicht bij de heren volksvertegenwoordigers. Dat de stoelen in grootte verschillen is opvallend, blijkbaar speelde anciënniteit een belangrijke rol.

'De militair loopt tijdens de hele rondleiding achteruit, zo heeft hij alle deelnemers constant in de gaten. Dat moet ik ook eens uitproberen tijdens een excursie met leerlingen'

Op de plaats waar Obama zijn *State of the Union*-speech zal gaan houden (dus in het 'Huis' van de Afgevaardigden) hangt een serene stilte. Er is geen afgevaardigde aanwezig, en ook de publieke tribune is bijna geheel verlaten. Niet zo vreemd, er staat geen vergadering gepland. Toch valt er veel te zien; bustes van een aantal historische leiders zijn zichtbaar in de bovengalerij en – tot mijn verbazing – staat daar ook eentje tussen van keizer Napoleon. Logisch, bedenk ik me later. De kleine generaal vocht ook tegen de Britten, probeerde een wettelijke gelijkheid in Europa in te voeren en was – voor hij het in zijn keizerlijke bol kreeg – de belichaming van een standenloos en vrij Frankrijk. De Oude Wereld en de Nieuwe Wereld die het beter wil doen, komen zo wel heel dicht bij elkaar.

Pentagon in zeven minuten

If we see your cell phone, it will be destroyed, bast de militair. Dat is duidelijke taal. Ik heb het gelukkig niet in mijn hoofd gehaald om de telefoon ook maar een seconde te raadplegen. Het ministerie van Defensie (geopend in 1943) huist in het grootste kantoorgebouw ter wereld, maar heeft een dermate efficiënte indeling dat er een maximum loopafstand van slechts zeven minuten is tussen de verst uiteenliggende plekken. In het midden van de vijfhoek ligt een groen gebied met wat bomen en bankjes. Volgens de militaire rondleider is dit een zeer gewilde plek: niet in verband

met het groen, maar omdat dit de enige plek is binnen het Pentagon waar je mobiel bereikbaar hebt. De militair loopt trouwens tijdens de gehele toer achteruit, zo zorgt hij er dus voor dat hij alle deelnemers aan de rondleiding in het zwaar beveiligde gebouw constant in de gaten heeft. Ik ga dat ook eens uitproberen tijdens een excursie met leerlingen in Rome, neem ik me voor. Het is moeilijk om het Pentagon binnen te komen, want je kunt alleen als groep naar binnen en dan nog ben je afhankelijk van de goodwill van de Amerikanen en van het Nederlandse ministerie van Buitenlandse Zaken. Daarnaast dien je twee identiteitspapieren bij je te hebben en word je grondig gefouilleerd. Is er veel te zien in het Pentagon? Niet echt, het zijn voornamelijk lange gangen waar wat posters hangen uit het roemruchte militaire en maritieme verleden van de Verenigde Staten en er prijkt hier en daar een foto van een gedecoreerde generaal. Met trots vertelt onze rondleider over de *five star generals* MacArthur en Eisenhower. De muur met de Purple Hearts, een onderscheiding voor gewonde of gesneuvelde soldaten (*It's the only medal you don't want*), maakt indruk, met name omdat verteld wordt dat er tijdens de Tweede Wereldoorlog zoveel van zijn gemaakt, dat men nog steeds kan putten uit die voorraad. Blijkbaar had men destijds verwacht dat er meer Amerikaanse militairen gewond zouden raken of sneuvelen. In het Pentagon vind je overigens ook kledingzaken, boekhandels en zelfs een supermarkt.

Begraffenis op afspraak

Na het bezoek aan de plaats waar oorlogen worden bedacht, strategieën worden aangepast en oorlogsscenario's worden geschreven, vertrek ik met de metro naar de plaats waar de gevolgen hiervan zichtbaar zijn, namelijk Arlington National Cemetery. Dat me een vreemd gevoel bekruipt op het moment dat ik de gigantische begraafplaats op loop, is niet





zo gek. De basis daarvoor werd gelegd door het mailcontact met de begraafplaats voorafgaand aan de reis. Ik nam contact op met het bureau dat alle begrafenissen regelt om te vragen of een bezoek wel mogelijk was tijdens een teraardebestelling. Dat bleek geen enkel probleem te zijn; ik werd zelfs aangemoedigd om vooral bij zo'n begrafenisplechtigheid aanwezig te zijn. Een vreemde gewaarwording: tijdens de mailwisseling had de Amerikaanse soldaat die begraven zou gaan worden nog geen weet van zijn overlijden. Hij moest nog worden doodgeschoten of op een bermbom stappen. Ik zie inderdaad over het terrein twee lijkwagens rijden, er staan militairen klaar om de gesneuvelde de laatste eer te bewijzen. Overigens bestaat de nationale militaire begraafplaats sinds de Burgeroorlog. *General Lee* had ooit zijn huis boven op deze heuvel, uitkijkend over de Potomac. Op Arlington werken zo'n 150 man die ervoor zorgen dat alles ordelijk verloopt; elke Amerikaanse militair heeft het recht om hier begraven te worden, maar niet iedereen maakt daar gebruik van. Er zijn genoeg soldaten die *back home* worden begraven of rusten in de aarde waar ze zijn gevallen (denk bijvoorbeeld aan Margraten). Zoals bekend ligt president John F. Kennedy er (met naast hem Jacky Kennedy, die zelf overigens weer naast de door haar zelf aangestoken eeuwige vlam ligt). In de

directe nabijheid van het presidentiële paar liggen de broers Robert en Edward Kennedy, en niet ver daarvandaan Robert McNamara. Ook president William Taft heeft er een graf, op zijn monument staat dat hij naast president ook opperrechter is geweest. Twee derde van de trias politica op een grafsteen gebeiteld, waar kom je dat tegen? Wanneer je dwaalt over Arlington kom je langs de graven van belangrijke beleidsbepalers uit de Verenigde Staten en besef je maar weer eens dat de Amerikanen het veel grootschaliger en meer *history based* hebben aangepakt dan wij in Nederland. Bij ons worden de Oranjes bijgezet in een grafkelder in Delft, de Amerikanen hebben een gigantisch terrein ter beschikking. Blijkbaar gaan de beleidsmakers op het Pentagon ervan uit dat er nog vele Amerikanen zullen sneuvelen in oorlogen die nog niet eens zijn begonnen.

Naast deze plekken in federaal Washington die aan bod komen bij het examenonderwerp bezocht ik ook Boston, Philadelphia en New York. Met alle kennis opgedaan tijdens deze korte week, weet ik zeker dat de leerlingen aan mijn lippen zullen hangen wanneer ik hen vertel over de plaatsen die in hun geschiedenisboekjes staan beschreven. Ik ben een ervaring rijker, maar de leerlingen op deze wijze ook. Ik zal ze leren... ■

Ben Vriesema is
redacteur van Kleio.

Links: Een hek bij
het Witte Huis. Aan-
bellen kon, maar
er deed niemand
open.

Onder: Arlington
National Cemetery,
hier liggen gesneu-
velde militairen en
hoogwaardigheids-
bekleders.

Wilt u toestemming krijgen van uw directie om historische plaatsen onder schooltijd te bezoeken?

- 1 Vraag of een gedeelte van het voor gereserveerde nascholingsbudget beschikbaar is voor een dergelijke reis.
- 2 Plan de reis in een toetsperiode (of anderszins 'lesluwe' periode).
- 3 Stel de directie voor om de reis te beschouwen als officiële nascholing (dit in verband met de verplichting daartoe).
- 4 Lukt dit alles niet: laat de directie dit artikel lezen en maak hen duidelijk welke meerwaarde een dergelijke reis heeft voor uw functioneren en de inhoud van uw lessen en probeer het dan nog een keer. 'There is no finish line', zei Donald Trump.



Bronnen uit de Eerste Wereldoorlog

Een lessenreeks en tentoonstelling over de Grote Oorlog

Het maken van een expositie over primaire bronnen uit de Eerste Wereldoorlog biedt leerlingen inzicht in de verschillende facetten van deze historische periode. Ze leren al doende kritisch met bronnen omgaan.



Gien van der Meiden en **Jaap Zwaal** zijn docenten geschiedenis op CSG Calvijn in Rotterdam-Zuid, **Christiaan van den Berg** heeft het project mede vormgegeven en intensief begeleid.

Wat?

Leerlingen doen in groepsverband onderzoek naar primaire bronnen uit de Eerste Wereldoorlog. Ze presenteren hun bevindingen in een gemeenschappelijke expositie over deze historische periode.

Voor wie?

Het lesproject is bedoeld voor de bovenbouw van het vwo. Op CSG Calvijn is het project uitgevoerd in het kader van de Praktische Opdracht voor het Schoolexamen (POSE) in 5-vwo.

Tijdvak

De opdracht heeft betrekking op de Eerste Wereldoorlog en sluit in die hoedanigheid aan bij het Tijdvak van de wereldoorlogen. De kenmerkende aspecten *Het voeren van twee wereldoorlogen*, *De rol van moderne propaganda- en communicatiemiddelen* en *vormen van massaorganisatie* en *Verwoestingen op niet eerder vertoonde schaal door massavernietigingswapens* en *de betrokkenheid van de burgerbevolking*

bij oorlogvoering komen in de door de groepjes bestudeerde deelonderwerpen dan ook uitgebreid aan bod, hoewel de nadruk blijft liggen op de primaire bronnen.

Lesduur

Veertien lessen van vijftig minuten.

Doel van de lessen

Door de Eerste Wereldoorlog te benaderen via verschillende types primaire bronnen en de analyse hiervan in een gemeenschappelijke expositie te presenteren, raken de leerlingen bekend met het doen van historisch onderzoek. Leerlingen formuleren een onderzoeksvraag met betrekking tot het historische deelonderwerp waarnaar zij onderzoek doen en selecteren hierbij relevante primaire bronnen en secundaire literatuur. De bronnen worden beoordeeld op

bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit. Bovendien worden feiten van meningen onderscheiden en onderkennen leerlingen kenmerken van propaganda. De resultaten van de bronaanalyse en het literatuuronderzoek worden vervolgens gepresenteerd tijdens een expositie, die bedoeld is voor medeleerlingen uit andere leerjaren en klassen. Met deze expositie oefenen de leerlingen ook in het helder en aantrekkelijk uitdragen van hun bevindingen. Zowel de leerlingen als de bezoekers van de tentoonstelling verkrijgen op deze manier kennis over en inzicht in de verschillende facetten van de Eerste Wereldoorlog.

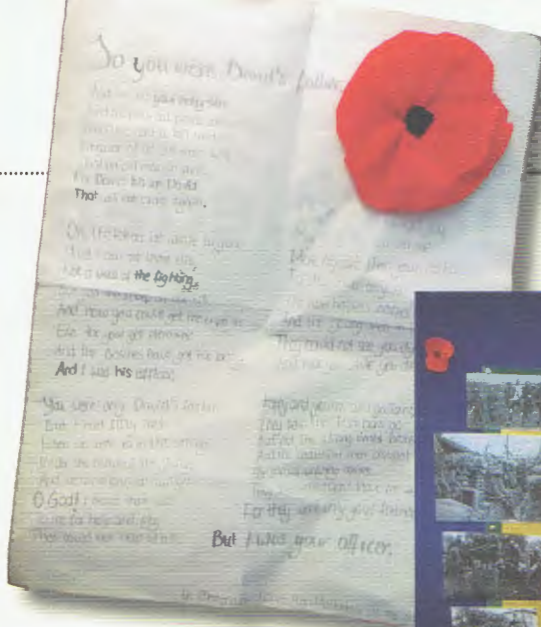
Hoe?

In de eerste week vindt een instructie plaats, met behulp van een schriftelijk overzicht van de



opdracht enerzijds en een theoretische inleiding bij de Eerste Wereldoorlog anderzijds. De deelonderwerpen waar de groepjes zich mee bezig kunnen houden zijn bijvoorbeeld 'Hoe een moordaanslag kan leiden tot een massaslachting', 'De oorlog op zee', 'Brieven, dagboeken, gedichten en andere egodocumenten van soldaten', 'Vrouwen aan het thuisfront', 'Nederland tijdens de Eerste Wereldoorlog' en 'De Verenigde Staten en de overwinning'. Nadat de groepjes in de tweede week hebben geoefend met het analyseren van bronnen, kiezen de leerlingen één van de deelonderwerpen en beginnen zij met het onderzoek naar toepasselijke bronnen en de historische periode. In week drie leveren zij een exposé in waarin het gekozen thema wordt voorzien van een korte context (tijd en plaats), alsook een voorlopige hoofdvraag en deelvragen, literatuur (het gebruik van boeken is verplicht; als aanvulling worden ook gezaghebbende websites goedgekeurd) en een voorlopig stappenplan. Aan de hand van dit exposé vindt in de vierde week een verdere afbakening van het gekozen onderwerp plaats, worden hiervoor relevante bronnen geselecteerd en systematisch geanalyseerd. Aan het einde van deze week wordt een nieuw exposé ingeleverd waarin de voortgang ten opzichte van het vorige exposé wordt aangegeven. Daarna wordt in week vijf gewerkt aan het begeleidend verslag (met een indeling op basis van hoofd- en deelvragen en de onderzochte bronnen). Dit verslag wordt in week zes ingeleverd en dan wordt begonnen met de voorbereiding en inrichting van de expositie, die in week zeven wordt geopend.

