

## *Historisch advies bij films*



# 6

- Voorpublicatie uit *Honderd jaar heimwee*
- Geschiedenisles over **Marokko**
- Lesgeven aan kinderen met **Asperger** en **PDD-NOS**

Kleio-6 is een heerlijk, praktisch nummer met mooie lessen, interessant onderzoek en een voorpublicatie van het nieuwe boek van Wim Willems en Hanneke Verbeek over de geschiedenis van Polen in Nederland in de afgelopen honderd jaar. Allereerst is Daan Schuijt met Marjolein Overmeer in gesprek over de adviezen die ze op historisch gebied geeft bij het maken van films. Haar werk wordt bemoeilijkt door het beperkte budget en de snelheid waarmee de gegevens moeten worden aangeleverd. En uiteindelijk gaat het bij film om de visie van de regisseur en niet of een actie helemaal waarheidsgetrouw is.

Vervolgens blikt Marlies Quaedvlieg na 40 jaar lesgeven terug op haar carrière bij Lyceum Sancta Maria en houdt ze een hartstochtelijk pleidooi voor het nut van het geschiedenisonderwijs.

En dan zijn er mooie lessen. Allereerst een lessenserie over Marokko tijdens de Tweede Wereldoorlog van Catherine Schuurman die ze vervolgens in een multiculturele klas heeft uitgetest. Zelfs haar 'lastige leerling' Omar deed enthousiast mee. Deze serie is een pleidooi om bij de geschiedenisles aandacht te schenken aan het land van herkomst van leerlingen om zo hun betrokkenheid te vergroten.

Lisa Oskamp laat haar leerlingen historische objecten maken en houdt daarbij rekening met meervoudige intelligentie. De resultaten zien er leuk en uitnodigend uit en haar leerlingen lijken erg enthousiast.

Veel leesplezier! *Joke Noordstrand*



## Redactie Kleio

### Joke Noordstrand

*hoofdredacteur*  
Lorentzplein 18 | 2012 HG Haarlem  
Tel. 023 - 532 99 04  
j.noordstrand@worldmail.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

### Anny Hartgerink

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

### Ramses Peters

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

### Daan Schuijt

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

### Nicole van der Steen

Keltenoord 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

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](mailto:redactie@vgnkleio.nl).  
Neem voor informatie over adverteren in Kleio contact op met Joke Noordstrand a.i.

## Contributies 2012

- Salaris t/m LB6 € 60,-
- Salaris vanaf LB7 € 70,-
- Docent met drie of meer vakken € 45,-
- Baan van minder dan 0,6 fte € 50,-
- Kennismakingslid € 35,- (alleen voor studenten)
- Buitengewone leden, pensioen, VUT € 55,-
- Partnerlidmaatschap € 80,-

## Abonnement:

- Binnenland € 71,-
  - Buitenland, Europa € 75,-
  - Buitenland, overig € 85,-
  - Losse nummers € 12,-
- incl. verzendkosten*

## 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](mailto:henk_adema@hotmail.com)

Website: [www.vgnkleio.nl](http://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](mailto:a.a.vanderschans@driestar-educatief.nl)

### Maud Knook

*penningmeester*  
Ertskade 133  
1019 ED Amsterdam  
Tel. 020 - 418 55 10  
[maudknook@kpnmail.nl](mailto:maudknook@kpnmail.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](mailto:m.nonhebel@casema.nl)

### Martin Bezemer

*(commissie vmbo)*  
Burg. van Oordtstraat 16  
3851 JT Ermelo  
Tel. 0341 - 556 240  
[mbezemer@groevenbeek.nl](mailto:mbezemer@groevenbeek.nl)

### Hellen Janssen

*(commissie havo/vwo)*  
Groesbeeksedwarsweg 29-B  
6521 DA Nijmegen  
[hellenjanssen@me.com](mailto:hellenjanssen@me.com)

### Vincent Loth

*(KNHG, vwo)*  
Heydenrijkstraat 100  
6521 LS Nijmegen  
024 - 323 32 12  
[v.c.loth@xmsnet.nl](mailto:v.c.loth@xmsnet.nl)

Berichten voor de 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





22



18



50



4

## 4 Hoe stak Rembrandt zijn kaarsen aan?

*De Lachende Cavalier geeft historisch advies bij films*

*Daan Schuijt*

## 10 'Juf, waarom moeten we dit leren?'

*Waarom geschiedenisonderwijs van belang is*

*Marlies Quaedvlieg*

## 14 Door huwelijksbanden aan Breda gebonden

*Poolse bevrijders in dienst van het vaderland*

*Wim Willems, Hanneke Verbeek*

## 18 Een blauwdruk van de kunst van het overleven

*Honderd jaar Polen in Nederland - Daan Schuijt*

## 22 Een gewaagde keuze?

*Lessen over Marokko tijdens de Tweede Wereldoorlog*

*Catherine Schuurman*

## 28 Meer lesuren betekent beter contextualiseren

*Resultaten grootscheeps onderzoek noordelijke provincies*

*Jaap van Rijn, Wybe Jacobi, Tim Huijgen en Paul Holthuis*

## 36 Voor de klas of achter de computer?

*De visie van een jonge docent op digitalisering*

*in het geschiedenisonderwijs - Kasper Spauwen*

## 44 Van Mary Stuart tot Jane Fonda

*De havo- en vwo-geschiedenisexamens van 2012*

*Stefan Boom*

## 50 Meisje met de parel of Het Behouden Huys

*Leerlingen maken historische objecten - Lisa Oskamp*

## 58 Geen grapjes a.u.b.

*Asperger en PDD-NOS in het geschiedenisonderwijs*

*Enne Koops*

8 Jan Terlouw... en de geschiedenis

21 Boeken

26 Kleioscoop Kingdom of Heaven

32 Uitgelezen De kering van het tij

40 Museum In Flanders Fields Museum

48 Lokaal van... Menno van den Hoek

53 Webrecensie Entoen.nu

54 Recensies

61 Column Edith van Gameren

62 VGN Nieuws

*In memoriam Piet Gieles*

63 Kleiokrant

Foto cover:  
Maarten Hartman

# Hoe stak Rembrandt

*De Lachende Cavalier geeft historisch advies bij films*



Historische films zijn letterlijk een verbeelding van het verleden. Hoewel fantasie altijd een grote rol speelt, moet het verhaal wel geloofwaardig overkomen. Marjolein Overmeer geeft historische adviezen voor films en televisieseries. Ze was onder meer betrokken bij *Nova Zembla* en de serie *Rembrandt en ik*.

Tante Aeltje (Marjon Brandsma), Saskia's zussen en de dominee (Ad Knippels) op kraamvisite bij Saskia van Uylenburgh (Sophie van Winden). Uit: *Rembrandt en ik* – Eyeworks Film & TV Drama, fotografie Dinand van der Wal.



# zijn kaarsen aan?

**O**p een slordige stapel dozen en papieren in een hoekje van de kamer staat een ingelijste replica van *De Lachende Cavalier* (1624) van Frans Hals. Toen Marjolein Overmeer het schilderij ooit in het echt zag, in Londen, bleef de beeltenis haar bij: 'Ik zag het in de Wallace Collection en werd gewoon een beetje verliefd. Het is zo'n mooie vent. Hij kijkt heel schalks, terwijl de meeste portretten uit de zeventiende eeuw nogal strak en vlak zijn. Als ik ernaar kijk, denk ik steeds dat iemand net een schuine mop vertelt of dat een mooi meisje hem vreselijk aan het uitdagen is. Hij wil heel hard lachen, maar dat mag niet. Die snor van hem helpt ook. Die staat recht omhoog en dat is vrolijk. Een hangsnor is meteen een stuk somberder.' Overmeer besloot haar bedrijf naar het schilderij te noemen. Via *De Lachende Cavalier* geeft zij colleges over de Nederlandse geschiedenis aan buitenlandse studenten, werkt voor diverse media (ze is redacteur bij *Kennislink.nl* en schrijft voor het tijdschrift *Quest Historie*) en geeft historisch advies bij televisie- en filmproducties. *Eyeworks* schakelde haar in bij de film *Nova Zembla* en de serie *Rembrandt en ik* en voor Matthijs van Heijningen van *Sigma Pictures* werkt ze mee aan een film over Gijsbrecht van Aemstel.

## Meestal stagiairs

'Het geven van historisch advies voor film en televisie is helaas niet mijn *core business*. In Nederland zijn de budgetten daarvoor jammer genoeg te klein. Veel Nederlandse producties zijn dan ook projecten van jaren. Het is heel normaal als iets uiteindelijk een jaar of tien duurt. Om bij *Rembrandt en ik* aan de slag te kunnen, ben ik echt mensen gaan stalken in de hoop dat ze dachten dat het wel nuttig zou zijn. Meestal zetten ze stagiairs op dit soort dingen. Zo van 'kijk dit en dat even na in een paar boeken'. Het werk voor filmproducties verloopt heel verschillend. Bij het project over Gijsbrecht van Aemstel stuurden ze mij het scenario op om door te nemen en te kijken of het wel klopte. Dan kun je echt niet iedere pagina tot op de bodem uitzoeken. Bij Gijsbrecht is het belangrijk om in je achterhoofd te houden dat het van Van den Vondel is en dat het uit de zeventiende eeuw komt. De producent wil er



een echt middeleeuwse film van maken en dus was mijn opdracht om de zeventiende eeuw eruit te filteren. Voor *Nova Zembla* kreeg ik een mailtje met de vraag of ik een paar dingen wilde uitzoeken. Toen kwam er toch een lijst! Overmeer pakt een stapel van zo'n dertig blaadjes met allerlei lijstjes van voorwerpen, meubels en etenswaar. 'De kleding is een apart verhaal, daar bemoei ik me niet mee. Het *art departement* had vanuit het script deze lijsten gemaakt. Dan komt de vraag hoe dat er nu precies uitzag in de zestiende eeuw, want het moet in de film wel zo echt mogelijk zijn. Nu bleken die lijsten van *Nova Zembla* echt te lang voor één persoon, dus heb ik me vooral geconcentreerd op het schip en wat er aan boord allemaal meeging en wat er op *Nova Zembla* zelf was.

Soms begin ik wel op Google, maar dat is alleen ter oriëntatie. Meestal ga ik vrij snel met die lijsten naar de universiteitsbibliotheek om studies op te vragen. Je ziet daarom ook van alles bij die lijsten geschreven staan: verwijzingen naar boeken, vindplaatsen, musea of uitroeptekens als ik iets juist wel of helemaal niet kon vinden. Schilderijen uit die tijd bevatten ook waardevolle informatie, al zijn die destijds ook min of meer *gestyled*. Plaatjes van markten of stillevens, zodat je kunt zien hoe eten er in die tijd uitzag. Dat ze bijvoorbeeld gele wortels hadden in plaats van oranje en dat er nog geen tomaten waren.'

**Marjolein Overmeer van *De Lachende Cavalier*:** 'Een art director denkt het concept van een productie uit. Zo moest *Nova Zembla* de sfeer ademen van de film *Perfume*. Op de set overlegt hij dan met de *set dresser* over hoe het allemaal neergezet moet worden en hoe het in beeld komt. Ik zit daar als adviseur eigenlijk tussenin.'

**Daan Schuijt** is redacteur van Kleio.

'Voor *Nova Zembla* kreeg ik een mailtje met de vraag of ik een paar dingen wilde uitzoeken. Toen kwam er toch een lijst!'

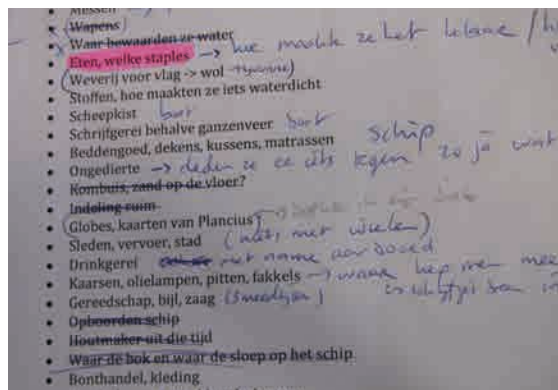
## Alles draait om beeld

'*Nova Zembla* was de eerste Nederlandse 3D-film en dus wilden ze vanwege alle aandacht wel wat extra moeite doen om het allemaal zo authentiek mogelijk te laten lijken. Het beeld is heilig. Daar draait het in een film uiteindelijk allemaal om. Het *art departement* moet ergens een afbeelding van hebben om het in de film te gebruiken. Een beschrijving alleen is echt niet bruikbaar, ze willen een plaatje. Vaak is dat er niet en dat maakt het lastig. Een art director denkt de hele sfeer, het concept van een productie uit. Zo moest *Nova Zembla* de sfeer uitademen van de film *Perfume*. Het moest dus donker en duister en smerig. Op de set overlegt hij dan met de *set dresser* over hoe het allemaal neergezet moet worden en hoe het in beeld komt. Ik zit daar als adviseur eigenlijk tussenin: de art director bedenkt iets en wil van mij weten hoe het eruitziet en daar gaat hij dan mee verder. Dat wordt dan nagemaaakt of ze gaan bij antiekwinkels langs. Je komt dan wel eens op het punt dat de art director het wel zus en zo in het concept had be-



Burgemeester Cornelis Jan Witsen (Victor Löw, midden) en notabelen Cornelis de Graeff (Cees Geel, rechts) en Hendrick Hooft (Marcel Ott) krijgen regie aanwijzingen van regisseur Marleen Gorris. Uit: *Rembrandt en ik – Eyeworks Film & TV Drama, fotografie Dinand van der Wal.*

dacht, maar dat het historisch echt niet klopt. In *Nova Zembla* varen ze met een kogge met een stuurwiel. Ik kende nog iemand uit Leiden die bij het Nationaal Scheepsarcheologisch Depot werkt. Zij vertelde mij dat een kogge geen stuurwiel had. Maar ja, het staat wel goed: de kapitein die zo'n groot rad vastheeft. Dat hebben ze er dus toch in gelaten. Het omgekeerde gebeurt gelukkig ook wel, dat ze iets aanpassen nadat ik advies heb gegeven. Toen Rembrandt en Saskia gingen trouwen in de serie hadden ze twee ringen, zoals we dat nu ook hebben bij een huwelijk.



Maar de man droeg destijds helemaal geen trouwring, en dat hebben ze toen aangepast. Het belangrijkste is dat het verhaal niet wordt afgezwakt. Dat vinden ze belangrijker dan dat het historisch correct is. Voor *Nova Zembla* hebben ze natuurlijk wel het verslag van Gerrit van de Veer gebruikt en daar het script op gebaseerd, maar Doutzen Kroes op de schommel was puur voor het verhaal. Het heeft weinig zin als ik dan ineens ga zeggen dat het niet klopt. Zo werkt film gewoon. Er is ook geen sprake van discussie. Zij vragen mij iets uit te zoeken en advies te geven, maar ik heb geen beslissende stem in de manier waarop de film gemaakt wordt.'

## Eerste Hulp op de set

'De research moet bijna altijd heel snel, soms zelfs heel acuut. Op de set van *Rembrandt en ik* was er een scène met kaarsen. Heel toevallig was dat op een dag dat ik net even kwam kijken. Alles stond al klaar toen ineens de *set dresser* paniekerig aankwam: 'Hoe staken ze bij Rembrandt precies de kaarsen aan?' Daar hadden ze dan bij de voorbereiding niet aan gedacht. Ze hadden in die tijd nog niet de lucifers die wij nu kennen, laat staan een aansteker. Hoe doe je dat dan op zo'n moment? Nu kon ik ter plekke wel zeggen dat ze dat met kooltjes deden, maar die hadden ze niet. Toen hebben ze de kaarsen maar gewoon aangestoken en zijn ze daarna met filmen begonnen: dan zie je niet in beeld hoe dat gaat en heb je het mooi omzeild. Als je vooraf het script mag lezen, voorkom je dit soort dingen, maar dat mag lang niet altijd, omdat ze te bang zijn dat het uitlekt. Een groter budget betekent trouwens niet per definitie dat er ook meer geld wordt uitgetrokken voor historisch onderzoek. Wat dat betreft is het verschil tussen de BBC en Hollywood opvallend. De Engelsen willen over het algemeen meer waarheidsgetrouwe



films, terwijl de Amerikanen voor de actie en kijkcijfers gaan. Zij nemen het minder nauw. Bijvoorbeeld *Troy*, daar heeft een heel bekende historicus aan meegewerkt. Ze hebben daar dus echt wel goed advies ingewonnen, maar om het zo *slick* mogelijk te maken, gebruiken ze gewoon wat ze willen. Dat heeft dus meer met de visie van de regisseur te maken dan met de kwaliteit van het onderzoek.

Documentaires vind ik minder interessant om te maken. Dat heeft met de vorm te maken die in Nederland meestal gebruikt wordt. Tijdens mijn stage bij *Andere Tijden* was het vaak een interview met een camera erbij en wat archiefstukken die op tafel liggen in beeld brengen. Als je geluk hebt, zijn er wat oude filmpjes of moet je het doen met slap nagespeelde reconstructies. Daar komt dan een muziekje onder en zo zie je het in beeld. Ook dat heeft weer met geld te maken. Dat is er voor documentaires ook veel te weinig. Daarom vind ik films toch leuker. Het is entertainment en het geeft een beeld dat natuurlijk nooit helemaal klopt, maar ik probeer het dan wel zo goed mogelijk te laten zijn.

### Kinderboek vol moorden

Mijn fascinatie voor geschiedenis komt door Thea Beckman. Daarom wil ik ook zo graag meewerken aan *Hasse Simonsdochter*. Ik heb dat boek echt wel tig keer gelezen toen ik klein was. Toen ik afgestudeerd was, heb ik het weer een keer gekocht en toen viel me



eigenlijk pas op hoe gewelddadig het is. In dat boek wordt volop verkracht en gevochten en vermoord. Dat maakte op mij als kind blijkbaar een geweldige indruk. Dat verhalende, waardoor je echt in een bepaald beeld meegezogen wordt. Wat dat betreft kun je me een romanticus noemen. Ik houd ook heel erg van steden met een oude uitstraling. En van historische romans en kostuumdrama's. Niet zo van de oude-witte-mannengeschiedenis, maar van de gewone mensen en hoe hun leven eruitzag. Toen ik ging studeren was het echt een *eye opener* en ook wel een geruststelling dat je gewoon serieuze studies had over de vraag of er in de zeventiende eeuw gordijnen waren of niet. Het was dus niet vreemd om je daar mee bezig te houden.

### 'De schrijfster van *Girl with a Pearl Earring* had niet zoveel onderzoek naar de Gouden Eeuw gedaan'

Een film die heel erg uitgaat van het authentieke historische beeld is *Girl with a Pearl Earring*. Daar kloppen sommige dingen ook niet. De set was bijvoorbeeld al eerder gebruikt als Venetië. Maar je ziet daar wel echt in beeld gebracht hoe Vermeer die pigmenten gebruikt en met olie gaat mengen om verf te maken. Ook de kleding was historisch gezien heel goed gedaan. Het idee van de art director daar was ook om de schilderijen van Vermeer tot leven te wekken. Je zag in de film telkens als het ware een doek van hem ineens bewegen. Het leuke is dan dat het beeld wel goed is, maar het verhaal was bij *Girl with a Pearl Earring* weer niet zo geweldig. Volgens mij had de schrijfster haar boek in een half jaar al op papier staan. Zij had echt niet zoveel onderzoek naar de Gouden Eeuw gedaan. Een film over de veenkolonies in de negentiende eeuw lijkt me geweldig om te maken. Zo strak georganiseerd en nette huisjes voor die arbeiders. En dan de tegenstelling met de achterbuurten in de stad: je kunt dat met gemak vergelijken met de sloppenwijken van nu. Dat je laat zien hoe die mensen daar woonden, het verschil tussen arm en rijk en het besef dat God dat misschien toch niet zo bedoeld had. Dat kun je prachtig in beeld brengen allemaal...' ■

Kijk voor meer info op [www.delachendecavalier.nl](http://www.delachendecavalier.nl)

'Het is zo'n mooie vent. Hij kijkt heel schalks, terwijl de meeste portretten uit de zeventiende eeuw nogal strak en vlak zijn. Als ik ernaar kijk, denk ik steeds dat iemand net een schuine mop vertelt of dat een mooi meisje hem vreselijk aan het uitdagen is. Hij wil heel hard lachen, maar dat mag niet.'

Frans Hals, *De lachende cavalier*, 1624. The Wallace Collection, Londen.

# Jan Terlouw

Jan Terlouw is fysicus en geniet bekendheid als schrijver van historische (jeugd)romans. Ook heeft hij jarenlang politieke functies voor D66 bekleed. Hij was onder andere fractieleider, minister van Economische Zaken in het kabinet-Van Agt en lid van de Eerste Kamer.

Ben Vriesema is  
redacteur van Kleio.

## Welk nut heeft geschiedenis volgens u?

*Kennis van de geschiedenis geeft een mens wortels. Kennis van de geschiedenis geeft inzicht in het menselijk handelen. Kennis van de geschiedenis is een onmisbaar deel van algemene ontwikkeling. Kennis van de geschiedenis kan fouten in de toekomst helpen voorkomen.*

*'Er moet streng voor worden gewaakt dat geschiedenis niet chauvinistisch en eenzijdig wordt gepresenteerd'*

## Wat is volgens u het belangrijkste in het geschiedenisonderwijs?

*Het doorgeven van feiten en van hoe die toen en nu werden beoordeeld en gewaardeerd door zoveel mogelijk volken en personen, vanuit zoveel mogelijk gezichtspunten.*

Een alchemist.  
Rechts: Koning  
David door Arent  
de Gelder (±1680).



## Welke historische periode spreekt u het meeste aan?

*De Renaissance. De ontwikkeling van de natuurwetenschappelijke methodieken, 'meten is weten'. De Verlichting, vrijheid van denken en vrijheid van meningsuiting. Bevrijding van de geestelijke dwingelandij van kerk en staat.*



## Welke historische persoon spreekt u het meeste aan?

*In een romantische bui: koning David, krijgsheer, dichter, zondaar. In een rationele bui: vroege Verlichters als Erasmus en Spinoza. In een wetenschappelijke bui: Galilei, Newton, Christiaan Huygens.*

## Wat kunt u zich nog herinneren van uw geschiedenislessen?

*Ik vond de geschiedenisles op school fascinerend, de verhalen, de gebeurtenissen, de wreedheid, de edelmoe-digheid, het geringe verschil van de menselijke aard vroeger en nu, het doorbreken van de Verlichting en van de emancipatie van groepen mensen.*

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

*'De schaapherder' van Oltmans. Omdat het de eerste was die ik las. En het speelt op de Veluwe, het gebied waar ik woonde.*





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

Daar ben ik totaal ongeschikt voor, omdat mijn fantasie voortdurend strijd zou moeten leveren met al of niet verifieerbare feiten. Een onverdraaglijke strijd tussen de schoonheid van waarheid en de waarheid van schoonheid.

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

Toen ik als zeventienjarige jongen voor het eerst vanaf het Domplein in Utrecht het universiteitsgebouw binnenging om wis- en natuurkunde te gaan studeren, ervoer ik heel sterk een gevoel van verantwoordelijkheid en van historische verbondenheid. Door die deur was mijn vader gegaan en talloze wetenschappers voor en na hem. Ik ging bij hen horen. De vele malen dat ik daarna nog door die deur ben gegaan (en soms nog ga) is dat gevoel nooit helemaal weg geweest.

### Wat is voor u een belangrijke lieu de mémoire?

De IJssel. Ik ben in de delta van de IJssel geboren, ik heb aan de oever van de IJssel de Tweede Wereldoorlog meegemaakt, ik woon nu aan de IJssel. Verder zijn rivieren de levensaders van het menselijk handelen, ze hebben van oudsher de vestigingsplaatsen van mensen bepaald, ze dragen water, het wonderlijkste molecuul dat ik ken, en ze zijn van een grote schoonheid.



### Welke historische film heeft de meeste indruk op u gemaakt?

De film *Amadeus*, omdat ik daarin voor het eerst een fundamenteel menselijk drama aantrof dat niet al veelvuldig in de klassieken of in de Bijbel aan de orde was geweest: een goede componist, die iedere dag ziet hoe hij tekortschiet, omdat hij de pech heeft te leven in dezelfde tijd en in dezelfde omgeving als het genie van de eeuw, Mozart. Prachtige vertolking van de strijd tussen bewondering en jaloezie.



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

Voor mij is het belangrijk om bij iedere eeuw (vanaf 1500 voor Christus) een beeld te hebben van de situatie in de wereld. Wat konden de mensen, hoe dachten ze, welke ontwikkelingen vonden er plaats? Hoe lagen de machtsverhoudingen, hoe liep de strijd af die werd gevoerd om veranderingen tegen te houden? Welke nieuwe inzichten werden verworven, of was er wellicht een terugval?

De eigen omgeving moet misschien een beetje extra worden belicht, omdat dat aanspreekt en verhelderend kan werken, met name voor het begrip van het vak zelf. Maar wel steeds in de context van de situatie in de wereld. En er moet streng voor worden gewaakt dat geschiedenis niet chauvinistisch en eenzijdig wordt gepresenteerd.

Mij helpt het zeer dat ik een aantal jaartallen stevig in het hoofd heb. Dat geeft houvast. En vanzelfsprekend wil ik dat geschiedenisonderwijs objectief wordt gegeven, waarbij ik me ervan bewust ben dat daar hoogstens naar kan worden gestreefd. Zelf heb ik op een christelijke lagere school gezeten en daar leerde ik iets over het ontstaan van de islam op een zo eenzijdige manier dat het me tot diep in mijn adolescentie in de weg heeft gezeten. Maar ik matig me niet aan echt verstand te hebben van de manier waarop geschiedenis - dat prachtige en belangrijke vak - het beste onderwezen kan worden. ■

Scène uit de film *Amadeus*.  
Links: De IJssel.

# 'Juf, waarom moeten we dit leren?'

## Waarom geschiedenisonderwijs van belang is

**'Juf, waarom moeten wij dit allemaal leren?' was de titel van een miniconferentie ter gelegenheid van het afscheid van Marlies Quaedvlieg van Lyceum Sancta Maria in Haarlem. Hierbij een weergave van haar speech, waarin ze haar visie geeft op het vak geschiedenis, met aandacht voor de fenomenen verwondering en verdieping.**

**Marlies Quaedvlieg** is gedurende veertig jaar docent geschiedenis en decaan op het Lyceum Sancta Maria in Haarlem geweest.



Als docent geschiedenis krijg je de vraag met de regelmaat van de klok. Hij steekt en voelt als verwijt; hij kan zelfs voelen als een glas water in je gezicht. Zit je net midden in je verhaal, denk je ze net doordrongen te hebben van iets *belangrijks*, de klas luistert, je gaat op in de roerselen van een politieke partij, hebt de strijders in kampen ingedeeld rond het slagveld en werkt toe naar de eerste strijdkreet op de flanken. Je noemt nog even terloops het jaartal ('*mind you*: het is dan pas 1920!') en dan gaat er een vinger omhoog. Je knikt wat ongeduldig, houdt je gedachte vast en wacht op een briljante waaromvraag en dan klinkt het: 'Juf, moeten we dat óók leren?'

### Nat zakdoekje

Daar gaat je in staal gegoten 'grote verhaal', niets meer van over dan een nat zakdoekje. Je probeert het glas water uit je gezicht te schud-den. Leren? Wie heeft het hier over leren? Weten! Horen! Voelen! Proeven, hoe het was en hoe het zomaar weer zo kan zijn! Dat moet je leren! Je voelt je aangevallen, het 'grote verhaal' in de bek gekeken: wat een onzin, al die geschiedenis, allemaal vóór mijn tijd, gebruik ik later nooit meer...

Elke docent in de alfawetenschappen kan er-over meepraten: 'Nederlands, die taal ken ik toch al?' En: 'Taalfouten doen er toch niet toe, u begrijpt toch wel wat ik bedoel?' Literatuur-geschiedenis? – ouwe meuk. Kunstvakken? 'Ik kan toch niet op *textiel* blijven zitten?'

Mij werd deze kritische vraag in de loop van de veertig jaren die ik op school heb doorge-bracht, niet bespaard. En menig keer heb ik het vak geschiedenis verdedigd. 'Iets extra's doen' verdedigd. Niet alleen aan rechten denken, ook aan plichten. Niet alleen origineel willen zijn, maar zorgen dat je gaat staan op de schouders van vroegere reuzen. Niet strijdend heb ik dat alles verdedigd, oh nee! Nuance-rend. Mijn 'zwaard' bestond uit begrip tonen voor de kritische gedachtegang, uit een plei-dooi voor boven het vak uitstijgende doelen. En inwendig zuchtte ik over de indoctrinatie en het droeve lot van de alfawetenschappen. Meestal horen wij alfa-academici het als kri-tiek. Maar laten we het eens omdraaien. Er is niet alleen kritische lading. Er is ook oprechte, ik zou bijna zeggen antropologische verwon-dering: hier is een jongere, die belandt in een onontgonnen wereld. De jongere zet de tropenhelm af en peilt het waarom van een wetenschappelijke discipline, wat zij eigenlijk te bieden heeft... Als je goed luistert en kijkt in de grote ogen, dan hoor je die verwonde-



ring, zie je de verbazing over die vreemde stam die 'academicus' heet. Is die wel van deze wereld? Die docent, wiens leven draait om kennis, lezen, denken? 'Wat is dit?' hoor je de puberbreinen gaan. Bestaat dit? Geen voetbal? Geen kroeg, geen camping? Maar kerken bekijken, musea, boeken kopen in plaats van een iPhone? Is dat geen maatschappelijk coma dan? Weten zij veel dat dát nu juist is wat dat in staal gegoten verhaal diepte geeft.

### Eerste stap

'Juf, waarom moeten we dit leren?' Ik kijk naar mijn ingezakte verhaal en besluit de vraag te benaderen als iets positiefs. Waarom? Omdat het me een kans geeft. Met die vraag zet deze puber hier voor me misschien wel de eerste stap naar wat een grote sprong voor het leven kan zijn. Een eerste oprechte verwondering-van-binnenuit, kritisch vermogen. Dat immers is waarmee ons denken begint? Dat stimuleren, aanzetten tot lezen, weerbaar maken tegen indoctrinatie, het is me heel wat waard. Ik wil aantonen dat gewoon willen weten belangrijk is. Voor beslissingen in het sociale verkeer, voor het maken van keuzes. Dat iets extra's weten belangrijk is. Voor het verdiepen van je persoonlijke opvattingen.

Ik wil aantonen dat lezen belangrijk is. En je verdiepen in andere tijdsgewrichten. Voor de herkenning van het al te menselijke. Voor je verbeeldingskracht via de verbeeldingskracht van anderen. Voor je creativiteit, voor het ontwikkelen van idealen. Is leven voor kennis dan niet elitair en dus verwerpelijk? Ja, dat is elitair, maar niet verwerpelijk. Geen maatschappij kan functioneren zonder een denkende elite. Er is een groot misverstand dat direct met onze pubers te maken heeft. Dat misverstand heet niet-elitair zijn, alleen 'het noodzakelijke' doen, 'origineel' moeten zijn, en alleen

### 'De zogenaamde 'nutteloze' denkers onder ons houden de nieuwsgierigheid bij onze kinderen levend'

denken aan rechten en niet aan plichten. Niet-elitair zijn, beroepsnut, originaliteit, rechten: het zijn geen alomvattende waarden, wat de politiek je ook wijs wil maken. Het is meer een reactie op de twintigste eeuw, zoals er zoveel reacties zijn geweest op andere tijden en zoals er zo vaak is gedacht dat de eigentijdse waarden eeuwigheidswaarde hadden. Dat wil ik duidelijk maken. Dat is nou net wat geschiedenis duidelijk kan maken. ►



Boaz giet graan in Ruths mantel. Tekening van Rembrandt van Rijn, collectie Rijksprentenkabinet in het Rijksmuseum, Amsterdam.

