

KLEIO

TIJDSCHRIFT VAN DE VERENIGING VAN DOCENTEN IN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING IN NEDERLAND

NR 3 | JUNI 2011 | JAARGANG 52



STINKENDE STEDEN, ELFEN EN DRAKEN

FOUTE BEELDVORMING OVER DE MIDDELEEUWEN

'Onschuldige' films
als propaganda
in WOII

EUROPA STOPT NIET BIJ WENEN
Culturele diversiteit
maakt les leuker

Kleio in de klas:
Maak een
tableau vivant

Maas van Egdom
voorzitter
(website, CvE, contactpersoon
VGN-reizen)
Serenadestraat 19
2402 JD Alphen a/d Rijn
Tel. 0172 - 415 071
mvanegdom@ziggo.nl

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

Wendy Hinke-Michels
secretaris
(commissie VAVO en havo/
vwo)
Anninksweg 72
7557 AH Hengelo
Tel. 074 - 242 96 86
mwhinke@hotmail.com

Ton van der Schans
(commissie Pabo, canon, LEMM)
Spoorstraat 38
2411 EG Bodegraven
Tel. 0172 - 617 337
a.a.vanderschans@
driestar-educatief.nl

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

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

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

Berichten voor het VGN-Bestuur kunt u mailen of opsturen naar de secretaris, Wendy Hinke. 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

Website: www.vgnkleio.nl

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

Hans Pols
secretaris
Van Aerssenstraat 50
2582 JT Den Haag
Tel. 070 - 350 13 80
j.pols@penta.nl

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

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

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

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

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

Juul Lelieveld
eindredacteur
Kastanjelaan 4
6533 BD Nijmegen
Tel. 024 - 360 22 83
redactie@vgnkleio.nl

Nicole van der Steen
Keltenoord 60
3079 ZG Rotterdam
Tel. 010 - 483 67 44
nieksteen@planet.nl

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

Kleio is een uitgave van de VGN

Uitgeverij School BV
Opmaak: FIZZ reclame +
communicatie
Druk: Drukkerij Ten Brink, Meppel

ISSN 0165-6449

Kopij voor de Kleiokrant kunt u
sturen naar redactie@vgnkleio.nl.
Neem voor informatie over adverteren
in Kleio contact op met Joke Noord-
strand a.i.

COLOFON

Contributies 2011

• 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 (alleen voor studenten)	€ 35,-
• Buitengewone leden, pensioen, VUT	€ 55,-
• Partnerlidmaatschap	€ 80,-
Abonnement:	
• Binnenland	€ 71,-
• Buitenland, Europa	€ 75,-
• Buitenland, overig	€ 85,-
• Losse nummers	€ 12,-
incl. verzendkosten	

Leden- en abonnementenadministratie

Administratiekantoor
H. Adema
Aldlansdyk 50
9051 DH Stiens

Tel. 058 - 257 54 47
Fax 058 - 257 39 99
henk_adema@hotmail.com

VAN DE REDACTIE

Nico Maarsen, een van de coryfeeën van de VGN is overleden. Kees Bogaerts heeft een karakteristieke In memoriam geschreven.

Jet Rijlaarsdam begon tijdens het opfrisverlof aan haar archiefonderzoek dat uitmondde in het interessante proefschrift *Want ik verlang zeer naar de school*. Hierin laat ze zien hoe landelijke ontwikkelingen in het onderwijs in de negentiende eeuw terug te zien zijn op lokaal niveau in Schoonhoven en omgeving. Het reilen en zeilen van de schoolhoofden Gerrit Hermanus Westbroek van de Franse en de Nederduitse school en dat van Leendert Akkerhuijs van de openbare lagere school wordt aan de hand van diverse archiefstukken gevolgd. Zij leverden door hun onderwijs en

tal van andere culturele activiteiten een belangrijke bijdrage aan de volksoontwikkeling en volksoptocht. Beide hoofden werkten tot hun tweenzeventigste jaar.

Arie Wilschut gaat in zijn inhoudelijk vernieuwende artikel in op de historische beleving van tijd. Wat is historische tijd eigenlijk? Hoe kan tijd worden gemeten en ingedeeld? Ouders en grootouders kunnen vertellen over het verleden en zo bruggen slaan naar andere werelden. Hoe wordt vanuit de ene tijd over een andere tijd geoordeeld en hoe kunnen relaties tussen verschillende tijden worden gelegd? En tot slot hoe past dit tijdsbewustzijn in de geschiedenisdidactiek?

Joke Noordstrand



COVERFOTO: Interieur van een huis in het stadje Gravendam in het Archeon. Foto: Archeon.



4



Schoolhoofd te Schoonhoven

Openbaar onderwijs in de tweede helft van de negentiende eeuw

JET RIJLAARSDAM

8



Film in oorlogstijd

Onschuldig vermaak of politieke boodschap?