De tentoonstelling is door de klas voorbereid aan de hand van een draaiboek voor tentoonstellingen, inclusief onder meer story, vlekken-



plan, tekstplan en rolverdeling. Het systematisch inrichten van een historische tentoonstelling wordt door ons gezien als een bijzondere vaardigheid en vormt een belangrijk onderdeel van de opdracht.

Waarom?

De Eerste Wereldoorlog spreekt na bijna honderd jaar nog altijd sterk tot de verbeelding, niet in de laatste plaats door de enorme hoeveelheid verschillende primaire bronnen die is overgebleven. Ook is een groot aantal boeken verschenen dat de oorlog steeds weer vanuit verschillende invalshoeken belicht. In deze opdracht gaan leerlingen zelf aan de slag met dit bronmateriaal. Daardoor komen zij veel te weten over deze belangrijke periode in de geschiedenis, maar leren zij ook zelf kritisch en systematisch met historisch bronmateriaal om te gaan. Met de afsluitende expositie wordt door de leerlingen nogmaals op dit onderzoek gereflecteerd doordat ze de bevindingen op een toegankelijke manier moeten presenteren, en met deze presentatie wordt ook voor andere leerlingen en bezoekers een toegang tot dit historische bronmateriaal en deze belangrijke periode mogelijk gemaakt.

Wat levert het op?

De expositie en de begeleidend papers waren van grote kwaliteit. Het succes werd bepaald door een duidelijke omschrijving van de opdracht en het einddoel ervan. De twee tussentijdse exposés



hielden de leerlingen betrokken bij de uitvoering van de opdracht. Het feit dat de verantwoordelijkheid voor een geslaagde expositie zo veel mogelijk bij de leerlingen werd gelegd, zorgde voor een groot enthousiasme en een enorme inzet. Na een feestelijke opening hebben de leerlingen zelf de schoolleiding, docenten, leerlingen uit andere klassen en geïnteresseerden door de tentoonstelling geleid. Een lang lint van zelfgemaakte, rode poppy's diende daarbij als richtsnoer. Door middel van audiovisuele, maar zeker ook traditionele manieren van presenteren, zoals kleurrijk ingerichte krijtborden, zwarte panelen met kunstzinnig gepresenteerde foto's, brieven en andere indrukwekkende bronnen, hebben de leerlingen in de schoolmediatheek een zichtbaar interessante rondgang door de verschillende onderdelen van en perspectieven op de Eerste Wereldoorlog en de toenmalige maatschappij neergezet. ■

Op de website van Kleio vindt u downloads bij dit artikel:

- Schriftelijke opdracht voor de leerlingen.
- PowerPoint-presentatie met het draaiboek voor de tentoonstelling.

www.vgnkleio.nl/kleio



Het nieuwe geschiedenisexamen havo en vwo

Tips, informatie en handreikingen

In 2015 gaan alle havo- en vwo-leerlingen een nieuw examen over 49 kenmerkende aspecten en drie of vier historische contexten afleggen. Hoe die examens eruit gaan zien, is nog niet helemaal zeker. De syllabus voor het Centraal Examen, als aanvulling op het bestaande examenprogramma, werd in januari 2013 gepubliceerd. Hierin is een nadere toelichting te vinden op het oorspronkelijke examenprogramma.

Hanneke Tuithof is vakdidacticus geschiedenis aan de Universiteit Utrecht en de Hogeschool Utrecht. **Geert van Besouw** is docent aan De Breul te Zeist en docent aan de lerarenopleiding van de Hogeschool Utrecht.

In de syllabus zijn drie (havo) of vier (vwo) historische contexten omschreven als specificatie van de 49 kenmerkende aspecten. Sinds 2006 zijn er pilotexamens afgenomen op grond van de kenmerkende aspecten zonder deze historische contexten. Hanneke Tuithof doet onderzoek naar de manier waarop docenten zich voorbereiden op het nieuwe examen. Geert van Besouw is vanaf 2004 als docent betrokken bij de examenpilot en geeft regelmatig voorlichting en workshops over zijn ervaringen. In dit artikel geven zij informatie, tips en handreikingen voor de voorbereiding op het nieuwe examen. Dat gebeurt voor een deel door een schema, lijstjes en een voorbeeld-PTA. Maar om de context van het nieuwe examen te schetsen, interviewt Hanneke Tuithof Geert van Besouw eerst over zijn ervaringen met de examenpilot.

Hanneke Tuithof (HT): Je bent in 2004 mee gaan doen aan de pilot voor het geschiedenisexamen over tien tijdvakken. Wat is voor jou het grootste verschil tussen het oude examen over twee thema's en de pilotexamens over de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten?

Geert van Besouw (GvB): In het begin van de pilot merkte ik al dat mijn havoleerlingen door het behandelen van de tien tijdvakken en kenmerkende aspecten een overzicht over de geschiedenis kregen. De tijdvakken, kenmerkende aspecten en begrippen zijn een referentiekader en helpen leerlingen om meer grip op de geschiedenis te krijgen. Daar ben ik blij mee. In de pilotexamens (nieuwe stijl) is er naar mijn idee meer aandacht voor grote lijnen en zoeken en leggen van verbanden. En dat bevordert waarschijnlijk ook het historisch denken van leerlingen.

HT: Geldt dat ook voor vwo-leerlingen?

GvB: In de examenpilot bleek dat het moeilijk is om een geschiedenisexamen op het goede niveau te maken voor vwo-leerlingen. Vwo-leerlingen kunnen veel meer kennis verwerken en kunnen ook sneller tot historisch denken komen. Bovendien hebben vwo-leerlingen een jaar langer voorbereiding. De omschrijving in het examenprogramma die zowel voor het havo- als het vwo-examen bedoeld was, bleek niet genoeg uitdaging en diepgang voor vwo-leerlingen te bieden.

HT: Heb je een voorbeeld van een thema dat naar jouw mening echt geschikt is voor vwo-leerlingen?

GvB: Het thema Midden-Oosten in de negentiende en twintigste eeuw is een onderwerp dat heel geschikt is voor een vwo-leerling. De uitdaging is om deze complexe casus te koppelen aan algemene historische begrippen, zoals modern imperialisme en Koude Oorlog. Dit gaat voor havo-leerlingen wat mij betreft te ver.

HT: Hoe beoordeel jij de nieuwe syllabus die in januari 2013 is verschenen als aanvulling op het bestaande examenprogramma?

GvB: In de syllabus die nu gepubliceerd is, zijn een aantal kenmerkende aspecten uit de tijdvakken 5 tot en met 10 met elkaar verbonden. Dat zijn clusters geworden, of zoals ze nu genoemd worden 'historische contexten'. Er zijn drie historische contexten voor de havo en vier voor het vwo. Ongeveer de helft van de kenmerkende aspecten wordt in de syllabus voorzien van een kader en een gebeurtenis en er kan nu kennis aan gekoppeld worden. Het doel van overzichtskennis is daarbij niet losgelaten. De gegeven gebeurtenissen en kennis in de syllabus passen in het raamwerk van de tien tijdvakken en

Schematische weergave van de examenprogramma's van het huidige examen en het nieuwe examen

Oude situatie (reguliere examen)	vwo	havo	CE
Schoolexamen voor havo en vwo: Oriëntatiekennis aan de hand van de 49 kenmerkende aspecten met historische vaardigheden (domein A en B).	Op schoolexamen: 1. Democratie en rechtsstaat (domein D) 2. Zelf in te vullen thema (domein C) 3. Zelf in te vullen thema (domein C)	Op schoolexamen: Democratie en rechtsstaat (domein D)	1. Republiek onder vorsten 2. VS 1865-1965
Nieuwe situatie (2015)	vwo	havo	CE
Schoolexamen voor havo en vwo Oriëntatiekennis aan de hand van 49 kenmerkende aspecten met drie (havo) of vier (vwo) historische contexten waardoor aan de helft van de kenmerkende aspecten een gebeurtenis is gekoppeld (domein B). Dit moet bevraagd worden in combinatie met historisch denken en redeneren (domein A).	Op schoolexamen 1. Democratie en rechtsstaat (domein D) 2. Zelf in te vullen thema (domein C) 3. Zelf in te vullen thema (domein C) 4. Zelf in te vullen thema (domein C) 5. Zelf in te vullen thema (domein C)	Op schoolexamen 1. Rechtsstaat en democratie (domein D) 2. Zelf in te vullen thema (domein C) 3. Zelf in te vullen thema (domein C)	Oriëntatiekennis aan de hand van de 49 kenmerkende aspecten met drie (havo) of vier (vwo) historische contexten waardoor aan de helft van de kenmerkende aspecten een gebeurtenis is gekoppeld. Aan de kenmerkende aspecten die gekoppeld zijn aan een historische context zal ongeveer 65 procent van de scorepunten op het examen besteed worden. Dit wordt in combinatie met historisch denken en redeneren bevraagd (domein A).

de kenmerkende aspecten. De voorbeelden en bijbehorende kennis geven de mogelijkheid om vergelijkingen tussen verschillende periodes en landen te maken. Ook voor de examenmakers zijn er nu meer handvatten om een valide en betrouwbaar examen te maken.

HT: Hoe ga jij om met de kenmerkende aspecten?

GvB: De kenmerkende aspecten zijn soms moeilijk geformuleerd. Dus in de onderbouw gebruik ik voornamelijk de begrippen die in de kenmerkende aspecten voorkomen. In de 49 kenmerkende aspecten is gebruikgemaakt van 91 begrippen. In de bovenbouw havo hanteer ik ook meestal de begrippen. Ik 'vul' die begrippen met steeds meer historische kennis en maak leerlingen duidelijk waarom het begrip met name in die periode relevant is. En dat doe ik ook met de historische gebeurtenissen en personen. Dan kom je op vragen als: waarom is koning Lodewijk XIV een absoluut vorst en noemen we iemand in de twintigste eeuw een totalitair heerser?

HT: Hoe gaat volgens jou het nieuwe examen in 2015 eruitzien?

GvB: De kennis en voorbeelden in de syllabus moeten door de leerlingen gekend worden. Bijvoorbeeld als bij de historische context Koude Oorlog het Marshallplan genoemd wordt. Dan hoeft je niet alle deelnemers of maatregelen te kennen, maar moet je kunnen uitleggen waarom dit past in het blokken denken in de Koude Oorlog. Daarnaast moeten wel alle 49 kenmerkende aspecten als oriëntatiekennis gekend worden, dus een leerling moet een koppeling kunnen maken met het tijdvak of andere kenmerkende aspecten.

In het nieuwe examen van 2015 kunnen vragen voorkomen die in de examens nieuwe stijl (pilot-examens) gesteld worden, maar ook vragen die nu in de examens oude stijl zijn opgenomen. Daarnaast zijn er tussenvormen mogelijk, zoals een geleerde gebeurtenis bij een kenmerkend aspect (uit de syllabus) die vergeleken moet worden met een gebeurtenis die in een bron geschetst wordt. Door de combinatie van oriëntatiekennis en omschreven kennis kunnen nieuwe soorten opdrachten voorkomen in het examen. In de syllabus worden al wat voorbeelden van examenvragen toegelicht. ►

Tips om leerlingen voor te bereiden op het nieuwe examen

- Laat leerlingen zelf werken met de kenmerkende aspecten en de historische begrippen en daar voorbeelden bij zoeken. Laat ze vervolgens uitleggen waarom iets een goed voorbeeld is. Dit kan in de vorm van bronnenopdrachten, werkstukken, presentaties en posters.
- Gebruik in de lessen regelmatig de kenmerkende aspecten en benoem de overeenkomsten en verschillen tussen periodes/tijdvakken.
- Hanteer stapeltoetsen. Laat leerlingen de kennis van voorgaande tijdvakken herhalen en toets deze ook in volgende toetsen.
- Gebruik bestaande vragen uit de pilotexamens (nieuwe stijl) in je toetsen en lessen (zie kader met websites).
- Laat leerlingen hun oriëntatiekennis verwerken en herhalen door ze bijvoorbeeld een tijdvakdossier te laten maken of praktische opdrachten te geven over meerdere tijdvakken.
- Leerlingen kunnen niet meer hoofdstuk voor hoofdstuk werken. Ze moeten hun historische kennis en vaardigheden opbouwen. De docent moet ze dus meer vertellen over de aard van het vak geschiedenis en het vak als het ware meer benaderen als een taal, waarbij je grammatica en een woordenschat opbouwt.

Te nemen beslissingen voor een sectie

Iedere sectie heeft een nieuw PTA gemaakt of is bezig met het maken van een PTA voor het nieuwe examen van 2015. Wat ons betreft zou er in de sectie een gesprek plaats moeten vinden over een aantal keuzes. We hebben deze op een rijtje gezet:

- Waar plaats je de behandeling van de **historische contexten**? Bedenk hoeveel tijd er per historische context nodig is (zeker als je de historische contexten los behandelt van het overzicht over de tijdvakken). Je kunt ook de behandeling van de historische contexten integreren met de behandeling van de tien tijdvakken en/of de thema's van domein C.
- Wanneer begin je met de **oriëntatiekennis** en hoe leer je dit aan (domein B)? Veel scholen maken gebruik van stapeltoetsen waarin de oriëntatiekennis iedere keer wordt teruggevraagd.
- Hoe integreer je het aanleren van het **historische denken en redeneren**? Is er een doorlopende leerlijn voor het aanleren van historische vaardigheden (domein A)?
- Wat doe je met de **zelf in te vullen thema's** (domein C) en welke thema's kies je? In het nieuwe examenprogramma zijn geen eisen gesteld aan de thema's. Je kunt kiezen voor onderwerpen die jou of de leerlingen aanspreken of waar je goed in bent; onderwerpen die buiten de oriëntatiekennis vallen, zoals China en het Midden-Oosten; thema's die nauw aansluiten bij de historische contexten, zoals de Amerikaanse revolutie of de Vietnamoorlog. Je kunt ook kiezen voor een thema of een praktische opdracht waarmee je extra aandacht besteedt aan domein A, zoals het gebruik van propaganda en spotprenten.
- Hoe ga je **toetsen** voor het schoolexamen? Belangrijk is dat Domein C (de zelf te kiezen thema's) in het schoolexamen is opgenomen. Je kunt als invulling van deze thema's ook kiezen voor een praktische opdracht.