In een boerderij in Sant'Andrea in Percussina schreef Machiavelli zijn laatste boek *Il Principe (De Prins)*, nadat hij was verbannen uit Florence.



Ik pleit voor de denkende elite, in de zin van 'edelen van de geest'. Ik pleit voor het emanciperen van onze pubers. Niet in de zin dat 'iedereen' toegelaten zou moeten worden tot een passende beroepsopleiding. Dat is een ongelukkige set oogkleppen. Emanciperen betekent dat iedere hoger opgeleide genuanceerd heeft leren nadenken over democratie

en verantwoordelijkheid, individu en maatschappij, rechten, maar vooral ook plichten. Ik wil dat kinderen gaan nadenken over wat goed en rechtvaardig is. Voor genuanceerd kunnen denken, spreken en schrijven is kennis nodig, van filosofie, van geschiedenis, van literatuur en kunst. Om zich te ontwikkelen tot burger in een maatschappij moet een kind daarin gevormd worden: het beïnvloedt de maatschappelijke stemming. Wat is er belangrijker dan een constructieve stemming in een maatschappij?

### Leren nadenken

Ik pleit tegen het dictaat van originaliteit. Leren nadenken is een oude, waardevolle traditie in Europa: al in de middeleeuwse kloosterscholen was het een belangrijk onderdeel, ook al wordt u dagelijks verteld van de verwerpelijkheid van de kerk. Ik wil kinderen leren dat ze daarin niet per se 'origineel' hoeven te zijn, maar dat nadenken zo oud als de wereld is. Zodat ze ook bij Socrates te rade durven gaan

om hen daarin te onderwijzen.

Afgelopen weken was in het nieuws dat het 'burgerschap' van de Nederlandse jeugd opvallend zou achterblijven bij jongeren in andere landen. Hoe zou dat komen? Omdat wij kennis 'elitair' vinden, iets dat het midden houdt tussen 'vies' en 'smerig'? Ik denk niet dat 'genuanceerd denken' alleen bij de alfavakken thuishoort. Natuurlijk wordt bij economie en de bètavakken ook geleerd na te denken over maatschappelijke problemen, zij het in andere context. Maar om de taal, waarin men denkt, goed te leren beheersen, zijn de geesteswetenschappen onontbeerlijk. Er wordt veel bezuinigd op kunst en cultuur. Meer dan dertig alfastudies zijn gesloten. De overheid dringt erop aan dat meer leerlingen een exact profiel kiezen. De economie vraagt, nee, schreeuwt om technici. Dat alles maakt dat een pleidooi voor de geesteswetenschappen hier meer dan op zijn plaats is. Want de denkende elite is het, die kennis uittilt boven 'alleen het noodzakelijke'. De zogenaamde 'nutteloze' denkers onder ons houden de nieuwsgierigheid bij onze kinderen levend. Want moeten wij de jeugd leren haar keuzes louter door materieel gewin te laten bepalen? Moeten wij ze vertellen dat 'naar school gaan' enkel en alleen bedoeld is voor die goede baan later?

Natuurlijk is die goede baan belangrijk, maar we moeten de technicus waardevoller maken voor zichzelf, voor zijn directe omgeving en dus ook voor zijn werkgever. Er is meer nodig dan het technisch noodzakelijke, er is ook nog het maatschappelijk noodzakelijke.

Dit brengt mij bij het oudtestamentische verhaal van Ruth met de korenschoven. Voor degenen die het niet kennen: Ruth was een arme weduwe, die niet te eten had en dus op het akkerland van een rijk heer stiekem korenen pikte, die bij het maken van de schoven waren gevallen. Een knecht wilde haar wegjagen, maar de landheer zei: 'Neen. Laat de vrouw maar gaan. Laat zelfs wat extra korenen vallen, ze heeft het zo nodig.' En Ruth vond uiteindelijk zoveel koren, dat ze met een grote bos naar huis kon gaan. Van Ruth krijg ik inspiratie. De houding van Boaz, de landheer uit het Bijbelverhaal, weerspiegelt hoe ik zelf altijd heb gestudeerd en gewerkt: doe maar een beetje meer, het is nodig. Niet alleen omdat je je dan zekerder voelt. Het is ook vanwege onze sociale verantwoordelijkheid. Dat is waarvan je uiteindelijk gelukkiger wordt.



## Antieke hoven

Plezier in studeren is van alle tijden. Neem een beroemd citaat uit een brief van Machiavelli, geschreven in een tijd dat hij nauwelijks te eten had en op het land moest werken: 'Wanneer de avond valt, keer ik naar huis terug en ga naar mijn studeervertrek. Op de drempel doe ik mijn modderige, bezwete werkkleding uit en trek gewaden voor hof en paleis aan en in deze serieuzere kleding betreed ik de antieke hoven van de Ouden, waar ik door hen welkom geheten word, en daar proef ik van het voedsel dat voor mij alleen is en waarvoor ik ben geboren. En daar vergun ik mezelf hen toe te spreken en ze te vragen naar de motieven achter hun handelen, en zij, in al hun menselijkheid, beantwoorden mijn vragen. En voor vier uur lang vergeet ik de wereld, weet niets meer van ergernis, vrees ik geen armoede meer en beef ik niet meer voor de dood: ik betreed werkelijk hun wereld.' Een tekst van een geestverwant, een zielsverwant, mag ik wel zeggen. Vijfhonderd jaar liggen tussen hem en mij in: hij schreef dit in 1513 in een brief aan een vriend, de diplomaat Francesco Vettori.

Het citaat maakt duidelijk hoe kennis overdragen aan onze jongeren een drie-eenheid is:

1. Kennis overdragen is onze jeugd confronteren met het feit dat er goede vrienden zijn, óók in andere tijden, óók als hun brieven pas bezorgd worden als die vrienden al vijfhonderd jaar dood zijn.
2. Kennis overdragen is vooral: méér doen dan het strikt noodzakelijke. Daarnaar nieuwsgierig maken. Het is zó belangrijk nieuwsgierig te blijven! Geen iPhone, geen enkele 'app' zou ook maar ergens zijn als de gebruiker niet nieuwsgierig was.
3. Kennis overdragen is je kinderen geluk bezorgen: ze aanleren voldoende boeken in huis te hebben; nog zoveel vrienden om kennis mee te maken...

## Open geest

Machiavelli maakt duidelijk hoe belangrijk het hebben van kennis van geschiedenis is, in zijn geval: kennis van de Oudheid. Hij maakt duidelijk hoe geestesvoeding, 'dat beetje extra doen', gelukkig maakt, de stemming herstelt. En hij maakt duidelijk hoe tijdgebonden ook hij is: hij slaat de middeleeuwen gewoon over, want voor 'de donkere middeleeuwen' hadden Renaissancedenkers zoals wij allen weten, geen waardering. Maar het waren wel degelijk

de middeleeuwen, die bedachten dat er geen conflict hoeft te zijn tussen geloof en rede. Is de redenering van Machiavelli voor onze tijd nog steeds van belang? Jazeker! Is het kennen van de Oudheid en van latere denkers niet overbodig in onze technocratische tijd? Absoluut niet! Brengt deze kennis onze in crisis verkerende economie erbovenop? Ook niet. Maar zij brengt ons verwondering. En een open geest, die het plezierig maakt dat leerlingen je zo confronteren met je eigen zijn. Onze open geest, onze nieuwsgierigheid, ons voorbeeld is uiteindelijk een van de bronnen voor hun latere geluk: meer kennis, meer verwondering, meer wetenschap.

En morgen? Morgen hebben we gewoon de vergadering over 5-vwo, en na de volgende week maak ik gewoon de analyse van de examenuitslagen. Want de vreugde ligt niet in het loon van de arbeid, maar in de arbeid die het loon verdient. ■

Een leraar met zijn leerlingen. Voor-  
kant van een Latijns  
woordenboek van  
een kloosterschool.  
Manuscript uit de  
dertiende eeuw uit  
de abdij van Alten-  
burg, Oostenrijk.  
Collectie Lessing  
Photo Archive,  
Wenen.



# Door huwelijksbanden aan Breda

## Poolse bevrijders in dienst van het vaderland

► Uitzending NOS naar aanleiding van 65 jaar bevrijding. Mevrouw Braat-van Unnik vertelt daarin hoe zij als jong meisje de bevrijding door de Polen mee maakte. Zie voor een fragment met unieke oude beelden: <http://youtu.be/Qs6uomt6UMw> (vanaf 2:28). (Het filmpje staat ook op de Kleio-website.)

► 'Dankbetuiging aan de Polen', De Bredasche Courant, 29 december 1944; 'Hoe de Polen Breda bevrijdden', De Bredasche Courant, 2 januari 1945; 'De Polen beten het spits af', De Bredasche Courant, 28 maart 1945; 'Het strijdende Polen', De Stem, 3 november 1944; 'Aan de Polen', De Stem, 6 november 1944, met als laatste strofe van het gedicht: 'Eenvoudige, menscheijk, vlot en vroom, weest, Polen, blij gegroet; Oprechte dank zij u gebracht! Dat God uw weg behoedt!' ► 'Bevrijd Nederland aan strijdend Polen', De Bredasche Courant, 28 maart 1945.

**Op 1 september 1939 begint de Tweede Wereldoorlog met de Duitse inval in Polen. Deze inbreuk op het Molotov-Ribbentroppact kon Stalin niet onbeantwoord laten en op 16 september marcheren de eerste Sovjets door de straten van Lvov. Na slechts twintig jaar onafhankelijkheid dringen twee oude machthebbers Polen weer binnen. Hoewel het leger snel verslagen is, capituleert Polen officieel niet. Zowel de regering als het leger proberen vanuit het buitenland terug te vechten. Eerst vanuit Frankrijk, later maken zij de oversteek naar Engeland. Poolse legereenheden versterken de gelederen van de geallieerden. In Breda worden de onverwachte bevrijders hartelijk onthaald. De Poolse korporaal Franciszek Łyskawa ontmoet er de liefde van zijn leven. Dit is een voorpublicatie van het boek *Honderd jaar heimwee – De geschiedenis van Polen in Nederland* door Wim Willems en Hanneke Verbeek dat binnenkort verschijnt.**

**T**oen de bombardementen na een zware strijd van een aantal dagen afnamen, durfden de bewoners van Breda in de vroege ochtend van 29 oktober 1944 hun schuilplaatsen te verlaten. Zij zagen militairen door de straten lopen met op de bovenarm van hun uniform het woord 'Poland'. Veel bewoners van de stad wisten niet eens van het bestaan van dat land af, dus hun verbazing was groot.<sup>1</sup> Maar als bevrijders waren zij zeker niet minder welkom dan de andere geallieerden. Er werd een informatiekaartje verspreid onder de Bredase bevolking: 'De Poolsche soldaten aan de inwoners van Nederland.' Hierop stelden de Poolse soldaten zich voor, en op een landkaartje viel te zien waar hun land van herkomst lag.

De twee lokale kranten, de protestantse Bredasche Courant en het katholieke dagblad De Stem, drukten menige dankbetuiging af. Ook

verscheen een artikel met achtergrondinformatie over de militairen en een heus gedicht, opgedragen aan de Poolse soldaten.<sup>2</sup> De journalisten schreven niet alleen over de helden die hun stad hadden bevrijd zonder grote schade toe te brengen, zij hadden ook oog voor de situatie in hun land van herkomst. Om bevrijd Nederland een kans te geven hun medeleven te betuigen, kwam er een actie op touw - via bemiddeling van het Poolse Rode Kruis - om geld in te zamelen voor de ondersteuning van de noodlijdende bevolking in Polen.<sup>3</sup> Nog maanden na de bevrijding trof men achter vrijwel ieder raam en in vele etalages het opschrift *Dziękujemy Wam Polacy* aan: dank aan de Polen.<sup>4</sup>

Na de bevrijding van Breda verbleven de Poolse troepen nog enige tijd in de stad en omgeving, met als opdracht het terrein te consolideren. Zij gebruikten die periode tevens om op krachten te komen en het materieel aan te vullen alvorens verder te trekken naar Duitsland.<sup>5</sup> De bevolking kreeg van de ene op de andere dag een grote groep nieuwkomers te verzorgen en al snel zaten de kazernes vol. Vandaar dat een beroep werd gedaan op de inwoners van Breda en omliggende gemeenten om soldaten in huis te nemen.<sup>6</sup>

Korporaal Franciszek Łyskawa behoorde tot degenen die tot taak kregen om opvangplaatsen te regelen bij lokale families. Hij ging de straat op en vroeg aan willekeurige voorbij-



**Informatiekaartje 'De Poolsche soldaten aan de inwoners van Nederland', dat na de bevrijding onder de Bredase bevolking werd verspreid.**



# gebonden

gangers of zij een plek wisten of hadden voor Poolse militairen. Een van de mensen die hij aansprak, was een jongeman die nog thuis woonde. Deze bracht hem in contact met zijn ouders, de familie Sulkers, die hun huis maar al te graag openstelden voor hun bevrijders. Ook de korporaal zelf zou uiteindelijk ingekwartierd worden bij dit gezin en daar overwinteren. Pas in april 1945 trok hij met zijn divisie door naar Duitsland.

In de tussentijd had hij contact gekregen met kennissen van de familie, het gezin Heijligers, dat bestond uit drie zonen en dochter Maria; alleen de laatste woonde nog thuis. Ze had een sterke band met haar moeder, wat samenhang met het feit dat vader Heijligers was overleden toen zijn dochter acht jaar oud was. Beiden kwamen regelmatig over de vloer bij de familie Sulkers, dus zij maakten ook al snel kennis met de jonge Poolse soldaat die daar inwoonde. Net als de meeste inwoners van Breda wisten zij weinig over Polen, wat echter niet verhinderde dat Maria gecharmeerd raakte van de vreemdeling. De overlevering wil dat zij nogal kritisch was op het vlak van mannen. Naar de maatstaven van die tijd was ze niet meer zo jong - 29 jaar - toen ze Łyskawa leerde kennen. Dat ze uitgerekend aan een Poolse soldaat haar hart zou verliezen, had niemand kunnen bedenken.

Korporaal Franciszek Łyskawa was niet de enige (Poolse) soldaat die verliefd werd op een jonge vrouw uit Breda of omgeving, en dat ontging de katholieke kerk niet. In menige mis richtte de priester een stichtelijk woord tot de vrouwen en meisjes, die zich in de ogen van de kerk losbandig en ongepast gedroegen. Vanaf de kansel volgden waarschuwingen voor een al te vertrouwelijke omgang met buitenlandse militairen, want ook al ging het om katholieken dan nog zouden de verschillen in zeden, gewoonten, opvattingen en gebruiken te groot zijn om een gelukkige verbintenis te garanderen. Bovendien meende het kerkelijke gezag dat de kennismakingstijd doorgaans te kort was om zich van de afkomst en de positie van de potentiële huwelijkskandidaat op de



Poster met het Poolse opschrift 'Dziekujemy Wam Polacy' ('Dank aan de Polen'). Deze poster was na de bevrijding, en in de jaren daarna tijdens de herdenking, achter menig raam in Breda te zien.

hoogte te stellen. Zelfs de militaire autoriteiten zagen niet graag dat zulke verbintenissen tussen geliefden van verschillende herkomst ontstonden.<sup>7</sup>

Niet alleen de kerk, ook het comité voor de maatschappelijke wederopbouw van Breda trok in de krant ten strijde tegen de vermeende lichtzinnigheid van het vrouwvolk. Dat sommige meisjes zich zo gemakkelijk lieten verleiden door mannen met een uniform zou een smet werpen op het eigen volk. Dat gold al evenzeer voor ouders die de omgang met een soldaat tolereerden, omdat zij de belangstelling van geüniformeerden voor hun dochters wel leuk vonden.<sup>8</sup> Gezien de verregaande invloed die de katholieke kerk destijds nog uitoefende, zeker in Breda en omstreken, moet een vrouw die een relatie aanging met een Poolse soldaat behoorlijk stevig in haar schoenen hebben gestaan. Veel relaties bleken overigens niet ondoordacht te zijn aangegaan, constateerde de Bredasche Courant een jaar na de bevrijding:

'In ieder gezin bijna heeft men een Poolsche relatie, die 'de Pool' heet, omdat men in het uitspreken van zijn naam tot nu toe nog niet is geslaagd. In ieder geval is er contact, ook blijvend contact, want hoeveel Polen zijn reeds door huwelijksbanden aan onze stad gebonden?'<sup>9</sup>

► Een jaar na de bevrijding werd over het onthaal van de Poolse strijdkrachten in 1944 geschreven: 'De stad is in feeststemming, overal wapperen de vlaggen en de Polen kijken hun oogen uit, als zij achter schier alle ramen de woorden Dziekujemy Wam Polacy lezen, het onvolprezen initiatief van Mevrouw Lawick.' Uit: 'Breda een jaar zichzelf', De Bredasche Courant, 27 oktober 1945.

► Mieczkowski 2004: p. 71.

► Niet alleen voor soldaten werd onderdak gezocht, ook voor de vele inwoners van Breda en omgeving wier huizen waren verwoest. Het betrof een hele operatie, waarbij zowel ambtenaren van de gemeentesecretarie waren betrokken als verkenner, met als opdracht plekken voor inkwartiering te zoeken. Zie o.a. 'Onderdak gevraagd', De Stem, 7 november 1944.

► 'Het Huwelijk geen lichtvaardige zaak', De Stem, 19 februari 1945.

Vervolg voetnoten op volgende pagina.

► 'Een woord tot onze vrouwen en meisjes', De Ster, 27 januari 1945. Dat er ook ouders waren die hun dochters wel degelijk waar-schuwden, blijkt uit het verhaal van de Poolse soldaat Willie Wylenzek: 'Zij had van haar ouders te verstaan gekregen zich nooit met een militair in te laten en ook al was Wylenzek een van de Poolse bevrijders, hij liep wel in een uniform.' Uit: 'Bevrijder van Breda. Poolse vete-raan vond liefde in Nederland', Maandblad voor veteranen (4 mei 2011), nr. 4.

► 'Breda een jaar zichzelf', De Bredasche Courant, 27 oktober 1945.

► Ludka Łyskawa bezit foto's van haar ouders op het strand van Scheveningen, met op de achterkant door Maria geschreven: 'Scheveningen, 29 september 1946' en 'Brussel 3 oktober 1946'.

► Venken 2008: pp. 30-31.

► Hart 2003: pp. 4, 81.

► De verblijfsvergunning van Maria Łyskawa bevatte vier secties voor verlenging, waarvan er slechts twee zijn benut. Op grond daarvan lijkt het waarschijnlijk dat zij de vergunning na 13 januari 1952 niet langer nodig had.

► Peeters 1978: p. 124; Sword 1986: p. 371.

## Romantiek in oorlogstijd

Het prille geluk van de jonggeliefden werd al vroeg op de proef gesteld toen de Poolse divisie onder leiding van de Canadezen in de lente van 1945 naar Duitsland doortrok, om daar als bezettingsleger te opereren. Zoals veel van zijn landgenoten had Franciszek Łyskawa, inmiddels gepromoveerd tot sergeant, nooit de hoop opgegeven om zijn vaderland te helpen bevrijden. De Conferentie van Jalta in februari 1945, waarin Polen onder Stalins politieke invloed kwam te vallen, gooide echter roet in het eten.

Het waren onzekere tijden, dus viel het niet mee om vastomlijnde plannen voor de toekomst te maken. Voor Franciszek Łyskawa en zijn Maria stond echter één ding vast en dat was hun liefde voor elkaar. Zij besloten tijdens een van zijn verloven in het huwelijk te treden, een plechtigheid die op 18 september 1946 plaatsvond in Breda. De bruidegom had zijn legeruniform aan. Er was geen familie van hem aanwezig, want het was in die tijd onmogelijk om vanuit het communistische Polen naar het Westen te reizen. Na het feest permitteerde het stel zich een korte huwelijksreis naar Scheveningen en Brussel.<sup>10</sup> Niet lang daarna keerde de kersverse echtgenoot nog ruim een halfjaar terug naar het bezettingsleger in Duitsland, waar hij deel van uitmaakte tot dit in april 1947 demobiliseerde.

Uiteraard was Maria Heijligers niet de enige die met een Poolse militair trouwde. In het eerste jaar na de oorlog traden niet alleen in Nederland, maar ook in België tal van Poolse militairen in het huwelijk met een autochtone ingezetene.<sup>11</sup> Dat ging gepaard met de nodige complicaties. Zo was het tot 1964 in de Nederlandse nationaliteitswetgeving vastgelegd, dat een Nederlandse vrouw haar nationaliteit verloor bij het sluiten van een huwelijk met een niet-Nederlander; haar viel dan automatisch de nationaliteit van haar man toe.<sup>12</sup> Toen sergeant Franciszek Łyskawa, na de oorlog nog gewoon in het bezit van zijn vooroorlogse Poolse paspoort, in het huwelijk trad, verloor zijn vrouw daarmee haar Nederlandse nationaliteit. Dochter Ludka bezit nog altijd de verblijfsvergunning uit die tijd, waarop bij de nationaliteit van haar moeder vermeld staat: 'Poolse'. Het lijkt waarschijnlijk dat zij haar Nederlanderschap pas in 1952 heeft herkre-gen.<sup>13</sup>

Op het moment dat duidelijk werd dat de meeste Poolse strijders niet van plan waren



**Huwelijk van Maria Heijligers en Franciszek Łyskawa (in Pools legeruniform) in Breda (18 september 1946).**

naar hun vaderland terug te keren, riep het Britse leger het *Polish Resettlement Corps* in het leven. Om de overgang van het bestaan als soldaat naar het burgerleven soepel te laten verlopen, bood Engeland – nog altijd officieel de opperbevelhebber van de strijdkrachten – militairen de mogelijkheid binnen dit korps een opleiding te volgen waarmee zij gemakkelijker een baan konden krijgen in de burgermaatschappij.<sup>14</sup> Omdat sergeant Łyskawa begreep dat een terugkeer naar Polen niet langer tot de mogelijkheden behoorde en hij zijn vrouw naar behoren wilde kunnen onderhouden, greep hij deze kans met beide handen aan. In april 1947 vertrok hij voor een klein jaar naar het plaatsje Mere en daarna naar Bury St Edmunds, respectievelijk 165 en 125 kilometer van Londen vandaan, om er een opleiding tot radiomechaniciën te volgen. Deze beslissing om zich bij het korps aan te sluiten, had een ingrijpende keerzijde. Vanuit Warschau kwam namelijk het bericht dat Poolse soldaten die daartoe besloten hun oorspronkelijke nationaliteit verloren. Het korps werd gezien als een onderdeel van een buitenlandse



troepenmacht, en op grond van een verordening uit 1920 verloren Poolse staatsburgers hun nationaliteit wanneer zij zich daar zonder toestemming bij aansloten.<sup>15</sup> Dat gold ook voor Franciszek Łyskawa en zijn medesoldaten, die via de Internationale Vluchtelingenorganisatie de status van *displaced persons* kregen.<sup>16</sup> Na al die jaren van huis, dromend over het eigenhandig bevrijden van hun vaderland, bevonden deze mannen zich ineens als statenloos burger op Engels grondgebied. Het was een periode waarin er weer regelmatig brieven over en weer gingen tussen de jonggehuwden. Intussen was echtgenote Maria zwanger van hun eerste kind.

Het echtpaar mocht gescheiden zijn door een breed water, op 16 juni 1947 kwam niettemin hun dochter Marysia ter wereld.<sup>17</sup> Het toeval wilde dat vader Łyskawa net op die dag met verlof overkwam, dus hij kon zijn dochter meteen in de armen nemen. Het weerzien met zijn vrouw moet zeer emotioneel zijn geweest. Hij had permissie gekregen om twee weken bij zijn gezin door te brengen, waarna hij terug moest naar Engeland. Het zou vervolgens tot 23 december duren voor hij opnieuw verlof

kreeg, dit keer om met zijn gezin de kerst door te brengen.<sup>18</sup> Alleen door de brieven die hij van zijn vrouw ontving, bleef hij enigszins op de hoogte van de groeistuiptjes die zijn dochter doormaakte. Woorden vormden niet alleen een noodzakelijk houvast, maar ook een draad waarmee hij verbonden bleef met zijn gezin.

Intussen bleven beiden in grote onzekerheid verkeren over hun nabije toekomst. Niet alleen was Franciszek Łyskawa afgesneden van zijn familie in Polen, hij kende het land van zijn echtgenote ook nauwelijks en was er alleen mee verbonden door haar en hun dochter. Al jaren leefde hij in een soort vacuüm. Hij was begonnen als jongeman die meer van het leven wilde dan de familieboerderij en besloot om zich bij het leger aan te sluiten, want dan kon hij studeren. Via vele omzwervingen door Europa - afgesneden van zijn familie en zijn oude leven - was hij van een vrouw gaan houden in een stad die hij als militair had helpen bevrijden. Inmiddels was hij een volwassene man met een gezin die op het punt stond zich definitief te vestigen in een land dat hij nauwelijks kende. ■

► Sword 1986: p. 372.  
 ► Venken 2008: p. 31.  
 ► Tot 1985 kregen kinderen automatisch de nationaliteit van hun vader en was het voor vrouwen niet mogelijk om de Nederlandse nationaliteit door te geven aan hun kinderen. De wetwijziging van 1936, bedoeld om statenloosheid te voorkomen (wijziging nationaliteitswet 1892) bepaalde echter dat een kind van wie de moeder de Nederlandse nationaliteit heeft en de vader onbekend of statenloos is, de Nederlandse nationaliteit krijgt (zolang de statenloosheid of onbekendheid duurt). Dochter Marysia kreeg bij haar geboorte dus de Nederlandse nationaliteit. Zie o.a. De Hart 2003: p. 79.  
 ► In het *Soldiers' Service and Pay Book* van Franciszek Łyskawa - met zijn persoonsgegevens, registratie van inentingen, testament en verlofaanvragen - een boekje dat soldaten altijd bij zich moesten dragen, staat onder het kopje *leave granted* dat hij vanaf 16 juni 1947 voor veertien dagen in Holland zal verblijven. Het volgende verlof ging per 23 december van dat jaar in, maar daar stond bij vermeld: *at his own expense*. Łyskawa kreeg dus geen betaald verlof om kerst en oud en nieuw door te brengen met zijn gezin.

**VERBLIJFSVERGUNNING aan:**

Naam: *Heijligers*

Voornamen: *Maria Cornelia*  
*echtge. Łyskawa*

Geboortedatum: *17 november 1915*

Geboorteplaats: *Łowenberg*

Nationaliteit: *Pools*

van: *13 Januari 1949 (rekenmeest)*

tot: *13 Januari 1950 (vijftig)*

**EINDHOVEN, 13 Januari 1949**

Het hoofd van politie te **EINDHOVEN**

dat hiermede verklaart, dat houder dezes niet in het bezit is van enig buitenlands identiteitspapier en dit ook niet kan bekomen.

(Handtekening)

Opnieuw verblijfsvergunning verleend tot: *13 Januari 1951 (leen)*

**EINDHOVEN, 13 Januari 1950**

Het hoofd van politie,

Opnieuw verblijfsvergunning verleend tot: *13 Januari 1951 (leen)*

**EINDHOVEN, 13 Januari 1951**

Het hoofd van politie,

Handtekening van de houder

Nr. 091000

Opnieuw verblijfsvergunning verleend tot: *19 ( )*

Het hoofd van politie,

Opnieuw verblijfsvergunning verleend tot: *19 ( )*

Het hoofd van politie,

Deze ruimte niet beschrijven

Afdruk rechter wijsvinger

Alle verblijfsvergunningen worden verleend behoudens eerdere intrekking.

**Verblijfsvergunning van de Nederlandse Maria Heijligers. Nadat zij in het huwelijk was getreden met Franciszek Łyskawa, viel haar automatisch de nationaliteit van haar man ten deel. Als Poolse had ze nu ook een verblijfsvergunning nodig (13 januari 1949).**

# Een blauwdruk van de kunst van het

## *Honderd jaar Polen in Nederland*

**Het boek *Honderd jaar heimwee* bevat portretten van Poolse immigranten en hun nazaten in Nederland. Vanaf de jaren twintig vestigden Polen zich als kompels in Zuid-Limburg. Daan Schuijt sprak met auteur Wim Willems over het boek dat binnenkort verschijnt.**

**Daan Schuijt** is  
redacteur van Kleio.

**H**onderd jaar heimwee – *De geschiedenis van Polen in Nederland* door Wim Willems en Hanneke Verbeek is een bundel met levensverhalen van (nazaten van) Poolse immigranten in Nederland. Het zijn als het ware ovale portretjes, zoals je die op begraafplaatsen ook wel ziet. Aan de hand van die beeltenissen kun je het verleden van een plek, een stad of een dorp, en de inwoners voor een stukje ontrafelen. Op zoek naar de vervaagde sporen van Polen in Nederland.

**Mogen we het boek opvatten als een tegengeluid in het overwegend negatieve debat over de toestroom van Polen en andere Oost-Europeanen naar Nederland?**

Willems: 'Met dit boek willen we de huidige, sterk gepolariseerde discussie over de problematische kanten van de Poolse arbeidsmigratie in een historisch perspectief plaatsen, om de waan van de dag te relativiseren. In elke fase van de twintigste eeuw zijn er Polen naar Nederland gekomen - we hoeven alleen maar te denken aan de mijnwerkers in Zuid-Limburg, de bevrijders tijdens de Tweede Wereldoorlog en de vele 'Poolse bruiden' vanaf de jaren tachtig. Zij hebben vrijwel allemaal hun plek gevonden en hun bijdrage geleverd aan de veranderende samenleving, en horen daarom bij Nederland - en sinds 2004 ook bij de Europese Unie. Een genuanceerd perspectief dus en oproep tot bewustwording, eerder dan een tegengeluid.'

**Hoe is het boek opgebouwd? Welke werkwijze hanteren jullie?**

'Het boek behandelt elk decennium van de twintigste en het eerste decennium van de eenentwintigste eeuw, steeds aan de hand van een familie of een groep mensen die

representatief zijn voor de dominante vorm van migratie in die periode. De overkomst en het hele proces van vestiging - ook over de generaties heen - worden gepresenteerd als een historisch familiealbum, met inbegrip van tal van foto's uit privéalbums. Dat vergroot de identificatie en betreft lezers direct bij de persoonlijke lotgevallen. Lezers maken een reis door de tijd, krijgen inzicht in de ontwikkeling van Polen - het land en de mensen - door de jaren heen en een duidelijk beeld van de wijze waarop nieuwkomers hun weg hebben gevonden in een nieuwe maatschappij, met andere eisen en verwachtingen. Het is ook een blauwdruk van de kunst van het overleven, die juist aan de hand van de persoonlijke geschiedenissen van migranten goed valt te illustreren.'

**De contacten tussen Polen en Nederland zijn waarschijnlijk ontstaan in de tijd van de Hanze. Hebben jullie ooit overwogen om een overzichtswerk te schrijven dat in die periode start?**

'De vroegste periode van contacten tussen Polen en Nederland zijn eerder beschreven, in een overzichtswerk van Lucia Thijssen, en waarom overdoen wat een ander reeds gedaan heeft? Maar belangrijker is, dat wij een nieuw licht willen werpen op de maatschappelijke discussie van de laatste vijf jaar en daarin draait het toch vooral om: horen Polen nu écht bij Europa of toch eigenlijk bij het voormalige Oostblok? Om greep te krijgen op dat vraag-





# overleven

stuk was de lange aanloop tot de Poolse onafhankelijkheid in 1918 van belang, en alles wat zich in de decennia daarna heeft afgespeeld. Daarop hebben wij dan ook de focus gericht.'

## **Hoe kwamen de Polen eigenlijk in Nederland terecht? Traditioneel heeft het land toch een veel sterkere band met Frankrijk?**

'De Limburgse mijnen hadden begin twintigste eeuw arbeidskrachten nodig en die moesten katholiek zijn, dus de Polen die in Duitsland en Frankrijk werkten, werden aangetrokken door de gunstige arbeidsvoorwaarden in Nederland. Overigens ging het hier tot voor kort nooit om grote aantallen Polen, vandaar dat zij in de immigratiegeschiedenis nimmer een belangrijke groep hebben gevormd. In Frankrijk, Engeland, maar ook België gaat het vanouds om veel grotere aantallen. Maar

het is niet altijd de omvang die de waarde van een groep bepaalt. Het gaat om breuken en continuïteiten in hun aanwezigheid, en het besef van onderlinge netwerken die met de jaren zijn ontstaan en die landen dieper met elkaar verbinden dan mensen vaak beseffen.'