DAAN SCHUIJT

12



Denken over tijd

Onderzoek naar historisch tijdsbewustzijn

ARIE WILSCHUT

21



Er is meer dan Europa

Betrek culturele achtergrond van leerlingen bij het lesgeven

JAAP PATIST EN HARUN GÜVEN

24



Wat kan Nederland leren van Amerika?

Integratie in de Verenigde Staten en Nederland vergeleken

FRANS VERHAGEN

46



Geen wc in de middeleeuwse stad? Onzin!

Beeldvorming over de middeleeuwen in het onderwijs

HENK 'T JONG

EN VERDER

18	Kars Veling en de geschiedenis
19	Boeken
28	Museumnieuws
30	De ontwikkeling van oriëntatiekennis
34	Plaatsen van herinnering
38	Project Verhaal Centraal
41	Holocaust Memorial Day op school
44	Boek van de maand
50	Recensies
56	Kleio in de klas
58	Kleiokrant

Schoolhoofd te Schoonhoven



Rechts Westbroek. Uiterst links de onderwijzer Henstedt die werd beschuldigd van het op onkiese wijze betasten van meisjes. Westbroek verdedigde succesvol de eer van zijn collega. Foto: SAMH.

OPENBAAR LAGER ONDERWIJS IN DE TWEEDE HELFT VAN DE NEGENTIENDE EEUW

In haar proefschrift *Want ik verlang zeer naar de school* schetst Jet Rijlaarsdam de geschiedenis van het lager onderwijs in Schoonhoven en laat hiermee zien hoe landelijke ontwikkelingen zich vertaalden in de lokale onderwijspraktijk.



Jet Rijlaarsdam (1946) studeerde MO-geschiedenis te Groningen. Van 1970-2004 werkte zij als lerares geschiedenis aan het Minkemacollege te Woerden. Van 1989 tot 1995 was zij secretaris interne zaken in het VGN-bestuur.

Het onontgonnen gebied van de onderwijsgeschiedenis in de tweede helft van de negentiende eeuw vormt voor de onderzoeker een schat aan bronnen. Zelfs een kleine Hollandse kern als Schoonhoven en de dorpen erom heen geven al een overvloed aan bronnen. De notulen van de gemeenteraad en de gemeenteverslagen verschaffen veel informatie. Veranderingen in de onderwijsorganisatie, salarissen en cijfers over het groeiende aantal leerlingen komen aan bod. De raadsleden discussieerden vooral over de financiering, maar zelden over de inhoud van het onderwijs. In Schoonhoven bepleitten de liberalen hogere onderwijsuitgaven dan de orthodoxe christenen.

Nieuw schoolhoofd

Vanaf het midden van de negentiende eeuw groeide de deelname aan het lager onderwijs en nam ook de kwaliteit toe. Voor Schoonhoven bleek in 1846 de benoeming van de jonge onderwijzer Gerrit Hermanus Westbroek een uitstekende keuze. Als drieëntwintigjarige kreeg hij de leiding over de Franse en de Nederduitse school. In het Doelenhuis woonde hij met kostleerlingen en secondanten, vanaf 1850 bijgestaan door zijn vrouw.

In die beginperiode werkte hij onder de wet van 1806. Hij kreeg een vast salaris, maar het merendeel van zijn inkomsten kwam uit de school- en kostgelden. Het personeel moest hij uit eigen zak betalen. De provinciale schoolopziener en de gemeentelijke Commissie van Toezicht hielden de school nauwgezet in de gaten. De resultaten van de leerlingen bij de examens voor militaire, ambtelijke en geneeskundige opleidingen waren uitstekend.

Verplichte verslagen

Volgens de Onderwijswet van 1857 kregen de gemeenten de verantwoordelijkheid voor de financiering en het handhaven van de kwaliteit van het onderwijs. De Franse school viel voortaan onder het Uitgebreid Lager Onderwijs. Voor Schoonhoven was dat de OLS-3 met als hoofd Westbroek. In de volksmond bleef het tot in de twintigste eeuw de Franse school. Aan Openbare Lagere School 1 en Avondschool Openbare Lagere School 2 kwam Leendert Akkerhuijs in 1867 na een pittig tweedaags vergelijkend examen aan het hoofd. Voor de lagere school en het ULO was het vakkenpakket grotendeels landelijk geregeld. Op gemeentelijk

niveau hielden het College van Burgemeesters en Wethouders, de Gemeenteraad en de Commissie van Toezicht, samen met de door Gedeputeerde Staten benoemde districtsschoolopziener, de scholen in de gaten. De hoofden leverden verplicht een driemaandelijks verslag over alle schoolzaken.