Drieslag voor het bespreken/verwerken van een gebeurtenis die in een van de historische contexten (zie syllabus) genoemd wordt

In de historische contexten zijn voorbeelden opgenomen die door de leerlingen gekend moeten worden. Belangrijk hierbij is dat de voorbeelden gekend worden als illustratie van het kenmerkende aspect. Wanneer de voorbeelden behandeld worden, kan er aandacht gegeven worden aan de volgende punten:

- Inhoudelijke context (wie, wat, waar, wanneer) van de gebeurtenis bespreken en laten verwerken. Wanneer bijvoorbeeld de Conferentie van München wordt behandeld, is het goed dat leerlingen kennis hebben van de omstandigheden waaronder de conferentie plaatsvond.
- Domein A betrekken en in het gegeven kader plaatsen. De leerlingen moeten de structuurbegrippen (oorzaak-gevolg, verandering-continuïteit en interpretatie) kunnen hanteren. Zij moeten kunnen uitleggen op welke manier de conferentie past in de nationaalsocialistische politiek, de houding van Engeland verklaren en de Russische interpretatie toelichten.
- Koppelen aan het kenmerkende aspect: waarom is deze gebeurtenis een goed voorbeeld van het kenmerkende aspect? De leerlingen moeten dus kunnen toelichten waarom deze conferentie een goede illustratie is van het kenmerkende aspect 40: het voeren van twee oorlogen.

Een voorbeeld van een PTA Geschiedenis voor het vwo

In dit PTA wordt de examenstof chronologisch aangeboden. De zelf in te vullen thema's (domein C) zijn in de chronologie opgenomen. De historische contexten (domein B) zijn eveneens in de chronologie ingepast en worden gebruikt om de oriëntatiekennis aan te leren. Bijvoorbeeld de context 'Opstand en Republiek' wordt in vwo-4 behandeld (ook de oriëntatiekennis van de zestiende en de zeventiende eeuw), wordt herhaald in vwo-5 bij het thema 'Rechtsstaat en democratie' en opnieuw voor het examen. Het PTA is vrij globaal, dat geeft de ruimte om nog kleinere opdrachten en verdieping aan te brengen. ■

Relevante websites

- www.cve.nl/item/geschiedenis_havo_en_vwo – de syllabus met de aanvullingen op het examenprogramma waaronder de historische contexten
- histoforum.net – tijdvaktoetsen en vakinformatie
- www.examenblad.nl – voor examens, examenprogramma en syllabus
- www.cito.nl – voor alle examens, ook de pilotexamens (nieuwe stijl)
- www.slo.nl/downloads/documenten/het-geschiedenisexamen-in-2015.pdf – een handleiding voor het nieuwe examen met o.a. voorbeeld-PTA's

Nog meer vragen?

Op vrijdag 7 juni 2013 bieden vakdidactici Hanneke Tuithof en Bjorn Wansink een workshop aan over de voorbereiding op het nieuwe examen. Dit zal plaatsvinden van 13.00 tot 17.00 uur bij het Centrum van Onderwijs en Leren van de Universiteit van Utrecht. Zie www.uu.nl/geschiedenisendidactiek bij trainingen of mail naar h.tuithof@uu.nl.

VWO-4	examenstof	thema en vaardigheid
Periode 1 – 3 lesuren Periode 2 Periode 3 Periode 4 Periode 5	Domein B: oriëntatiekennis Prehistorie en Oudheid Domein B: oriëntatiekennis (vroeg) Middeleeuwen Domein B: oriëntatiekennis (hoge en late) Middeleeuwen Domein B: oriëntatiekennis 16e Eeuw Domein B: historische context Republiek Domein B: oriëntatiekennis 17e Eeuw Domein B historische context Republiek	1. Domein C: Thema geschiedenis en actualiteit (loopt over meerdere perioden door). Aantal opdrachten die samen meetellen als een Praktische Opdracht. 3. Domein C: Thema Christendom (ontstaan tot en met reformatie) i.s.m. Levensbeschouwing
	NB Er is per periode een schriftelijke toets	
VWO-5	examenstof	thema en vaardigheid
Periode 1 – 2 lesuren Periode 2 Periode 3 Periode 4 Periode 5	Domein B: historische context Verlichtingsideeën en de democratische revoluties Domein B: oriëntatiekennis 18e eeuw Domein B: historische context Verlichtingsideeën en de democratische revoluties Domein B: oriëntatiekennis 18e eeuw Domein B: oriëntatiekennis 19e eeuw Domein B: oriëntatiekennis 19e eeuw	3. Domein C: Thema Amerikaanse revolutie en de expansie VS (tot 1914) 5. Domein D: Rechtsstaat en democratie
VWO-6	examenstof	thema en vaardigheid
Periode 1 – 2,5 uur Periode 2 Periode 3 Periode 4 Periode 5	Domein B: historische context Duitsland 1871-1945 Domein B: oriëntatiekennis Wereldoorlog I – War poetry (i.s.m. Engels) Domein B: historische context Duitsland 1871-1945 Domein B: historische context Koude Oorlog 1945-1991 Domein B: oriëntatiekennis 20e eeuw Herhaling historische contexten en examentraining Centraal Examen	1. Domein C: Thema Geschiedenis en film/media met Praktische Opdracht

Willy van den Berg

Dit is het lokaal van Willy van den Berg, docent geschiedenis aan het Strabrecht College in Geldrop. Hij geeft dit jaar les aan 3- tot en met 6-vwo.

T-shirts

Op het moment dat je een lokaal binnenkomt, moet je meteen kunnen zien dat daar geschiedenisles wordt gegeven. Ik heb in de loop der jaren dan ook veel verzameld. Als ik les aan het geven ben, sta ik niet stil, maar loop ik door het lokaal en maak ik gebruik van alles wat hier hangt en staat.

Het leuke is dat leerlingen op den duur ook meedoen met verzamelen. Ze nemen posters, T-shirts en allerlei andere attributen mee voor in het lokaal.



In de klas vertel ik veel verhalen, afgewisseld met activerende werkvormen.

Een daarvan is het Rechtbankspel.

Leerlingen uit 5-vwo moeten zelfstandig een rechtszaak tussen Nederland en Indonesië over de politieke acties voorbereiden. Ik verdeel de klas in aanklagers, verdedigers en een aantal getuigen. Elke leerling krijgt een rol in het spel die ze vervolgens helemaal zelf moeten uitpluizen. Wie was dat en welke rol speelde die persoon in die tijd? De voorbereiding is eigen verantwoordelijkheid. Bereid je je niet goed voor, dan gaat het helemaal fout. En dat pakken leerlingen serieus op. Na weken van voorbereiding toveren we de klas om tot een rechtszaal met een publieke tribune. Oud-leerlingen spelen de rol van rechter en ik observeer wat er gebeurt. Het is een mooie manier om leerlingen veel over die tijd te leren en ze de betekenis te laten ervaren van zelfstandig onderzoek doen.

China

We zijn een paar jaar geleden met drie collega's begonnen met een vakoverstijgende module waarbij we China benaderen vanuit een geografische, economische en historische invalshoek. Het is een module van een jaar waar leerlingen zich voor in kunnen schrijven. Een van de onderdelen binnen deze module is een veertien-daagse reis naar China. Dit jaar gaan we met een groep van 35 leerlingen en vier docenten. Het is vooral een studiereis. Wat we proberen te doen, is invulling geven aan datgene waar leerlingen zich een jaar lang in de klas op hebben voorbereid. In 2011 zijn we voor het eerst geweest met een groep van 25 leerlingen. Dat was ontzettend spannend. Zelfs de begeleiders waren nog nooit in China geweest. Bij het zien van het Terracottaleger viel ik helemaal stil. Dat was zo wonderlijk, zo apart.

Belgische soldaat

Dit is een foto van, waarschijnlijk, een Belgische soldaat uit de Eerste Wereldoorlog. Ik vermoed dat de foto is gemaakt op de dag dat hij opgeroepen werd. Keurig in uniform. Dan hadden zijn ouders thuis nog een foto van hem in vol ornaat. Een collega vond hem ergens op een rommelmarkt. Het is een originele foto. Ik heb hem nu in bruikleen.



Verenigde arbeiders

Achter in het lokaal hangt een poster van La Fumana. In de film Novecento komt deze scène voor waarin

arbeiders zich verenigen en optrekken tegen de machthebbers. Deze poster verbeeldt voor mij de strijd tegen onderdrukking en uitbuiting. Ik heb heel lang gezocht naar deze poster. In Italië liep ik ertegen-aan. Als ik hier ooit stop met lesgeven dan gaat hij zeker mee naar huis.





*'Ik heb heel
lang gezocht
naar die poster'*

Vechten tegen de Spanjaarden

Slag om Dondervoort: game voor het geschiedenisonderwijs

De klassengame *Slag om Dondervoort* plaatst leerlingen een week lang in de schoenen van een historisch personage en laat hen samen een verhaal uit het verleden herbeleven, op de computer en met elkaar op school. Het is soms even wennen aan deze nieuwe manier van onderwijs, maar leerlingen en leraren zijn enthousiast en de resultaten zijn bemoedigend.

Hanne Marckmann was begeleidend gamedesigner bij de ontwikkeling van de Slag om Dondervoort. Ze heeft haar eigen game studio en is verbonden aan de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht. **Jennemie Stoelhorst** was project-leider van de Slag om Dondervoort. Ze werkt als zelfstandig erfgoedspecialist.

In maart vorig jaar lanceerde de Vereniging van Nederlandse Vestingsteden de educatieve social game *Slag om Dondervoort* om leerlingen binnen de onderbouw van het voortgezet onderwijs meer te leren over de Tachtigjarige oorlog en de rol die vestingsteden daarin speelden. Huib van der Steen (leraar geschiedenis aan het Willem van Oranje College in Wijk en Aalburg) en zijn leerlingen van havo-2 waren één van de eersten die het spel speelden.

Waarom kreeg u belangstelling om mee te doen en hoe heeft u de spelweek ervaren?

Huib van der Steen: 'Het was vooral de combinatie van een 'digitaal spelonderdeel' op school en een *urban game* in een echte vestingstad (in ons geval Woudrichem) die ons aansprak. Aangevuld met het feit dat het spel een vakoverstijgende ervaring biedt. Het gaat verder dan geschiedenis. Niet alleen de leerlingen moesten samenwerken, ook ik als leraar heb samenwerking gezocht met mijn collega's om de spelweek vorm te geven. De game leert leerlingen historisch redeneren, ze gaan zelf op onderzoek uit in hun eigen omgeving, stellen veel vragen, observeren en vergelijken antwoorden met elkaar, bedenken strategieën en zoeken meer samenwerking. Maar misschien nog wel belangrijker voor mij, is dat de leerlingen het zelf als nuttig en leerzaam hebben ervaren.'



SLAG OM DONDERVOORT

Wat was uw rol?

'Mijn voornaamste taken waren enerzijds om de speelweek organisatorisch 'op rolletjes te laten verlopen' – van overleg en samenwerking met collega's tot het regelen van het bezoek aan Woudrichem. Anderzijds heb ik de leerlingen gedurende de week begeleid, geadviseerd en gewezen op relevante, aansluitende onderwijsstof.'

Zou u andere docenten aanbevelen om mee te doen?

'Jazeker! Belangrijk is dat de leerlingen het vooral een leuke en nuttige ervaring vinden. De inzet van games in het onderwijs is een logische ontwikkeling die aansluit bij de belevingswereld van de leerling van nu. Bovendien krijg je de mogelijkheid om vakoverstijgend te werken rondom een thema. We

hebben zelfs met mijn collega's van Beeldende Vorming een nieuwe lesbrief ontworpen over het maken van historische wapenschilden. Deze is inmiddels ook terug te vinden bij het aangeboden lesmateriaal vanuit Slag om Dondervoort. Het spel maakt geschiedenis ook lokaal: je bezoekt samen met de leerlingen een vestingstad in de buurt. Wij kregen voor aanvang van de *urban game* een enthousiaste inleiding over de geschiedenis van Woudrichem van een uitgedoste stadsomroeper. Na afloop hebben we de Martinustoren en het Visserijmuseum bezocht. Ten slotte zorgt de aanpak voor een goede sfeer in de klas en een positieve houding van de leerlingen.'