## **Maar behalve aan de goedkope klusjesmannen van de afgelopen jaren, zullen er maar weinig mensen in Nederland direct aan Polen denken als het om immigrantengroepen gaat.**

'Zoals gezegd, het ging nooit om grote aantallen. Maar vóór de klusjesmannen ging het om de Poolse immigranten van Solidarność in de jaren tachtig, de Poolse bruiden in de decennia daarna en de talloze seizoensarbeiders die al decennialang een - onmisbare - band opbouwden met regio's in Nederland. In dat opzicht is ons boek ook een verslag van de sociale en economische banden tussen Polen en Nederlanders door de tijd heen.'

## **De eerste naam die mij te binnen schoot als Poolse immigrant was die van Tuschinski. Waarom gaan jullie niet op hem in?**

'Wij hebben niet zozeer gekozen voor de bekende namen, maar vooral onbekende families voor het voetlicht gebracht. Het gaat om de geschiedenis van gewone mensen, in wier leven de grote gebeurtenissen van de twintigste eeuw in Europa zijn te herkennen. Ovale ►

**Pater Mossor in de achtertuin bij de familie Łyskawa. V.l.n.r.: Marysia, pater Mossor, Franciszek, Lieke en Ludka. De jurkjes kwamen van een Poolse kameraad uit de oorlog, die naar Canada was geëmigreerd en waar moeder Łyskawa mee correspondeerde. Zij had ook de vestjes gebreid. Waarschijnlijk vlak vóór de Poolse mis genomen (ca. 1956). Links: Franciszek Łyskawa en dochter Ludka in de trein, voor het eerst onderweg naar Polen (1961). Rechts: Pools vakantiekamp. Bovenste rij, derde van rechts: Lieke Łyskawa (Nunspeet 1963).**





Franciszek Łyskawa (links) met twee medesoldaten in de buurt van het Duitse Lönigen (april 1946).

portretten, noemen wij het, van de vergeten burgers op het historische schouwtoneel. De geschiedenis heeft namelijk de neiging om gewone mensen in het vergeetboek te laten verdwijnen. Wij hebben geprobeerd om hun weer een plek te geven in het grote verhaal van de afgelopen eeuw.'

**Jullie boek richt zich op de twintigste eeuw. Dat is voor de Polen een tragische periode geweest. Heeft dat van Polen een emigratieland gemaakt?**

'Emigratie speelde al in de negentiende eeuw een belangrijke rol bij Polen, die voortdurend bezet zijn geweest door de hen omringende machten - en dat leidde bijna per definitie tot golven van wegtrekkende burgers. Die beweging heeft zich voortgezet, omdat het rad van de herhaling zo'n belangrijke rol speelde in de politieke ontwikkeling van Polen - tot aan 1989. Aan de emigratie is dus nooit een einde gekomen, omdat mensen altijd de gelegenheid te baat nemen om hun geluk elders te zoeken als het thuisland te weinig werk, veiligheid of kansen tot ontplooiing biedt. Daarin is Polen niet uniek, en dat geldt al net zozeer voor het besef om de Poolse cultuur en taal in den vreemde voort te zetten. In dat opzicht zijn er twee 'verbeelde Poolse gemeenschappen' ontstaan: in Midden-Europa zelf en in de zogeheten diaspora. Polen leven, zoals zoveel migranten, met twee vaderlanden - en twee geschiedenissen. In beide zoeken zij naar erkenning, en altijd zullen zij heimwee blijven voelen naar het land waar zij niet zijn: het vrije patria, waar zij in voorspoed een bestaan kunnen opbouwen.'

**Welk verhaal vonden jullie het interessantst of verrassendst?**

'Elk van de elf hoofdstukken heeft ons meegevoerd naar persoonlijke levensverhalen vol tragiek en drama, maar ook vol weerbaarheid en overlevingskunst. Vooral de menselijke toets in dit boek heeft ons geraakt, steeds opnieuw. Het geheel biedt ook volop stof tot overpeinzing, omdat het steeds weer gaat om de vraag: wanneer horen mensen erbij? Wanneer worden zij Nederlander? Mogen zij Pools blijven? Zijn zij Europeanen, zoals wij, of toch niet? Dit is een boek over anders en toch hetzelfde zijn, en daarmee een spiegel voor de lezers. Geen heldhaftige verhalen over grote mannen, maar de geschiedenis zoals die is beleefd door mensen die het is overkomen en die er hun eigen draai aan hebben gegeven.'

**Het boek zal misschien niet met die bedoeling geschreven zijn, maar welke vooroordelen over Polen kan het bij de lezers wegnemen?**

'Het vooroordeel dat Polen uiteindelijk toch Oost-Europeanen zijn, en daarmee niet behoren tot de culturele wereld van West-Europa. Alle clichés die momenteel de ronde doen, en die zijn aangewakkerd door de PVV met hun meldpunt, zijn gemakkelijk te weerleggen op basis van de alledaagse persoonlijke geschiedenissen die in dit boek aan de orde komen. Als migranten zijn Polen zoals alle mensen die huis en haard achter zich durven laten: avonturiers, die het lef hebben gehad om het lot in eigen hand te nemen. En hun bestaan te verbeteren, zowel voor henzelf als voor hun nazaten.'

**Zijn jullie tijdens het werken aan het boek zelf ook naar Polen geweest?**

'Wij hebben dit boek geschreven met aan onze zijde een paar auteurs die in Polen geboren en getogen zijn. Hun ervaringen zijn medebepalend geweest voor de toon van het boek, waarin verhalen en perspectieven zijn gemengd. Het grote voorrecht van historici is dat zij, door met mensen samen te werken, worden binnengevoerd in een wereld die zij voorheen alleen uit de krant of als toerist kenden. Want dat is waar het uiteindelijk misschien wel om gaat: alleen door de ontmoeting leren we elkaar kennen. Zo krijgen we een idee wie we waren, wie we zijn geworden en in welke richting onze gezamenlijke toekomst zich beweegt. We zijn allemaal Europeanen, is de belangrijkste uitkomst. En die is, zoals elke lezer weet, zo actueel als het maar zijn kan.' ■





### **Geschiedenis van Suriname Geschiedenis van Indonesië**

L. Dalhuisen (red.)

Twee rijk geïllustreerde (her)uitgaven over het leven in onze voormalige koloniën. In kleine subhoofdstukjes komen verschillende aspecten van het leven onder Nederlands bewind naar voren en de weg naar de onafhankelijkheid.

Walburg Pers | € 39,50



### **Het negerboek**

L. Hill

In 1783 werden er in Canada drieduizend zwarten opgenomen die verscheept waren vanuit Manhattan. Zij zouden daar hun vrijheid krijgen. Hill beschrijft het leven van een van de slaven, Aminata Diallo. Een boek dat menig (bovenbouw) leerling met plezier zal lezen.

Nieuw Amsterdam | € 19,50



### **Met de kennis van toen**

**Actuele problemen in het licht van de geschiedenis**

R. Bregman

Een boek met korte hoofdstukken, waarin de problemen van vandaag (o.a. sportverdwazing, het Midden-Oosten) in het perspectief van het verleden worden geplaatst. Voor op het nachtkastje.

De Bezige Bij | € 18,50

### **Constantijn de Grote Traditie en verandering**

O. Hekster & C. Jansen (red.)

1700 jaar geleden vond de slag bij de Milvische brug plaats. Constantijn werd vanaf dat moment de onbetwiste leider van het Romeinse Rijk en de eerste keizer die zich tot het christendom bekeerde. Maar hoe belangrijk was Constantijn echt voor de (christelijke) wereld?

Vantilt | € 16,95

### **New York**

E. Rutherford

Een dikke roman over de geschiedenis van New York, aan de hand van een familiegeschiedenis. De lotgevallen beginnen op het moment dat de Hollanders bevervellen ruilden met de indianen en eindigt in deze eeuw. Iets ter voorbereiding voor het nieuwe eindexamen?

De Fontein | € 27,50

### **De grote ontdekkingsreizigers**

R. Hanbury-Tenison (red.)

In veertig biografieën wordt verteld wat de motieven en hartstochten zijn geweest van de grootste ontdekkingsreizigers door de eeuwen heen. Van Lewis en Clark tot Jacques Cousteau.

Fontaine Uitgevers | € 24,95



### **Schrijf je me?**

**Een verhaal van liefde en overleven in de Goelag**

O. Figes

De correspondentie die twee geliefden met elkaar onderhouden terwijl een van hen gevangen zit, vormt de basis voor deze nauwgezette documentatie van het leven in de Goelag-kampen.

Nieuw Amsterdam | € 24,95



### **Amerika in verval**

E. Luce

De steeds groter wordende polarisatie binnen de Amerikaanse politiek heeft geleid tot een stagnatie van innovatie, groei en samenwerking. Kan Amerika de groeispurt van China en India bijhouden of is het land in verval?

Spectrum | € 19,99

### **De dag waarop de DDR mijn moeder meenam**

K. Behr & P. Hartl

Stasi-agenten nemen in 1972 de moeder van de vierjarige Katrin Behr mee. Het meisje wordt bij een zeer partijgetrouw gezin ondergebracht en ziet haar moeder pas na de Wende terug.

Artemis & co | € 19,95



### **Koloniale geschiedenis Hoorcollege over Nederland en de Europese expansie overzee**

L. Blussé & P. Emmer

In een aantal colleges vertellen twee emeritus hoogleraren over hoe de West-Europese overzeese expansie in gang werd gezet. Ze eindigen hun betoog bij de dekolonisatie in de twintigste eeuw.

Home Academy | € 59,95

# Een gewaagde keuze?

## Lessen over Marokko tijdens de Tweede Wereldoorlog

**'Lesgeven in een multiculturele klas is spannend. Het is meer dan lesgeven alleen. Je móet iets met de diversiteit aan gezichten en familiegeschiedenissen.'** Catherine Schuurman schrijft over haar ervaringen met de behandeling van de Tweede Wereldoorlog vanuit een meer mondiaal perspectief.

**Catherine Schuurman** is docente geschiedenis op het Cartesius Lyceum Amsterdam en projectleider op de Universiteit van Amsterdam.

► Kees Ribbens, Joep Schenk en Martijn Eickhoff, *Oorlog op Vijf Continenten. Nieuwe Nederlanders & de geschiedenissen van de Tweede Wereldoorlog* (Amsterdam 2008).  
► Educatief materiaal is beschikbaar op: [www.ivgd.nl](http://www.ivgd.nl) - projecten - Oorlog op Vijf Continenten.  
► Een samenvattend filmpje op: <http://www.leraar24.nl/video/2575>

**D**ertig kinderen met tien verschillende nationaliteiten in een klas, dat vraagt om meer dan alleen een eurocentrisch wereldbeeld. Althans, dat denken wij, volwassenen. Het Nederlands Instituut voor Oorlogsdocumentatie publiceerde in 2008 het boek *Oorlog op Vijf Continenten, Nieuwe Nederlanders & de geschiedenissen van de Tweede Wereldoorlog*.<sup>1</sup> De veronderstelling van het onderzoek is dat het draagvlak voor de herinnering en de herdenking van de Tweede Wereldoorlog in Nederland wordt vergroot wanneer het perspectief hierop mondiaal wordt. Als vervolg hierop is in samenwerking met het Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken (LEMM)|IVGD en met FORUM, educatief materiaal ontwikkeld.<sup>2</sup> Ik had de eer om de spits af te bijten met een zelf ontworpen lessenserie over de geschiedenis van Marokko tijdens de Tweede Wereldoorlog. Daar sta je dan, voor de klas, de bakermat van onze toekomstige maatschappij. Voor de gedifferentieerde jeugd die de steunpilaren van onze samenleving zal vormen. De

verantwoordelijkheid om het perspectief van de kinderen te mondialiseren, leunde zwaar op mijn schouders. En viel het mee? Hoe reageerden de leerlingen? Wat leverde het op en wat zou ik een volgende keer anders doen?<sup>3</sup>

### Valse start

Eén van de klassen was een 3-havoklas waarmee ik in de maanden voor het project maar moeizaam een relatie kon opbouwen. Tijdens de start van de lessenserie over Marokko tijdens de Tweede Wereldoorlog vormde die direct een spiegel van mijn onzekerheid. Naast het feit dat de techniek en het rooster mij volledig in de steek lieten, rees al snel de vraag: 'Waarom moeten we het eigenlijk over Marokko hebben?' Een ideale startvraag voor een klassengesprek, zeker nu de dvd en de powerpointpresentatie toch niet wilden opstarten. Maar in plaats van het gesprek te openen, schoot ik in de verdediging. Waarom? De leerling in kwestie is een Marokkaanse jongen, die altijd veel vragen stelt, veel kennis van zaken heeft, maar ook een hele hoop zaken







negatief benadert en dikwijls de lesinhoud of mijn optreden ondermijnt. Ik was niet voorbereid op een discussie die in deze klas uit had kunnen lopen op stevig oplopende meningsverschillen of heftige emoties. In plaats daarvan kapte ik de discussie vrijwel direct af met een keurig verantwoorde repliek: 'Het is toch interessant om het eens een keer niet over Nederland tijdens de Tweede Wereldoorlog te hebben? Wil je niet weten hoe het Marokko vergaan is in die tijd?' 'Nee', was zijn antwoord. 'Ik hoef helemaal niets te weten over Marokko tijdens de Tweede Wereldoorlog. U maakt het heel speciaal, terwijl het van mij helemaal niet hoeft.' De doelstelling van het project was naar mijn idee in één klap van tafel geveegd, nog voor de eerste les van start was gegaan.

### Marokkaanse bevrijders

Ondanks zijn reactie en gesteund door mijn ervaringen voor de klas, had ik er echter vertrouwen in dat de meeste leerlingen de thematische verdieping zouden waarderen. Dat bleek ook zo te zijn tijdens mijn eerste les. Ik begon, na een kennismeting, met de vertoning van de korte documentaire *Vergeeten bevrijders. Marokkanen en de Tweede Wereldoorlog*. Deze documentaire uit 2005 maakt onderdeel uit van het project *Graven in de klei*.<sup>4</sup> Naast een kort overzicht van de geschiedenis met originele beelden, laat men jongeren aan het woord die vertellen wat het voor hen betekent om te herdenken op het kerkhof in Kapelle waar gesneuvelde Marokkaanse soldaten liggen begraven. Na het zien van de documentaire maakten mijn leerlingen de bijbehorende vragen in het werkboekje. Die vragen hielpen hen de nieuwe kennis en argumentatie op een rijtje te zetten. Tijdens de bespreking viel mij de gretigheid van de leerlingen op waarmee zij de nieuwe informatie verzamelden.

De beelden, maar ook het feit dat de kennis nieuw was, motiveerden hen daartoe. Dat bleek ook de volgende les tijdens de powerpointpresentatie en een onderwijsleergesprek. De verbazing over sommige details was van hun gezichten af te lezen en vol enthousiasme vulden leerlingen elkaar aan. Zonder reserve noch kwade bedoelingen, riep Omar in het verloop van het gesprek: 'Wij hebben zoveel joden gered en alsnog doen ze dom tegen Palestijnen.' Weer een prachtige opening voor een dieper gesprek. Hier geeft een leerling een eigen draai aan historische feiten, beeldvorming en actualiteit. Dit is precies het moment waar docenten moeten (willen) ingrijpen. De geschiedenis laat namelijk een meer genuanceerd beeld zien van de rol van Marokkaanse soldaten. Zij verdedigden onder andere de geallieerde grens in Italië, vielen ook de Gustav-linie aan en zouden uiteindelijk in een triomftocht meelopen in Noord-Frankrijk, Oostenrijk en Duitsland. Maar sommigen trokken ook plunderend en moordend rond en maakten zich schuldig aan ernstig misbruik van vrouwen op hun tocht naar het noorden.

### 'Ik had inmiddels geleerd om de bal weer bij de leerling te leggen en de opgeroepen spanning in goede banen te leiden'

De leerling doelde met de woorden 'zoveel joden gered' waarschijnlijk op een actie van sultan Mohammed V. De sultan kreeg het voor elkaar dat het *Statut des Juifs*, de toepassing van antisemitische wetten door het Vichy-regime in Marokko, niet gold voor Marokkaanse joden, dat wil zeggen: joden in Marokko die tot de islam waren bekeerd. Zo mochten Israëlitische scholen blijven bestaan. En, nog belangrijker, bleef een aftocht naar vernietigingskampen hun bespaard. Deze voorrechten golden echter niet voor andere joden. Op instigatie van het Vichy-regime werden dertig straf/werkkampen geactiveerd in de woestijnen van Marokko. Pas in februari 1943 zouden de onder andere tweeduizend joodse gevangenen (Europese vluchtelingen) worden bevrijd, toen Frans-Marokko was overstapt naar de geallieerden.<sup>5</sup>

### Bal bij de leerling

Dit alles nam Omar niet in overweging toen hij zijn woorden uitsprak. Op een opportune manier filterde hij de informatie over Marokko ►

**Sultan Mohammed V (hier op een foto uit 1916) beschermde de joodse Marokkanen tegen de rassenwetten van het Vichy-regime. De Europese joden in Marokko vielen niet onder zijn bescherming, zij werden afgevoerd naar een van de twaalf concentratiekampen in het land.**

► Meer achtergrondinformatie is te vinden op: <http://www.vredeseducatie.nl/marwo2/> Hier is onder andere een verhalenbundel, cd-rom en documentaire te bestellen.  
► Ribbens e.a., *Oorlog op Vijf Continenten*, p. 84-96.

**Links: Op de begraafplaats in Kapelle liggen twintig Marokkaanse gesneuvelden. Zij maakten deel uit van het Franse leger dat in mei 1940 de Nederlandse soldaten kwam helpen bij de verdediging van Nederland.**

tijdens de Tweede Wereldoorlog om steun te krijgen in zijn zoektocht naar identiteit in de context van het heden. Of om 'trots' te zijn op zijn identiteit en achtergrond, zoals hij dat zelf formuleerde op de vraag: 'Wat doet het jou om te leren over de geschiedenis van Marokko tijdens de Tweede Wereldoorlog?' Zijn opmerkingen waren uitermate geschikt om het te hebben over de rol van geschiedenis, het nut van geschiedenis en de taak van geschiedenisonderwijs. Ik had inmiddels geleerd om de bal weer bij de leerling te leggen en de opgeroe-



**Marokkaanse goumiers (koloniale troepen van het Franse leger) in 1943.**

► Zie ook over 'historisch redeneren': Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004), p. 66-67.

► Harry Havekes (red.), *Geschiedenis Doordacht. Actief Historisch Denken 2* (Boxmeer 2005).

► D. Hondius, *Finding common ground in education about the Holocaust and slavery*, Intercultural Education 21/2010.

pen spanning in goede banen te leiden. Omar was degene van wie ik nog het meest een reactie wenste. Omar heeft een Marokkaanse achtergrond en zei niet zeker te weten of hij wel mee wilde doen, zeker niet als er een camera bij zou zijn. De les zou immers worden opgenomen ten behoeve van trainingsmateriaal voor de nascholing van docenten. De relatie tussen mij en Omar heeft zich ontwikkeld van wantrouwend naar betrokken. Bij hem is ADHD geconstateerd. Bovendien komt hij veel te dichtbij als ik met hem praat: hij probeert dikwijls een arm om mij heen te slaan als hij mij in de gangen vraagt wat we nu weer gaan doen deze les. Hij heeft mij gedwongen hem ruimte te geven en dat heb ik gedaan. Hij heeft mij bovendien geleerd dat ook ik mijn grenzen heb en die kan aangeven, en die respecteert hij. Die week belde ik zijn moeder: ik legde uit wat wij de volgende dag zouden doen en dat ik absoluut wilde dat Omar mee zou doen: zijn inbreng in de geschiedenisles doet er toe! Zij zou met hem gaan praten. De reactie van Omar de volgende dag op mijn telefoontje met zijn

moeder illustreert misschien het best de trots die ik die bewuste 'cameradag' voelde: 'U had een leuk gesprek met mijn moeder, hè, gister? U had zeker niet verwacht dat zij zo goed Nederlands kon, hè? Jaha, mijn moeder kan goed Nederlands, hè?' Ik: 'Inderdaad, Omar, je wijst mij precies op mijn vooroordelen: ik had een moeder aan de lijn verwacht die misschien niet zo goed Nederlands zou spreken. En, heb je met je moeder gesproken over het project?' Omar: 'Ja, mijn moeder zei: dit is de eerste keer dat ik een docent aan de lijn krijg die zo positief is over jouw bijdrage in de les, daarom kun je meedoen met het project niet weigeren.' En Omar deed mee. Zijn inzet is exemplarisch voor de inzet van veel van mijn leerlingen. En die inzet vervulde mij tijdens dit project met trots.

### **Moeite met werkvorm**

Meer moeite hadden de leerlingen met de gekozen werkvorm: het kwadrant. Het kwadrant bestaat uit twee assen van de, in dit geval, tegenovergestelde begrippen 'superieur – onderdanig' en 'laf – moedig'. De opdracht bestaat uit het plaatsen van historische bronnen, veelal getuigenissen, in dit assenstelsel. Elke getuigenis krijgt op elk van de twee assen een plekje. Hoe verder de leerling een bepaalde persoon naar boven of beneden, naar links of rechts plaatst, hoe meer de leerling de desbetreffende persoon vindt passen bij het begrip. Er is niet voor niets gekozen voor het kwadrant en de begrippen superieur, onderdanig, laf en moedig. Het kwadrant en de begrippen stellen de leerling in staat om de nieuw verworven kennis in de eerste twee lessen op een eigen manier te verwerken. Dit gaat verder dan het laten beklijven door middel van herhaling. Van leerlingen wordt verwacht dat zij de bronteksten, wanneer zij die individueel of in groepsverband lezen, contextualiseren aan de hand van wat zij geleerd hebben. Daarna 'beoordelen' zij die teksten door ze in het kwadrant te plaatsen. Zij komen er langzamerhand achter dat de geschiedenis van Marokko tijdens de Tweede Wereldoorlog complex is en de posities van mensen daarin divers.

Met deze werkvorm sluit de lessenserie aan bij het streven leerlingen historisch te laten redeneren.<sup>6</sup> Het doel is de leerlingen uit te dagen om actief historisch na te denken.<sup>7</sup> Dit doen zij door persoonlijke getuigenissen uit of over het verleden te plaatsen in het kwadrant. Boven-



dien biedt voor complexe en dikwijls gevoelige geschiedenis *conceptual history* uitkomst.<sup>8</sup> In *conceptual history* staan meer algemene concepten, begrippen of thema's centraal. Die concepten staan open voor vergelijking en multiperspectiviteit en bieden daarom leerlingen de mogelijkheid er een eigen invulling aan te geven. En ondanks dat het werken met het kwadrant voor de meesten iets te snel ging, was het volgens een leerling het beste onderdeel van de lessenserie, want 'je hebt het nooit fout'. Concepten laten daarnaast leerlingen de veranderlijke aard van betekenisgeving inzien. Treffend zijn in die zin sommige antwoorden van leerlingen op de vraag: Wat vind jij leerzaam aan de kwadrantenopdracht? 'Er zijn verschillende meningen mogelijk.' Of: 'Hoe moedig en onderdanig toch een beetje aan elkaar gelijk kunnen staan.' De kwadrantenopdracht speelt met de veronderstellingen van leerlingen en voedt de verbazing over de geschiedenis die zij leren. Deze lessen zijn dus bedoeld om de leerling nieuwe informatie te verschaffen over het onderwerp Marokko tijdens de Tweede Wereldoorlog. Daarnaast wordt de leerling uitgedaagd om zelf én in overleg personen uit het verleden beredeneerd te positioneren.

### Effect op leerlingen

Het project 'Oorlog op vijf continenten' heeft onder andere tot doel om het hedendaagse geschiedenisonderwijs over de Tweede Wereldoorlog van een mondiaal perspectief te voorzien. Tot op heden is er een aantal docenten geweest die verspreid over het land educatief materiaal hebben ontworpen en getest. Welk effect de lessen hebben op de leerlingen verschilt per leerling. Zo reageert een 5-vwo leerling van Surinaamse afkomst op lessen over Suriname tijdens de Tweede Wereldoorlog met: 'Je pikt het op en neemt het mee.' Een andere leerling van hetzelfde Eindhovens Lyceum, van Nederlandse komaf, beantwoordt de vraag 'liever Nederlandse of mondiale geschiedenis?' met 'liever mondiale

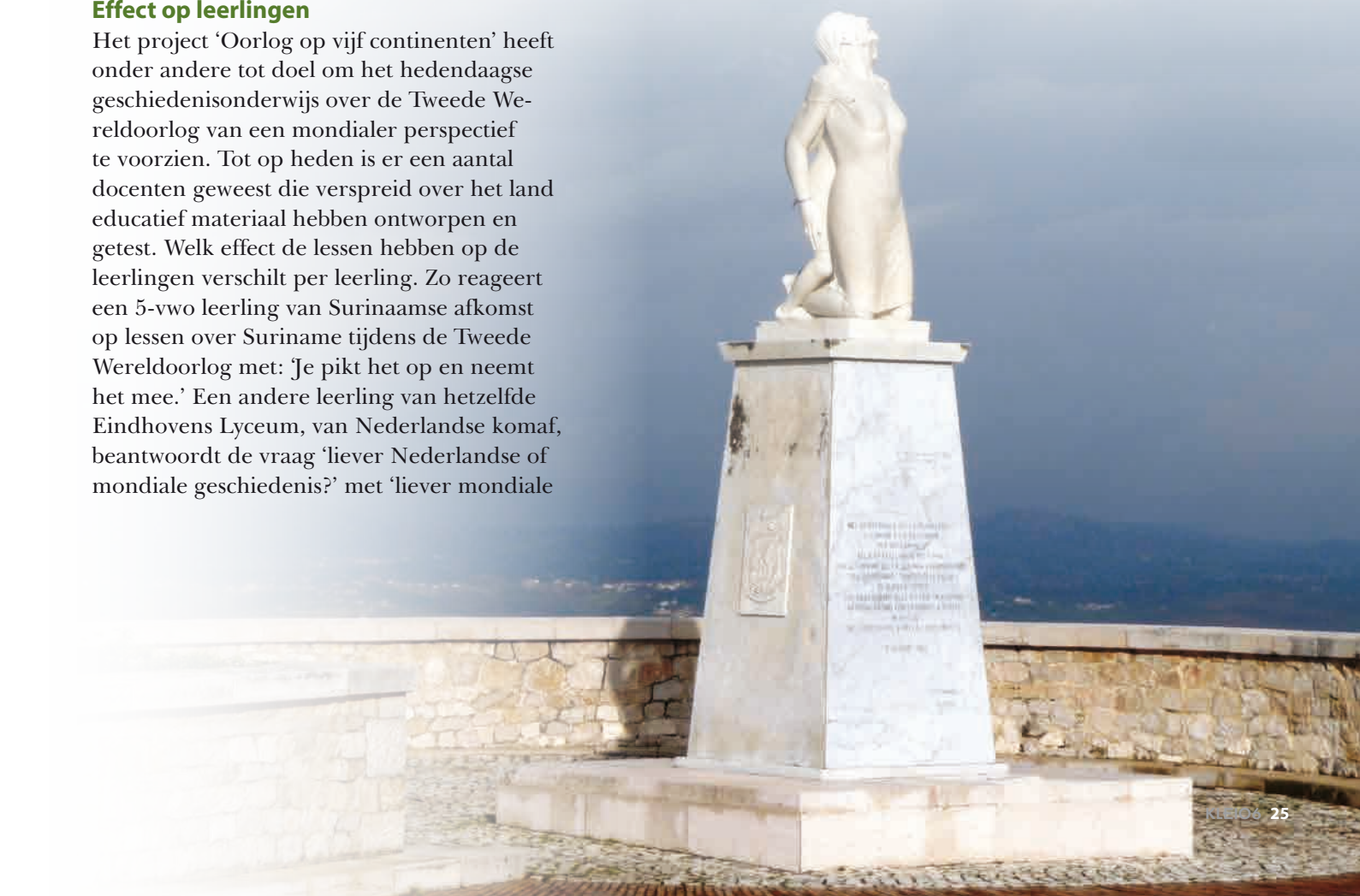
geschiedenis, aangezien we in een wereld-economie leven en zo verbonden zijn met de wereld. En zeker in zo'n multicultiland als Nederland moeten we toch wel weten hoe het in de rest van de wereld is gegaan.'<sup>9</sup> Wanneer leerlingen actief historisch nadenken en daarbij in ogenschouw nemen dat de

### 'Leerling: Wij hebben zoveel joden gered en alsnog doen ze dom tegen Palestijnen'

geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog een wereldoorlog was en dus vanuit meerdere perspectieven is te bezien, dan is ons doel bereikt. Neemt niet weg dat de praktijk heel anders is of een heel andere inzet verlangt. Dit project is daarom mede een zoektocht naar de algemene deler. Hoe kunnen wij docenten de ruimte vinden in ons lesprogramma voor mondiaal geschiedenisonderwijs over de Tweede Wereldoorlog? In welke vorm wensen wij dat te doen? En in hoeverre komen wij aan de wensen van de leerlingen tegemoet? Deze vragen en discussie zullen blijven, evenals het ontwikkelen van lesmateriaal. Voor nadere informatie hierover kunt u zich via de Kleio-redactie richten tot ondergetekende. ■

► Citaten uit een gefilmde geschiedenisles gegeven op een Eindhovens Lyceum op 3 februari 2012.

**Het monument Mamma Ciociara in Castro dei Volsci is opgericht ter nagedachtenis aan een oorlogsmisdaad door Marokkaanse soldaten in Italië in mei 1944. Na de slag om Monte Cassino trokken de Franse koloniale troepen moordend en verkrachtend van dorp naar dorp. Meer dan 2000 vrouwen werden hierbij verkracht.**



# Oorlog en vrede in Jeruzalem

## Kingdom of Heaven biedt verdieping

Maas van Egdom gebruikt *Kingdom of Heaven* van Ridley Scott in zijn lessen bij de behandeling van de Kruistochten, vanwege de tijdloze problematiek rond religieus fanatisme en verdraagzaamheid (zie Kleio 5). Tijd om eens wat dieper op de film in te gaan.

**Joke Noordstrand**  
is hoofdredacteur  
van Kleio.

In 1095 riep paus Urbanus II tijdens de Synode van Clermont de westerse wereld op om de Seldsjoeken uit het voormalige Oost-Romeinse Rijk te verdrijven. Deze Turkse stam bedreigde dit gebied en bezette in 1071 zelfs Jeruzalem. Volgens de paus moesten de christenen uit het oosten worden geholpen en moest het Heilige Graf worden ontzet: *Deus lo volt* ofwel God wil het. Het zou voor Urbanus tevens een mooie kans zijn om te proberen de Roomse en de Byzantijnse christenen met elkaar te verenigen.

Enerzijds was het doel om de pelgrimstochten naar het Heilige Land veiliger te laten verlopen, want er kwamen steeds meer vijandelijkheden van de Seldsjoeken. Anderzijds greep het idee van een heilige oorlog om zich heen: de islam moest worden bestreden.

In 1096 begon de Eerste Kruistocht die uitmondde in de bestorming van Jeruzalem in 1099. Het Koninkrijk Jeruzalem werd gevormd onder leiding van Godfried van Bouillon en er kwamen kleine vazalstaten zoals Edessa, Antiochië en Tripolis. Na de inname van deze vorstendommen werden alle moslims gedood. God-



frieds broer Boudewijn volgde hem op als beschermer van het Heilige Graf (1100 – 1118).