'Het was leuk om nu eens niet dingen vanuit een boek te leren'

Ook leerlingen Noa van Helden en Sanne Blankers vertellen over het spel. 'Noa was aannemer en ik was edelvrouwe in Dondervoort', vertelt Sanne. 'We hebben als klas veel samengewerkt met elkaar, maar helaas hebben de verraders in de klas gewonnen en hebben we de strijd tegen de Spanjaarden verloren.' Noa: 'Als aannemer sloot ik allerlei deals met klasgenoten, in ruil voor mijn diensten om hun huis te repareren na een aanval. Het viel ons trouwens op dat de sfeer in de klas anders was dan anders. Er was echt een soort groepsgevoel. En het was leuk om nu eens niet dingen vanuit een boek te leren, maar ze zelf te mogen ervaren als inwoner van een echte vestingstad. Hierdoor hebben we meer geleerd over hoe vestingsteden gebouwd werden en waar ze voor bedoeld waren.' Het spel wordt komend jaar weer door diverse scholen gespeeld. Rondom de spelweken vindt, net als vorig jaar, een evaluatie plaats om meer te weten te komen over de effectiviteit van het spel. Uit deze evaluatie blijkt tot dusver dat leerlingen veel plezier hebben met het spel en beter begrijpen waarom er in de Tachtigjarige Oorlog vestingsteden zijn ontstaan in Nederland. Leerlingen geven het spel gemiddeld een acht voor spelplezier en een zeven voor educatieve waarde. ■



Speluitleg Slag om Dondervoort

Het spel *Slag om Dondervoort* draait om de verdediging van de fictieve vestingstad Dondervoort. Leerlingen spelen de game gedurende één week minimaal drie uur in de lessen en zoveel tijd als ze willen buiten de lessen. Het spel start met een *online* persoonlijkheidstest, waarna de leerlingen één van de zestien rollen en een eigen huisje in de digitale vestingstad toebedeeld krijgen. Dagelijks ontvangen ze rolgebonden informatie via hun persoonlijke gamepagina over de aankomende aanval van de Spanjaarden. Deze informatie moet tijdens de lessen en in de schoolgangen worden uitgewisseld. Op basis van de uitgewisselde informatie beslissen de fortificatiemeesters iedere avond hoe en waar (oost, west, noord) zij de digitale stad het beste kunnen verdedigen. Maar er ligt gevaar op de loer: er zijn ook leerlingen met een verradersrol die de Spanjaarden moeten helpen door expres verkeerde informatie te verspreiden... Het is dus ook zaak om zo snel mogelijk uit te vinden wie er samenwerken met de vijand. Aan het eind van de week spelen de leerlingen een fysieke *urban game* in een echte vestingstad. Docenten CKV, geschiedenis, wiskunde en lichamelijke oefening kunnen lesbrieven inzetten die de historische context van de game verdiepen. Bijvoorbeeld over het dagelijks leven van de historische karakters in de game of over wiskundige berekeningen achter het aanleggen van een goede verdediging.

Het spel is ontwikkeld door de R&D afdeling Play Design en Development van de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht met medewerking van diverse studenten en professionals uit de erfgoed- en gamesector.

Voor meer informatie en aanmelding:

www.slagomdondervoort.nl

www.slagomdondervoort.posterous.com



Historisch denken in miniatuur

Eerste in een serie artikelen over domein A en het nieuwe examen

In de nieuwe syllabus voor het CSE vanaf 2015 zijn niet alleen vier historische contexten vastgesteld, maar is ook het 'Historisch Denken en Redeneren' (domein A) opnieuw geformuleerd. Maar hoe moeten docenten hun leerlingen hierop voorbereiden? Kleio zal de komende nummers in een serie artikelen proberen duidelijkheid te scheppen. Dat gebeurt in de vorm van een estafette. Hieronder leest u de eerste bijdrage in deze serie, Stephan Klein belicht het concept 'representativiteit'.

Over het nieuwe domein A: Historisch denken en redeneren

De formulering van domein A in de nieuwe CSE syllabus grijpt voor een deel terug op de oorspronkelijke structuurbegrippen uit de jaren negentig. Er zijn ook veranderingen. De aspecten van historisch denken zijn nu in drie samenhangende clusters geordend. Daarin zijn accentverschuivingen opgetreden die gevolgen kunnen hebben voor de examenpraktijk.

Historisch denken is onderverdeeld in:

• **Tijd**

Dit cluster gaat over indeling van tijd, over chronologie en over het historisch proces (oorzaken/gevolgen en continuïteit/discontinuïteit). De namen van de tien tijdvakken staan er nog wel in, maar uit de pilot-examens blijkt dat deze in de nieuwe examenpraktijk geen rol zullen spelen, wel uiteraard de 49 kenmerkende aspecten. Aandacht voor het aspect van tijd is natuurlijk niet nieuw. Sinds het rapport van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV) is daar veel aandacht aan besteed, wellicht buitensporig veel. In de huidige syllabus zijn de scheve verhoudingen rechtgetrokken.

• **Interpretatie**

Dit cluster gaat over de concepten standplaatsgebondenheid, bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit.

• **Betekenis nu**

Dit cluster is het meest vernieuwend. Dat geschiedenis betekenisvol onderwezen moet worden, is een lang gekoesterde wens, maar het is altijd moeilijk gevonden om betekenisgeving landelijk (met centrale voorschriften) te toetsen. Leerlingen hoeven voor het CSE niet zelf uit te leggen wat voor historisch besef zij hebben. Zij moeten wel kunnen herkennen hoe anderen betekenis geven aan en oordelen over het verleden. In dit overvolle herdenkingsjaar, waarin activiteiten rondom 1613 (grachtengordel Amsterdam), 1713 (Vrede van Utrecht), 1813 (tweehonderd jaar Koninkrijk) en 1863 (afschaffing van de slavernij) zullen worden georganiseerd, zullen hiervan tal van mooie voorbeelden het licht zien.

De clusters maken onderscheid, maar uiteraard hangen ze nauw met elkaar samen. Die samenhang is ook explicieter aangegeven. Er is altijd sprake van interpretatie, ook in de clusters 'Tijd' en 'Betekenis nu'.

Uit reacties op examens, door gesprekken in lerarenopleidingen en uit discussies met docenten is het beeld ontstaan dat historisch denken een heel lastig onderdeel is van de vakdidactiek. Het probleem heeft iets weg van Madurodam. Dit kleine Haagse stadje lijkt op de echte wereld. Je krijgt een overzicht van de structuur van stad en land, van de huizen, kerken, industrie, van verbindingen, verhoudingen en samenhang in Nederland. De dynamiek van de grote wereld is tot hanteerbare en overzichtelijke proporties teruggebracht. Toch is het schijn: alles is het resultaat van selectie, interpretatie en reconstructie. Madurodam is ook vereenvoudiging, vervorming en fantasie. Het is een miniatuur, geen exacte kopie in verkleinde vorm. Zo werkt ook de vakdidactiek. We proberen leerlingen met de instrumenten van de historicus na te laten denken, maar elk didactisch ontwerp (een oefening of opdracht) lijdt aan 'miniaturisme'. Het kan nooit helemaal echt zijn door gebrek aan tijd, leesvaardigheid en inzicht. Behalve met het leren van feiten zijn we als docenten ook steeds de geschiedenis aan het verkleinen in de hoop weinig aan echtheid te verliezen. Leerlingen zouden het verleden nog steeds op een zekere manier moeten kunnen 'beleven' én ze moeten het kunnen indelen, analyseren en betekenis kunnen geven (historisch denken). Bij dat laatste is de vraag: verstaan we daar eigenlijk wel hetzelfde onder? De veronderstelling is dat docenten aan historisch denken zeer uiteenlopende invullingen geven in de klas. Over die verschillen zou veel meer uitwisseling moeten komen.

Representativiteit

De aanleiding voor deze serie artikelen is een voorbeeldvraag uit de examensyllabus zelf. De syllabus bevat een aantal opgaven waarmee de syllabuscommissie wil laten zien hoe de toetsing kan veranderen door de nieuwe inhoud en formuleringen. Een van de vragen (een oude, uit een pilotexamen voor havo uit 2006) schept echter verwarring over wat 'representativiteit' voor een concept is en sluit ook niet aan op wat er in de tekst van de syllabus staat. We kunnen globaal drie betekenissen onderscheiden. Ten eerste: in het dagelijks taalgebruik wordt representativiteit vaak gebruikt in verband met kleding en uiterlijk, waarbij gezegd kan worden dat iemand er 'representatief' uitziet. Het woord betekent dan meestal zoiets als goed gekleed voor een bepaalde situatie. Maar dat is niet wat we bij historisch denken bedoelen. In het pilotexamen voor havo van 2012 geeft het antwoordmodel bij vraag 24 dit ook aan. Het gaat ook niet om representativiteit in de zin van politieke vertegenwoordiging, de tweede betekenis. Representatie is een belangrijk begrip in de politieke theorie, zeker vanaf de achttiende eeuw toen revolutionairen moesten uitvinden welke bevoegdheden democratisch gekozen vertegenwoordigers precies hadden ten opzichte van de kiezers. Veelal wilden ze uitleggen dat ze geen directe Atheense democratie op het oog hadden (met alle populistische gevaren van dien), maar ook geen representanten wilden die ze niet meer konden controleren. Laten we vanuit die gedachte eens kijken naar de vraag uit de syllabus (zie kader op volgende blz.). Hij gaat over de beroemde redevoering van Churchill in Fulton (1946) en de reactie van Stalin daarop.

In het antwoordmodel staat:

- *De mening van Stalin is representatief voor het standpunt van de Sovjet-Unie op dat moment, want de partijleider (Stalin) had daar alles te zeggen / het was niet mogelijk om een ander standpunt in te nemen dan dat van de partij (Stalin).*
 - *De mening van Churchill is representatief voor de westerse geallieerden, want hij was in de oorlogsjaren premier van Groot-Brittannië / is niet representatief want hij is geen regeringsleider meer.*
- Deze antwoorden gaan meer uit van een politiek-theoretisch concept van 'representatie' dan van een historisch-methodologische uitleg, de derde betekenis. Officieel zal Stalin als dictator wel gezien kunnen worden als de politieke vertegenwoordiger van de Sovjet-

Unie, maar daarmee is zijn standpunt nog niet 'representatief' in methodische zin. De Sovjet-Unie telde miljoenen inwoners en zelfs in de hogere partijregionen konden zich dissidenten verschuilen op dit specifieke punt. Om te weten of Stalins standpunt representatief was in historisch-methodologische zin moeten we weten hoe anderen hierover dachten. Ook de mening van Churchill vertegenwoordigt niet de opvattingen van de westerse geallieerden omdat hij premier van Groot-Brittannië was, hij vertegenwoordigt die zelfs niet wanneer je zegt dat hij een belangrijke westerse leider was. Om deze vraag te kunnen beantwoorden moet je gegevens hebben over de mate waarin bij westerse geallieerden steun werd uitgesproken voor deze mening van Churchill. Dat kan door het aanbieden van extra bronnen of wanneer je bij leerlingen als bekend mag veronderstellen dat westerse geallieerden Churchills mening deelden. Maar in beide gevallen krijg je een ander antwoordmodel.



Nuances

Het is duidelijk waarom 'representativiteit' zo'n lastig te toetsen begrip is. Het is een manier van denken die samenhangt met het beoordelen van historische bronnen. Een historicus zal altijd de bruikbaarheid van een stukje informatie wegen om iets te beweren. Daarbij kan hij uitgebreid ingaan op brede kennis van de historische context en ruimte laten voor twijfel. Dat leidt dan tot formule-

Stephan Klein
is vakdidacticus
geschiedenis aan de
Universiteit Leiden.

Om af te kunnen
wegen in hoe-
verre de speech van
Churchill repre-
sentatief is voor de
mening van de wes-
terse geallieerden
zijn meer bronnen
nodig.

Gebruik bron 1 en 2.

Stalin en de Westerse Geallieerden hebben in 1945 samen nazi-Duitsland en Japan verslagen. Zij zijn in 1946 nog bondgenoten, maar veel schoolboeken gebruiken deze twee uitspraken om te laten zien dat er in feite een 'koude oorlog' begint tussen twee machtsblokken.

- 4p 29 □ Maak een afweging: is dit een juist gebruik van deze twee uitspraken? Doe dat door:
- eerst een argument te geven of de mening van Stalin representatief is voor het standpunt van de Sovjet-Unie op dat moment en
 - daarna een argument te geven of de mening van Churchill representatief is voor de opvattingen bij de Westerse Geallieerden op dat moment en
 - vervolgens uit te leggen of je op grond van de uitspraken van deze twee leiders kunt zeggen dat er in 1946 in elk blok een 'koude oorlog' stemming heerst.

Pilotexamen havo,
2006.

ringen als: 'Hoewel niet helemaal duidelijk is of deze bron ook de mening van andere Romeinse slaven uit de eerste eeuw n.C. / ketters in de twaalfde eeuw / indianen rond 1492 / Franse boeren in 1789 (etc.) weergeeft, lijkt het toch niet om een unieke visie te gaan, want elders lezen we dat... (etc.)' Die nuances zijn in miniatuurvorm niet gemakkelijk op te roepen. Toch zal dat moeten als we zo'n concept willen toetsen.

In de nieuwe formulering van domein A zijn representativiteit en betrouwbaarheid genoemd als criteria om de bruikbaarheid van een bron vast te stellen. Bruikbaarheid is dus een overkoepelende term en hoort altijd getoetst te worden in relatie tot een specifieke historische vraagstelling. Een bron die niet

'Een bron die niet betrouwbaar is voor het beantwoorden van een bepaalde vraag is gewoon niet bruikbaar'

representatief is, kan nog wel bruikbaar zijn, maar de geldigheid van de informatie voor een grotere groep of een breder verschijnsel is beperkt. Daarover zal de vraag dan ook gaan. Een bron die niet betrouwbaar is voor het beantwoorden van een bepaalde vraag is gewoon niet bruikbaar. We kunnen 'de dagboeken van Hitler' niet gebruiken om achter diens visie op de Tweede Wereldoorlog te komen, omdat ze vervalst bleken. Bij een andere vraagstelling zouden ze wel betrouwbaar kunnen zijn, bijvoorbeeld wanneer we iets willen weten over de werkwijze van geschiedvervalsers in de twintigste eeuw. Maar dan is deze specifieke geschiedvervalsing wellicht weer niet representatief voor zijn 'soort' in de twintigste eeuw.

Aanbevelingen voor toetsing

Samenvattend zou je kunnen zeggen: representativiteit is een belangrijk concept uit het cluster Interpretatie (domein A: Historisch Denken), maar je zou het als volgt moeten toetsen:

- altijd in het kader van een vraagstelling;
- met een aanduiding voor welke groep mensen of voor welk verschijnsel een bepaalde gedachte of bepaald gedrag representatief (vertegenwoordigend) is;
- impliciet vragen: de toetsvraag gaat over bedenkingen die je kunt hebben als onderzoeker bij het gebruik van bepaalde bronnen om een onderzoeksvraag te beantwoorden. Het is dan aan de leerlingen om zelf te bedenken of kwesties als standplaatsgebondenheid van de maker en representativiteit van zijn/haar standpunt belangrijk zijn voor het oordeel over bruikbaarheid. Als je een bron bruikbaar vindt, dan hoort er een argumentatie bij hoeveel waarde je aan de bron toekent om de onderzoeksvraag te beantwoorden. De kennis die leerlingen nodig hebben om 'representativiteit' vast te stellen moet dus ofwel voorgeschreven zijn (geleerd) of worden aangeboden via bronnen. ■

Volgende keer

Het stokje wordt doorgegeven aan Harry Havekes, die in Kleio 3 ingaat op de theorie en praktijk van leerlingen die zich inleven in het verleden.

Het zou mooi zijn als docenten/vakdidactici reageren via www.vgngkleio.nl. Zo krijgen we zicht op hoe de praktijk in Nederland in elkaar steekt en komen we hopelijk tot wat meer eensgezindheid.

De Eerste Wereldoorlog 1914-1918

Historische rommelzolder om heerlijk doorheen te struinen

Het lijkt een uit de hand gelopen hobby van een amateur-historicus, maar dit lelijke eendje onder de historische websites biedt een schat aan informatie en bronmateriaal.

De site *De Eerste Wereldoorlog 1914-1918* is een verzamelpaats van artikelen, bronmateriaal en andersoortige informatie over de Eerste Wereldoorlog. Het bonte geheel is samengesteld en gedeeltelijk geschreven door de pensionado Menno Wielinga. Aan alles is te zien dat het hier niet om een professionele website gaat, maar om de digitale afspiegeling van een uit de hand gelopen hobby van een amateur-historicus.

Lange lijst links

De lay-out doet denken aan het begin van het internet: geen prachtige flash-animaties en duidelijke inhoudelijke menustructuur, maar een schier oneindige lijst van links in allerlei kleuren, lettertypes en lettergroottes. De site schendt alle richtlijnen voor een overzichtelijke websitestructuur: in feite is het niet meer dan een homepage, waar tegen de 300 links, enigszins maar niet altijd geordend op onderwerp achter elkaar staan, verwijzend naar een indrukwekkende consciëntieus bijeengezochte hoeveelheid informatie. Uitgewerkte lessen of educatieve opdrachten zult u er niet vinden, tenzij u uw leerlingen een quizje met tien vragen als 'heeft Adolf Hitler tijdens de Eerste Wereldoorlog aan het front gevochten? Juist/onjuist' wilt laten maken. Toch is dit een prachtige site, die ook voor de lespraktijk meer dan voldoende bruikbaar materiaal bevat. Juist omdat het hier om liefheb-



berij gaat, staan de webpagina's vol interessante weetjes, aangrijpende, maar ook humoristische anekdotes en erg veel bronfragmenten, die een welkome verlichting en concreetisering kunnen zijn van het relatief ingewikkelde thema van de Eerste Wereldoorlog. Het gaat hier echter niet om een vergaarbak van trivia. Ook docenten die verdieping van het onderwerp zoeken, worden uitgebreid bediend. Het probleem is meer: waar je moet beginnen? Van economische aspecten van de Eerste Wereldoorlog tot een compleet uitgewerkte doe-het-zelf excursie met uitgebreide toelichtingen naar Verdun, van dagboekantekeningen van een dienstplichtige soldaat tot historiografische columns over hoe de Britten in hun herdenkingen van 'The Great War' veel nationalistischer zijn dan de Duitsers; het staat er allemaal op.

Humoristische ansichtkaarten

Een uitputtend overzicht van deze site is dan ook niet te geven. Twee highlights daarom: Wielinga, de samensteller van de site, betreurt het dat in schoolboeken de Neder-

landse situatie tijdens de Eerste Wereldoorlog nauwelijks aan bod komt en heeft daarom een aantal auteurs bereid gevonden om hun artikelen over dit onderwerp online te plaatsen. Ook hierbinnen is het aanbod divers: artikelen over de schaarste in Nederland, vergeten oorlogsmonumenten, de rol van Wilhelmina en de verslaggeving in kranten. De artikelen zijn te gedetailleerd om direct in de les te gebruiken, het bijbehorende beeldmateriaal is echter met enige toelichting wel inzetbaar. Opvallend genoeg zijn er weinig spotprenten te vinden op deze site, maar dat wordt gecompenseerd door de collectie humoristische ansichtkaarten. Niet op het internationaal politieke vlak, maar op het niveau van de grondtroepen bieden deze kaarten een ironische blik op de manier waarop de oorlog op het strijdtoneel zelf werd beleefd. Dit waren twee persoonlijke voorkeuren, maar zoals de ondertitel al vermeldde: op deze rommelzolder moet je even rondstruinen, maar je vindt er zeker wat van je gading. ■

www.wereldoorlog1418.nl

Jaarvergadering VGN in het nieuwe Rijksmuseum

Het bestuur van de VGN nodigt alle leden uit voor haar jaarvergadering op een bijzondere historische locatie. We zijn te gast in het recent geopende en vernieuwde Rijksmuseum in Amsterdam. Niet minder dan een historische sensatie. In tachtig zalen vertellen achtduizend voorwerpen het verhaal van achthonderd jaar Nederlandse cultuur en geschiedenis van de middeleeuwen tot nu.

Programma 26 april 2013

- Vanaf 14.00 uur: inloop en ontvangst met koffie/thee in de Teekenschool van het Rijksmuseum
Welkomstwoord door het hoofd educatie van het museum
- 14.30 uur: start jaarvergadering
- 16.00 uur - 17.00 uur: rondleiding

Er is voor elk VGN-lid een leuke attentie van het Rijksmuseum.

Aanmelden per mail via m.nonhebel@casema.nl, graag voor 23 april.

Wij hopen u allen te mogen begroeten op deze inspirerende middag,

Het bestuur van de VGN



Hendrik Verbrugge *De laatste senator*

(Uitgeverij Pelckmans: Kalmthout, België 2012), 154 blz., € 14,50

In de spannende tijd na de ondergang van het West-Romeinse Rijk leefde Flavius Magnus Aurelius Cassiodorus Senator. Hij kwam uit een familie van hoge Romeinse ambtenaren; zijn vader was gouverneur van Sicilië en Cassiodorus zelf werd aan het begin van de zesde eeuw al op jonge leeftijd secretaris van Theodorik de Grote, koning van de Ostrogoten. Aan het Ostrogotische hof in Ravenna had men veel bewondering voor het erudiete en verfijnde taalgebruik van Cassiodorus, zodat hij al snel verschillende ambtelijke stukken mocht schrijven. Zorgvuldig maakte hij overal kopieën van. Uiteindelijk werd hij zelfs aangesteld als *praefectus praetorio*, een soort eerste minister van de Ostrogotische regering. Alleen defensie bleef voorbehouden aan de koning. Cassiodorus streefde ernaar om de Romeinse bevolking zich te laten mengen met de Ostrogoten. Het Romeinse bestuurlijke en culturele erfgoed zou dan veilig worden gesteld. Bovendien waren de Ostrogoten prima vechtersbazen, zodat er een nieuw en sterk rijk zou kunnen ontstaan. Theodorik ondersteunde wel de restauratie van een aantal klassieke bouwwerken, maar Romeinen mochten van hem niet met Ostrogoten trouwen. Een bijkomend probleem bij de integratie was dat beide volken wel christelijk waren, maar dat de Ostrogoten het arianisme aanhingen. Zij vonden dat Jezus en de Heilige Geest ondergeschikt waren aan God, omdat hij hen geschapen had. De rooms-katholieke Romeinen vonden echter dat de heilige drie-eenheid, te weten God, de Zoon en de Heilige Geest alle drie een vertegenwoordiging van God waren.

Aan het eind van zijn bestuurlijke carrière moest Cassiodorus tot zijn spijt vaststellen dat al zijn doelstellingen volkomen mislukt waren. Maar het was niet iemand die het erbij liet zitten. Hij zocht contact met paus Agapetus I en probeerde hem ertoe over te halen een bibliotheek met alle oude Romeinse en Griekse geschriften op te richten. Keizer Justinianus had de Academie in Athene gesloten en Cassiodorus wilde daarom een school voor excellente leerlingen in Rome stichten. De paus kwam slechts met enkele vage toezeggingen. Toen deed Cassiodorus een opmerkelijke stap. Op het landgoed van zijn familie in Zuid-Italië bouwde hij twee kloosters. Hij richtte een scriptorium in waar monniken belangrijke werken uit de oudheid overschreven. Cassiodorus zag erop toe dat het nauwgezet gebeurde en dat het geen interpretaties van klassieke werken werden. Hij schreef in deze tijd zelf verscheidene religieuze werken. Dit initiatief om het historisch erfgoed te behouden, vond navolging in veel andere kloosters.

De laatste senator begint als Cas-

siodorus al in de negentig is en terugkijkt op zijn leven. Het verhaal wordt vanuit de ik-figuur verteld, waardoor het voor de lezer invoelbaar en spannend wordt. Cassiodorus moest als hoge ambtenaar altijd zeer voorzichtig te werk gaan, mocht niemand voor het hoofd stoten en moest intriges van het hof of vanuit het Oost-Romeinse Rijk altijd voor zijn. Als de koning ontevreden was of iemand niet vertrouwde betekende dit een wisse dood. Alle geschriften die Cassiodorus tijdens zijn ambtelijke periode schreef zijn dan ook dusdanig geformuleerd dat geen vorst er iets op aan te merken kon hebben. Hendrik Verbrugge heeft niet alleen een boeiend historisch verhaal geschreven, maar er lijkt ook een parallel te zijn met de huidige tijd. Misschien staan we nu ook aan de vooravond van de ondergang van Europa. En wellicht is de mislukte integratie tussen de Romeinen en de Ostrogoten een voorbeeld van hoe het met de tweedeling tussen Vlaanderen en Wallonië kan aflopen?

Joke Noordstrand

Hendrik Verbrugge

De laatste senator



Roelof van Gelder
Naar het aards paradijs. Het
rusteloze leven van Jacob
Roggeveen, ontdekker van
Paaseiland (1659 – 1729)

(Balans, Amsterdam 2012), vierde
 deel in de reeks *Sleutelfiguren*, 336
 blz., € 29,95

Als twintigjarige jongeman be-
 loofde Jacob Roggeveen de droom
 van zijn vader na te jagen: hij zou
 het befaamde Zuidland vinden.
 Vader Arent was een Middelburgse
 stuurman, landmeter, onderwijzer,
 astronoom, kaartenmaker en vooral
 'liefhebber van de mathesis'. Veertig
 jaar later, na een grillige carrière
 als notaris, gepromoveerd jurist en
 VOC-jurist te Batavia, deed Jacob
 Roggeveen zijn belofte gestand. Ter-
 wijl hij gemakkelijk op zijn lauweren
 had kunnen rusten – hij was er rijk

genoeg voor – ging hij op 61-jarige
 leeftijd, in opdracht van de WIC, op
 zoek. Op zoek naar een land dat op
 zijn kaarten stond, maar er niet was.
 Toen hij na twaalfduizend zeemijl
 in Amsterdam terugkeerde, was zijn
 reis niet geheel tevergeefs geweest:
 zijn expeditie was de eerste die op
 het Paaseiland aan land ging.