De herovering door de moslims van Edessa was de aanleiding tot de Tweede Kruistocht (1147–1149) onder leiding van de Hohenstauffer Koenraad III en de Franse Lodewijk VII. De onenigheid tussen de verschillende groepen kruisvaarders was groot en de pogingen om Damascus en Aleppo te veroveren mislukten. Balian, de hoofdpersoon in *Kingdom of Heaven*, trekt mee met deze kruistocht. In 1187 ging het Koninkrijk Jeruzalem ten onder door innerlijke onmacht en strijd om de troon. Sultan Saladin neemt Jeruzalem in nadat hij de kruisvaarders in de slag van Hattin heeft verslagen.

Bij de Derde Kruistocht sluit Richard Leeuwenhart in 1192 een wapenstilstand met Saladin, waarbij de kuststrook tussen Tyrus en Jaffa in handen van de christenen komt en de pelgrimbezoeken aan Jeruzalem weer worden toegestaan.

### Het verhaal

In 1186 is de Franse dorpssmid Balian in diepe rouw, omdat zijn vrouw zelfmoord heeft gepleegd nadat haar kind is overleden. Als het dorp waar hij woont, wordt bezocht door kruisvaarders die op doorreis zijn, wordt Balian benaderd door Godfrey van Ibelin die hem vertelt dat hij zijn buitenechtelijke zoon is. Hij komt Balian halen om mee te gaan naar Jeruzalem en te strijden voor het behoud van de vrede in het Heilige Land. Aanvankelijk weigert de smid, maar als hij wat later in een vlag van woede iemand vermoordt, vlucht hij



### Kingdom of Heaven (2005)

**Regisseur:** Ridley Scott.

**Met:** Orlando Bloom, Eva Green, Jeremy Irons en Liam Neeson.

**Duur:** 145 minuten.

De dvd is te koop voor 8-10 euro.



alsnog naar zijn natuurlijke vader. Balian gaat mee naar Jeruzalem om vergeving van zijn zonden en die van zijn overleden vrouw te vragen. Tijdens de reis bezwijkt Godfrey van Ibelin aan eerder opgelopen verwondingen en daarom wordt Balian onverwacht snel tot ridder geslagen. Op Sicilië verzamelt de bonte stoet kruisvaarders zich om met schepen naar het Heilige Land te reizen. Na enkele beproevingen, waaronder schipbreuk, bereikt Balian Jeruzalem en na een bezoek aan het graf van Jezus is hij klaar voor zijn taak in het Heilige Land. Balian is – zoals hij aan zijn vader heeft gezworen – trouw aan koning Boudewijn IV van Jeruzalem, die helaas ernstig ziek is. Boudewijn en de islamitische sultan Saladin hebben een wapenstilstand gesloten en proberen beiden de vrede in het gebied te bewaren. De grote tegenspelers in het verhaal zijn Reinoud de Châtillon en Guy de Lusignan die samen met de tempeliers de moslims willen verslaan. Zij proberen, volgens de wil van God, verschillende malen een oorlog te ontketen.

Sybilla, de zus van de koning vervult een centrale rol in de film. Zij is getrouwd met Guy de Lusignan en heeft een buitenechtelijke affaire met Balian. Haar zoontje is de beoogde nieuwe koning van Jeruzalem.

Balian wordt in eerste instantie naar zijn burcht Ibelin gestuurd, alwaar hij het voormalige landgoed van zijn vader door irrigatie tot grote bloei brengt. Joden, moslims en christenen leven er gebroederlijk naast elkaar. In de tussentijd hebben De Châtillon en zijn mannen een karavaan aangevallen en is Saladin als vergelding op weg naar kasteel Kerak. Balian krijgt opdracht de bevolking rond Kerak te beschermen en wordt gevangen genomen. Gelukkig komt koning Boudewijn met zijn leger te hulp en beide leiders treffen elkaar. Boudewijn belooft disciplinaire maatregelen tegen de onruststokers te nemen en de vrede is voorlopig weer hersteld. Dan sterft Boudewijn en trekt De Lusignan alle macht naar zich toe. Opnieuw wordt een karavaan aangevallen waarbij nu de zus van Saladin wordt vermoord. Saladin eist wraak en rukt op met zijn troepen; de tempeliers krijgen eindelijk de door hen gewenste oorlog. Een enorm kruisvaardersleger vertrekt en wordt verpletterend verslagen.

Balian heeft tot taak gekregen Jeruzalem en haar inwoners te verdedigen en dat doet hij dan ook heldhaftig. Om het moreel op te vijzelen slaat hij iedereen tot ridder en bedenkt een uitgekiende defensie. Een fascinerend strijdtoneel breekt aan, waarbij de inwoners van Jeruzalem taai weerstand bieden. Balian geeft zich over als Saladin belooft dat alle christenen de stad ongedeerd mogen verlaten. Hij en Sybilla trekken vervolgens naar zijn oude woonplaats in Frankrijk. ■

### Bruikbare scènes

De film is niet geschikt om in zijn geheel met de klas te bekijken. Daarvoor duurt hij te lang (145 minuten), en lang niet alles is historisch interessant. Daarnaast zijn er scènes waarin veel bloed wordt vergoten. Leerlingen vinden de film heel boeiend. Orlando Bloom is een populaire filmster en veel kinderen vinden de gevechten fantastisch om naar te kijken.

Regelmatig zeggen de middeleeuwers in de film: *Je bent in Gods handen*. Laat leerlingen eens turven hoe vaak ze dergelijke uitspraken horen. Het is een mooie manier om te laten zien dat middeleeuwers leven voor God en het hiernamaals.

Een aantal interessante scènes voor bij de behandeling van de Kruistochten:

● **(minuut 3)** Nog tijdens de aftiteling zie je het lijk van een vrouw dat ergens buiten wordt begraven. Voordat de dode vrouw het hoofd wordt afgehakt, rukt een monnik eerst nog even het kruisje van haar nek. Dit is een interessante scène, om te laten zien dat het leven van de middeleeuwer in Gods handen lag. Je mocht er niet zomaar zelf een einde aan maken, zoals de vrouw van Balian had gedaan. Dan werd je in ongewijde grond begraven en kwam je in de hel.

● **(minuut 13-16)** Balian vlucht uit zijn dorp en sluit zich aan bij zijn vader die met zijn mannen op weg is naar Jeruzalem. Soldaten van de bisschop eisen echter dat Balian met hen meekomt om verantwoording af te leggen voor de moord die in het dorp is gepleegd. Er breekt een bloedstollend gevecht uit. Leerlingen vinden de wereldlijke macht van de kerk altijd moeilijk voor te stellen, maar die is na het zien van deze scène geheel duidelijk.

● **(minuut 18-22)** De verschillende groepen kruisvaarders trekken naar Messina op Sicilië om zich te verzamelen voor de overtocht. Interessant is om te zien hoe verschillend en bont het gezelschap van kruisridders is en hoe moeilijk het moet zijn geweest om met elkaar samen te werken.

● **(minuut 32-36)** Balian komt aan in Jeruzalem. Je ziet een prachtige simulatie van het middeleeuwse Jeruzalem. Op de berg van het Heilige Graf vraagt Balian vergiffenis voor zichzelf en zijn vrouw. Als je op kruistocht was geweest in Jeruzalem waren je zonden vergeven en kwam je in de hemel.

● **(47 minuten)** Balian ontmoet Boudewijn IV van Jeruzalem. De koning draagt windsels om zijn handen en een zilveren masker, omdat hij aan lepra lijdt. Middeleeuwers waren bang voor melaatsheid en de koning probeerde dat op deze manier te camoufleren.

● **(minuut 48-51)** In vazalstaat Ibelin leven joden, moslims en christenen vreedzaam samen: zo zouden religies idealiter met elkaar moeten omgaan.

● **(minuut 55-59)** Boudewijn IV en Saladin hebben een gewapende vrede. De tempeliers trekken zich hier niets van aan en vallen een Saraceense karavaan aan. Ze vinden het doden van moslims gerechtvaardigd door God.

● **(1.29-1.32 uur)** Het kruisvaardersleger trekt ten strijde, blijkt te weinig water bij zich te hebben en wordt verpletterend verslagen. Duizenden gieren vliegen boven het slagveld.

● **(1.45-1.52 uur)** De belegering van Jeruzalem door troepen van Saladin is een fraai voorbeeld van hoe een belegering van een middeleeuwse stad verliep. Naast wapens als blijdes en zwaarden is er ook inzichtelijk gebruik van gevechtstorens en ander wapentuig.

# Meer lesuren betekent beter

## Resultaten grootscheeps onderzoek noordelijke provincies

Hoe goed verstaan leerlingen de kunst om gebeurtenissen in een historische context te plaatsen?

In Kleio 2 (mei 2012) werd in een eerste artikel onder de titel *Vaardig in contextualiseren* ingegaan op deze vraag. In dit artikel de resultaten van een grootschalig onderzoek in de drie noordelijke provincies.

**Jaap van Rijn** is docent geschiedenis aan de CSG Come-nius in Leeuwarden.

**Wybe Jacobi** is docent geschiedenis aan het Dockingacol-lege in Dokkum.

**Tim Huijgen** is als vakdidacticus geschiedenis verbonden aan de Universitaire Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen en als docent geschiede-nis aan het H.N. Werkman College in Groningen.

**Paul Holthuis** is als vakdidacticus geschiedenis verbonden aan de Universitaire Lerarenopleiding van de Rijksuniver-siteit Groningen en als docent aan de OSG Singelland in Drachten.

**D**e auteurs beschreven in Kleio 2 de achtergronden en opzet van een onder-zoek naar de mate waarin leerlingen van het PO tot aan het eind van het VO histo-rische feiten en ontwikkelingen in een juiste historische context kunnen plaatsen.<sup>1</sup> Tevens werden de resultaten van een eerste, kleine steekproef met betrekking tot de aanwezig-heid van deze vaardigheid bij leerlingen in het PO en het VO gepresenteerd. Gezien het beperkte aantal deelnemers en de nog onvol-komen methodische uitvoering van de proef, leverde dit slechts enkele voorlopige en met grote omzichtigheid te interpreteren resulta-ten op. Hieronder worden de resultaten ge-analyseerd van een veel breder en methodisch verder uitgewerkt onderzoek onder circa 1400 leerlingen in de provincies Groningen,

Friesland en Drenthe. Hierin werd dezelfde vraag onderzocht als in mei. Het onderzoek is gedaan in het schooljaar 2011-2012 en de leerlingen waren ook nu weer afkomstig uit het PO en het VO.

### Hilarische antwoorden

De vaardigheid om historische gebeurtenis-sen, ontwikkelingen en personen vanuit hun historische context te duiden – historisch contextualiseren – is van groot belang. Veel leerlingen verstaan onder geschiedenis de kennis van feitjes, jaartallen en gebeurtenis-sen, maar het plaatsen van deze zaken in een betekenisvol historisch verband is vaak te hoog gegrepen. Om goed te kunnen omgaan met het verleden is een bepaalde historische empathie nodig. Zoals de schrijver L.P. Hart-





# contextualiseren

ley het in *The Go-Between* omschreef: 'The past is a foreign country: they do things differently there.' Los van het feit dat het niet bewust zijn van de historische verbanden soms hilarische antwoorden kan opleveren (zie de 'leuk maar fout'-rubriek op het VGN-forum van het afgelopen examen), kan het docenten ook tot wanhoop drijven. De stof is toch duidelijk uitgelegd? Wat gaat er mis? Een antwoord op deze vraag ligt in het probleem van het historisch contextualiseren. Voor docenten is het de vraag welke strategieën zij kunnen inzetten om leerlingen deze vaardigheid aan te leren. Om dat te kunnen doen is het belangrijk om te weten in welke mate leerlingen historisch kunnen contextualiseren.

Het onderzoek van de ontwikkelingspsycholoog Jean Piaget (1896-1980) was lange tijd leidend in het denken over de ontwikkeling van historisch besef. Zijn stadiumtheorie waarin hij vier cognitieve ontwikkelingsstadia presenteerde, suggereerde dat historisch denken zich bij kinderen in fasen ontwikkelt en dat het aanleren van een vaardigheid als historisch contextualiseren op heel jonge leeftijd eigenlijk onmogelijk is. Modern onderzoek (Lee, 1997; Von Heyking, 2004) laat echter zien dat ook kinderen van acht en negen jaar al in staat zijn om een relatief hoog niveau te bereiken in historisch redeneren. In het licht daarvan presenteren wij in dit artikel de resultaten van een breed onderzoek naar de mate waarin Nederlandse leerlingen tussen groep 7 en klas 6 van het VO in hun redeneren rekening houden met de historische context. Aan het einde van het artikel zullen we daar ook een aantal voorlopige conclusies aan verbinden.

## Korte weergave project

In het vorige artikel is de opzet en uitwerking van het project dat geïnspireerd is door het onderzoek van Hartmann en Hasselhorn (2007) in Duitsland uitgebreid beschreven. Wij volstaan hier dus met een korte weergave van dat project. Leerlingen uit groep 7 en 8 van het PO en leerlingen uit alle klassen van havo en vwo, met uitzondering van klas 2, kregen een tekst voorgelegd over een gesprek tussen twee Duitse werknemers die tijdens de

crisis van 1923 in grote angst leven hun baan te verliezen.<sup>2</sup> De eerste persoon, Hannes, is de zoon van de eigenaar van het bedrijf dat op de rand van de afgrond staat. Hij heeft dus veel te verliezen bij een faillissement. Hannes deelt zijn opvattingen met de tweede persoon, Gerd, en vertelt hem dat het tijd is 'dat Duitsland wordt geregeerd door iemand die weet wat hij doet en die daadwerkelijk de leiding neemt'. Leerlingen bestudeerden vervolgens negen uitspraken over de vraag of Hannes zou gaan stemmen op de NSDAP. Sommige van deze uitspraken plaatsen deze gebeurtenis in een juiste historische context, sommige uitspraken vertonen duidelijke sporen van hedendaagse opvattingen en een aantal stellingen richtte zich op inleving in de persoon Hannes, maar niet op de plaatsing van de gebeurtenis in een bredere historische context. In het onderzoek is ook aan leerlingen gevraagd om hun leeftijd, Cito-scores, gemiddelde cijfer voor geschiedenis, voorkennis, de manier van lesgeven en waardering voor de docent aan te geven. Docenten werd gevraagd naar hun opleiding en aantal jaren voor de klas. De resultaten van 1384 leerlingen op 19 verschillende scholen zijn uiteindelijk verwerkt.

## Stof tot nadenken

Sommige resultaten werden van tevoren al verwacht, andere geven juist nieuwe stof tot nadenken. Minder verrassend is bijvoorbeeld dat de resultaten aangaven dat leerlingen door de jaren heen steeds beter leren contextualiseren. In de grafiek is de score op contextualiseren uitgezet tegen de verschillende leerjaren. ►



► Dit artikel (Kleio 2, 2012) was van de hand van de geschiedeniswerkgroep van het VEKOB-project waarin docenten uit het primair onderwijs (PO) en het voortgezet onderwijs (VO) met vakdidactici en wetenschappers van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden en de Universitaire Lerarenopleiding Groningen samenwerken.

► Het artikel met de hier bedoelde tekst is terug te lezen op [www.vgnkleio.nl/kleio](http://www.vgnkleio.nl/kleio).

► De items zijn gebaseerd op het ICALT-instrument (International Comparative Analysis of Learning and Teaching) dat o.a. door de onderwijsinspectie bij het observeren van docentgedrag wordt gebruikt.

### **Leeftijd**

Vanaf groep 7 slagen leerlingen er steeds beter in te redeneren vanuit een historische context of, om het anders te zeggen, is hun denken steeds minder presentistisch ingekleurd. Daarbij moeten we ons wel realiseren dat bij '2,50' in de grafiek de omslag plaatsvindt waarbij de leerlingen vaker historisch contextualiseren dan redeneren vanuit presentistische noties. Dat keerpunt ligt onder de leerlingen die aan het onderzoek deelnamen op de leeftijd van ongeveer elf jaar in groep 8. Vanaf die leeftijd kozen zij dus voor het eerst vaker voor stellingen waarin het redeneren vanuit een historische context tot uiting komt. Na de derde klas (14/15 jaar) zit ook een omslagpunt, want leerlingen ontwikkelen zich dan sneller. Dit kan te maken hebben met het gekozen onderwerp (de opkomst van Hitler) dat in de derde klassen behandeld wordt.

### **Verskil tussen opleidingen**

De bovenstaande resultaten golden voor *alle* leerlingen, maar natuurlijk is ook gekeken naar het verschil tussen de soorten opleiding. Daaruit bleek dat leerlingen beter contextualiseren naarmate zij een hogere opleiding doen. Vwo leerlingen deden het beter dan hun leeftijdgenoten op de havo. Ook het verschil tussen PO en VO valt erg op. Dit verschil tussen PO en VO kan wijzen op het belang van leeftijd voor deze specifieke vaardigheid. Tegelijkertijd is ook voorkennis van belang. Voordat een leerling met het onderzoek aan de slag ging, maakte hij eerst een korte toets over het onderwerp. Daaruit kwam naar voren dat leerlingen die meer kennis van het onderwerp hadden ook beter de historische context in hun antwoorden konden betrekken. Dat resultaat wekt natuurlijk weinig verbazing, maar het nuanceert tegelijkertijd het belang van leeftijd.

### **Correlatie met cijfers**

Een correlatie tussen het gemiddelde cijfer voor het vak geschiedenis en de vaardigheid in het redeneren vanuit een historische context is niet gevonden. Datzelfde geldt voor het gekozen profiel. Een correlatie was er echter wel met de score van de Cito-toets, waarin leerlingen op alle relevante vaardigheden worden getest. Ook het aantal uren dat de leerlingen geschiedenisles hebben, heeft duidelijk invloed: hoe meer lessen, des te beter ze in staat waren historische ontwikkelingen en feiten in de juiste context te zien.

### **Leesprestaties**

Geschiedenis is een vak waarin we veel vragen van de leesvaardigheid van leerlingen. Daarom hebben we ook gekeken naar de leesprestaties van leerlingen. Het blijkt dat leerlingen die goed presteren bij technisch en begrijpend lezen ook hoger scoren op historisch contextualiseren. Met name begrijpend lezen is van belang. Een grotere of kleinere woordenschat heeft daarentegen veel minder invloed. Hierbij dient opgemerkt te worden dat de gebruikte onderzoeksoopdracht – een inleidend verhaal met daaraan gekoppeld negen stellingen – ervoor zorgt dat leerlingen die beter zijn in technisch en begrijpend lezen in het voordeel zijn. De uitslag van dit onderzoek wijst op een verband tussen deze twee vaardigheden, maar er is meer onderzoek nodig om gefundeerdere uitspraken te doen.

### **Manier van lesgeven**

Een cruciale vraag voor docenten is of de manier van lesgeven van invloed is op de mate waarin leerlingen historisch kunnen contextualiseren. Om daar enig inzicht in te krijgen, vulden leerlingen een vragenlijst in die specifiek ging over het werken in de klas en in het bijzonder de rol van de leraar daarin.<sup>3</sup> Er werd gevraagd naar de onderstaande zaken:

- Sfeer in de klas
- Duidelijkheid van de uitleg
- Het ordelijke verloop van de les
- Hardop nadenken van leerlingen
- Leerlingen met behulp van vragen uitdagen om zelf na te denken
- Betrokkenheid van de leerlingen
- Gebruik van beeldmateriaal
- Gebruik van ICT
- Groepswerk
- Gebruik van verschillende soorten opdrachten





Het bleek dat in klassen waar leraren zorgden voor een goede werksfeer in de klas, duidelijk uitleg gaven, het hardop denken van leerlingen in de les stimuleerden, regelmatig beeldmateriaal vertoonden en groepswork organiseerden, de leerlingen beter in staat waren te redeneren vanuit een historische context dan bij leraren die daar minder aandacht aan besteedden. Het is dus waarschijnlijk dat deze docentenstrategieën helpen bij het aanleren van historisch contextualiseren, maar verder onderzoek is noodzakelijk om dit verband definitief te kunnen leggen.

### Nieuwe vragen

Vergelijkbaar onderzoek naar de mate waarin een grote groep leerlingen van groep 7 van het PO tot aan klas zes van het VO in staat is te redeneren vanuit historische contexten is in Nederland nog niet gedaan. Het mag dan ook duidelijk zijn dat dit onderzoek in de kinderschoenen staat. Sommige uitkomsten roepen nieuwe vragen op. Dat betekent dat de conclusies die wij trekken slechts voorlopig kunnen zijn en met de nodige voorzichtigheid moeten worden geponereerd.

Een eerste conclusie zou dan kunnen zijn dat leerlingen naarmate ze ouder worden beter leren redeneren vanuit historische contexten. Tegelijkertijd lijkt de afvlakking van de curve wel aan te tonen dat het tempo van de ontwikkeling van het historisch contextualiseren in de bovenbouw van het VO minder groot is. Een mogelijke aanbeveling is dat docenten in het VO meer of consequenter aandacht zouden moeten besteden aan de ontwikkeling van deze vaardigheid. Niettemin lijkt het onderzoek voldoende aan te tonen dat leerlingen al in groep 8 van het basisonderwijs in staat zijn vanuit historische contexten te redeneren, en ook dat hoe ouder de leerlingen zijn, hoe beter zij dat kunnen. Deze conclusie sluit aan bij de ‘post-Piagetiaanse’ opvattingen in de ontwikkelingspsychologie waar in het begin van dit artikel al naar verwezen is. Dit vraagt dus om een doorgaande leerlijn in het geschiedenisonderwijs.

Historisch contextualiseren van schriftelijke bronnen is een vaardigheid die nauw verbonden is met andere vaardigheden, zoals technisch en begrijpend lezen. Dit kan dus moeilijk geïsoleerd worden aangeleerd. Het verband tussen de mate waarin een leerling kan redeneren vanuit een historische context en een hoge Cito-score laat dat duidelijk

zien. Docenten geschiedenis hebben er dus alle belang bij dat ook andere vakken, vooral het vak Nederlands, veel aandacht geven aan technisch en vooral begrijpend lezen. Ook samenwerking kan veel opleveren. Moeilijke leerteksten bij het vak geschiedenis zouden bijvoorbeeld behandeld kunnen worden bij het vak Nederlands.

Een laatste voorlopige conclusie die getrokken kan worden, is het verband tussen het aantal uren geschiedenisonderwijs en de mate waarin een leerling in staat is om te contextualiseren. Uit ons onderzoek komt voorlopig naar voren dat meer lesuren geschiedenis ervoor zorgt dat leerlingen beter kunnen redeneren vanuit historische contexten. We denken dat de docent en de docentgedragingen van groot belang kunnen zijn bij de ontwikkeling van het vermogen tot contextualiseren. ■



Dit artikel is onderdeel van een reeks van drie. Het eerste verhaal in Kleio nr. 2-2012 ging over het onderzoek dat VEKOB het afgelopen anderhalf jaar deed naar de rol die historische contexten spelen in het geschiedenisonderwijs van groep 7/8 tot en met vwo 6. In dit tweede (huidige) artikel zijn de resultaten besproken. Ten slotte worden in het derde artikel aanbevelingen gedaan voor het geschiedeniscurriculum en de geschiedenisdidactiek.

Het complete onderzoek is te downloaden op de website [www.vngkleio.nl](http://www.vngkleio.nl)



# Wonnen 'probleemoplossers' de oorlog?

*Paul Kennedy schrijft weinig overtuigend betoog*

**Paul Kennedy beweert dat de Tweede Wereldoorlog gewonnen werd door de 'probleemoplossers', mensen die technische oplossingen vonden. Hij betreedt in zijn betoog veel platgetreden paden en verrichtte geen noemenswaardig onderzoek. Dat leidt tot een teleurstellende leeservaring.**

Tekst: **Bas Korthals**

**De Duitse onderzeeërs richtten veel schade aan voor ze eindelijk uitgeschakeld konden worden. Op de foto de U-99 die meer boten heeft laten zinken dan enige andere Duitse onderzeeër. 39 Schepen zonken door zijn toedoen, vijf raakten beschadigd. De U-99 werd in maart 1941 getorpedeerd door de HMS Walker, ten zuidoosten van IJsland.**

**K**ennedy's *The Engineers of Victory* is door vertaler George Pape omgedoopt tot *De kering van het tij*. Beide titels nopen tot enige voorzichtigheid. Overwinning en nederlaag zijn complementaire begrippen. Volgens de Duitse generaal Alfred Graf von Schlieffen zijn overwinning en nederlaag het gevolg van beslissingen en de daaruit voortvloeiende maatregelen die aan beide kanten worden genomen. Schlieffen stelt dat Hannibal zijn perfecte overwinning bij Cannae (216 v.Chr.) alleen kon bereiken in samenwerking met Terentius Varo. Onder een documentaire over de snelle Franse nederlaag in 1940 zou de opmerking 'Dit programma werd mede mogelijk gemaakt door het gerontocratische Franse opperbevel' zeker niet misstaan. Hoe *Blitzkrieg* is, hangt in hoge mate af van de tegenstander. Voor deze complementariteit lijkt Kennedy weinig oog te hebben.

## Ingebouwd verval

*De kering van het tij*, sinds jaar en dag een favoriete metafoor in de militaire historiografie, moet ook met de nodige omzichtigheid benaderd worden. Bij een metafoor is het altijd nuttig om te kijken naar de vergelijking die aan deze beeldspraak ten grondslag ligt. Het tij kentert, het keert zichzelf. De Duitse en Japanse offensieve vloedgolven ebden mede weg omdat het verval was ingebouwd. Het ingebouwde verval laat zich het beste karakteriseren met de woordgroep 'schaarste aan middelen'. Dit gebrek kon slechts tijdelijk worden gecompenseerd door operationele en tactische maatregelen. Ook hier besteedt Kennedy weinig aandacht aan.

Paul Kennedy laat aan zijn tekst enkele versregels van Bertolt Brecht voorafgaan. Uit deze citaten moet de lezer opmaken waar het Kennedy werkelijk om te doen is. Het gaat hem niet om de grote namen in de krijgsgeschiedenis: Alexander de Grote, Julius Caesar en Frederik de Grote. Het gaat hem kennelijk om mensen die door de technische oplossingen die ze vonden, zorgden voor de middelen waarmee de overwinning van de geallieerden mogelijk werd gemaakt. Deze mensen worden door Kennedy afwisselend aangeduid als de 'probleemoplossers' of het 'middenkader': *the engineers of victory*.

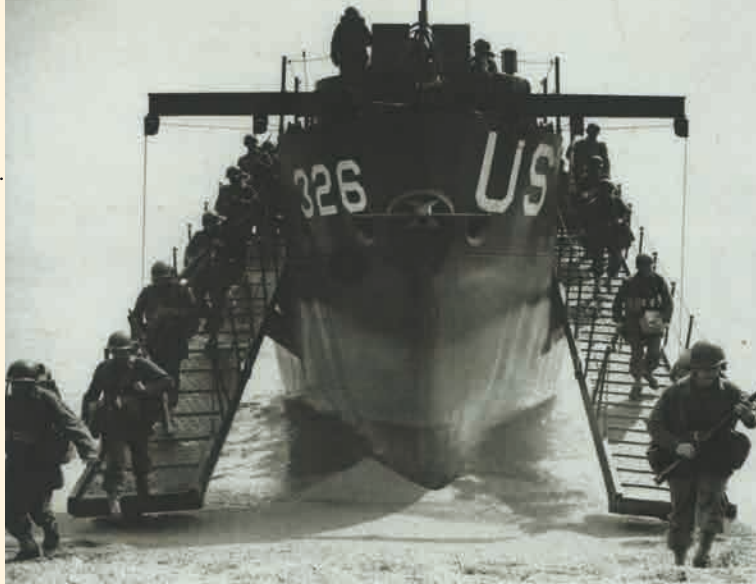
Kennedy verdeelt zijn boek in vijf hoofdstukken: vijf verhalen zoals hij ze noemt. Deze verhalen begrenst hij in de tijd door ze te beperken van januari 1943 tot juni/juli 1944. Als beginpunt neemt hij de Conferentie van Casablanca (14 - 24 januari 1943) omdat volgens Kennedy 'de al eerder ontwikkelde strategische denkbeelden van de geallieerden werden samengevoegd tot

**'Het grootste deel van zijn lijvige boek gaat op aan het beschrijven van feiten en hun onderlinge samenhang die al elders en veel diepgaander zijn onderzocht en besproken'**

een veel coherentere en bredere blauwdruk voor het verslaan van de Asmogendheden'. Hier valt wel iets op af te dingen. De fundamentele beslissing om het verslaan van Duitsland prioriteit te geven boven de strijd tegen Japan was al lang voor 'Casablanca' genomen. Het feit dat de conferentie in Casablanca kon plaatsvinden, geeft aan dat de Britten hun standpunt hadden weten door te zetten dat een invasie - de latere operatie *Overlord* - voorsnog prematuur was. Noord-Afrika was het, Italië zou het worden, Frankrijk moest wachten. De afgrenzing juni/juli 1944 is begrijpelijk: *The*







# PAUL KENNEDY

## DE KERING VAN HET TIJ

Hoe de Tweede Wereldoorlog werd gewonnen  
door de geallieerden – januari 1943-juni 1944

Spectrum

*battle of the Atlantic* was gewonnen, *Overlord* was geslaagd, *the breakout* in Normandië (operatie Cobra) had de hardnekkige Duitse verdediging in Frankrijk gebroken, in Rusland had de operatie *Bagration* de *Heeresgruppe Mitte* vernietigd en in de Pacific waren Guam en Saipan (Marianen) heroverd, belangrijke springplanken voor de uiteindelijke aanval op Japan. Er was dus reden voor een meer dan voorzichtig optimisme.

### In het zonnetje

In de vijf hoofdstukken van zijn boek behandelt Kennedy achtereenvolgens vijf 'strijdtonelen': *The battle of the Atlantic*, het verkrijgen van het overwicht in het luchtruim boven Duitsland, de teloorgang van de Duitse legers in Rusland, de amfibische operaties die uiteindelijk uitmondde in de succesvolle landingen in Normandië en de strijd tegen Japan in de Stille Oceaan. Vijf verhalen, vijf succesnummers die

Kennedy gebruikt om zijn 'middenkader', zijn 'probleemoplossers' in het zonnetje te zetten. Dit alles kan natuurlijk niet zonder de weergave van een rudimentaire historische context. Dit realiseert Kennedy zich ook wel. Hij lijkt zich bijna te verontschuldigen voor het feit dat hij in zijn missie, het verkondigen van de organisatieleer en de managementideologie, zoveel platgetreden paden opnieuw moet betreden. Dat neemt niet weg dat het grootste deel van zijn lijvige boek opgaat aan het beschrijven van feiten en hun onderlinge samenhang die al elders en veel diepgaander zijn onderzocht en besproken. Zo schrijft Paul Kennedy door de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog 'blootlegend wat geen kleren draagt, ontdekkend wat al bekend was' om met Gerrit Kouwenaar te spreken. Kennedy voorziet zijn vijf hoofdstukken van titels die het belang van zijn 'probleemoplossers' moeten accentueren: *Hoe konvooien veilig*

Paul Kennedy, *De kering van het tij. Hoe de Tweede Wereldoorlog werd gewonnen door de geallieerden - januari 1943 - juni 1944*. (Uitgeverij Unieboek | Het Spectrum bv.: Houten-Antwerpen 2012), 640 blz., € 39,99

*de Atlantische Oceaan over te krijgen, Hoe een luchtoverwicht tot stand te brengen, Hoe de nazi Blitzkrieg tot staan te brengen, Hoe op een vijandelijke kustlijn te landen en ten slotte, Hoe de 'tirannie van de afstanden' in de Pacific te overwinnen.* Deze titels verlenen aan het boek van Kennedy de irritante pedanterie van een kookboek: Men neme... etc. In het eerste hoofdstuk beschrijft Kennedy hoe de Duitse onderzeesers uiteindelijk schaakmat werden gezet. Hierbij spelen technische ontwikkelingen inderdaad een grote rol. Er werd een handzame microgolfradar ontwikkeld die ook in vliegtuigen kon worden ingebouwd. De 'HFDF' (High Frequency Direction Finding) werd verfijnd, de dieptebom werd verbeterd en de *Hedgehog*, in feite een meervoudige granaatwerper, deed zijn intrede. Het belangrijkste is dat het idee dat vliegtuigen bij de bestrijding van onderzeeboten een cruciale rol spelen geleidelijk tot een overtuiging uitgroeide.

### Oppermachtige Mustangs

Hoofdstuk twee komt waarschijnlijk het dichtst bij wat Kennedy eigenlijk bedoelt te zeggen met zijn boek. De strategische bombardementen op Duitsland hadden tot in 1943 weinig tastbare resultaten opgeleverd. Wel was duidelijk dat de verliezen die de bommenwerpers door het optreden van de Duitse jagers leden onaanvaardbaar werden. Er was behoefte aan een escortejager voor de lange afstand die het op kon nemen tegen de Focke-Wulf Fw 190 A-4. Dit vliegtuig was er al. Het was de naar Britse specificatie door de North American ►

Rechts: In de Tweede Wereldoorlog richtten de Amerikanen constructiebataljons op. Deze *Seabees* voerden werkzaamheden uit aan het front, zoals de aanleg van militaire bases, vliegvelden, bruggen en wegen. Onder: De bemanning van een B-29. Deze bommenwerper werd in 1945 door de Japanners neergeschoten. De bemanning moest het vliegtuig verlaten en eindigde in een Japans krijgsgevangenenkamp. Alleen de piloot overleefde dit.

## 'Kennedy suggereert dat Hobart's Funnies in Normandië het verschil maakten. Dat is nonsens'

Over de *Blitzkrieg* die in hoofdstuk drie centraal staat, is hierboven al het nodige gezegd. Ik volsta dus met enkele korte opmerkingen. Het 'Blitzkriegconcept', als het al bestaan heeft, (zie bijvoorbeeld Karl-Heinz Frieser, *Blitzkrieg-Legende*, 1995) had helemaal niets te maken met de nazi-ideologie. Het kwam voort uit de lessen die men in de Eerste Wereldoorlog had geleerd:



Aviation Inc. gebouwde P-51 *Mustang*. Het vliegtuig voldeed echter niet en was al bijna afgeschreven tot een testpiloot van Rolls-Royce rapporteerde dat het een voortreffelijk vliegtuig was dat alleen een sterkere motor nodig had. Dit werd de *Merlin 61* van Rolls-Royce die toevallig in de neus van de *Mustang* paste. Er was nog veel gelobby en strijd nodig om dit vliegtuig hoog op de productieagenda te krijgen. Uiteindelijk gebeurde dat ook. In het Duitse luchtruim werden de *Mustangs* oppermachtig. Dit proces van toeval, heldere ideeën die omgezet kunnen worden in de praktijk en het vermogen om de hogere echelons te winnen voor je concept, duidt Kennedy aan met de term 'serendipiteit'.

Duitsland kon zich geen langdurige stellingenoorlog veroorloven, het moest terug naar de bewegingsoorlog van Moltke *der Ältere* die bij Sedan (1870) tot zo'n spectaculair succes had geleid. Voordat Kennedy zijn 'Blitzkrieghoofdstuk' concentreerde op *Operation Barbarossa* had hij wel eens mogen bedenken dat een legermacht die meer dan 600.000 paarden nodig heeft – men zou er uiteindelijk meer dan 2,7 miljoen verbruiken – *nicht gerade auf Blitzkrieg eingestellt ist*. Deze schamelijkheid van de Duitse uitrusting ontgaat Kennedy volledig.

### Geen behoorlijke tank

Het komt mij voor dat Kennedy in zijn hoofdstuk over Normandië te veel belang hecht aan *Hobart's Funnies*: speciaal voor genietaken aangepaste tanks die ontsproten waren aan het brein van generaal-majoor Percy Hobart. Kennedy suggereert dat deze tanks bij de landingen het verschil maakten. Dat is nonsens. Kennedy heeft het niet over het feit dat de Britten, toch de pioniers van dit wapen, er niet in slaagden een behoorlijke tank te produceren. Dit leidde tot een vertrouwenscrisis: de Britse 'tankers' geloofden niet in hun wapen. Het inbouwen van de Britse 17-ponder in de Amerikaanse Sherman Mk4 zorgde voor enige opluchting. Is dit een kwestie van 'serendipiteit' of is het minder com-



plexe begrip 'improvisatie' hier meer op zijn plaats? Ik denk het wel. In het laatste hoofdstuk stelt Kennedy de samenstelling van de 'Construction Bataljons' centraal, naast de ontwikkeling van de B-29, de bommenwerper die Japan platbombardeerde en uiteindelijk de beruchte atoombommen afwierp. Het idee om deze bataljons te rekruteren uit experts, van bouwvakkers tot bouwkundigen, was inderdaad een gouden greep. Zij konden een koraaleiland snel omtoveren in een volwaardige luchtmachtbasis. Dat was voor deze 'probleemoplossers' geen probleem. Kennedy heeft voor zijn boek geen noemenswaardig onderzoek verricht. Eigenlijk is het een synthese van zijn leeservaring. Uit de pap die daaruit onvermijdelijk ontstaat, heeft hij, bevlogen door de organisatieleer en de ideologie van het management, enkele krenten gevist. Hij heeft die aaneengeregen tot een betoog dat uitkomt op de absurde conclusie dat de oorlog gewonnen werd door het 'middenkader', de 'probleemoplossers' die de exponenten waren van een innovatieve 'stimuleringscultuur'. Korte wandelingen over de kerkhoven van Margraten en Henri-Chapelle hadden hem wellicht meer aan het denken gezet. ■



# EUROPA

## SPECIAAL REIZEN

### DÉ REISSPECIALIST VOOR HET ONDERWIJS



Al 45 jaar bieden wij deskundig reisadvies en zorgen wij voor een vakbekwame uitvoering van uw schoolreis naar vele Europese bestemmingen. Voor een compleet verzorgde reis tot het alleen verzorgen van uw accommodatie of vervoer: bij ons bent u aan het juiste adres.

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

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

|                    |                   |
|--------------------|-------------------|
| 3-daagse Parijs    | vanaf € 99,50 pp  |
| 4-daagse Berlijn   | vanaf € 95,10 pp  |
| 4-daagse Londen    | vanaf € 122,75 pp |
| 2-daagse Ieper     | vanaf € 76,00 pp  |
| 4-daagse Andalusië | vanaf € 289,00 pp |
| 4-daagse Normandië | vanaf € 148,50 pp |
| 6-daagse Rome      | vanaf € 219,00 pp |
| 4-daagse Lissabon  | vanaf € 245,00 pp |

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



# Voor de klas, of achter de computer?

*De visie van een jonge docent  
op digitalisering in het geschiedenisonderwijs*





**Kasper Spauwen bekeek in zijn afstudeeronderzoek de voor- en nadelen van digitalisering in het geschiedenisonderwijs. Voor Kleio doet hij verslag van zijn eigen ervaringen met digitaal werken en die van collega's en leerlingen op zijn school.**

**M**ijn onderzoek naar digitalisering in het onderwijs is tweeledig. Op de eerste plaats heb ik gekeken wat de waarde van digitalisering kan zijn voor het specifieke vak geschiedenis. Vervolgens heb ik de mening gepeild van leerlingen en collega's over digitalisering bij geschiedenis en het middelbaar onderwijs in het algemeen. Digitalisering is de ontwikkeling die het onderwijs in de eenentwintigste eeuw gaat vernieuwen en mogelijk ook verbeteren. Hierbij kan onder andere gedacht worden aan het gebruik van digiborden, elektronische leeromgevingen (ELO) en digitale lespakketten. Het onderwijs zou hierdoor gevarieerder en aansprekender moeten worden. In *De Volkskrant* van 4 september noemt Ed Nijpels - voorzitter van KBB-Educatief, de vereniging van educatieve boekverkopers - de digitale revolutie zelfs 'een noodzaak'. Ook binnen het vak geschiedenis speelt digitalisering een grote rol. Leerlingen krijgen les vanaf een smartboard, bekijken hun huiswerk op de ELO en spelen op hun computer, PlayStation of Xbox vaak spellen die een historische achtergrond hebben.

### **Eigenaarschap**

Als eerste ben ik op zoek gegaan naar bronnen die me konden vertellen op welke manier digitalisering geschiedenisdocenten kan helpen. Verrassend genoeg is er nog maar weinig onderzoek gedaan naar dit onderwerp. Er zijn weinig tot geen bronnen te vinden over digitalisering en geschiedenis; er zijn wel bronnen te vinden over digitalisering in het middelbaar onderwijs in het algemeen. Ik heb de bruikbare informatie uit deze artikelen gestedilleerd en deze geprobeerd toe te passen op mijn onderzoek. In veel onderzoeken over digitalisering kwam ik de volgende conclusie tegen: Leerlingen krijgen meer motivatie door de inzet van digitale leermiddelen. Leerlingen vinden het leuk om met een computer te werken, zowel thuis als op school. Waar

de leerlingen dan met name van genieten, is de controle die ze hebben. Dat is namelijk iets wat ze in de klas meestal niet hebben. Een bekende hockeycoach noemde laatst het woord 'eigenaarschap' in die context. Als je de leerlingen de vrijheid geeft om zelf, digitaal, aan iets te werken, voelen ze zich meer verbonden met het resultaat dan wanneer ze passief in de klas zitten te luisteren en te pen- nen. Hier wil ik overigens niet mee zeggen dat niet-digitaal onderwijs per definitie passief is. Er zijn genoeg werkvormen die wel voor activerende didactiek zorgen, maar ik ben van mening dat digitale lessen beter aansluiten bij de belevingswereld en vaardigheden van de huidige generatie leerlingen. Door deze aansluiting zijn leerlingen gemotiveerder en worden de resultaten, hopelijk, ook beter. Het leek me een goed uitgangspunt om

**'Waar de leerlingen van genieten, is het hebben van controle. Dat is namelijk iets wat ze in de klas meestal niet hebben'**

verder naar 'motivatie' te kijken. Veel geschiedenisleraren zullen vanuit hun opleiding het boek *Geschiedenisdidactiek* van Arie Wilschut kennen. In dit boek wordt ook over motivatie gesproken en het leek me dan ook handig om dit te betrekken in mijn onderzoek. Wilschut zegt het volgende over motivatie: 'Gemotiveerde leerlingen leren effectiever, dat staat buiten kijf.' Deze uitspraak lokt de volgende vraag uit: 'Als je als docent de kans krijgt om meer met computers te doen, moet je dat dan automatisch doen omdat het voor meer motivatie zorgt bij de leerlingen?'

### **Mogelijkheden**

Op bovengenoemde vraag heb ik een aantal van mijn eigen ideeën en ervaringen losgelaten, omdat er helaas weinig literatuur voor handen was. Zelf heb ik enige ervaring met digitaal geschiedenisonderwijs, hierbij denk ik aan digitale lespakketten, ELO's en ook de digitalisering van de uitleg in de les. Enerzijds heb ik ervaring als docent, maar nog niet zo lang geleden ook als leerling. Zelf kwam ik in aanraking met digitalisering door een cd-rom die bij mijn examenkatern geschiedenis zat. Deze cd-rom heb ik toentertijd gebruikt om mijn vwo-examen geschiedenis te oefenen. Ik oefende begrippen, tijdlijnen en meerkeuzevragen. Ik heb deze cd-rom als vergelijkingsmateriaal gebruikt. ▶

**Kasper Spauwen** is docent geschiedenis, maatschappijleer en vaardigheden educatie op het Porta Mosana College te Maastricht.



Wat waren destijds de mogelijkheden van dit digitale hulpstuk? De kern van de opdrachten die op dat schijfje stonden was: stampen. Het was moeilijk om open vragen te beantwoorden en er zat praktisch geen diepgang in. Zelfs toen al kon ik bedenken dat ik geen geweldig punt zou halen voor mijn examen als ik alleen maar met deze cd-rom zou oefenen. Een essentieel onderdeel van het vak geschiedenis is immers het beantwoorden van open vragen en het beargumenteren van een antwoord. Er was in die tijd schijnbaar geen programma dat dit kon oefenen met leerlingen. Voor mijn onderzoek heb ik gekeken naar een van de huidige lespakketten van een van de grote aanbieders van geschiedenisboeken voor het middelbaar onderwijs. Hieruit werd meteen duidelijk dat er weinig veranderd is in de tien jaar tussen mijn eindexamen en mijn eigen lespraktijk. De mogelijkheden zijn wel uitgebreid ten opzichte van de cd-rom. Laat me met een aantal positieve punten beginnen. De leerlingen kunnen aan de hand van het digitale lespakket samenvattingen maken, stof herhalen en werkstukken maken. Op papier maakt een digitaal lespakket de docent overbodig, net zoals dat ooit gezegd werd na *Van oermens tot wereldburger* van de onlangs overleden P.F.M. Fontaine. Maar zoals er nog steeds docenten zijn na Fontaines werk, zullen er ook nog docenten zijn na de huidige digitaliseringsgolf.

### Foutgevoeligheid

Het door mij bekeken pakket heeft voordelen, maar er zitten ook nog veel haken en ogen aan. Belangrijkste punt van kritiek is de foutgevoeligheid van de al eerder genoemde open

vragen. Programmeurs schijnen het maar niet voor elkaar te krijgen om deze op een goede manier te implementeren. Wat vaak gebeurt, is dat type- of spelfouten ervoor zorgen dat antwoorden die eigenlijk goed zijn, fout geteld worden. Neem zo iets simpels als Vietnam met of zonder hoofdletter. Het antwoord met een kleine letter wordt fout gerekend, leerlingen snappen niet waarom, want in het boek staat dat Vietnam wel goed is. Ze raken gefrustreerd, en terecht natuurlijk. Leerlingen worden hierdoor niet bevestigd in hun kunnen. Positieve feedback, en daar is zeker wetenschappelijk onderzoek naar gedaan, is namelijk het beste wat leerlingen kunnen krijgen voor hun motivatie.

Een ander probleem is dat ik de indruk heb dat de digitale component van een lespakket een bijproduct is voor de ontwikkelaars. Er zitten namelijk nogal eens slordigheidsfouten in. Een voorbeeld. Veel digitale lespakketten hebben een namen- of personenregister. In het door mij bekeken pakket vond ik 'koningin Beatrix' onder de letter k. Slordig? Misschien. Onhandig? Zeer zeker. Een indeling van personen wordt op basis van namen gemaakt en niet op basis van titels. Ik ga John F. Kennedy toch ook niet onder de p van president zoeken? Bij het vak geschiedenis spelen informatievaardigheden een grote rol, zowel tijdens de lessen als bij het examen. Als je leerlingen op een onlogische manier informatie leert zoeken, zullen ze daar in hun verdere carrière last van blijven houden. Vandaar dat ik vind dat er een logische indeling moet zijn bij een register.

### Collega's en leerlingen

Ik hecht veel waarde aan het oordeel van mijn collega's en leerlingen. Om hun meningen te peilen over digitalisering heb ik hen vragen gesteld, om te kijken in hoeverre hun ideeën overeenkomen met mijn eerdere bevindingen. Voor de leerlingen, twee 4-havoklassen van het Porta Mosana College, heb ik een korte enquête opgesteld, waarin ik heb gekeken naar digitalisering in het algemeen en ook specifiek naar digitaal onderwijs bij geschiedenis. Ook uit mijn enquête bleek dat leerlingen enthousiast zijn over digitalisering. Ze vinden de afwisseling leuk en werken graag met de computer. De stap van de huiskamer - waar overigens alle ondervraagde leerlingen een computer hebben - naar de school is dan ook een heel logische, ze zijn immers gewend om digitaal te werken. Zoals ik eerder al zei, helpt



dit de leerlingen te motiveren. De leerlingen geven ook iets aan dat misschien minder in de lijn der verwachting ligt: ze willen wel absoluut klassikaal les blijven krijgen. De docent blijft heilig. Een geruststellende gedachte voor een beginnend docent.

De docenten die ik ondervraagd heb, mijn collega's uit de sectie geschiedenis, hebben een zeer genuanceerd beeld over digitalisering. Ze zijn erg te spreken over de mogelijkheden die digitalisering biedt, maar zijn vaak bang om los te laten. Leraren hebben graag de touwtjes in handen en geven graag klassikaal les. Daarbij speelt vooral het smartboard een grote rol. Mijn collega's zijn blij met de mogelijkheden die het smartboard biedt. We kunnen filmpjes laten zien, plaatjes in presentaties zetten en hebben altijd internet tot onze beschikking. Een ander voordeel dat genoemd wordt, is de ELO die wij gebruiken, hier kunnen leerlingen studiewijzers opzoeken en lesmateriaal nakijken.

Waar ze minder blij mee zijn, zijn de problemen die inherent lijken te zijn aan digitalisering. Denk daarbij aan haperende computers, falende smartboards en (te) oppervlakkige scholingen. Een collega vreesde ook voor de plaats van het verhaal binnen de geschiedenisles, waarvan ik overigens denk dat het goed

samengaat met een presentatie of ter introductie van een les. Deze collega kwam ook met een opmerking die volgens mij mijn hele onderzoek samenvat: 'Digitalisering moet een middel blijven en geen doel worden.'

Laten we niet gaan digitaliseren om te digitaliseren, maar laten we het met beleid doen. Ik heb het geluk in een sectie te werken waar de digitalisering vanuit de sectie zelf komt en niet van bovenaf opgelegd wordt, zoals dat vaak wel het geval is.

De mogelijkheden van digitalisering in het onderwijs in het algemeen en specifiek voor het vak geschiedenis zijn zeer uitgebreid. De manier waarop we gaan digitaliseren is echter nog niet helder en daar hebben we als docenten een bepalende stem in. Ja, er zijn veel mogelijkheden en ja, het kan voor motivatie zorgen, maar we moeten niet uit het oog verliezen dat de kern van ons specifieke vak, een goed verhaal en een bezielde docent, niet verloren gaat. Ik denk dat dat ook zeker niet zal gebeuren en dat ook digitalisering daar een grote rol in kan spelen. ■

Het complete verslag van Kasper Spauwen is op te vragen via [k.spauwen@hv.portamosana.nl](mailto:k.spauwen@hv.portamosana.nl)



# Nuchterheid en ingetogenheid grijpen je bij de keel

## *Aangrijpende getuigenissen in het In Flanders Fields Museum*

**Nog twee jaar en de Eerste Wereldoorlog is een eeuw geleden begonnen. De laatste overlevenden van de slag om West-Vlaanderen zijn gestorven. Veertien jaar geleden werden hun getuigenissen in het In Flanders Fields Museum zichtbaar gemaakt. Al snel na de opening van het museum in Ieper bleek dat er een chronisch gebrek was aan ruimte. Deze zomer is, na een grondige verbouwing en (tweede) restauratie van de Lakenhallen, het IFFM 2 geopend, een prachtig interactief museum.**

**Ger Jan Onrust** is afdelingsleider en docent geschiedenis op het Varendonck-College in Asten/Someren.

**A**an het eind van de Eerste Wereldoorlog was Ieper een ruïne. De vraag was toen of er een nieuwe stad moest worden gebouwd of dat de oude stad moest worden herbouwd. Voor de oorspronkelijke bewoners was het antwoord duidelijk: de oude stad moest worden gereconstrueerd en dus werden de Grote Markt, de Lakenhal, de achterliggende Sint-Maartenskerk en vrijwel alle andere gebouwen opnieuw gebouwd. Het In Flanders Fields Museum ligt op de eerste verdieping van de Lakenhal. Op de begane grond zit de foyer. Na bezoek aan het museum beland je in het museumcafé waar het, na reservering voor maximaal

**‘Verwacht geen heroïsche verhalen, maar vooral nuchterheid en ingetogenheid’**

vijftig leerlingen, zelfs is toegestaan om de eigen lunch te eten. Er is tevens een opvallend goed gesorteerde museumshop en de Dienst Toerisme van ‘Vredesstad’ Ieper is in hetzelfde gebouw gevestigd. Aan de achterzijde bevindt zich het Kenniscentrum. Vanaf de eerste verdieping is het mogelijk om het



### **Praktische informatie**

IFFM kan bemiddelen bij het organiseren van een meerdaags programma. Er is tevens een nieuwe educatieve ruimte voor workshops voor scholen beschikbaar. Info via telefoonnummer 0032 5723 9450. Voor tweetalige groepen is het mogelijk om een programma in het Engels te volgen.

Openingstijden: 1-4/15-11: elke dag van 10.00 tot 18.00 uur;

16-11/31-3: dinsdag t/m zondag van 10.00 tot 17.00 uur.

Na de Vlaamse kerstvakantie is het museum drie weken gesloten.

Entree € 1,- per leerling, indien uiterlijk twee weken van tevoren wordt gereserveerd. Borg € 1,- per poppy armband (verplicht). Wanneer leerlinggegevens voor het bezoek worden doorgegeven, kan direct na ontvangst worden doorgelopen. Bezoek Belforttoren € 2,- p.p. extra.





Belfort (wachttorens) te bezoeken en zo goed zicht te krijgen op het voormalige slagveld.

## Getuigenissen

De kracht van het In Flanders Fields Museum zit in het persoonlijke verhaal. Bij binnenkomst krijg je een *poppy* armband, waarmee in het museum op jouw gerichte verhalen worden gegenereerd. Vier van die verhalen kun je, na afloop van het bezoek, laten uitprinten of naar je laten mailen. Bezoekers uit oorlogvoerende landen krijgen verhalen van personen uit de eigen omgeving. De meeste indruk op mij maakten de verhalen van acteurs op beeldschermen die, gekleed in de kleding van hun personages, manshoog en op ooghoogte getuigen doen van 'hun' belevenissen tijdens *den Grooten Oorlog*. Zij komen uit de achtergrond naar voren lopen, doen hun verhaal, lopen weg, weifelen, komen terug, zeggen nog iets en worden afgewisseld door een andere getuige. Natuurlijk vindt dat plaats in hun oorspronkelijke taal. Onder in beeld lopen drie vertalingen mee. Zo komen onder meer een Belgische vluchteling, Britse, Belgische, Franse en Duitse militairen aan het woord, maar ook Fritz Haber, de Duits-joodse scheikundige die medeontwikkelaar was van chloorgas, mosterdgas en

Zyklon B. Verwacht geen heroïsche verhalen, maar vooral nuchterheid en ingetogenheid.

Ergens midden in de expositie is een open filmzaal gemaakt waarin op dezelfde wijze, maar ditmaal versterkt door nieuwe en oude beelden, de Amerikaanse neurochirurg Harvey Cushing, de Britse ambulancechauffeur Enid Bagnold en de Amerikaanse verpleegster Ellen Newbold aan het woord komen. Van haar is het volgende citaat: 'Er ligt vuil bezinsel op de bodem van haast elke ziel. Oorlog, hoe luisterrijk ook, biedt niet noodzakelijk de filter die man en natie kan zuiveren. Velen zullen je over de nobele kant, de heroïsche kant, de verheven kant van oorlog spreken. Ik moet je zeggen wat ik heb gezien, de andere kant, het kielzog.' Deze getuigenis volgt naar aanleiding van de zogenaamde derde slag bij Ieper. Na afloop van de 17 minuten durende film is het stil en gaat ieder zijns weegs.

## Verschillende routes

De gehele expositie is zowel chronologisch als thematisch, als reflectief geordend. Het chronologische – laten we zeggen het basismateriaal – begint bij *la belle époque*, ofwel 1900-1914. Het eindigt zestien tekstpanelen later bij Ieper Vredesstad, *Mayors for Peace*, de Vredesprijs. Daar tussendoor kom

## Het In Flanders Fields gedicht

Het In Flanders Fields Museum is genoemd naar het beroemde gedicht van de Canadese militaire arts en dichter John McCrae. Hij schreef het begin mei 1915 in zijn hulppost bij Essex Farm, twee kilometer ten noorden van het centrum van Ieper. De definitieve versie werd gepubliceerd op 8 december 1915. McCrae stierf op 28 januari 1918, toen hij aan het hoofd stond van het N°3 Canadian General Hospital in Boulogne. Hij ligt begraven op de begraafplaats van Wimereux (Pas-de-Calais, Frankrijk).

### In Flanders Fields

*In Flanders Fields the poppies blow  
Between the crosses, row on row,  
That mark our place; and in the sky  
The larks, still bravely singing, fly  
Scarce heard amid the guns below.  
We are the Dead. Short days ago  
We lived, felt dawn, saw sunset glow,  
Loved, and were loved, and now we lie  
In Flanders Fields.  
Take up our quarrel with the foe:  
To you from failing hands we throw  
The torch; be yours to hold it high.  
If you break faith with us who die  
We shall not sleep, though poppies grow  
In Flanders Fields*

je ondermeer zaken als de vijanden – oktober 1914 – oktober 1918 (De Grote Oorlog in de Westhoek), de IJzerslag – eerste slag bij Ieper, de loopgravenoorlog 1914-1918, vechtmachines en de wederopbouw tegen. De tekst is voldoende om de Eerste Wereldoorlog te begrijpen, maar is vooral gericht op West-Vlaanderen.

Het thematische parcours is herkenbaar aan de rode kleur van de vitrines. Er zijn acht thema's, waarvan de informatie zichtbaar wordt nadat deze via de *poppy* armband is geactiveerd. De thema's zijn onder meer de medische zorg, propaganda, krijgsgevangenen en de multiculturele oorlog. In totaal hebben soldaten uit meer dan vijftig landen in West-Vlaanderen gevochten. ►

Ten slotte zijn er vier grijze reflectiebakens, die hoog uittorenen boven de rest van de expositie. Er wordt stilgestaan bij het grote menselijke leed, dat zichtbaar wordt gemaakt door vaak toevallig gemaakte beelden. Zo kregen op 23 april 1915 Duitse soldaten de opdracht slachtoffers van een gasaanval te begraven. Zij maakten daarbij tientallen foto's. Het zijn ontluisterende beelden, en het waard om bij stil te staan.

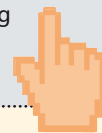
## Op eigen houtje

Een groepsrondleiding door het museum is niet mogelijk en iedereen krijgt een eigen toestel met oordopjes. Bezoekers – leerlingen dus ook – dienen het museum op eigen houtje te ontdekken, al dan niet aan de hand van opdrachten. De op de site

aangeboden werkbladen vragen bewust niet naar kennis. Leerlingen wordt naar hun mening gevraagd of ze moeten bijvoorbeeld een morele keuze toelichten. Het IFFM wilde voorkomen dat leerlingen louter gericht zijn op cognitieve vragen en deze van elkaar gaan overschrijven. De expositie in het IFFM is multimediaal. Vanaf het moment dat je naar boven gaat, hoor je indrukwekkende, bijna monotone, muziek. Het IFFM heeft de Britse rockband *Tindersticks* opdracht gegeven een *soundscape* te componeren die een gevoel van verlies en verspilling hoorbaar moest maken. Het In Flanders Fields Museum ligt niet om de hoek. Je zit al snel meer dan twee uur in de bus om er te komen. Het is misschien te overwegen om er een tweedaags

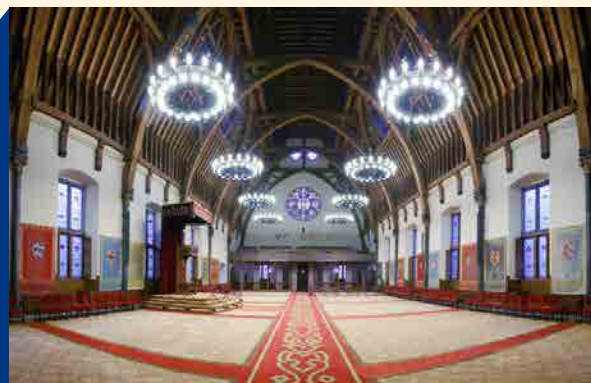
bezoek van te maken. Op de eerste dag kan dan een bezoek aan het museum, wellicht een workshop en een bezoek aan de Menenpoort (met de *Last Post*-plechtigheid om acht uur 's avonds) worden gebracht. De volgende dag kunnen de voormalige slagvelden, één van de Britse militaire begraafplaatsen of de Franse militaire begraafplaats Saint-Charles de Potyze, dan wel de Duitse begraafplaats van Langemark worden bezocht. Het is zeer de moeite waard. ■

Op [www.inflandersfields.be](http://www.inflandersfields.be) is lesmateriaal over het museum en over een bezoek aan de omgeving te vinden.



## Studiemiddag parlementaire geschiedenis

Het Binnenhof is sinds jaar en dag het hart van de Nederlandse politiek. De geschiedenis is er dan ook letterlijk op straat te vinden. ProDemos - Huis voor democratie en rechtsstaat nodigt u uit voor een studiemiddag op deze historische locatie over de parlementaire geschiedenis van Nederland.



### Het programma:

- Een lezing door prof. dr. Henk te Velde, hoogleraar Vaderlandse Geschiedenis aan de Universiteit Leiden.
- Een bezoek aan de Eerste Kamer en de Ridderzaal.
- Een workshop met praktisch lesmateriaal uit het geschiedenisprogramma van De Haagse Tribune.

De studiemiddag vindt plaats op vrijdag 23 november in Den Haag en duurt van 15.00 tot 18.30 uur.

Deelname aan de studiemiddag kost €27,50.

Meer informatie en aanmelden:

[www.prodemos.nl/studiemiddaggeschiedenis](http://www.prodemos.nl/studiemiddaggeschiedenis)



# Beste docent,

De didactiekconferentie van de VGN komt er weer aan! De conferentie biedt u inspirerende motiverende didactiek en vindt plaats op 9 en 10 november, op de vertrouwde en prachtige locatie van Landgoed Huize Bergen te Vught. Deze twee dagen worden gevuld met interessante workshops en een actuele spreker. Een meerwaarde van deze conferentie is het kennismaken met andere docenten. Het sociale aspect is een onlosmakelijk onderdeel van de conferentie en blijkt altijd erg succesvol.

Dit jaar verwelkomen wij oude bekenden Jan de Vries en Koen Henskens terug als workshopgever. Zij worden bijgestaan door bekende namen als Frans Groot en Christiaan Biezen, maar ook medewerkers van Kamp Vught geven een workshop.

Onze leermiddelenmarkt is een plek vol inspiratie voor de docent. Aanbieders van lesmateriaal willen u graag vertellen hoe u meer uit uw lessen kan halen.

Een conferentie is niet geslaagd zonder spreker. Elk jaar weer proberen wij een actuele gewaardeerde spreker te regelen. Dit jaar kunnen wij trots vertellen dat Luc Panhuysen, schrijver van *Rampjaar 1672, Hoe de Republiek aan de ondergang ontsnapte* ons zal toespreken.

## Een conferentie om niet te missen!

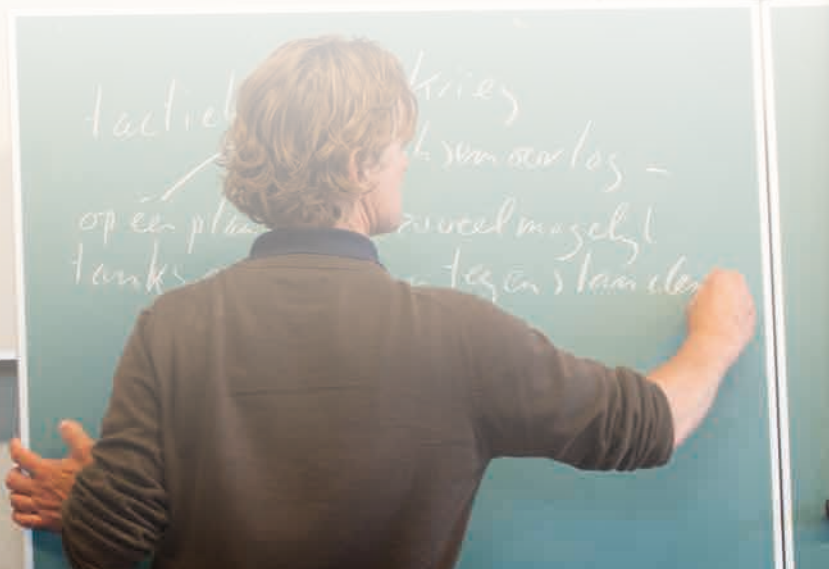
Om aan deze editie van de didactiekconferentie deel te nemen, kunt u zich aanmelden door te mailen naar **vgndidactiek@gmail.com**. U ontvangt dan van ons een inschrijfformulier en een machtiging. Deze kunt u retourneren, waarna wij uw voorkeuren en gegevens verwerken.



|                |                                     |
|----------------|-------------------------------------|
| <b>Plaats:</b> | Landgoed Huize Bergen te Vught      |
| <b>Datum:</b>  | 9 en 10 november                    |
| <b>Kosten:</b> | VGN-lid € 325,-<br>Niet-lid € 350,- |

*Voor dit bedrag wordt u voorzien van logies, maaltijden en koffie en thee. Iedere school heeft nascholingsgelden waar u voor deze conferentie aanspraak op kunt maken. Na de conferentie ontvangt u een bewijs van deelname.*

Voor vragen kunt u een mail sturen naar **vgndidactiek@gmail.com**.