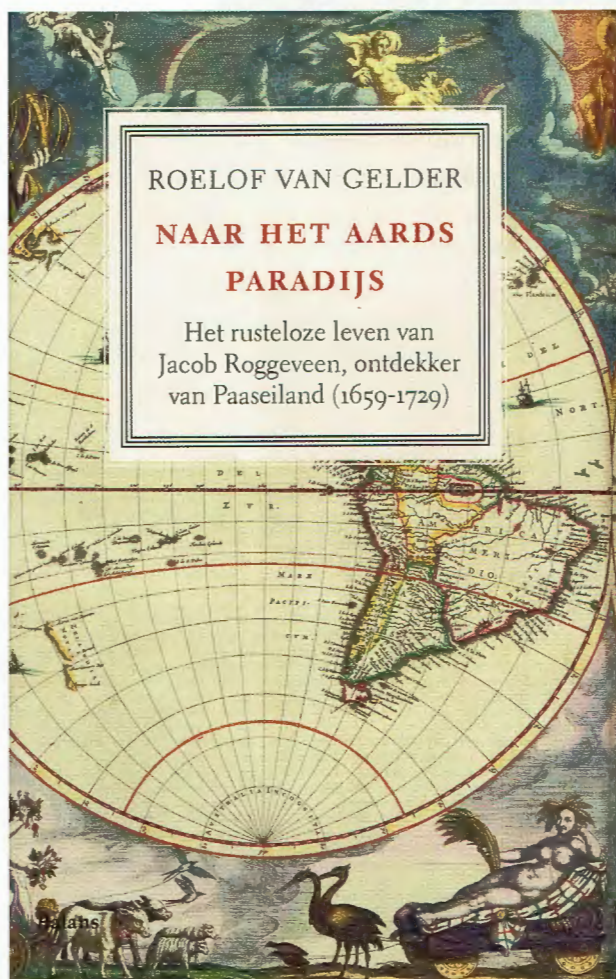
Naar het aards paradijs is de vierde
 biografie in de serie *Sleutelfiguren*,
 die uitgeverij Balans op initiatief van
 het Prins Bernhard Cultuurfonds
 uitbrengt. Eerder zijn biografieën
 over Jacoba van Beieren, Rutger
 Jan Schimmelpenninck en Herman
 Boerhaave verschenen. De serie
 heeft tot doel om niet alleen het le-
 ven van personen voor het voetlicht
 te brengen, maar ook een beeld
 van de tijd te geven. NRC-redacteur
 en voormalig docent geschiedenis
 Roelof van Gelder is hier zeer goed
 in geslaagd. Dat was nog een lastige
 opgave, want door de vernietiging
 van het Middelburgse gemeentear-
 chief op 17 mei 1940 is er niet veel
 meer te vinden over Roggeveen. Hij
 heeft een rijk boek over het func-
 tioneren van de laat zeventiende,
 vroeg achttiende-eeuwse Hollands-
 Zeeuwse maatschappij geschreven.
 Wat we te weten komen, is dat
 Jacob Roggeveen geen gemakke-
 lijk persoon was. Hij was een man
 van principes, zodanig dat hij een
 querulant genoemd kan worden. Na
 een kortstondige flirt met Spinoza's
 ideeën, werd hij vurig aanhanger
 en verspreider van de denkbeelden
 van Pontiaan van Hattem. Hat-
 temisten geloofden dat de mens
 niet schuldig kon zijn aan wat dan
 ook en daarom nooit verantwoor-
 delijkheid droeg voor zijn daden.
 Berouw tonen was godslastering.
 Dit was tegen het zere been van de
 gereformeerde kerk, de kerk die ge-
 daan kreeg dat Roggeveen uit zijn
 geboorteplaats Middelburg werd
 verbannen. Ook als lid van de Raad
 van Justitie te Batavia conformeerde

hij zich niet aan de heersende
 mores en kwam hij regelmatig in
 conflict met zijn medejuristen. Als
 bevelhebber van de expeditie was
 hij echter, onder zeer moeilijke om-
 standigheden, de 'juiste man op de
 juiste plaats, op het juiste moment,
 maar met het verkeerde plan' (blz.
 303).

Het is vrijwel niet voor te stellen
 welke uitdagende reis de beman-
 ning van *De Afrikaanse Galei*, *De*
Arend en *De Tienhoven* tegemoet
 ging toen zij op 1 augustus 1721
 van de rede van Texel vertrokken.
 De reis ging door het Kanaal, naar
 de westkust van Afrika, via Brazilië
 naar Kaap Hoorn (12 januari 1722).
De Tienhoven was toen al enige
 tijd uit het zicht verdwenen en de
 eerste doden waren gevallen. Eind
 februari, bij de Juan Fernández-
 archipel, vond men elkaar weer
 terug. Op 6 april kwam Paaseiland
 in zicht. Er volgde een hartelijk
 ontvangst, maar de inwoners
 namen alles mee wat zij interessant
 vonden. Ondanks dat men maar een
 halve dag op het eiland verbleef,
 werd een uitgebreide beschrijving
 van het land en haar bevolking
 gemaakt.

De zoektocht naar Zuidland ging
 verder. Een half jaar lang werd
 tevergeefs westwaarts gezocht. *De*
Afrikaanse Galei liep vast en ging
 verloren. Het rantsoen van bedor-
 ven voedsel en water werd steeds
 kleiner. Op het laatst was er vrijwel
 niemand meer die niet ziek of ster-
 vende was. Twee jaar na zijn vertrek,
 met nog slechts een handvol van de
 oorspronkelijke opvarenden, keerde
 Roggeveen in Amsterdam terug, na
 op de Stille Oceaan een dreigende
 muiterij te hebben voorkomen. De
 reis had de WIC ongeveer 150.000
 gulden gekost. Roelof van Gelder
 heeft er een zeer leesbare biografie
 van gemaakt.

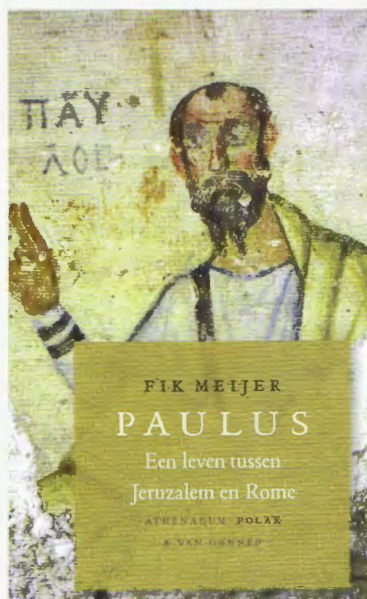
Ger Jan Onrust



F. Meijer
Paulus. Een leven tussen
Jeruzalem en Rome

(Atheneum, Polak en Van Gennip:
Amsterdam 2012), 358 blz., € 19,95

Voor liefhebbers van de klassieke oudheid is Fik Meijer allang geen onbekende naam meer. In de afgelopen jaren publiceerde hij met enige regelmaat boeken over de Grieks-Romeinse wereld, over uiteenlopende onderwerpen. Met een vlotte pen beschrijft hij de antieke wereld in al haar facetten. In zijn laatste boek buigt Meijer zich over het leven van de apostel Paulus. Dat doet hij niet voor het eerst. In 2000 verscheen van zijn hand een boek over de laatste zeereis van de apostel, *Paulus' zeereis naar Rome. Een reconstructie*. Omdat dat boek zich, zoals de titel al aangeeft, beperkt tot die specifieke zeereis aan het einde van Paulus' leven, koos Meijer ditmaal zijn hele leven als onderwerp. Het resultaat is een zeer leesbaar boek met veel levendige beschrijvingen van Paulus' leefwereld. Daarmee toont Meijer zich ontegenzeggelijk een expert op het gebied van de klassieke wereld. Volgens de traditie was Paulus een van de eerste christenen die het nieuwe geloof in Jezus aan de heidenen, dat wil zeggen de niet-joden, verkondigden. Hiervoor reisde hij door grote delen van het oostelijk deel van het Romeinse Rijk en uiteindelijk ook naar Rome. Hij predikte zijn boodschap in vele steden, sommige bekende en grotere, andere niet meer dan provincie-steden. Meijer bespreekt van veel steden hun lange geschiedenis en gaat daarbij soms terug tot ver voor de eerste eeuw na Christus. Op basis van zowel archeologisch onderzoek als beschrijvingen van antieke auteurs geeft hij een beeldende beschrijving van hoe die steden in al hun pracht en praal eruitgezien



moeten hebben en welk effect zij hadden op de apostel. Meijers grote geografische en nautische kennis wordt duidelijk wanneer hij Paulus' mogelijke routes behandelt. Hij bespreekt in welke gebieden reizen over land gemakkelijker begaanbaar waren. Juist de beschrijvingen van zijn tochten en de steden die Paulus aandeed, laten de zendingsreizen echt tot leven komen. Ondanks de mooie beschrijvingen van de klassieke wereld, kent het boek een aantal grote gebreken. Allereerst gebruikt Meijer het Bijbelboek Handelingen der Apostelen te weinig kritisch. Het boek is naar alle waarschijnlijkheid geschreven door dezelfde auteur als het Evangelie volgens Lukas. Meerdere malen in het boek haalt Meijer deze Lukas aan als een historische reisgenoot van Paulus, zoals de traditie beweert. Bart D. Ehrman, een van grootste geleerden op het gebied van het Nieuwe Testament, gaf in zijn boek *A Brief Introduction to the New Testament* al aan dat er goede redenen zijn om deze traditie te wantrouwen. Het is maar de vraag of het verhaal in Handelingen, zodra Lukas vanuit het wij-perspectief spreekt, daadwerkelijk een oogge-

tuigenverslag is. Meijer beschouwt het echter wel als zodanig.

Een tweede punt van kritiek is het gebrek aan religieuze context. Dat valt Meijer niet kwalijk te nemen. De meeste onderzoeken naar de religieuze overtuigingen binnen het jodendom rond het begin van onze jaartelling worden niet door classicisten, noch door historici, maar door theologen en door godsdiensthistorici gedaan. Meijer gaat voor dat jodendom uit van de bekende indeling, zoals deze door de antieke joodse historicus Josephus is gegeven. Hoewel deze indeling niet onjuist is, gaat het voorbij aan dat deel van de religieuze beleving dat niet direct aan een van deze stromingen gekoppeld kan worden.

Fik Meijer heeft zich misschien wat vertild aan dit werk. De lezer krijgt eigenlijk geen echt inzicht in de historische persoon Paulus. Daarvoor wordt te weinig aandacht besteed aan de religieuze context. Paulus blijft ongrijpbaar. Dat kan Fik Meijer echter moeilijk worden aangerekend. Met zijn nieuwste boek waagt hij zich namelijk aan een lastig onderwerp, zeker voor historici. Het leven en de ideeën van de apostel zijn het onderwerp van onderzoeken in vele disciplines. Daarbij zijn historici vaak te weinig vertrouwd met inzichten uit de theologie en religiewetenschappen en omgekeerd. Bedenk daarbij ook dat beide takken van wetenschap soms net een wat andere taal spreken. Dat gezegd hebbende is er veel wat dit boek tot een aanrader maakt. Meijer is een begenadigd verteller met een immense kennis van de antieke wereld. Ieder die een eerste inleiding in het leven van Paulus wil of zich graag laat inspireren door die magistrale wereld van de oudheid moet het boek zonder meer een keer lezen.

Gijs van Gaans

**Elisabeth Lalk Borghorst
Edelman in barre tijden.
Het leven van Gottlieb
Alexander von Blomberg
(1744 – 1834)**

(Aspekt: Soesterberg 2012), 262 blz.,
€ 19,95

Bij haar opa en oma stond in de kamer een mooie piano met daarop de naam Gottlieb. Toen Elisabeth Lalk Borghorst vroeg waar dat instrument en die naam vandaan kwamen, deden opa en oma een beetje geheimzinnig. Gottlieb Alexander Georg Aemilius staat in de Staatsarchieven van het kleine vorstendom Lippe ingeschreven als zoon van Heinrich Lalk en Johanna Funke. Maar Heinrich Lalk was invalide en helemaal niet in staat om kinderen te verwekken. Gottlieb was dan ook een buitenechtelijk kind, van Funke en toenmalig hofmaarschalk Alexander von Blomberg. Over deze verre voorvader schreef Lalk Borghorst *Edelman in barre tijden*, gebaseerd op zijn dagboeken en nagelaten schilderijen. Gemakkelijk had Gottlieb het inderdaad niet. Toen zijn moeder overleed, bleef hij met lege handen achter, in het leger werd hij gepest, aan het hof moet hij de eerste tijd voor een wispelturige vorst (Leopold I) zorgen, zijn zoon leed aan depressies en ontvluchtte uiteindelijk het land om zich in Nederland te vestigen, zijn vrouw stierf voortijdig en hij had een buitenechtelijke affaire met een vrouw die veel lager van stand was. In de periode van de Amerikaanse vrijheidsoorlog, de Franse Revolutie en de vlucht van stadhouder Willem V met zijn vrouw naar Engeland ontwikkelde Lippe zich tot een klein verlicht vorstendom. Gottlieb stond de vorst als hofmaarschalk terzijde, zoals een persoonlijk assistent dat tegenwoordig zou doen. Lalk Borghorst gaat voor haar beschrijving vooral uit van de

dagboeken van haar voorvader. Als hofmaarschalk staat Gottlieb dicht bij de vorst (of regentes), maar heeft hij ook veel te maken met allerlei boeren, burgers en buitenlui die om de een of andere reden met de vorst van doen krijgen. In zijn dagboeken, die niet voor de buitenwereld bedoeld zijn, beschrijft Gottlieb onverbloemd zijn indrukken en gevoelens. Op die manier krijgen we een goed idee van het reilen en zeilen van het hofleven in Detmold aan het begin van de negentiende eeuw. Veel meer dan dat wordt het echter niet, terwijl de wereld zowat in brand staat. Van de Amerikaanse vrijheidsoorlog krijgen we slechts mee dat Gottlieb bij zijn regiment wat troepen opgesteld ziet staan die van hun vorst de grote oversteek moeten maken. De Franse Revolutie wordt af en toe genoemd. Gottlieb heeft aan een bezoek aan de Republiek vrienden overgehouden van wie hij eens in de zoveel tijd een brief ontvangt. De dagboeken van een insider aan het hof zouden een prima uitgangspunt kunnen zijn om de gevolgen van de democratische revoluties voor een van die Duitse vorstendommen in kaart te brengen. Hier en daar vangen we wel wat op over wat er zich buiten de paleismuren van Detmold afspeelt, maar de barre tijden uit de titel slaan vooral op Gottliebs eigen belevenissen.