# Van Mary Stuart tot Jane Fonda

## De havo- en vwo-geschiedenisexamens van 2012

De havo- en vwo-geschiedenisexamens zijn dit jaar zonder veel problemen afgenomen. Dit jaar geen errata in opgaven of cv, geen vergissingen bij het in- of uitpakken van de examens of het openen van de enveloppen. Het aantal klachten bleef relatief beperkt, de n-termen vielen mee. In hun geschiedenisexamen moesten de havo- en vwo-kandidaten vragen beantwoorden over twee zeer verschillende onderwerpen: 'De Republiek in een tijd van vorsten' en 'Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam'. Hoe is het examen van dit jaar ontvangen?

**Stefan Boom** is toetsdeskundige geschiedenis bij Cito. De auteur dankt Niek Nelissen en Huub Kurstjens voor hun commentaar en verbeteringen.

► Zie: Alderik Oosthoek en Anne Hertman, *Eindrapportage eindexamensklachtenlijn 2012*, Landelijk Actie Komitee Scholieren, Amsterdam 2012.  
► Een p-waarde van 100 betekent dat alle kandidaten de maximale score hebben behaald, een p-waarde 0 dat geen enkele kandidaat heeft gescoord. Examenmakers streven naar p-waarden tussen 40 en 70. Boven of onder die waarden is de vraag te moeilijk of te gemakkelijk. Zie: [www1.cito.nl/oenw/info/ttb/eind\\_fr.htm](http://www1.cito.nl/oenw/info/ttb/eind_fr.htm) voor de toetstechnische begrippenlijst van Cito.

**H**et zou een interessante betoogvraag zijn geweest: In welke opzichten zijn de Nederlandse Opstand en de Vietnamoorlog vergelijkbaar? De ideologisch geharnaste calvinisten in de Noordelijke Nederlanden verzetten zich tegen dé supermacht van hun tijd, Spanje. De eigenzinnige Vietnamese communisten deden hetzelfde vanuit Noord-Vietnam tegen de supermacht van de twintigste eeuw. Ze maakten beide gebruik van de natuurlijke gesteldheid van hun omgeving. Zoals het Spaanse offensief doodliep in de modder en de inundaties rond de Hollandse steden, zo liepen de Amerikaanse GI's zich vast in het ondoordringbare oerwoud van Vietnam. Verdere vergelijkingen worden steeds heikeler: mag Willem van Oranje wel vergeleken worden met Ho Chi Minh? En Naarden met My Lai? Maar betoogvragen komen allang niet meer voor in de geschiedenisexamens. En vragen over beide onderwerpen tegelijk worden vrijwel nooit gesteld. Misschien dat dit na invoering van de nieuwe examensystematiek in 2015 zal veranderen, maar nu is dat nog niet aan de orde.

### Drievoudig verbond

Het totaal aantal klachten over alle havo- en vwo-examens bij de klachtenlijn van het Laks was dit jaar wat lager dan vorig jaar. Maar over de havo- en vwo-geschiedenisexamens werd meer geklaagd. Eén overlapvraag in het deel over de Republiek sprong er daarbij uit. In deze vraag was in de bron sprake van een ander drievoudig verbond dan het drievoudig verbond uit de stofomschrijving. Voor veel kandidaten bleek dit verwarrend. Het Laks heeft deze klachten overigens zelf ongegrond verklaard, de toelichting bij de bron werd dui-



delijk genoeg bevonden.<sup>1</sup> De havo-kandidaten lijken hierdoor meer afgeleid te zijn dan de vwo-kandidaten. Voor de havo was deze vraag redelijk moeilijk, de p-waarde was 46, voor de vwo-kandidaten was deze vraag niet moeilijk (p-waarde 63).<sup>2</sup> Door bij een vraag nieuwe informatie (die niet in de stofomschrijving staat) te geven, kunnen we vragen stellen die meer productief dan reproductief zijn. De kennis vanuit de stofomschrijving moet worden toegepast. Dat is ook zo bij de volgordevraag over de Engelse koningshuwelijken. Uiteraard zijn deze niet in de stofomschrijving terug te vinden, maar toch zitten er in de omschrijvingen voldoende bekende gegevens om een berekeneerde volgorde mogelijk te maken. Ook dit was een overlapvraag die door de vwo'ers



beter is gemaakt dan door de havisten (en beter door meisjes dan door jongens!).<sup>3</sup> Door opname van overlapvragen krijgen wij meer inzicht in de verschillen tussen havo en vwo. In de landelijke kranten werd dit jaar nauwelijks aandacht besteed aan de geschiedenisexamens. Het gratis dagblad Metro bevatte een opmerkelijke contaminatie in het artikelje waarin de klacht over het drievoudig verbond werd vermeld. Er zou veel geklaagd zijn over het ‘driehoekverbond’, een mooie samentrekking van de driehoeksdiplomatiek uit het onderwerp Vietnam en het drievoudig verbond uit *De Republiek in een tijd van vorsten*.

De uitslagen van de digitale vragenlijst bij de examens, de *quick scan*, komen overeen met het beeld dat naar voren komt uit de analyse van de resultaten. Het havo-examen was tamelijk moeilijk<sup>4</sup>, wat terugkomt in de waardering: de docenten beoordelen dit examen met een 5,4. Het vwo-examen was moeilijker dan vorig jaar, en dat was ook wenselijk. De docenten gaven dit vwo-examen een 6,2. De pilotexamens werden iets positiever beoordeeld: een 6,7 voor de havo- en een 6,8 voor de vwo-pilot.

De vragenlijst geeft ook informatie over de beoordeling van de lengte van het examen. Het havo-pilotexamen werd door 81 procent van de docenten te lang gevonden, de vwo-pilot door 50 procent, het reguliere vwo-examen door 41 procent en het havo-examen door 32 procent. Vooral bij de pilotexamens is die lengte een bron van zorg. Door het ontbreken van een stofomschrijving is er meer ruimte nodig voor de intro van vragen en bronnen, maar dat mag uiteraard niet leiden tot té lange examens.

## Discussie

De discussie op het VGN-internetforum wordt steeds zakelijker, met meer vakinhoudelijke argumenten, gevoerd. Er werd op het vwo-deel van het forum op voorhand veel geschreven over de n-term, waarvan gevreesd werd dat die opnieuw laag zou uitvallen. Nadat bekend werd dat de n-term 0,6 zou worden, verstomde die discussie.

Overigens: de n-term wordt niet door Cito, maar door het College voor Examens (CvE) bepaald. Cito construeert en het CvE normmeert. De gegevensverzameling via Wolf gebeurt wel door Cito, net als de verwerking van de data in de toets- en itemanalyse waarop de normering is gebaseerd.

In het forum is ook ruimte voor het maken van meer algemene opmerkingen over de examens. Daaruit blijkt dat er over sommige formuleringen nog misverstanden bestaan. Er wordt op gewezen dat de kandidaten oude examens bestuderen en dat het daarom zaak is de gebruikte formuleringen niet voortdurend te veranderen. Bekend zijn de verschillen tussen *leg uit* en *noem* als instructie in de vraag. Bij *leg uit* verwachten wij een langer antwoord, waarvoor twee scorepunten kunnen worden behaald. *Noem* is concreter, er volgt een kort antwoord, met meestal maar

## ‘De discussie op het internetforum wordt steeds zakelijker, met meer vakinhoudelijke argumenten, gevoerd’

één punt (of meerdere al naar gelang het aantal te noemen zaken). Onduidelijkheid blijkt te bestaan over het gebruik van *geef aan*. Ook dat vereist een kort antwoord, er wordt maar één scorepunt per onderdeel gegeven. Toch is de grens daarbij niet altijd helder en kan *geef aan* soms *toon aan* betekenen, wat een wat langer antwoord vereist. Daar moeten wij als examenmakers goed op blijven letten. Een ander punt blijft de aanwijzing *gebruik bron* boven een vraag. Het is bekend dat in het examen onder *bron* niet alleen de tekst of prent, maar ook de daarbij passende toelichting en intro worden verstaan (de bron- ▶



▶ P-waarden: havo p= 43; vwo p=73; havo jongens p= 42; havo meisjes p= 45; vwo jongens p=72; vwo meisjes p=73. Hiermee is dit een van de weinige vragen die door meisjes beter wordt gemaakt dan door jongens...  
▶ Voor een overzicht van de gegevens van dit jaar zie de tabel met kerngegevens.

Jane Fonda zingt een liedje in Hanoi, 1972.  
Links: Huwelijksportret van prins Willem II en Mary Stuart, waarschijnlijk door Antoon van Dyck, 1641.

## Kerngegevens havo/vwo geschiedenis 2012-2012

|                       | 2010   |       |        |       | 2011   |       |        |       | 2012   |       |        |       |
|-----------------------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
|                       | vwo    | pilot | havo   | pilot | vwo    | pilot | havo   | pilot | vwo    | pilot | havo   | pilot |
| Aantal inschrijvingen | 18.062 | 352   | 32.601 | 661   | 18.929 | 416   | 34.022 | 655   | 18.712 | 374   | 34.069 | 726   |
| Percentage van totaal | 50     |       | 65     |       | 51     |       | 67     |       | 50     |       | 66     |       |
| p' waarde             | 0,67   | 0,68  | 0,62   | 0,56  | 0,66   | 0,67  | 0,60   | 0,59  | 0,62   | 0,70  | 0,52   | 0,60  |
| maximale score        | 76     | 77    | 76     | 75    | 77     | 78    | 73     | 77    | 75     | 75    | 75     | 78    |
| gemiddelde score      | 50,94  | 52,45 | 47,48  | 43,20 | 51,11  | 52,39 | 43,72  | 44,63 | 46,74  | 52,80 | 39,36  | 46,81 |
| n-term                | 0,1    | 0,0   | 1,5    | 1,2   | 0,1    | 0,1   | 0,8    | 0,9   | 0,6    | 0,0   | 1,6    | 0,9   |
| % onvoldoende         | 25     | 18,6  | 23,9   | 24    | 26,2   | 22,5  | 24,9   | 25,3  | 23,9   | 16,8  | 25,1   | 19,7  |
| gemiddeld cijfer      | 6,1    | 6,1   | 6,1    | 6,2   | 6,1    | 6,2   | 6,2    | 6,2   | 6,2    | 6,3   | 6,3    | 6,3   |
| betrouwbaarheid       | 0,75   | 0,76  | 0,76   | 0,84  | 0,77   | 0,76  | 0,79   | 0,79  | 0,78   | 0,71  | 0,81   | 0,79  |

► Zie ook de bespreking van de examens in Kleio 4, juli 2012, jaargang 53.

vermelding is opgenomen in het correctievoorschrift). Bij elke bron wordt in principe vermeld wanneer, door wie, en vaak naar aanleiding van welke gebeurtenis of onder welke omstandigheden de bron is gemaakt of geschreven. In de toelichting worden gebruikte specifieke termen, figuren en symbolen verduidelijkt. Er kan niet van de kandidaten worden verwacht dat zij op een prent over de Republiek zeventiende-eeuwse symbolen kunnen herkennen en duiden. Maar ook de foto's en prenten uit het Vietnamonderwerp moeten voor jongeren in de eenentwintigste eeuw toegelicht worden. In de vraag die bij een bron wordt gesteld, is het brongebruik soms nader gepreciseerd. Als gevraagd wordt de *prent* of *foto* bij beeldbronnen of de *brief* of *rede* te gebruiken, dient dat in het antwoord duidelijk naar voren te komen. De titel of toelichting kan de kandidaat wel op weg helpen, maar kan niet het antwoord zijn. Citaten zijn nooit vereist; als gevraagd wordt gegevens te ontlelen aan de tekst van de rede of brief

Maurits doorslaggevend is. Maar ook zonder die aanwijzing zouden de kandidaten (met hun kennis van de stof) op het juiste antwoord hebben moeten komen. Niet gegeven, maar wel bekend bij de examenmakers, was dat deze prent een illustratie vormde bij een gedicht van Joost van den Vondel voor Arminius en tegen Maurits. De 'historische werkelijkheid' was dus, dat deze prent pro-Arminius was. Toch kregen antwoorden met een tegenstelde conclusie punten, hoewel het cv die ruimte niet bood (*uit het antwoord moet blijken*). Het is nooit de bedoeling dat de geleerde stof wordt 'vergeten' als er een vraag bij een bron wordt gesteld. En, helaas, soms zijn opmerkelijk slimme en creatieve antwoorden gewoon pertinent onjuist.

### De vier examens

Dit jaar is het laatste examen over Vietnam afgenomen. Op basis van de stofomschrijving *Dekolonisatie en Koude Oorlog in Vietnam* zijn voor 28 tijdvakken (halve) examens geproduceerd, 14 voor havo, 14 voor vwo. Om telkens andere kwalitatief goede vragen over dezelfde stof te maken voor dit grote aantal eerste en tweede tijdvakken, geheime derde tijdvakken en januari-examens, hebben de examenmakers zich tot het uiterste moeten inspannen. Voor de examenmakers betekende dit een moeizame zoektocht naar nieuw bronmateriaal. De examenkandidaten kregen hierdoor wel een grote hoeveelheid oefenstof. Deze grotere hoeveelheid oefenmateriaal bleek gunstig te werken: het Vietnamdeel in het havo-examen had een p'-waarde van 0,55. Het onderdeel Vietnam in het vwo-examen had een p'-waarde van 0,61. Het nieuwe onderwerp *De Republiek in een tijd van vorsten* vereiste veel van de havo-kandida-

### 'De examens na 2015 gaan bestaan uit opgaven over de kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken gecombineerd met vragen bij historische contexten'

hoeft nooit letterlijk te worden geciteerd. Het debat rondom de prent met de weegschaal (vraag 10) was in een aantal opzichten interessant.<sup>5</sup> De stof was specifiek vwo, de kandidaten zouden moeten weten dat Maurits zich in het conflict tussen Gomarus en Arminius achter Gomarus heeft gesteld. Wellicht had in de toelichting moeten staan dat Maurits zijn zwaard net op de weegschaal had gelegd, waarmee duidelijker zou zijn geworden dat de prent laat zien dat de machtspolitiek van



ten. Er moest worden 'geschakeld' tussen de complexe geschiedenis van de Nederlanden - de Republiek, Engeland en Frankrijk. Daarbij speelden de onderlinge relaties tussen deze landen een rol, met Spanje telkens op de achter- of voorgrond. Daarbovenop komt nog de grotere afstand in tijd waardoor veel bronnen moeilijker toegankelijk zijn door taalgebruik en thematiek. Hierdoor wordt het begrijpelijk dat veel havisten een stevige kluif hadden (en hebben) aan dit onderwerp. In dit licht bezien vielen de resultaten mee. In de moeilijkheidsgraad komt dat terug: het onderdeel Republiek in het havo-examen had een p'-waarde van 0,50, het vwo-examen over dit onderdeel een p'-waarde van 0,64.

De pilotexamens vertonen hetzelfde beeld als de afgelopen jaren (zie de tabel). Het havo-examen had een redelijk niveau, het vwo-examen was opnieuw veel te eenvoudig ( $n=0,0$ ). Dit maakt duidelijk hoezeer er behoefte is aan de historische contexten.

Vanaf dit jaar worden de tweede tijdvakken van de pilot niet meer gepubliceerd op de Cito-site. Dit examen wordt vanaf nu afgeno-

men door de staatsexamencommissie en blijft geheim (net als de derde tijdvakken) omdat het gaat om een zeer klein aantal kandidaten en er inmiddels in de pilot voldoende oefenexamens voorhanden zijn.

### Een vooruitblik

Na het examen van 2012 volgen er nog twee examens met twee stofomschrijvingen. In 2013 en 2014 komen *De Verenigde Staten en hun federale overheid 1865 - 1965* en *De Republiek in een tijd van vorsten* nog aan bod. De examens vanaf 2015 gaan bestaan uit opgaven over de ongespecificeerde kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken (zoals in de huidige pilotexamens) gecombineerd met vragen bij drie (havo) of vier (vwo) historische contexten. Op de site van het CvE ([www.cve.nl](http://www.cve.nl)) zijn er daarvan twee in een werkversie van de nieuwe syllabus gepubliceerd, *Duitsland 1871-1945* en *De Koude Oorlog*. In de pilotexamens van 2014 maken deze twee contexten al deel uit van de examenstof. Daarmee wordt dit examen een gedeeltelijk voorbeeldexamen voor het examen van 2015. ■

## Rijksmuseum van Oudheden

### NIEUW VOOR DOCENTEN

#### TIJDVAKKENLEZINGEN

Gratis avondlezingen door museumconservatoren over de kenmerkende aspecten van de eerste vier tijdvakken.

**22 november 2012** Grieken en Romeinen (de klassieke vormtaal)

**10 januari 2013** Jagers en boeren (levenswijze van jagers en verzamelaars + ontstaan van landbouw en landbouwsamenlevingen)

#### NASCHOLINGSDAG FILMDIDACTIEK

Nascholingsmiddag bij de tentoonstelling 'Egypte in de film' op **9 november 2012** over het gebruik van moderne media en film in het geschiedenisonderwijs.



MEER INFORMATIE EN AANMELDEN OP [WWW.RMO.NL/GESCHIEDENIS](http://WWW.RMO.NL/GESCHIEDENIS)

# Menno van den Hoek

Dit is het lokaal van Menno van den Hoek, docent geschiedenis en KCML (Kennis van het Culturele en Maatschappelijke Leven) aan de pabo in Vlissingen.

Voor mij is geschiedenis een verhaal. Een verhaal dat een bepaalde fascinatie of zelfs walging kan oproepen. Een beetje verbeelding past daar wel bij. Een geschiedenislokaal moet sfeer ademen. Het mag zelfs een beetje museaal aandoen. Ook toen ik in het basisonderwijs werkte, kleepte ik mijn lokaal aan. Zodra ze dan merkten dat de meester (zo heette je toen nog) dat soort dingen leuk vindt en daarover graag vertelt, dan komen kinderen en hun ouders met spullen aanzetten. Deels zijn er voorwerpen voor de sfeer en deels kunnen diezelfde voorwerpen een onderwijskundige rol spelen.



## Leerlingen en studenten

Ik heb inmiddels een lange geschiedenis in het onderwijs. Van de pedagogische academie naar een doctoraal geschiedenis en van leraar basisonderwijs en leraar geschiedenis op een mavo in Rotterdam tot mijn huidige functie aan de pabo. Er is zeker verschil in het lesgeven op een pabo en in het voortgezet onderwijs. Als je in het voortgezet onderwijs werkt, dan ben je echt met de inhoud van het vak bezig. Hoe krijg je het voor elkaar om de vakinhoud bij die pubers te laten beklijven? Hier op de pabo ben je veel meer bezig met vakdidactiek dan met het vak zelf. Je geeft onderwijs over onderwijs. Ik probeer altijd een stuk vakinhoud centraal te stellen en daaraan de didactiek te koppelen.



## Granaatscherven

Toen ik in Rotterdam werkte, kreeg ik verschillende granaatscherven van mensen die het bombardement hadden meegemaakt. Zo'n granaatscherf maakt geschiedenis zichtbaar. Kinderen én studenten kunnen zich voorstellen wat er gebeurt als zo'n stuk metaal door de lucht tegen je kop aan slingert.



## Kleipijpjes

In deze verzameling kleipijpjes stammen de kleine pijpjes uit de zeventiende eeuw en de grote pijp uit de negentiende eeuw. Ik vraag de kinderen vaak waarom er zo'n verschil in grootte was. Een kind verklaarde het ooit als volgt: mensen in de zeventiende eeuw waren kleiner en hadden dus kleinere pijpjes... Het verschil zit natuurlijk in de zeldzaamheid van tabak. Je kan de geschiedenis nog concreter maken door via het merktekentje de naam van de pijpenmaker op te zoeken.



## Mammoetkies

Deze mammoetkies heb ik gekregen van een visser. Tegen kinderen kun je zeggen: 'Tienduizend jaar geleden stierf de laatste mammoet uit.' Maar als je ze zo'n kies laat vasthouden, maakt dat meer indruk. Ze krijgen een idee hoe gigantisch zo'n beest moet zijn geweest. Kinderen willen toch graag met hun handjes kijken.



### ◀ **Uniform en ondergoed**

Het uniform uit de Eerste Wereldoorlog is van mijn opa geweest. Af en toe hijs ik daar een student in. Op de mavo in Rotterdam was één leerling zo enthousiast dat hij alle klassen langs wilde gaan in uniform. Daarnaast hangt Zeeuws ondergoed, een zogenaamd 'open rijtuig'. Het verhaal gaat dat vissersvrouwen uit Arnhem gingen lopend naar Middelburg gingen met een juk met emmers vis. Als ze naar de wc moesten, dan gingen ze aan de kant van de weg staan met de benen wijd. Heel functioneel!



### **Voedselblik** ▶

Dit is een blik dat werd gebruikt bij de voedseldroppings aan het einde van de Tweede Wereldoorlog. Boven de Randstad werden deze blikken met *welfare biscuits* uit vliegtuigen gegooid. De verpakkingsdatum staat er nog op.

# Meisje met de parel of Het Behouden Huys

## Leerlingen maken historische objecten

Op het Petrus Canisius College in Alkmaar maken leerlingen in de onderbouw van het vwo-Xtra voor het vak geschiedenis elk jaar een object. Ze mogen zelf kiezen wat ze gaan maken, als het maar uit een periode komt die dat jaar in de les behandeld wordt.

**Lisa Oskamp** is docent geschiedenis aan het Petrus Canisius College in Alkmaar. Met dank aan Corien Hielkema.

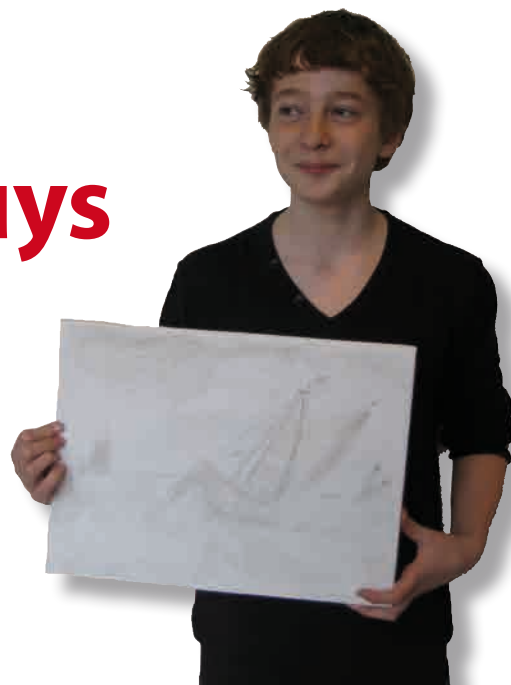


**Kim Sommer (12) koos voor een Romeinse munt.** *'Ik wilde iets met munten doen, maar een munt op ware grootte leek me heel moeilijk, dus daarom heb ik een grote munt gemaakt. Ik heb op een website waar munten geveild worden, een voorbeeld opgezocht. De munt is gemaakt van twee lagen op elkaar geplakt mdf waar ik een cirkel uit gezaagd heb. De zijanten heb ik met schuurpapier glad gemaakt en ik heb er stoffeernagels in geslagen. Ik heb Julius Caesar van klei nagemaakt. Als laatste heb ik er primer op gespoten en de munt een gouden kleur gegeven. Ik denk dat ik er drie uur over gedaan heb, maar ik vond het leuk om er aan te werken, want ik houd van knutselen.'*

**W**anneer je leerlingen de opdracht geeft om een historisch object te maken, komen ze met allerlei bijzondere dingen: van een Romeinse jurk van stof tot een VOC-schip van hout, van een gekleide gevelsteen tot een nageschilderd 'Meisje met de parel' van Vermeer. Voordat de leerlingen het object in elkaar zetten, moeten ze eerst onderzoek doen. Hoe heeft het er precies uit gezien? Waar werd het voor gebruikt? Van welke materialen kan het het best worden nagemaakt? De uitkomsten van dit onderzoek worden aan de klas gepresenteerd.

### Talenten

Binnen vwo-Xtra wordt gewerkt vanuit het beginsel van de meervoudige intelligentie. Deze theorie is begin jaren tachtig ontwikkeld door Howard Gardner. In zijn boek *Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences* legt hij uit dat de IQ-test geen goed instrument is om de intelligentie te meten, omdat dit te eenzijdig is. Volgens Gardner bezit elke persoon een aantal (mentale) vaardigheden en talenten op een bepaald



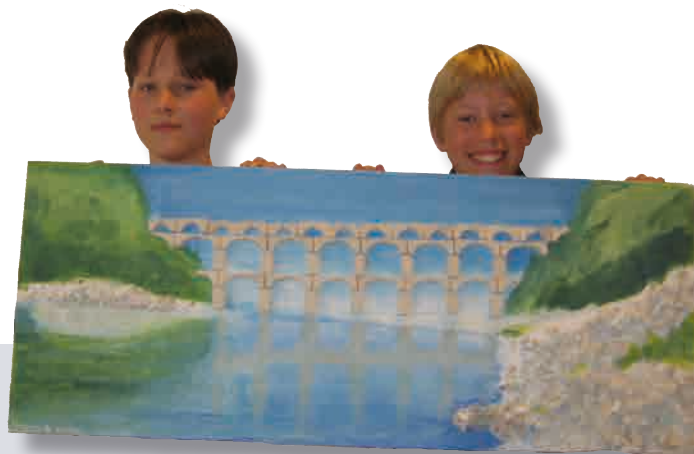
**Ian Hornkamp (13) tekende een werk van de schilder Jan van Goyen na.** *'Ik wilde een tekening maken, omdat ik goed kan tekenen. Ik ben toen gaan zoeken op internet naar schilderijen en tekeningen uit de Gouden Eeuw. Op de website van de AVRO kwam ik terecht bij een filmpje over het schetsboek van Jan van Goyen. Daar heb ik een tekening van nagemaakt. Ik denk dat ik er ongeveer een uur mee bezig ben geweest. Ik vond het leuk, omdat ik zelf mocht bedenken wat ik wilde doen. Het is ook fijn om niet alleen het boek te gebruiken.'*

gebied. In eerste instantie onderscheidt Gardner zeven van deze gebieden of intelligenties: de interpersoonlijke (samenwerken), intrapersoonlijke (reflecteren), lichamelijk-motorische (motoriek bij gymnastiek en houding bij presentaties), logisch-mathematische (logisch redeneren en omgang met cijfers), muzikaal-ritmische (gevoel voor ritme en manier van vertellen), verbaal-linguïstische (ideeën verwoorden en argumenteren) en visueel-ruimte-



lijke (gevoel voor kleur en het scheppen van beelden).<sup>1</sup> Later voegde hij een achtste intelligentie toe, de natuurgerichte (interesse in de natuur en verzamelen en ordenen van informatie).<sup>2</sup>

Bij deze opdracht hebben de leerlingen verschillende van de bovengenoemde intelligenties gecombineerd. De verbaal-linguïstische en natuurgerichte intelligentie worden bijvoorbeeld ingezet bij het onderzoek naar schriftelijke bronnen. Leerlingen moeten ook meten hoe groot het object moet worden en of de verhoudingen kloppen: dit behoort bij de logisch-mathematische intelligentie. Leerlingen die ervoor hebben gekozen om een schilderij te maken of die visuele bronnen hebben bestudeerd, gebruiken de visueel-ruimtelijke intelligentie. Het maken van het object en het presenteren van de toelichting valt onder de lichamelijke-motorische intelligentie. Leerlingen die in een groepje werken, hebben uiteraard de interpersoonlijke intelligentie gebruikt. Zo bekeken past deze opdracht goed bij meervoudig intelligent onderwijs, omdat er in één ►



**Mats Kooge (13) en Stijn Swart (13) maakten een 3D-schilderij van de Pont du Gard.** Stijn: 'We wilden iets met gips doen. Het Colosseum leek me leuk, maar dat is te groot voor gips. Toen gingen we zoeken naar afbeeldingen en zo kwamen we op de Pont du Gard, het aquaduct in Frankrijk. We hebben toen twee weken gewerkt om het van gips te bouwen, maar we hadden toen pas een vijfde van de gipsblokjes gebruikt. Dus we besloten er een 3D-schilderij van te maken.'

Mats: 'Stijn heeft het gips gegoten en ik heb het schilderij gemaakt. Eerst heb ik de omgeving en het gips geschilderd en dat gips hebben we er daarna opgeplakt. De rest van de blokjes gips hebben we kapot geslagen zodat we het gruis konden gebruiken als rotsen. En om het echt te laten lijken, heb ik ook een weerspiegeling van de brug in het water geschilderd.'

Stijn: 'Het was leuk om te maken. Het is gewoon weer eens wat anders dan standaard maak- of leerwerk, en je leert er toch wat van.'

► Voor de intelligenties en de koppeling aan het onderwijs, zie: S. Ebbers en S. Ettekoen, *Effectief leren. Basisboek* (Groningen/Houten 2005), p. 112-115. Tussen haakjes heb ik steeds een voorbeeld genoemd van waar het bij de betreffende intelligentie om gaat, maar er zijn natuurlijk veel meer zaken die onder een bepaalde intelligentie vallen.

► Inmiddels is er volgens Gardner ook een negende intelligentie, de existentiële. Zie: H. Gardner, *Intelligence reframed* (New York 1999).

**Zilver Dirks (13) schilderde Meisje met de parel van Johannes Vermeer.**

'Ik kende dit schilderij al en ik vind het erg mooi. Ik houd van schilderen en daarom wilde ik dit namaken. Ik ben er in totaal zo'n zes uur mee bezig geweest. De achtergrond heb ik als eerste gemaakt, daarna de grote vlakken en tot slot de details. De ogen en de neus heb ik acht keer opnieuw gedaan! Ik vond het een leuke opdracht, omdat je vrij bent in wat je doet.'



► Zie voor diverse werkvormen: A. Wilschut, D. van Straaten en M. van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum 2004) en R. Marzano en W. Miedema, *Leren in vijf dimensies. Moderne didactiek voor het voortgezet onderwijs* (Assen 2008).

keer veel intelligenties tegelijk aan bod komen. Dit wil echter niet zeggen dat het elders niet gebruikt kan worden, want het gaat in principe om een leerlinggestuurde werkvorm die elk type geschiedenisonderwijs kan verdiepen.<sup>3</sup>

### Vinger aan de pols

Enkele jaren ervaring met het maken van objecten hebben geleerd dat een aantal zaken van belang is om de opdracht te laten slagen. Het is bijvoorbeeld belangrijk dat de

opdracht ruim van tevoren wordt aangekondigd, zodat elke leerling de tijd kan nemen om uit te zoeken uit welke periode hij iets wil maken en wat hij wil maken. Daarnaast is het goed als de docent de vinger aan de pols houdt. U kunt bijvoorbeeld een deadline van een maand geven om met een idee te komen en in de les af en toe vragen hoe het werk vordert. Daarna zijn nog een aantal weken nodig om het idee uit te voeren.