Daan Schuijt



**Irvin D. Yalom
Het raadsel Spinoza**

(Balans: Amsterdam 2012), 440 blz.,
€ 19,95

Ruim een half jaar nadat de Duitsers Nederland waren binnengevallen, kwamen mensen van de ERR, *Einsatzstab Reichsleiter Rosenberg*, met grote limousines voorrijden bij het Spinozamuseum in Rijnsburg. Ze namen alles mee: de boeken, een buste en een portret van Spinoza. Ze voerden de boel af en verzegelden en onteigenden het museum. Yalom, een van de beroemdste psychiaters ter wereld, kreeg dit verhaal te horen toen hij het Spinozamuseum bezocht. Hem werd ook verteld wat de officiële reden van de plundering van de bibliotheek van Spinoza was: 'Er bevinden zich waardevolle vroege werken onder die van groot belang zijn voor nader onderzoek naar het raadsel Spinoza.' Yalom vroeg zich af waarom Alfred Rosenberg – de belangrijkste ideoloog van het antisemitisme – het 'raadsel (van de jood) Spinoza' wilde oplossen. Hij besloot te gaan schrijven over dit raadsel en omdat er weinig authentieke bronnen over Spinoza aanwezig zijn, schreef hij een *roman* over zijn innerlijke leven. Hij ging ervan uit dat zijn ervaringen als psychiater hem daarbij goed van pas zouden komen. In een tweeluik schetst de schrijver om en om het leven van Spinoza en Rosenberg. Zo springt het verhaal heen en weer van de zeventiende naar de twintigste eeuw en wordt ons een boeiend beeld geschetst van enerzijds het wel en wee van de joodse gemeenschap in Amsterdam rond 1656 en anderzijds het antisemitische gedachtegoed van Alfred Rosenberg. Over Baruch de Spinoza – volgens Jonathan Israel het grote voorbeeld van een radicale verlichter – werd vanwege zijn afwijkende ideeën in 1656 een banvloek uit-



gesproken. Niemand van de joodse gemeenschap mocht nog contact met hem hebben. Yalom probeert te duiden wat dit voor Spinoza betekende. Alfred Ernst Rosenberg was de partij-ideoloog van de NSDAP en bekleedde een aantal meer of minder belangrijke posten in de nazi-regering. Hij wordt beschouwd als degene die de kernpunten van de nazi-ideologie heeft ontwikkeld en op schrift gesteld. Yalom houdt zich in zijn roman wat de levensloop van Rosenberg betreft aan de feiten, maar de kracht van zijn verhaal zit in de fictieve gesprekken die hij tussen Rosenberg en een psychiater weergeeft. Het beeld dat uit deze gesprekken oprijst, is dat van een man die moeite heeft zich te hechten aan andere mensen en die in de partij, ondanks de invloed die hij heeft gehad op het ontwikkelen van de nazi-ideologie, toch een eenling bleef die grote psychische problemen kende. Op een soms beangstigende manier beschrijft Yalom de zielenroerselen van een antisemiet die volledig overtuigd is van zijn gelijk en die zijn ideeën ook weet over te brengen op anderen. En hoe zit dat nu met het 'raadsel Spinoza'? Bestond het raadsel uit het feit dat Rosenberg zich niet kon voorstellen dat hij de radicale ideeën van een jood bewonderde? Lees voor de oplossing van het raadsel dit boeiende boek van Yalom, waarvan de inhoud vast meeklinkt in uw lessen over de Republiek in de zeventiende eeuw en nazi-Duitsland.

Teun Monster ■

Back to the future

Het was vrijdagmiddag en de leerkrachten van mijn jongste zoon deden een opvoering in het kader van een geschiedenisproject. De scène ging over de toekomst. Dat zag ik meteen, want de cast kwam op in zilveren pakjes en bewoog houten als robots. Toen ik zelf op de basisschool zat, zagen mijn leerkrachten ook al haar-scherp dat men in de toekomst zilver zou dragen en zou bewegen als een robot. Als kind neem je dat dan aan en sla je dat op. Zo zou de toekomst eruitzien, toch op zijn minst in het huiveringwekkende, onvoorstelbaar verre Jaar Tweeduizend. Het Jaar Tweeduizend is allang een bleek en onbetekenend regeltje in de geschiedenisboeken geworden, maar nog steeds zijn we dol op wol en linnen en volkstuintjes. Vergeten groenten worden in ere hersteld en met salsa proberen we onze Hollandse heupen wat soepelheid bij te brengen.

'We doen alsof het verleden een andere planeet is, bevolkt door wezens met andere gewoontes, behoeftes en dromen'

Jaja, voorspellen is moeilijk, zeker als het om de toekomst gaat. Het verbaast me dan ook totaal niet dat we ernaast zaten met onze zilveren pakjes en *robomoves*. Wat me wel verbaast is de hardnekkigheid waarmee de toekomst hetzelfde blijft: een totale breuk met het heden. Kijken we een paar eeuwen terug, dan zien we dat de mens en zijn gewoontes niet zo veel en niet zo snel veranderen. Zelfs niet als het om kleding gaat. Kijken we een paar duizend jaar terug, dan zien we nog steeds vrijwel dezelfde mensen als wij zijn. Hooguit wat drukker met de basis van de piramide van Maslow en iets minder met de innerlijke ontdekkingsreis naar hun diepste passie.

Als we kinderen iets over geschiedenis proberen te leren, vergeten we dat wel eens. We doen dan alsof het verleden een andere planeet is, bevolkt door wezens met andere gewoontes, behoeftes en dromen dan wij. Net zo hardnekkig blijven we een toekomst fantaseren met mensen die nauwelijks nog op ons lijken. Het is misschien minder spannend, maar we zijn altijd onszelf gebleven. Dat zal de komende millennia niet veranderen. Dat is de aard van het beestje. Jammer van de kekke pakjes en futuristische motoriek, maar we moeten maar eens iets anders verzinnen om de toekomst leuk te maken. ■

Edith van Gameren
is freelance journalist
en educatief auteur.
In 2012 studeerde
ze af als docent
geschiedenis.





Jan Mankes

Naar aanleiding van het verschijnen van een boek over zijn brieven toont Museum Belvédère een kleine presentatie van het werk van Jan Mankes (1889-1920). Geëxposeerd worden enkele tientallen schilderijen uit particuliere en museale collecties. Ook zijn werken op papier en originele brieven te zien. De brieven bevatten vaak verrassende opmerkingen en werpen een nieuw licht op Mankes' artistieke uitgangspunten.

De kleine tentoonstelling met werk van Jan Mankes is tot en met 19 mei 2013 te zien in Museum Belvédère in Heerenveen-Oranjewoud.

Virtuele museumtour

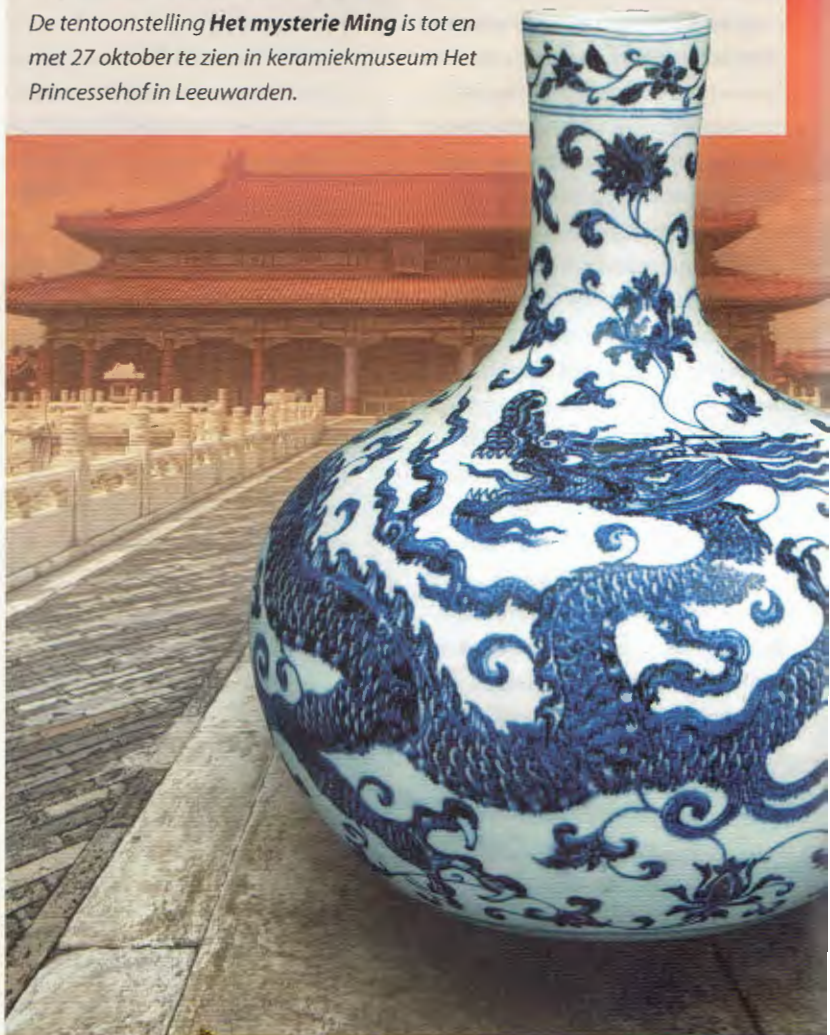
Het Indisch Herinneringscentrum heeft de overzichtstentoonstelling Het Verhaal van Indië digitaal gemaakt. Deze virtuele museumtour brengt 350 jaar koloniale geschiedenis in beeld, met de nadruk op wat er tijdens en na de Tweede Wereldoorlog is gebeurd in voormalig Nederlands-Indië. De bezoeker heeft het gevoel dat hij zelf door het museum loopt en kan met muisklikken door de ruimten navigeren. Ook is het mogelijk om aanvullende tekstuele, audiovisuele of auditieve informatie op te roepen via iconen. De online museumtour Het Verhaal van Indië is geschikt voor educatieve doeleinden en voor belangstellenden die niet in staat zijn om een bezoek te brengen aan de vaste presentatie op landgoed Bronbeek. De tentoonstelling is te vinden op www.hetverhaalvanindie.com/digitale-tour.



Extreem duur keramiek

Wat maakt Ming zo bijzonder? Waarom betaalt iemand miljoenen euro's voor een Mingvaas? Wat is Ming eigenlijk? Het Prinsessehof beantwoordt al deze vragen in de tentoonstelling over Mingkeramiek. Ming staat synoniem aan extreem duur antiek. Ongeveer tweehonderdvijftig zeldzame vazen, schotels en kannen worden geëxposeerd. Een audiotour geeft informatie over China in de periode 1368-1644. Het hele verhaal van de Ming-dynastie wordt verteld, van de opkomst in de veertiende eeuw tot en met de dood van de laatste keizer.

De tentoonstelling Het mysterie Ming is tot en met 27 oktober te zien in keramiekmuseum Het Prinsessehof in Leeuwarden.