Er zijn altijd leerlingen die naar eigen zeggen 'niets kunnen verzinnen' of 'niets kunnen maken'. U kunt hen dan vertellen dat het niet per se om een 3D-object hoeft te gaan. Een krant uit de tijd van de Franse Revolutie waarbij de leerling zelf de artikelen schrijft, de afbeeldingen bij elkaar zoekt of tekent en rekening houdt met het type papier waar hij de krant van maakt, is ook een bijzonder object. Het is tot slot belangrijk om te benadrukken dat leerlingen voldoende aandacht besteden aan de toelichting van het object, omdat anders de kans bestaat dat ze iets namaken van een afbeelding zonder uit te zoeken waarvoor het gemaakt heeft of wie het gemaakt heeft. Het gaat er nu juist om dat ze op dat gebied iets leren. Handig hulpmiddel is het 'nakijkformat van het object'.<sup>4</sup> Wel dient het object zelf het zwaarst mee te wegen in de beoordeling van deze opdracht, want dat geeft leerlingen de kans om met een andere vaardigheid punten te scoren. ■

#### Tim van der Veer (14) knutselde 'Het Behouden Huys' op Nova Zembla in elkaar.

*'Ik heb het boek De overwintering op Nova Zembla gelezen van Lieneke Dijkzeul en het leek mij daarom leuk om dit te maken. Ik heb karton, montagekit, lijm, tape en verf gebruikt. De ondergrond bestaat uit losse blokken die ik in elkaar gevouwen en aan elkaar getaped heb. Als laatste heb ik het huis geschilderd en de ijsbeer erbij gezet. Het is leuk om het net zo lang uit te proberen tot het goed is. Ik heb het huis drie of vier keer gebouwd voordat ik er tevreden over was.'*



#### Jurre Holzhauer (13) maakte een Romeins harnas.

*'Ik zag het harnas bij het Archeon en het leek me leuk om dat na te maken. Ik heb van rode stof een soort jurkje gemaakt voor onder het harnas. Van zilver karton en splitpennen heb ik het harnas in elkaar gezet. Toen heb ik het een beetje rondgebogen en aan elkaar geniet. De sluiting is gemaakt met knopen en gouddraad. Het kostte in totaal zo'n vier uur om alles af te maken. Ik vond het een bijzondere opdracht om te doen. Iets maken is leuk en de combinatie met het vak geschiedenis al helemaal.'*

### Literatuur

- Thomas Armstrong, *Multiple intelligences in the classroom* (Alexandria 2002).
- James Bellanca, *Active learning strategies and projects for engaging students' multiple intelligences* (Thousand Oaks 2009).
- James Bellanca, *Active learning handbook for the multiple intelligences classroom* (Thousand Oaks 1997).
- Linda Campbell, Bruce Campbell en Dee Dickinson, *Teaching and learning through multiple intelligences* (Boston 2004).

Het nakijkformat en een lijst met ideeën voor objecten is te vinden op de website [vgnkleio.nl/kleio](http://vgnkleio.nl/kleio).





# Website entoen.nu

## Geestige filmpjes en heldere informatie

**Wat je als docent ook mag vinden van de canon van Nederland, er hoort een website bij die een bezoek meer dan waard is. Docenten én leerlingen kunnen er naar hartenlust grasduinen in alle extra's bij de canonvensters.**

**D**e mooi vormgegeven - en perfect werkende - website heeft voor leerlingen, docenten en overige bezoekers op maat gesneden onderdelen. Voor docenten zijn bij verschillende vensters ook lesopzetten opgenomen, voorzien van een link naar een pdf-bestand met het lesmateriaal. Elk canonvenster is voorzien van een korte toelichting en op leerlingen toegesneden filmmateriaal: canonclips, filmpjes van de Schooltv-beeldbank, een aflevering van *Vroeger & Zo* of een canon-aflevering van *Het Klokhuis*. De afbeeldingen bij de vensters zijn van hoge kwaliteit en geven soms unieke voorwerpen weer, gelukkig vaak met de plaats waar deze 'in het echt' te zien zijn. In een kalender worden relevante gebeurtenissen toegelicht en bij elk venster zijn links naar andere websites opgenomen. Cartoons uit de canon van Fokke & Sukke zorgen voor een vrolijke noot.

Een les over Spinoza wordt aanzienlijk boeiender met de Klokhuisaflevering waarin filosoof Bas Haring uitlegt wat filosofen is. In nauwelijks een kwartier worden vervolgens Spinoza's denkbeelden helder en geestig samengevat voor onderbouwleerlingen. Het venster Anne Frank bevat onder andere een intrigerend tweeluik van *Het Klokhuis*, waarin ook Annes vriendin Hanneli wordt geïnterviewd. De rondgang door het Achterhuis, de



originele beelden, de herinneringen van Hanneli én de tekst van de eigentijdse rap maken grote indruk. Voor de brugklas biedt het venster Hunebedden een Klokhuisaflevering met beeldende uitleg en een spannende documentaire van *Vroeger & Zo* over de ijsmummie Ötzi.

### Zelf aanvullen

Bezoekers mogen de website aanvullen: er kunnen bij de canonvensters tips voor excursies, websites, boeken, films en tastbare voorwerpen worden achtergelaten. Bij elk venster is bovendien ruimte voor reacties, waar in een forumachtige setting van gedachten kan worden gewisseld. Soms levert dat interessant materiaal op: bij het venster Slavernij maken de heftige reacties duidelijk hoe gevoelig dit onderwerp ligt in de Nederlandse

samenleving (en hoezeer de visies op de historische werkelijkheid uiteenlopen!).

De website bevat verder de veertien hoofdlijnen van de canon in de vorm van een achtergrondtekst die de samenhang tussen de vensters toont. Het onderdeel 'Op de kaart' laat zien welke locaties in Nederland aan de canonvensters gerelateerd zijn, in de vorm van musea of monumenten, of plaatsen die historisch met de vensters verbonden zijn. Vanaf deze locaties kan vaak worden doorgelinkt naar een gespecialiseerde website. In de webwinkel kunnen onder andere wandkaarten, boekjes, een canonspel en de dvd-box met de canonclips worden besteld. Voor de liefhebbers geeft een discussieforum inzicht in de controverses die speelden en spelen rond de canon. En dan is er nog de 'quiz', waarin de vensters naar de bijbehorende omschrijving moeten worden gesleept.

In geschiedenisland werd destijds veel bezwaar gemaakt tegen de invoering van de canon van Nederland in het onderwijs, maar deze website maakt van de nood een deugd: zo worden lessen vaderlandse geschiedenis speels, boeiend en prima toegesneden op onderbouwleerlingen.

<http://entoen.nu>



**Guy Delisle**  
**Jeruzalem**

(Oog & Blik, De Bezige Bij:  
Amsterdam 2011), 232 blz., € 24,90

**Maximilien le Roy**  
**De Muur**

(Casterman: 2012), 104 blz., € 17,50

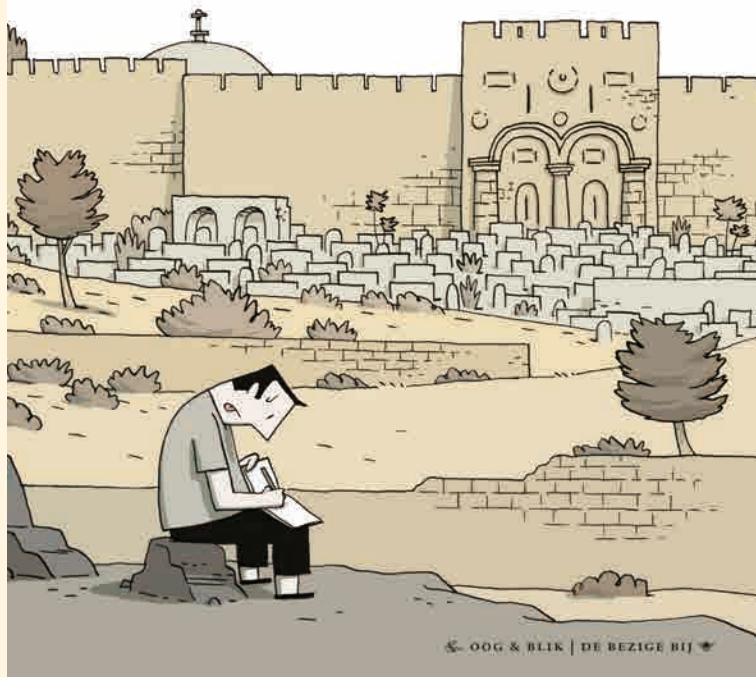
Jeruzalem is een wonderlijke stad. Een verwarrende stad zelfs, omdat deze stad politiek, religieus en geografisch zo gecompliceerd in elkaar zit. Een stad waar boekenkasten vol over geschreven zijn (*Jeruzalem. De biografie* van Simon Sebag Montefiore is een recente - zeer descriptieve - aanrader), maar waar nooit het 'definitieve' boek over geschreven zal worden. Er zijn gewoonweg veel te veel verschillende invalshoeken om naar deze stad te kijken.

De invalshoek van Mahmoud Abu Srour, verwoord en getekend door Maximilien le Roy, is die van een gematigde Palestijn. De twintigers Srour en Le Roy ontmoetten elkaar in 2008, toen laatstgenoemde tekenworkshops kwam geven. De twee raakten bevriend, waarna de eerste op aangrijpende wijze liet zien hoe het leven van zijn familie door de bouw van de scheidingsmuur tussen Palestijns en Israëliisch grondgebied is veranderd. Op sobere wijze, zoals Le Roy eerder in zijn biografie over Nietzsche liet zien, wordt het drama geschetst. Mahmoud Abu Srour slijt zijn dagen in de *mini-market* van zijn familie, verbitterd, maar niet gewelddadig. Kenmerkend voor hem is de relaxed liggend op zijn bed uitgesproken sleuteltekst: 'Onderbreek mij als ik het mis heb: waren het mannen met baarden die de treinen naar de vernietigingskampen bestuurden? Hoe weerzinwekkend ook, wat er er met de Europese joden gebeurd is, moeten de Palestijnen daar de prijs voor betalen?'

*De Muur* is, doordat het eenzijdig is, een politiek document. Maar het is meer dan dat. Doordat er ook

# JERUZALEM

Guy Delisle



## De Muur

MAXIMILIEN LE ROY



twee kaarten, foto's (van journalist Maxence Emery en van Srour) en een interview met journalist en Midden-Oostenspecialist Alain Gresh zijn afgedrukt, is het ook een journalistieke reportage.

*Jeruzalem* van de Canadese striptekenaar Guy Delisle is ook een reportage te noemen. Delisle is een gevierde striptekenaar sinds het verschijnen van zijn boeken *Birma*, *Pyeongyang* en *Shenzen*, allemaal plaatsen waar hij korter of langer heeft gewoond. *Jeruzalem* is het verslag van een verblijf van een jaar (2008–2009), waarin zijn vrouw in de stad werkte voor Artsen zonder Grenzen. Delisle stelt zichzelf (en an-

deren) voortdurend vragen. Vragen waarop soms wel, soms halve en soms geen antwoorden komen. Daar tussendoor is Delisle ook gewoon huisvader, die voor zijn kinderen een geschikte speeltuin zoekt en de boodschappen moet doen. Ook de vakanties worden getoond; het lijkt er bijna op dat iedere dag een strippagina moet opleveren.

Ik weet niet of Guy Delisle zo naïef is als hij zichzelf in zijn strips voordoet. Naïef, maar wel intelligent naïef. Hij tekent ook zo, maar het is desondanks uiterst herkenbaar. Hij is een observator, geen commentator. Met *De Muur* en *Jeruzalem* zijn er weer twee *graphic novels* van buitenstaanders over Israël verschenen. Eerder kwamen het *birthright* reisverslag *Israël in 60 dagen* van de joods-Amerikaanse Sarah Glidden en de twee journalistieke reportages *Gaza 1956* en *Palestina* van Joe Sacco uit. Opmerkelijk was dat eerder dit jaar geen van deze boeken in stripboekhandels, noch boekhandels, in Tel Aviv of Jeruzalem te vinden waren. Zullen *Jeruzalem* en *De Muur* die wel halen?

Ger Jan Onrust



**Leo Balai**  
**Het slaverschip Leusden,**  
**Slaverschepen en de**  
**West-Indische Compagnie,**  
**1720 - 1738**

(Walburg Pers: Zutphen 2011),  
368 blz., € 34,50

Op 1 januari 1738 verging de *Leusden* op een zandbank aan de monding van de rivier de Marowijne. Aan boord waren bijna zevenhonderd slaven, waarvan slechts zestien bij toeval de catastrofe overleefden. De dood van 680 gevangenen – promovendus Leo Balai gebruikt deze terechte term consequent – was een bewuste keuze, want de bemanning had, bang als men voor een opstand was, de luiken dichtgespijkerd. Het was het dramatische einde van de tiende slaventocht van het schip. Een einde waaraan destijds vrijwel geen woord werd vuil gemaakt; dit was een bedrijfsrisico en slaven waren niet meer dan handelswaar.

De handel in Afrikaanse gevangenen en slavernij heeft pas de laatste tien jaar echt een plaats in de Nederlandse geschiedenis gekregen. Het opmerkelijke is dat juist *De Nederlandse slavenhandel (1500 - 1850)* van revisionist Pieter Emmer het boek is dat het meest heeft bijgedragen aan de kennis over dit onderwerp. Het zijn echter proefschriften als die van Henk den Heijer (*Goud, ivoor en slaven*) en Johannes Menne Postma (*The Dutch in the Atlantic slave trade*) die de basis hiervoor legden. De in Paramaribo geboren Balai, van oorsprong bestuurswetenschapper, bouwt vooral door op Postma, maar Den Heijer en Emmer behoorden tot zijn promotiecommissie.

Het proefschrift (aan de UvA) van Balai bestaat uit vijf delen en daarnaast een groot aantal bronnen (104 blz.). In het eerste deel schetst de auteur de algemene achter-

gronden. Vervolgens volgen delen over het slaverschip, de WIC en het vervoer van gevangenen. Deze drie delen zijn gebaseerd op eerder onderzoek, waaraan Balai nieuwe kennis heeft toegevoegd. De laatste twee delen gaan louter over het slaverschip *Leusden*. In het vierde deel wordt gedetailleerd ingegaan op de bouw en inrichting van het schip, de benodigdheden en handelsgoederen voor onderweg, de plaatsen van bestemming en de eerste negen reizen van de *Leusden*. In het laatste deel wordt de tiende en laatste reis beschreven. Tot de bijlagen behoren onder meer instructies en reglementen, kostenoverzichten van bouw, ravitaillering en meegezonden handelsgoederen per reis en enkele overzichten van opbrengsten. Balai beschrijft alles droog; pas in een nabeschouwing van zes pagina's stapt hij hiervan af. In de visie van de bemanning ging het niet om mensen. 'Door de luiken dicht te spijkeren werd hun elke kans om te overleven ontnomen. Als handelsgoederen hadden zij voor de WIC geen enkele waarde meer. Als mensen bestonden zij al niet meer toen zij werden ingescheept.' *Het slaverschip Leusden* is een waardevolle bijdrage aan de kennis over de Nederlandse slavenhandel. Balai maakt onder meer aannemelijk dat er schepen waren die specifiek voor het halen van slaven werden gebouwd. Daarnaast verduidelijkt hij de bijzondere positie van de bomba's: Afrikaanse mannen in dienst van de WIC die als een soort (gewantrouwde) tussenpersoon tussen de bemanning en de gevangenen dienden. Ook wordt aangetoond dat de WIC, doordat in vergelijking tot andere slavenhalers te weinig voor Afrikaanse gevangenen werd geboden, moeite had om voldoende personen op de schepen te krijgen en ook moeite had om deze (winstgevend) afgezet

te krijgen. En dan is er natuurlijk de kennis over de *Leusden* zelf, het schip dat zo dramatisch aan haar einde kwam.

'Mijn opa schrijft een boek over een boot' was de beste stimulans die Leo Balai zich kon wensen om het schrijven van zijn proefschrift tot een goed einde te brengen. De *Leusden* was niet zo maar 'een boot'. Het was een 'schuldig' schip, een slavenhaler *pur sang*. En dan nog het meest schuldige schip uit de Nederlandse maritieme geschiedenis. Het was een schip waar doelbewust het leven van honderden geslacht-offerd werd om de veiligheid van enkele tientallen bemanningsleden te waarborgen. Deze gebeurtenis behoort in pikzwarte letters opgenomen te worden in de canon van de Nederlandse maritieme geschiedenis. Sinds dit proefschrift kunnen we daar niet meer omheen.

Ger Jan Onrust ►



## Art Spiegelman *Metamaus*

(Oog & Blik/De Bezige Bij: Amsterdam 2012), 299 blz. met dvd, € 39,90

Google 'Maus' en 'Spiegelman' en je krijgt 1.660.000 resultaten. Nu zullen niet alle hits over deze oervader van de *graphic novels* gaan, maar de eerste paar honderd zeker wel. Voeg 'education' toe aan de zoekopdracht en er verschijnen tientallen hits, die vooral over taalonderwijs gaan. Over *Maus* is dus een gigantische hoeveelheid informatie beschikbaar, hoewel veel informatie steeds weer is overgenomen. Voor wie nog veel meer wil weten is er nu *Metamaus*, het bronnenboek over het boek dat 25 jaar geleden voor het eerst verscheen.

Boeken over een boek zijn zelden boeiender dan het boek zelf. Dat is *Metamaus* ook niet. Waar *Maus* het dramatische verhaal van Auschwitz-overlevende Vladek Spiegelman is en vertelt over hoe Art Spiegelman dat verhaal van zijn vader hoorde, gaat *Metamaus* over het verhaal achter het verhaal. Het geeft ant-

woord op drie – expliciet gestelde – vragen: waarom de Holocaust? Waarom muizen? Waarom een strip? Die vragen en heel veel vervolgvragen, worden gesteld door Hillary Chute, assistent-professor aan de Universiteit van Chicago. Zij interviewde niet alleen Art, maar ook zijn partner Françoise, dochter Nadja en zoon Dash. Dit, in combinatie met een groot aantal illustraties, schetsen, foto's en documenten, vertelt zeer veel over de achtergrond van het oorspronkelijk (1972) drie pagina's tellende verhaal, dat later tot twee delen van 159 en 136 bladzijden werd uitgewerkt.

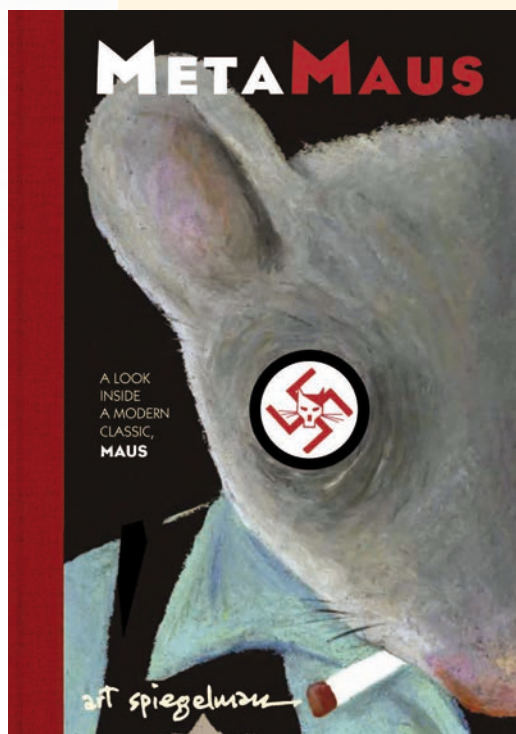
In het boek staan twee Spiegelman-stambomen; één met alle namen en jaartallen en één met alleen het tiental dat de oorlog overleefde erin. Daarnaast vijftig bladzijden interview-transcriptie van Art met zijn vader, waarvan een deel ook op de dvd staat. Op die dvd staat een gigantische hoeveelheid informatie. Om te beginnen de complete Engelstalige versie van *Maus*, met uitgebreide zoekfuncties. Daarnaast duizenden schetsen, driehonderd pagina's aantekeningen, geluidsopnames, een film van het bezoek van Art en Françoise aan Auschwitz en Birkenau en een paar artikelen. Wie echt in *Maus* wil duiken, kan hiermee tientallen uren zoekbrengen. Wie *Maus* in de klas wil gebruiken, kan hier als beeldende vorming-, taal- of geschiedenisdocent het hart ophalen.

Praten over de oorlog was verboden terrein in de familie Spiegelman, tot het Eichmannproces in 1961. In flarden hoorde Art de verhalen van zijn moeder Anja en vader Vladek. Op grond van die informatie, maakte Art de eerste versie van *Maus*. Dit triggerde Vladek, die in een paar sessies zijn volledige verhaal vertelde. Vladek becommentarieerde later de schetsen, die Art ook aanpaste zodra andere

bronnen het getekende tegenspreken. Twee reizen naar Auschwitz (en Dachau) brachten meer verheldering. Voor Spiegelman bleef het echter 'het moeilijkste waartoe ik in staat was'. Het was ook moeilijk om een vorm te vinden voor Vladek's verhaal. Op zoek naar een goede metafoor stuitte Spiegelman op de vroege – minder brave – Mickey Mouse. Op een bepaald moment beseftte hij dat hij met de kat-en-muismetafoor onderdrukking kon weergeven. Studie bevestigde hem hierin, nadat hij *Der ewige Jude* met het beroemde fragment met de krioelende ratten had gezien. De muizen moesten echter even groot als de katten worden. Dat de Polen als varkens werden neergezet, leverde Spiegelman veel commentaar op. Hij dacht bij varkens echter meer aan *Porky Pig* dan aan *Snowball* en *Napoleon* uit *Animal Farm*. Toen Spiegelman *Maus* concipieerde, moest hij opboksen tegen het idee dat hij een *comic* over de Holocaust ging maken. Het bleek echter het vervoermiddel voor het verhaal. In de woorden van Spiegelman: 'De cartoon is een tekening die direct tot de kern komt. Een strip is een reeks kernachtige tekeningen die een verhaal vertelt.' De strip maakte het mogelijk om heden en verleden naast elkaar te plaatsen, waarbij Spiegelman iedere dubbele pagina als visuele alinea presenteerde. Het succes van het verhaal bewijst zijn gelijk.

Het succes van *Maus* opende meer deuren voor Spiegelman dan hij nodig had. *Maus* bracht financiële zekerheid. Het bracht ook hoge verwachtingen, die Spiegelman daarna niet meer waar heeft kunnen maken. Hij is de laatste jaren vooral bekend als inleider en commentator van andermans werk. En nu dus ook van zijn eigen meesterwerk.

Ger Jan Onrust





**Hans Goedkoop**  
***De laatste man,***  
***Een herinnering***

(Atlas Contact: Amsterdam 2012),  
95 blz., € 14,95

Hans Goedkoop, presentator van het goed bekeken tv-programma *Andere Tijden*, is de kleinzoon van D.R.A. van Langen. Deze in Nederlands-Indië gelauwerde militair kon na terugkomst in Nederland nooit meer een hoge positie bemachtigen. De zoektocht naar de reden hiervan levert een bijzonder ego-document op. Met behulp van foto's, liedjes van het vijftigjarig huwelijk van opa en oma en gesprekken met familieleden wordt langzaam duidelijk waarom men Van Langen in politiek en militair Den Haag niet meer pruimde.

De kolonie werd in 1949 opgeheven met de soevereiniteitsoverdracht aan Soekarno cum suis. Zoals bekend is dat niet zonder slag of stoot gegaan. Twee interventies van Nederlandse militairen moesten ervoor zorgen dat onze belangen daar werden verdedigd en dat de opstandelingen niet nog meer gebieden in bezit namen. De politionele acties waren militair-technisch gezien een succes, maar politiek Den Haag was genoodzaakt om – onder internationale druk – onafhankelijkheid te verlenen aan de 'rebellens' van Soekarno. Uiteraard waren lang niet alle militairen het eens met deze overgave. Immers, militair gezien had het KNIL de Indonesische opstandelingen verslagen. Van Langen kon de gedwongen ontruiming van veroverd gebied dan ook niet verkroppen. Hij schreef aan zijn mannen: 'De ontruiming van deze gebieden (Van Langen doelde hier op de ontruiming van Djokjakarta in mei 1949, BV) geschiedt op last van de Nederlandse Regering en *niet* omdat gij daartoe wordt gedwongen door te-

gen U gerichte vijandelijkheden.' De militair maakt hier dus duidelijk dat hij meewerkt, maar van harte gaat het niet. Dat is echter niet het enige wat Goedkoop heeft ontdekt. Naast de hulp die Van Langen gaf bij de spectaculaire ontsnapping van commandant van de Speciale Troepen Westerling in 1950 moest er volgens hem nog meer zijn waarom zijn opa – terug in Nederland – niet meer in aanmerking kwam voor een hoge positie. De werkelijke reden achterhaalt Goedkoop onder andere door het lezen van de notulen van de ministerraad. Duidelijk is dat de regering met Van Langen in de maag zat. Desondanks ontving hij voor zijn vertrek naar Nederland de Bronzen Leeuw, niet alleen bedoeld om hem in het zonnetje te zetten (lees: in het gareel te houden), maar om alle militairen behorend bij het KNIL voor zich te winnen. Hier slaat

Goedkoop de spijker op zijn kop. Opa Van Langen was als militair in dienst van de regering, maar stond pal voor zijn KNIL-mannen. Hun verlies was zijn verlies.

Tussen de regels door heeft u misschien de tweede reden kunnen ontdekken waarom Van Langen geen militair attaché in Parijs of Washington werd, maar een functie kreeg bij de brandweer. Mocht het voor u niet duidelijk zijn, koop dan het boek. Daarnaast laat het verhaal prachtig zien dat de overgang van Nederlands-Indië naar Indonesië na de soevereiniteitsoverdracht helemaal niet goed is verlopen. Wat er allemaal misging en wie op welke wijze heeft gefaald, wordt in dit familieverhaal duidelijk. Het boek is een welkome aanvulling op de *Gesamtgeschichte* van ons koloniale verleden.

Ben Vriesema ■



# Geen grapjes a.u.b.

## Asperger en PDD-NOS in het geschiedenisonderwijs

**Als docent geschiedenis in het Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) word ik regelmatig geconfronteerd met het probleem dat autistische leerlingen moeite hebben met historische vaardigheden en mede daardoor mindere leerresultaten boeken. Ik heb hier onderzoek naar gedaan voor mijn profielproduct voor de eerstegraads lerarenopleiding aan de ILO. In dit artikel volgt een samenvatting van mijn bevindingen.**

**Enne Koops** is docent geschiedenis en maatschappijleer op het Rietschans College te Ermelo. Hij volgt de eerstegraads lerarenopleiding geschiedenis aan de ILO op de Universiteit van Amsterdam.

**W**at ik me afvroeg, is: welke specifieke problemen ervaren leerlingen met een autismespectrumstoornis bij het vak geschiedenis, en hoe kan de geschiedenisdocent daar didactisch op inspelen? Bij de beantwoording van deze vragen staat de instructiestrategie centraal, alsmede het aanleren van historische vaardigheden. Deze thematiek is op mijn VSO-school – het Rietschans College in Ermelo – nog niet eerder onderzocht, en evenmin op andere VSO-scholen. De bijdrage vult dus een gat in de literatuur. Bovendien wacht ons de introductie van het Passend Onderwijs in 2013, waardoor

ook de *nerds* in de klas binnen het spectrum te vallen.

Dit artikel beperkt zich tot leerlingen met PDD-NOS (*Pervasive Developmental Disorder; Not Otherwise Specified*) en het syndroom van Asperger als varianten van autismespectrumstoornissen (ASS); de aanduiding ‘autisten’ slaat hier dan ook uitsluitend op deze typen leerlingen. Deze typen autisme komen relatief veel voor. Op mijn school kom ik met name deze varianten tegen en daardoor heb ik deze doelgroep kunnen enquêteren en interviewen. In totaal heb ik vier enquêtes afgenomen onder leerlingen, onder wie twee PDD-NOS’ers en twee ‘Aspergers’. De belangrijkste bron voor dit artikel is echter orthopedagogische en vakdidactische literatuur. De enquêtes en interviews zijn hoofdzakelijk gebruikt voor de probleemanalyse en dienen slechts als een aanvullende bevestiging van wat in de literatuur en op relevante websites is aangetroffen.

### Belangrijkste problemen

Met welke historische vaardigheden hebben leerlingen met autisme moeite? Op basis van een kritische evaluatie van ongeveer tien orthopeda-

gogische boeken en websites, onderscheid ik de volgende problemen:

### Veel informatie

Geschiedenis is een informatierijk vak. Mensen met een autismespectrumstoornis hebben echter – dat is een kenmerk van autisme – moeite met het verwerken van grote hoeveelheden informatie, omdat de informatieverwerking bij hen trager verloopt. In het geschiedenisonderwijs staat vooral algemene, generieke kennis centraal en niet zozeer het detail. Autisten daarentegen vinden het lastig om hoofd- en bijzaken te scheiden en hebben vooral oog voor details.

### Losse puzzelstukjes

Causaal redeneren vormt een centraal thema bij geschiedenis. Autisten kampen met contextblindheid, nemen de werkelijkheid waar als losse puzzelstukjes en niet als een doorlopende film. Ze hebben hierdoor vaak moeite met het zien van samenhang en het leggen van oorzaakgevolgrelaties.

### Begrippen

Abstracte begrippen komen veel voor in het geschiedenisonderwijs. Omdat deze

**‘Regelmatig blijken ook de *nerds* in de klas binnen het autistisch spectrum te vallen’**

docenten buiten het speciaal onderwijs meer leerlingen met een vorm van autisme in de klas krijgen. In iedere klas in het voortgezet onderwijs zit wel een leerling met een stoornis binnen het autistisch spectrum. Denk hierbij bijvoorbeeld aan leerlingen van wie het opvalt dat ze niet op non-verbale signalen reageren, zoals een boze blik van de docent. Regelmatig blijken



begrippen niet visualiseerbaar zijn, en het dus moeilijk is om je er iets concreets bij voor te stellen, hebben autisten moeite met deze begrippen.

#### ***Figuurlijke communicatie***

Leerlingen met een autisme-spectrumstoornis hebben problemen met figuurlijke vormen van communicatie, zoals beeldspraak, sarcasme of non-verbale communicatie. Grapjes worden vaak niet begrepen. Taal is voor docenten echter het communicatiemiddel bij uitstek. In het geschiedenisonderwijs is taal extra belangrijk voor het verwerken van de grote hoeveelheid tekst en voor de interpretatie van bijvoorbeeld beeldspraak in historische bronnen zoals spotprenten.

#### ***Je inleven in anderen***

Denkactiviteiten die met inlevingsvermogen samenhangen zijn bij autisten beperkt ontwikkeld, zoals je inleven in anderen, iets beredeneren of beargumenteren binnen de context van een discussie, of oordeelvorming. Bij een schoolvak als geschiedenis, maar ook bij andere alfavakken (denk aan maatschappijleer of levensbeschouwing), is inlevingsvermogen een belangrijke vaardigheid.

#### ***Niet alleen autisten***

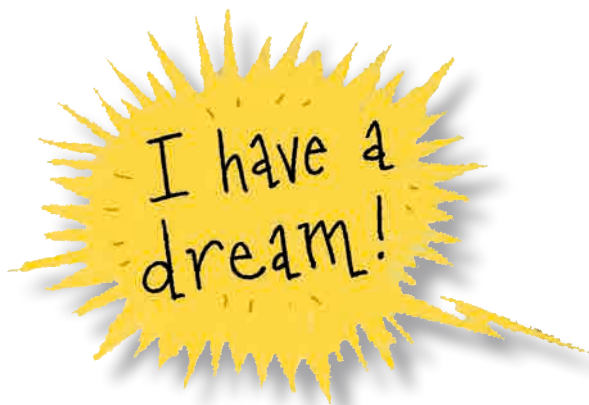
Deze problemen spelen ook een rol bij 'gewone' leerlingen. Ook in het reguliere onderwijs heeft de jeugd vaak moeite met geschiedenis. Voor autisten zijn de genoemde leervaardigheden echter extra complex; daarom verdient deze problematiek speciale aandacht. Uit mijn eigen lespraktijk en uit terugkerende gesprekken met autistische leerlingen is



mij gebleken dat velen van hen een hekel hebben aan twee uitersten: een langdurige monoloog van de docent of de hele les – een deel van de les is geen probleem – zelfstandig werken. Ze geven aan een korte instructie door de docent te waarderen, met veel visuele ondersteuning via powerpoints en filmmateriaal, en vooral regelmatige interactie tussen docent en leerling. Ze willen voorts veel en concreet oefenen met opdrachten, nadat de docent heeft voorgedaan hoe een opdracht aangepakt moet worden (conform de meester-gezelmethode). Om deze redenen lijkt de uit het behaviorisme afkomstige 'directe instructie', zoals

benoemd door Sebo Ebbens en Simon Ettekoven, de meest geschikte strategie om als standaard lesvorm te hantieren bij leerlingen met een autismespectrumstoornis. Deze instructiestrategie kent een voorspelbare structuur, een beperkte instructietijd voor de docent en veel interactie, en biedt ruimte om zelfstandig te werken en de individuele leerling positief te stimuleren. In zes fasen ziet de 'directe instructie' er als volgt uit:

- 1 De aandacht richten op lesdoelen en aansluiten bij voorkennis;
- 2 Korte instructie;
- 3 Controleren of kernbegrippen zijn overgekomen;
- 4/5 Instructie op zelfwerkzaamheid en die begeleiden; ►



## 6 Afsluiten op kernbegrippen en vaardigheden.

Hoe kunnen de besproken problemen, waarmee leerlingen met autisme bij het vak geschiedenis te maken krijgen, het beste benaderd worden? Als het gaat om de grote hoeveelheid informatie en het scheiden van hoofd- en bijzaken stel ik de volgende aanpak voor. Breng als docent veel structuur aan, via een powerpoint, door leerdoelen weer te geven en kernbegrippen te verduidelijken. Dit kan bijvoorbeeld door het klassikaal invullen van een woordspin rond het kernthema van de les. Leer de leerlingen hoe ze de leerstof uit het boek goed kunnen lezen: door de kopjes en begin- en eindzinnen van alinea's goed te lezen en door

de teksten samen te vatten. Ten slotte is het verstandig om veel te oefenen met werkboekopdrachten. Deze gaan vrijwel altijd over de kernstof en behandelen dus feitelijk de hoofdzaken. Expliciteer als docent deze handelingen en het belang ervan voor de autistische leerling.

## Lessenserie

Leerlingen met autisme vinden het prettig als de docent complexe oorzakelijke relaties visualiseert via een causaal schema en deze mondeling toelicht. In de onderbouw is het verstandig om een lessenserie in te plannen waarin uitleg wordt gegeven over de relatie tussen een gebeurtenis en de oorzaken, aanleiding en gevolgen van die gebeurtenis. Laat de leerlingen vervolgens veel oefenen met het aanwijzen van oorzaken, aanleiding en gevolgen van gebeurtenissen in teksten of cartoons. Abstracte begrippen vormen een vierde struikelblok voor autisten. *Concept mapping* biedt hier soelaas. Via deze methodiek kunnen begrippen worden gerelateerd aan een kernbegrip. Leerlingen

krijgen na de directe instructie in tweetallen een A3'tje met het kernbegrip en losse kaartjes met bijbehorende begrippen. Deze moeten ze op het vel schrijven. Via pijlen moeten ze aangeven wat de oorzakelijke relatie is met het kernbegrip. Op deze manier kunnen leerlingen tegelijk oefenen met begripsbetekenissen én met causaliteit, door de afzonderlijke begrippen (oorzakelijk) te verbinden met het hoofdbegrip. Voorts is het raadzaam om abstracte begrippen altijd te concretiseren voor leerlingen. Een les over het abstracte verschijnsel democratie wordt concreet voorstelbaar voor autisten als de docent een kieslijst, stembriefje of verkiezingsposter laat zien. En een les over de Slag om Verdun wordt interessant als de leerlingen de resten van een ontplofte granaat mogen optillen om te voelen hoe zwaar deze was. Letterlijke interpretatie van taal is een groot probleem bij leerlingen met ASS. Probeer als docent daarom zoveel mogelijk figuurlijk taalgebruik te vermijden. Een zin als 'in de jaren 1914-1918 stond de hele wereld in brand' levert de nodige verwarring op bij autisten. Verder is het raadzaam bij het interpreteren van spotprenten of cartoons beeldspraak, figuurlijk taalgebruik en personificaties (bijvoorbeeld Uncle Sam als Amerika of Hitler afgebeeld als zwijn)

## Literatuur

- Martine F. Delphos, *Autisme op school. Deel II: voortgezet onderwijs* (Esch: Quirijn 2008).
- Jannet van Drie en Carla van Boxtel, *Developing Conceptual Understanding through Talk and Mapping*, Teaching History 110 (2004), pp. 27-33.
- Sebo Ebbens en Simon Ettekoen, *Effectief leren. Basisboek* (2<sup>e</sup> druk; Groningen en Houten: Noordhoff Uitgevers 2009).
- Luuk van Langen, *Ontwikkelingsstoornissen bij leerlingen. Specifieke begeleiding door de docent* (Ubbergen: Tandem Felix Uitgevers 2006).
- Ellen Nothbohm en Veronica Zysk, *Autisme in de praktijk. 1001 ideeën, tips en strategieën voor ouders en leerkrachten* (Huizen: Pica 2008).
- Peter Vermeulen, Annemie Mertens en Kobe Vanroy, *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs* (Berchem BE: EPO en Acco 2010).
- Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Assen: Van Gorcum 2011).





goed uit te leggen aan de leerling. Veelvuldig oefenen en expliciteren, opnieuw via de meester-gezelmethode, helpt het omgaan met deze bronnen te standaardiseren. Ten slotte hebben autisten moeite om zich in te leven in het verleden. Dit levert de nodige fricties op bij het interpreteren van bronnenmateriaal of bij het zich verplaatsen in historische personen of andere tijden. De docent kan dit (deels) ondervangen door een duidelijke context te schetsen van de periode of persoon waarover hij vertelt. Dit kan het beste via een powerpoint, filmmateriaal of een hand-out met concrete contextuele gegevens als tijdvakken, kenmerkende aspecten, een tijdlijn, plaatjes van hoofdfiguren, etc.

Eigenlijk verschilt lesgeven aan autisten niet eens zoveel van doceren aan reguliere leerlingen. De docent gebruikt dezelfde tips en strategieën die worden aangeleerd op de eerstegraads lerarenopleiding. Lesgeven aan ASS-leerlingen vergt echter een veel sterker accent op het aanbrengen van structuur, op visualisering van de lesstof, op positieve interactie en op het veelvuldig voordoen van historische vaardigheden door de docent. Daarnaast zijn, maar dat spreekt vanzelf, humor, geduld, enthousiasme, voorspelbaarheid en respect belangrijke elementen voor effectiever geschiedenisonderwijs aan autistische leerlingen. ■

U kunt het complete onderzoek opvragen bij de auteur:  
**ekoops@rietschans.nl.**



## Don't follow me

Twitter is voor mij de Dagelijkse Dosis Deskundigheidsbevordering op (geschiedenis)onderwijsgebied. Ideaal. Het aantal experts dat de hele dag twittert over interessante onderzoeken en belangwekkend nieuws is groot. Mensen met visie waarmee je een-op-een contact kunt leggen. Geweldig. Ze hebben altijd iets te melden. Meestal gaat dat als volgt: 'Briljant artikel over leerstijlen: <link>', 'Verplichte kost voor iedere docent: Sir Ken Robinson over onderwijs <link>'. 'Opzienbarend onderzoek werpt nieuw licht op moord op Vader des Vaderlands <link>'. De fijnste categorie is de '10 tips voor...', '25 manieren om...' of '100 beste educatieve...'. Binnen een dag pluk ik van Twitter 572 ideeën, tips, apps en games die mijn lessen beter, effectiever, makkelijker en leuker gaan maken. Een constante stroom inzichtgevende video's, paradigmaveranderende onderzoeken, briljante oplossingen: de hele wereld aan deskundigheid onder handbereik.

Welcome to the dark side. Na één dag twitteren, zie ik door de bomen het bos al niet meer. Ik verdwaal in de filmpjes, blogs, artikelen. Zodra ik Twitter start, ben ik zo twee uur verder. Doe ik dat pakweg 300 dagen per jaar - want Twitter slaapt nooit, heeft geen weekends of vakanties - dan maak ik 585 uur meer dan op mijn normjaarstaak staat voor deskundigheidsbevordering. En dan heb ik nog geen training gevolgd, geen boek gelezen, geen Kleio opengeslagen of Historisch Nieuwsblad uit het folie gehaald. Twitter is veel, snel en ook nog verwarrend. '50 manieren om Facebook in te zetten in de klas! <link>' en een paar uur later 'Facebook in de klas is hetzelfde als McDonalds de schoolkantine laten runnen! <link>'. Ja hallo, zo word ik natuurlijk nooit deskundig! (En hoezo Facebook in de klas? Bij ons op school ben je al ICT-expert als je weet waar de laptopkar staat.) Het zal wel komen doordat ik ~~oud~~ geen *digital native* ben. En omdat het niet lukt te focussen op zaken die praktisch relevant zijn. Esoterisch staartdelen in Singapore, breinvriendelijke schoolkantines in Mexico of historisch geisersnorkelen op IJsland? Ik wil het ook weten! Was ik maar een ~~puber~~ *digital native*, dan kon ik alles in perspectief plaatsen met een simpel 'boeiuh'. Maar dat ben ik niet, dus af en toe moet er een doek over de virtuele kwetterkooi. En *don't follow me, I'm lost too*.



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

# In memoriam Piet Gieles

Op 14 september is in zijn woonplaats Den Bosch Piet Gieles (geboren in 1927) overleden. Een geboren en getogen leraar die vooral in de jaren zeventig als medewerker van het KPC een belangrijke impuls wist te geven aan de didactiek en de lespraktijk in ons vak.



**D**e invoering van de Mammoetwet in de jaren zestig, de opkomst van maatschappijleer en vernieuwingen in het onderwijs aan studenten en aanstaande leraren aan de universiteit en, wat later, ook de invoering van afzonderlijke tweedegraads lerarenopleidingen maakten dat veel leraren wilden breken met de gangbare lestradities van het onderwijs uit hun eigen schooltijd. Je wilde graag wat anders dan een lastig geschreven schoolboek uitleggen om zo nu en dan - zo goed en kwaad als je dat als beginneling wilde lukken - die sleur te verlevendigen met 'een goede grap' of 'een spannend verhaal'. De VGN was in de jaren zestig van een clubje actievelingen uitgegroeid tot een heuse vereniging die zich ook stortte op herbezinning over doelstellingen en de aanpak van het vak. Toen het KPC Piet Gieles, geschiedenisleraar aan het Delftse Stanislascollege, aanstelde als medewerker voor het vak geschiedenis kwam die bal pas goed aan het rollen. Er verschenen twee, door KPC en VGN gezamenlijk uitgegeven, voor die tijd extreem lijvige themanummers van Kleio, het brugklas- en het onderbouwrapport (respectievelijk in 1971 en in 1976). Het waren pleidooien voor thematisering van de traditionele, chronologische leerstof, voor doelstellingen - affectieve en cognitieve - in de geest van de toen nog redelijk verse taxonomie van Bloom, voor variatie in werkvormen en voor zelfwerkzame leerlingen, in plaats van passieve consumenten van wat boek en leraar hen

voorzetten. Beide rapporten zijn grotendeels door Gieles geïnspireerd en geschreven, maar hij werd ook terzijde gestaan door een aantal co-auteurs, voor een groot deel relaties en collega's uit zijn eigen lerarentijd. Ze gingen veel verder dan theorie en fraaie principes. Kern van beide rapporten vormden de voorbeeldthema's, respectievelijk over het oude Egypte en 'De arbeidende klasse in Nederland in de negentiende eeuw'. Daarin zag je terug wat bedoeld werd met cognitieve en affectieve doelstellingen en de historische attitude of het historisch besef als alles overkoepelend einddoel. Het werd een stuk helderder hoe je dat allemaal in lesmateriaal en werkvormen kon omzetten. In 1979 verscheen ten slotte een samengevoegde en herziene editie van beide rapporten. In het KPC stapte Piet in die tijd over naar de - op het eerste gezicht - heel andere wereld van de leerlingbegeleiding. Op het eerste gezicht, want ook dit werk sloot in de kern goed aan op zijn eerdere lerarenbestaan. Piet Gieles bleef tot zijn pensionering in 1994 actief als gedreven en enthousiast opleider en nascholer van leerlingbegeleiders - en ook als auteur. Hij schreef snel en makkelijk en was een vlot spreker en boeiend docent die jarenlang het leeuwendeel van de VGN-conferenties voor beginnende leraren voor zijn rekening nam. Beginners zoals ik leerden hem in die rol kennen. Later ook als de man van het KPC die in brochures en cursussen *Mastery Learning* uit de doeken deed, met als inzet meer

geïndividualiseerd en doelgericht onderwijs. Veel van zijn cursisten uit die tijd kregen de smaak goed te pakken en raakten uiteindelijk ook zelf op de een of andere manier actief in de didactiek. Het brugklas- en het onderbouwrapport verschaften veel leraren een nieuw en bruikbaar jargon om over hun vak na te denken en te discussiëren en zetten in de jaren zeventig en de tijd daarna de toon voor een grote reeks nieuwe lesmethoden voorzien van docentenhandleidingen en opdrachtenboeken. Het geschiedenisdeel van het mavoproject uit de jaren tachtig dankte er zijn eerste inspiratie en een vliegende start aan. Piet Gieles was een man 'met het krijt aan de vingers', duidelijk, helder en geïnspireerd, die stond waar hij voor kwam. Veel van wat toen naar voren werd gebracht, is sindsdien, voorzien van nuances, opgenomen in weer nieuwe en andere betogen. De vakdidactiek zelf is er een stuk internationaler en ook kwantitatiever op geworden. Onderzoek is opgenomen in het universiteitsbedrijf, is gespecialiseerder, en op de uitkomsten ervan wordt professionele statistiek toegepast. In de bijdrage van Piet Gieles aan de didactiek van ons vak herken je een productief leraar, gedreven en soms vermetel in zijn ambities, ook loyaal aan de praktijk van het onderwijs. Eerder een universalist die het waagde om voor het totaalbeeld te gaan dan een fervent stokpaardberijder. Hij heeft zijn sporen nagelaten.

Kees Bogaerts



## Piet Gieles 1927-2012

### Pionier van zelfwerkzaamheid

In zijn geliefde woonplaats Den Bosch is op 14 september jl. overleden Piet (Petrus Henricus Franciscus) Gieles. In de zestiger jaren was Piet Gieles voor veel geschiedenisleraren een bekende figuur, die een originele geschiedenisdidaktiek propageerde.

Toentertijd waren de beste geschiedenisdocenten diegenen die boeiend konden vertellen. Met hun verhalen brachten zij het verleden tot leven en zo ontwikkelden zij bij hun leerlingen wat men toen graag een attitude noemde: dat wat overblijft als je de stof niet meer paraat hebt, een historisch besef. De aandachtsspanne van leerlingen nam echter snel af. Piet constateerde dat zijn leerlingen niet langer dan een kwartier konden luisteren. Daarom zocht hij manieren om ze zelf aan het werk te zetten, waarbij de inleving voorop stond. Hij richtte zijn lokaal erop in, met een kast vol boeken, teksten in hangmappen, diaserie's die bekeken konden worden met een viewer aan een werkbank langs de muur.

Nu is dat wellicht gesneden koek, maar toen was het nieuw, en het werkte aanstekelijk. Collega's kwamen zijn lokaal bezichtigen. De seminaria van de VGN voor jonge leraren die mede door Piet geleid werden, onder andere op de Pietersberg in Oosterbeek, evenals de conferenties die hij later vanuit het KPC gaf, werden druk bezocht. Daar werd het praktische plan opgevat om een *pool* van teksten op te zetten zodat men van elkaars werkzaamheden kon profiteren. Het werden binnen een paar jaar 42 mappen 'Historische Teksten' die massaal besteld werden.

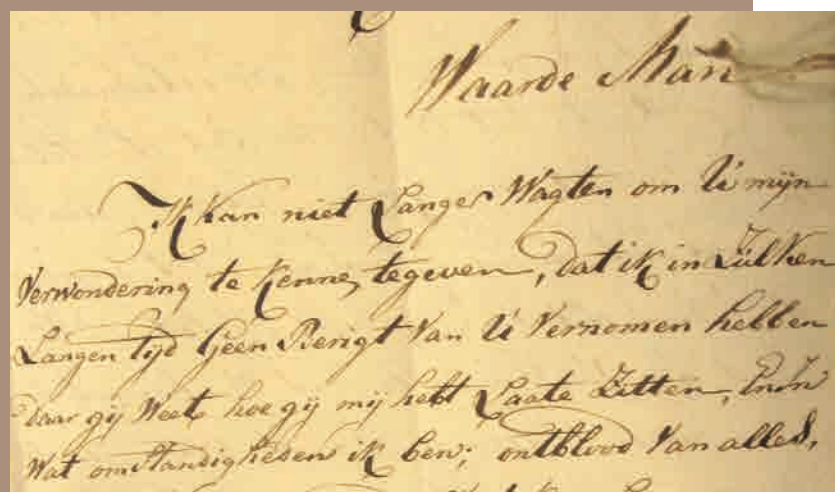
Toen het bestuur van de VGN de Huib de Ruyterprijs voor didaktiek instelde, was Piet de eerste die hem kreeg. Piet was ook voorzitter van de commissie die voor de VGN het Brugklasrapport uitbracht, enkele jaren later gevolgd door het Onderbouwrapport. Hiervoor ontving hij nogmaals de Huib de Ruyterprijs.

Eén van de aardigste anekdotes over Piet was zijn antwoord op het probleem van een jonge lerares geschiedenis, die geen eigen lokaal tot haar beschikking had en dus met al haar materiaal van klaslokaal naar klaslokaal moest verhuizen: 'Zorg voor een wagentje uit de supermarkt, laad er alle stencils, dia's et cetera in en de schoolleiding zal je spoedig een vaklokaal toewijzen.'

A.P. (Piet) Dijkstra

### Gekaapte brieven

'Wij zijn hier in een bedroefde tijd ende dat doer diesen bedroefden oorligh want twee koninge kome tegen ons ende den bisschop komt ock sterck an.' Dat schreef Jettie Pietters in 1672 aan haar echtgenoot Anderris Volckersen, die zich niet in Nederland bevond. Het is een fragment uit de 'gekaapte brieven', duizenden brieven die nooit op hun bestemming aankwamen, omdat de schepen waarop de documenten zich bevonden werden gekaapt door de Engelsen. Ze werden vaak geschreven door gewone Nederlanders. De brieven uit de zeventiende en achttiende eeuw zijn sinds kort te doorzoeken op de website [www.gekaaptebrieven.nl](http://www.gekaaptebrieven.nl). Een schat aan informatie voor het geschiedenisonderwijs.



### Raad de Histopicto!

**Vraag:** Waarom staat dit gebouw volgend jaar in de belangstelling? Stuur uw oplossing vóór 16 november naar [redactie@vgnkleio.nl](mailto:redactie@vgnkleio.nl). De winnaar ontvangt een boekenbon t.w.v. 20 euro.



Op de foto in Kleio 5 zag u een foto van de Anjerrevolutie, een geweldloze staatsgreep die op 25 april 1974 in Portugal plaatsvond. De winnaar is Laura de Roos. Gefeliciteerd!

## Propagandakunst

De tentoonstelling *De Sovjet Mythe* omvat een uitgebreide selectie van indrukwekkende en kenmerkende kunstwerken die in de Sovjet-Unie onder de dictatuur van Stalin zijn gemaakt. Ongeveer zeventig werken tonen een geïdealiseerde Sovjetmaatschappij. Onder Stalin kregen kunstenaars een grote rol toebedeeld in de revolutionaire omwenteling die moest worden gerealiseerd. Met hen werd een glanzende, enerverende mythologie gecreëerd: de Sovjet Mythe. De belangrijkste thema's worden belicht: het platteland en de industrie, de leiderscultus en het gezin, de sport en het nieuwe vrouwbeeld. Aanvullend geeft de tentoonstelling *Samen en alleen. Leven in Rusland van 1900 tot nu* op de bovenverdieping van het museum de bezoeker een inkijkje in het leven van de 'gewone' Rus.

De tentoonstelling *De Sovjet Mythe. Socialistisch Realisme 1932-1960* is van 17 november 2012 tot en met 9 juni 2013 te zien in het Drents Museum in Assen.



## Statussymbool

In het Bonnefantenmuseum wordt in de Binnentoren een collectie Maastrichts zilver getoond. De collectie dateert uit de zeventiende, achttiende en negentiende eeuw. De kostbare zilveren voorwerpen werden geïntroduceerd bij de komst van nieuwe producten, zoals specerijen, koffie, thee en cacao. Deze dure koopwaar vroeg om bijpassend zilveren gerei, dat zich vooral in de achttiende eeuw tot statussymbool van de welgestelde klasse ontwikkelde. De tentoonstelling *Maastrichts Zilver* is te zien in het Bonnefantenmuseum in Maastricht. [www.bonnefanten.nl](http://www.bonnefanten.nl)



## Aan boord

Het Fries Scheepvaart Museum is de afgelopen jaren grondig verbouwd en vernieuwd. Toch is de sfeer van het oude grachtenpand in Sneek bewaard gebleven. Voor kinderen is er een speciale afdeling gekomen: het Kindermuseum. In het museum vertellen honderden scheepsmodellen, schilderijen, zeemannssouvenirs, instrumenten en dergelijke over de palinghandel, het skûtsjesilen, de Friese zeemacht, beurt- en zeevaart en nog meer. Daarnaast komt ook de geschiedenis van de stad Sneek aan bod.

Fries Scheepvaart Museum, Kleinzand 16, Sneek. Raadpleeg voor meer informatie [www.friesscheepvaartmuseum.nl](http://www.friesscheepvaartmuseum.nl)

## Ambitieuze scholieren

Het *High School Program* van United Netherlands biedt een lesmodule voor ambitieuze middelbare scholieren. De lesmodule bestaat uit een volwaardig trainingsprogramma voor een *Model United Nations*-conferentie, waarbij de trainingdagen op middelbare scholen plaatsvinden en de conferentie op de Radboud Universiteit Nijmegen. De trainingen en conferentie richten zich op alle verschillende facetten van MUN: *public speaking* en debatteren – alles komt aan bod in een gevarieerd programma. Daarnaast worden het plezier voor de leerlingen en aandacht voor hun persoonlijke ontwikkeling niet vergeten.

United Netherlands is een internationaal georiënteerde stichting met als missie het creëren van een platform waar getalenteerde, ambitieuze en gemotiveerde jongeren elkaar uitdagen om een eigen visie op sociale verantwoordelijkheid te ontwikkelen.

Voor meer informatie kijk op [www.unitednetherlands.org](http://www.unitednetherlands.org) of bel 024 – 361 11 37.



## Correcties

In het artikel over de vmbo-examens van Huub Kurstjens in Kleio 5 zijn fouten gemaakt door de eindredactie. De juiste versie van het artikel kunt u downloaden van de Kleio website: [www.vgnkleio.nl/kleio](http://www.vgnkleio.nl/kleio).

Het artikel 'Ik heb dit nog nooit aan iemand verteld' in Kleio 5 is geschreven door Gerard Rozing en Pauline van Vliet. Pauline van Vliet is filmmaakster en docente geschiedenis op het Bonhoeffer College in Castricum. Zij heeft het project op haar school geïnitieerd en begeleid voor de leerlingen van 3-mavo. Gerard Rozing is educatief auteur, docent geschiedenis op het Jac. P. Thijssen College in Castricum en lid van de vmbo-commissie van de VGN.

## Europese televisiegeschiedenis

Op de website EUScreen en via het Europese erfgoedportaal Europeana zijn sinds kort duizenden items uit de Europese televisiegeschiedenis gratis te zien. Van kookprogramma's en politiek tot lifestyle, milieu, rampen en mode in negentien verschillende landen. De fragmenten uit de Europese televisiegeschiedenis gaan terug tot 1907 en geven een uniek beeld van onze samenlevingen, culturen, dagelijkse zorgen, feesten en gebruiken.

[www.euscreen.eu/exhibitions.html](http://www.euscreen.eu/exhibitions.html)

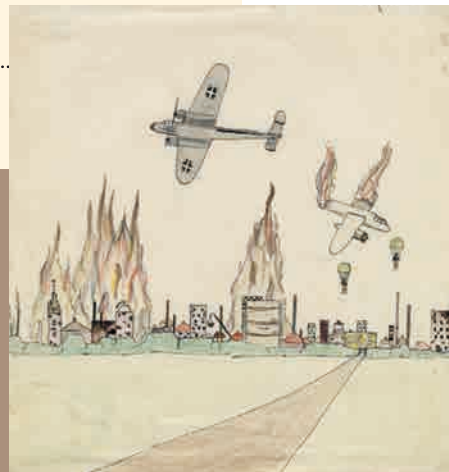


## De meisjes van toen

Vlak na de Tweede Wereldoorlog maakten leerlingen van een Eindhovense meisjesschool tekeningen van hun herinneringen aan de oorlog. Deze tekeningen zijn in de gratis digitale les *De meisjes van toen* gekoppeld aan bronnen van andere erfgoedinstellingen over deze periode.

In de digitale les worden verschillende soorten bronnen met elkaar vergeleken: ooggetuigenverslagen, propaganda en nieuws. Leerlingen leren zo kritisch te kijken naar bronnen, vooral als het gaat om conflicten. Daarnaast komen ze meer te weten over Eindhoven en omgeving in de Tweede Wereldoorlog. Ze gaan zich verplaatsen in kinderen in oorlogstijd en leren goed te kijken naar kindertekeningen, zodat ze deze kunnen gebruiken als bron voor historisch onderzoek. *De meisjes van toen* is gratis digitaal lesmateriaal voor de bovenbouw van het basisonderwijs en de eerste en tweede klas vmbo-t. Het lespakket is ontwikkeld door het Regionaal Historisch Centrum Eindhoven (RHCE) en het Nederlands Instituut voor Beeld en Geluid. De lespakketten zijn beschikbaar via Edit\*Basis en LES 2.0, internetplatformen die digitaal leermateriaal en bronnen van erfgoedinstellingen toegankelijk maken voor het onderwijs.

[www.les20.nl/LespakketVO\\_meisjesvantoen](http://www.les20.nl/LespakketVO_meisjesvantoen)



Oorlogsmonument in Holthees.

## Lokale verhalen over de oorlog

Op de website Liberation Route Brabant staat sinds kort een nieuw, gratis lespakket voor basisschooll leerlingen in Noord-Brabant. Het lespakket gaat in op de Tweede Wereldoorlog met lokale verhalen over de oorlog en de bevrijding. Het lesmateriaal is ontwikkeld door Vrijetijds huis Brabant in samenwerking met Erfgoed Brabant. Spannende, ontroerende en bijzondere verhalen over de bevrijding maken leerlingen bewust van de geschiedenis die zich in hun eigen achtertuin heeft afgespeeld. Ze ervaren hoe lastig het is om in oorlogstijd keuzes te maken.

Bij het lespakket hoort ook een bezoek aan de luisterkei van de Liberation Route bij hen in de buurt (vooral in het gebied rond Den Bosch) en een bezoek aan een museum. De lesbrieven zijn gratis te downloaden via [www.liberationroute.com](http://www.liberationroute.com). Het Brabantse lespakket sluit hiermee aan op het eerder ontwikkelde educatief materiaal voor Gelderland.

## Inspirerend kunstenaarsmilieu

Den Haag was in de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw een broedplaats van talent: provocerend en vernieuwend, vol lef en humor. In het veelzijdige kunstklimaat groeiden en bloeiden na de oorlog veel bijzondere initiatieven op het gebied van kunst, muziek, literatuur en dans. Ook de jeugdcultuur was spraakmakend en vernieuwend met Hawaiï-muziek, indorock en rock-'n-roll. De tentoonstelling over deze *Happy Days* toont het rijke culturele leven. Niet alleen kunst en vormgeving komen aan bod, maar ook het dagelijks leven met de Puchs, de jeugdcultuur en de eerste demonstraties. Tot en met 20 januari 2013 is *Happy Days. Kunst in Den Haag van 1947 tot 1967* te zien in het Haags Gemeentemuseum.



## Topstukken

In de *Verdieping van Nederland*, de gezamenlijke tentoonstellingsruimte van het Nationaal Archief en de Koninklijke Bibliotheek, is een nieuwe selectie topstukken te zien. Het betreft onder andere het scheepsjournaal van Abel Tasman, die in 1642 door de VOC op reis werd gestuurd om het onbekende Australië te verkennen. Tijdens de reis hield hij een verslag bij dat door stuurman Isaac Gilsemans werd geïllustreerd. Andere topstukken zijn bijvoorbeeld een zestiende-eeuwse handgetekende kaart van Den Haag door Jacob van Deventer en een meer dan duizend jaar oud Evangelarium met portretten van de evangelisten Mattheüs en Marcus. De nieuwe selectie topstukken is te zien tot en met januari 2013 in de *Verdieping van Nederland* in Den Haag.



## Fraai landgoed

Even ten oosten van Leens (Groningen) ligt de borg Verhildersum. Op dit tweeëndertig hectare grote landgoed gaan cultuur en natuur hand in hand. De Borg, het Koetshuis, het *Schatthoes*, de Museumboerderij en het Arbeidershuisje zijn exponenten van de eenheid die op het museaal beheerde landgoed wordt nagestreefd. Samen met de landerijen, de flora en fauna geeft Verhildersum een goed beeld van wonen en werken op het Groninger platteland in de negentiende eeuw. Het vertelt de geschiedenis van borgbewoners, boeren, ambachtslieden en arbeiders. *Borg Verhildersum, Wierde 40, Leens. Voor openingstijden, exposities en evenementen zie [www.verhildersum.nl](http://www.verhildersum.nl)*

## Schooltv over De Gouden Eeuw

NTR Schooltv zendt de nieuwe vierdelige reeks *Dossier Geschiedenis: De Gouden Eeuw* in zijn geheel uit. De serie is bestemd voor leerlingen in de bovenbouw van havo/vwo en is bruikbaar ter voorbereiding van het centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis. Het videomateriaal is afkomstig uit de NTR/VPRO-serie *De Gouden Eeuw*. Met dit materiaal worden er ook dertien nieuwe clips voor de Schooltv-beeldbank gemaakt. Kijk op [www.schooltv.nl/beeldbank](http://www.schooltv.nl/beeldbank). De uitzending is op donderdag 20 december 2012, op Ned. 3, van 5.00 tot 6.00 uur. De afleveringen zijn terug te zien via [www.schooltv.nl/schooltvgemist](http://www.schooltv.nl/schooltvgemist)







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-<br/>werkplaats.noordhoff.nl)



Wij **helpen**  
u graag  
**geschiedenis**  
te **maken**

Noordhoff Uitgevers werkt voor de docent



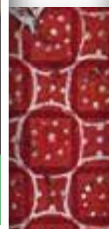
**Nieuw**

# Feniks Overzicht van de geschiedenis voor bovenbouw havo en vwo



U kunt nú aan de slag met de nieuwe editie van Feniks voor de bovenbouw van havo en vwo. De nieuwe editie is sterk verbeterd, bereidt perfect voor op het nieuwe examen in 2015 en volgt de ontwikkelingen van de syllabus op de voet. Ontdek het zelf!

Ga nu naar [www.feniks-online.nl/nieuweeditie](http://www.feniks-online.nl/nieuweeditie) en vraag uw beoordelingsexemplaar aan!



**ThiemeMeulenhoff**