23.11.2015 10:00:00 AM [nieuws en media](#) »

Docenten hebben de laatste lezing	Statenwet Wet van 1991 Amsterdam, 1991-1992-1993-1994-1995-1996-1997-1998-1999-2000-2001-2002-2003-2004-2005-2006-2007-2008-2009-2010-2011-2012-2013-2014-2015-2016-2017-2018-2019-2020-2021-2022-2023-2024-2025-2026-2027-2028-2029-2030-2031-2032-2033-2034-2035-2036-2037-2038-2039-2040-2041-2042-2043-2044-2045-2046-2047-2048-2049-2050-2051-2052-2053-2054-2055-2056-2057-2058-2059-2060-2061-2062-2063-2064-2065-2066-2067-2068-2069-2070-2071-2072-2073-2074-2075-2076-2077-2078-2079-2080-2081-2082-2083-2084-2085-2086-2087-2088-2089-2090-2091-2092-2093-2094-2095-2096-2097-2098-2099-2100-2101-2102-2103-2104-2105-2106-2107-2108-2109-2110-2111-2112-2113-2114-2115-2116-2117-2118-2119-2120-2121-2122-2123-2124-2125-2126-2127-2128-2129-2130-2131-2132-2133-2134-2135-2136-2137-2138-2139-2140-2141-2142-2143-2144-2145-2146-2147-2148-2149-2150-2151-2152-2153-2154-2155-2156-2157-2158-2159-2160-2161-2162-2163-2164-2165-2166-2167-2168-2169-2170-2171-2172-2173-2174-2175-2176-2177-2178-2179-2180-2181-2182-2183-2184-2185-2186-2187-2188-2189-2190-2191-2192-2193-2194-2195-2196-2197-2198-2199-2200-2201-2202-2203-2204-2205-2206-2207-2208-2209-2210-2211-2212-2213-2214-2215-2216-2217-2218-2219-2220-2221-2222-2223-2224-2225-2226-2227-2228-2229-2230-2231-2232-2233-2234-2235-2236-2237-2238-2239-2240-2241-2242-2243-2244-2245-2246-2247-2248-2249-2250-2251-2252-2253-2254-2255-2256-2257-2258-2259-2260-2261-2262-2263-2264-2265-2266-2267-2268-2269-2270-2271-2272-2273-2274-2275-2276-2277-2278-2279-2280-2281-2282-2283-2284-2285-2286-2287-2288-2289-2290-2291-2292-2293-2294-2295-2296-2297-2298-2299-2300-2301-2302-2303-2304-2305-2306-2307-2308-2309-2310-2311-2312-2313-2314-2315-2316-2317-2318-2319-2320-2321-2322-2323-2324-2325-2326-2327-2328-2329-2330-2331-2332-2333-2334-2335-2336-2337-2338-2339-2340-2341-2342-2343-2344-2345-2346-2347-2348-2349-2350-2351-2352-2353-2354-2355-2356-2357-2358-2359-2360-2361-2362-2363-2364-2365-2366-2367-2368-2369-2370-2371-2372-2373-2374-2375-2376-2377-2378-2379-2380-2381-2382-2383-2384-2385-2386-2387-2388-2389-2390-2391-2392-2393-2394-2395-2396-2397-2398-2399-2400-2401-2402-2403-2404-2405-2406-2407-2408-2409-2410-2411-2412-2413-2414-2415-2416-2417-2418-2419-2420-2421-2422-2423-2424-2425-2426-2427-2428-2429-2430-2431-2432-2433-2434-2435-2436-2437-2438-2439-2440-2441-2442-2443-2444-2445-2446-2447-2448-2449-2450-2451-2452-2453-2454-2455-2456-2457-2458-2459-2460-2461-2462-2463-2464-2465-2466-2467-2468-2469-2470-2471-2472-2473-2474-2475-2476-2477-2478-2479-2480-2481-2482-2483-2484-2485-2486-2487-2488-2489-2490-2491-2492-2493-2494-2495-2496-2497-2498-2499-2500-2501-2502-2503-2504-2505-2506-2507-2508-2509-2510-2511-2512-2513-2514-2515-2516-2517-2518-2519-2520-2521-2522-2523-2524-2525-2526-2527-2528-2529-2530-2531-2532-2533-2534-2535-2536-2537-2538-2539-2540-2541-2542-2543-2544-2545-2546-2547-2548-2549-2550-2551-2552-2553-2554-2555-2556-2557-2558-2559-2560-2561-2562-2563-2564-2565-2566-2567-2568-2569-2570-2571-2572-2573-2574-2575-2576-2577-2578-2579-2580-2581-2582-2583-2584-2585-2586-2587-2588-2589-2590-2591-2592-2593-2594-2595-2596-2597-2598-2599-2600-2601-2602-2603-2604-2605-2606-2607-2608-2609-2610-2611-2612-2613-2614-2615-2616-2617-2618-2619-2620-2621-2622-2623-2624-2625-2626-2627-2628-2629-2630-2631-2632-2633-2634-2635-2636-2637-2638-2639-2640-2641-2642-2643-2644-2645-2646-2647-2648-2649-2650-2651-2652-2653-2654-2655-2656-2657-2658-2659-2660-2661-2662-2663-2664-2665-2666-2667-2668-2669-2670-2671-2672-2673-2674-2675-2676-2677-2678-2679-2680-2681-2682-2683-2684-2685-2686-2687-2688-2689-2690-2691-2692-2693-2694-2695-2696-2697-2698-2699-2700-2701-2702-2703-2704-2705-2706-2707-2708-2709-2710-2711-2712-2713-2714-2715-2716-2717-2718-2719-2720-2721-2722-2723-2724-2725-2726-2727-2728-2729-2730-2731-2732-2733-2734-2735-2736-2737-2738-2739-2740-2741-2742-2743-2744-2745-2746-2747-2748-2749-2750-2751-2752-2753-2754-2755-2756-2757-2758-2759-2760-2761-2762-2763-2764-2765-2766-2767-2768-2769-2770-2771-2772-2773-2774-2775-2776-2777-2778-2779-2
---	--



De Krent is niet zo dwingend, het is eetzijde en krent met smaak. Een spijtschijf aan de leerlingen meer als een les, weer de soep.

Thema: Vogelvang, leeststof groep 6/7/8, Nederland - 10 jan 2013
 Beoordel. n.v. De Anja Fokke Krent

Lezingen over Anne Frank en verspreide acties
Beter's

From the Department of Psychiatry, University of California, San Francisco, CA.

Vader & zoon

Op 25 april opent de Grote Kerk in Den Haag haar deuren voor een interessante tentoonstelling over twee bijzondere en invloedrijke mannen uit de Gouden Eeuw: Constantijn en Christiaan Huygens. Als secretaris van de Prinsen van Oranje heeft Constantijn het aanzien van de Republiek sterk bevorderd. Zijn briljante zoon Christiaan ontwikkelde zich tot een van de grootste wetenschappers die ons land ooit heeft gekend. Beiden waren op tal van terreinen invloedrijk, innovatief, slim en gezaghebbend. Het hoogtepunt van de expositie is een replica op ware grootte van de Oranjezaal in Huis ten Bosch, het woonpaleis van koningin Beatrix. *Constantijn & Christiaan Huygens. Een gouden erfenis* is te zien van 25 april tot en met 28 augustus 2013 in de Grote Kerk in Den Haag.



Opgeven vmbo-conferentie 2013

In Kleio 1 stond een verslag van de vmbo-conferentie van 2012. Opgeven voor dit jaar kan al, ga daarvoor naar <http://bit.ly/13AizOK>. Aanmelden kan binnenkort ook via de website www.uu.nl/geschiedenisendidactiek. Daar is nu al veel lesmateriaal te vinden.

Archiefbeelden voor de klas

Het online onderwijsplatform LES 2.0 van Beeld en Geluid is een proef gestart in samenwerking met De Digitale Klas. Tijdens de samenwerkingspilot biedt De Digitale Klas scholen LES 2.0-materiaal aan. Dit is audiovisueel materiaal uit de archieven van Beeld en Geluid en van andere Nederlandse musea en erfgoedinstellingen. Scholen die nu een Digitale Klas-licentie aanschaffen, maken de eerste twee maanden gratis gebruik van LES 2.0-materiaal dat aansluit bij de eindtermen voor de vakken geschiedenis, aardrijkskunde en economie voor de brede onderbouw. Tevens ontvangen zij een workshop op maat. Wanneer de samenwerking succesvol blijkt, wordt mogelijk meer LES 2.0-materiaal via De Digitale Klas aangeboden. Meer informatie staat op www.digitaleklas.nl en www.les20.nl



Dankzij een geraffineerde propagandacampagne werd Constantijns prins Willem III koning van Engeland. © Pamflet (1688) – Koninklijke Bibliotheek Den Haag

Kritische etsen

In het prentenkabinet is de tentoonstelling 'Los Desastros de la Guerra' van de Spaanse schilder Goya (1746-1828) te zien. De samenstelling is bijzonder, omdat het zelden voorkomt dat de complete serie, bestaande uit tachtig etsen, tentoongesteld wordt. In zijn etsen, oorspronkelijk op koperplaten gemaakt, leverde Goya commentaar op de Spaanse Onafhankelijkheidsoorlog (1808-1814) en de gebeurtenissen kort daarna. De etsen laten scènes zien van de misdaden die het leger pleegde op de Spaanse burgerij. *De tentoonstelling De verschrikkingen van de oorlog* is te zien in museum Boijmans van Beuningen in Rotterdam tot en met 21 juli 2013.

Francisco José de Goya y Lucientes (1746-1828), *Por qué?* (Waarom?), van: *Los Desastros de la Guerra*, ca. 1810-1820 (gepubliceerd in 1863), collectie Boijmans Van Beuningen.



Hoorcollege over de Spaanse Burgeroorlog

De Spaanse Burgeroorlog staat bekend als de laatste romantische oorlog, maar in de eerste plaats was het natuurlijk een grote menselijke tragedie. Tussen 1936 en 1939 werd Spanje volledig verscheurd. Republikeinen en nationalisten bestreden elkaar op leven en dood. Ze werden daarin gesteund door een keur aan politieke en religieuze groeperingen, waaronder socialisten, anarchisten, communisten, fascistten, monarchisten en autoritaire militairen. Ook het buitenland bemoeide zich met de strijd, zoals Duitsland en de Sovjet-Unie. Eric Storm, universitair docent Europese geschiedenis aan de Universiteit Leiden, geeft in vier hoorcolleges op cd een helder overzicht van de oorzaken van het uitbreken van de burgeroorlog, het verloop van de strijd en de gevolgen van Franco's overwinning voor Spanje. **Spaanse Burgeroorlog, een hoorcollege over de strijd om Spanje: 1936-1939** is in de boekhandel te koop of te bestellen en/of te downloaden op: www.home-academy.nl. 4 cd's € 34,95, mp3-download € 27,95.



Historische boeken van Uitgeverij Boom



ISBN 9789461054739 | € 24,90

Wielenga biedt een helder handboek van de geschiedenis van Nederland, van het ontstaan van de Republiek der Verenigde Nederlanden in de zestiende eeuw tot en met het turbulente eerste decennium van 21e eeuw.



ISBN 9789461052445 | € 28,50 | E-book € 15,-

Rembrandt van Rijn, Michiel de Ruyter, Johan de Witt en de Verenigde Oost-Indische Compagnie (VOC), klinken velen nog altijd bekend in de oren. Waarom kon de Republiek der Nederlanden in de zeventiende eeuw zo'n bloei doormaken?

Boom

www.uitgeverijboom.nl

Raad de Histopicto!

Vraag: Welke twee (!) vrouwen staan op deze foto? Stuur uw oplossing vóór 15 mei 2013 naar redactie@vgnkleio.nl. Inzenden kan ook via de website www.vgnkleio.nl. De winnaar ontvangt een boekenbon van 20 euro.



Op de foto in Kleio 1 zag u op het bordes het eerste paarse kabinet onder leiding van Wim Kok. De winnaar is Julia Sarbo. Gefeliciteerd!

Haal de Algemene Rekenkamer in uw klas!



Vanwege ons 200-jarig bestaan bieden we u als docent geschiedenis of staatsinrichting in de bovenbouw havo en vwo een unieke gelegenheid aan voor een gratis gastles. U bepaalt daarbij het onderwerp, zolang dit is te koppelen aan het werk of de positie van de Algemene

Rekenkamer. Om u hiervan een goed beeld te geven, geven we een Onderwijskrant uit die u kunt bestellen via www.primaonderwijs.nl/prodemos. Voor uw leerlingen bevat de krant bovendien een **aantrekkelijke prijsvraag**: bedenk een Rekenkameronderzoek en maak kans op kaartjes voor een popfestival!

Heeft u interesse? Kijk op www.rekenkamer.nl en mail naar prijsvraag@rekenkamer.nl.



Interieur Portugese synagoge. Foto: Peter Lange. Collectie Joods Historisch Museum, Amsterdam.

Bezoek Portugese Synagoge

Vanaf het einde van de zestiende eeuw kwamen joden van Spaans-Portugese origine (Sefardische joden) naar de bloeiende handelsstad Amsterdam. Sinds de uitbanning en de gedwongen bekering tot het katholicisme van joden, was er nog nauwelijks een veilig leven in Spanje of Portugal mogelijk. In korte tijd vormden zich in Amsterdam drie Sefardische gemeenten met hun eigen synagogen.

De Sefardische joden brachten ruim achthonderd ceremoniële objecten bijeen ter verfraaiing van de Tora en voor gebruik in de eredienst. De Portugese Synagoge kent verschillende educatieve programma's die interactief zijn en het nadenken over maatschappelijke, culturele en historische thema's stimuleert. *In de Portugese Synagoge is een permanente tentoonstelling te zien over de Sefardische joden. De Portugese Synagoge bevindt zich op het Mr. Visserplein 3 in Amsterdam.*





Tweede Kamer
DER STATEN-GENERAAL

De Tweede Kamer in de klas

Hoe leg je democratie en politiek uit in de klas? Door in debat te gaan. De Tweede Kamer organiseert gratis workshops voor docenten geschiedenis en maatschappijleer. Tijdens de workshop getiteld 'Kamerdebat in de klas' krijgt u een rondleiding door het parlamentsgebouw en gaat u aan de slag met de debatvorm zoals die in de Tweede Kamer wordt gehanteerd. Deze debatvorm kunt u in uw eigen lessen gebruiken om leerlingen spelenderwijs duidelijk te maken wat democratie inhoudt en hoe politiek werkt

Kijk voor meer informatie en de beschikbare data op www.tweedekamer.nl > Voor het onderwijs > Kamerdebat in de klas.

Wilt u zich aanmelden? Mail dan naar debatteren@tweedekamer.nl.





Noordhoff Uitgevers

**GESCHIEDENIS
WERKPLAATS**

Nieuw!

**Geschiedenis-
werkplaats**

**Tweede Fase
2e editie**

Vraag nu uw
beoordelingsexemplaar
aan via
[www.geschiedenis-
werkplaats.noordhoff.nl](http://www.geschiedenis-
werkplaats.noordhoff.nl)



Wij **helpen**
u graag
geschiedenis
te maken

Noordhoff Uitgevers werkt voor de docent