In die verslagen kwam het gedrag van onderwijzend personeel en leerlingen lovend en lakend herhaaldelijk aan de orde. Het ruimtegebrek, de geringe schoonmaak van lokalen, hygiënische wantoestanden bij leerlingen en het brutale gedrag van ouders en leerlingen werden met precisie gemeld. De brieven en de eindeloze bestellijsten voor pennen, griffels, leien en allerlei soorten van papier zitten verscholen tussen allerlei gemeente-papieren zoals oproepen voor de militie, rekeningen voor zieken- en krankzinnigenverpleging, de armenzorg en de kolonies voor weldadigheid. De talloze uitgeschreven bestellijsten met titels van schoolboekjes zijn een waardevolle bron. Zorgvuldige bestudering laat zien hoe de onderwijsinhoud gaandeweg veranderde.

De schoolboekjes

Lang niet alle schoolboekjes uit deze periode zijn bewaard gebleven. Het Nationaal Onderwijsmuseum in Rotterdam bezit er nog veel. Juist nu deze bibliotheek, een *Fundgrube* voor de onderwijsonderzoeker, ontsloten wordt, zijn de gemeente Rotterdam en de landelijke overheid bezig de broodnodige subsidie in te trekken. Eén van de mooiste onderwijsmusea ter wereld met een waardevolle collectie wordt dan de nek omgedraaid. Juist de schoolboeken uit die rijke verzameling laten

'De raadsleden discussiëren vooral over de financiering, maar zelden over de inhoud van het onderwijs'

de omslag naar moderner onderwijs zien. De onderwijsvernieuwing kwam bij het lees- en taalonderwijs op gang. Het vak lezen - en de vanaf 1857 verplichte zaakvakken - aardrijkskunde, geschiedenis en kennis van de natuur - werden ondersteund met wandplaten. Het aanschouwelijk onderwijs gaf de toon aan. Ook in de boekjes werd aan de lay-out en illustraties meer aandacht besteed.

Rekenen volwaardig vak

De wet van 1857 bevatte ondanks de verbeteringen die hij bracht veel onvolkomenheden. Strengere voorschriften over de inhoud van het onderwijs, de opleiding van het onderwijzend personeel, de inrichting van de klaslokalen kwamen pas in 1878. De geleide-



lijke totstandkoming van het definitieve klassikale onderwijssysteem, al de inzet van de wet van 1806, voltrok zich in de tachtiger jaren. In de stad werden de scholen twaalfklassig, waarbij elk half jaar een overgangsexamen plaats vond, zeker voor de hogere klassen. Het blijven zitten maakte zijn entree. In de dorpscholen verdween de indeling in lager, midden en hoger onderwijs in één vaklokaal. De twee- en drieklassige school deden daar hun intrede. De schoolhoofden moesten minstens voor elk leerjaar leerplannen met de daarbij behorende boekenlijsten uitschrijven. De schoolopzieners controleerden de plannen nauwkeurig en brachten soms wijzigingen aan. Hun potloodstreepjes met voorgestelde wijzigin-

▽
Akkerhuijs met kwekeling dochter Lina en favoriete onderwijzer Herman Anton Westbroek, een halfbroer van G.H. Westbroek. Akkerhuijs kalligrafeerde waarschijnlijk het bord op de achtergrond. Menig jubilaris in het stadje kreeg een album, verzorgd door de kalligraaf Akkerhuijs. Foto: SAMH.

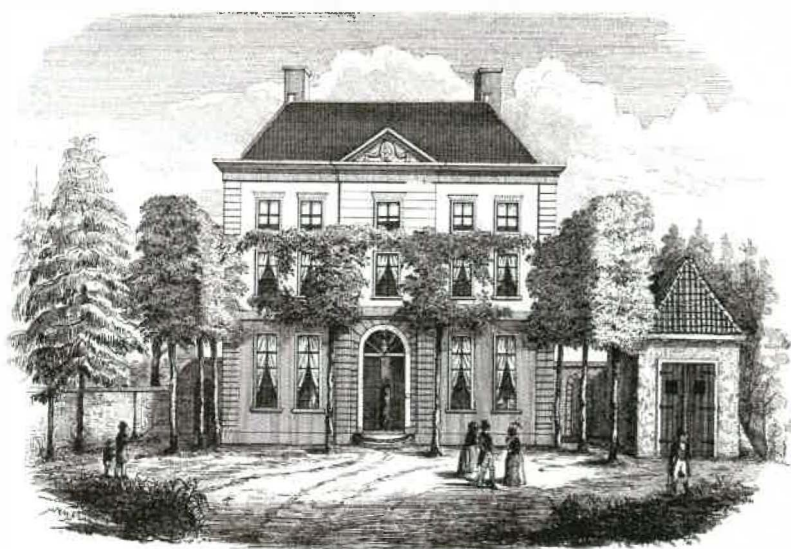
gen zijn in de stukken nog vaak zichtbaar. Rekenen werd een volwaardig vak op elk jaarrooster. Vanaf de jaren tachtig werd het rekenonderwijs gemoderniseerd. Het hoofd had de keus uit een ruim aanbod van verschillende rekenmethoden.

Vrouwen kregen door de invoer van het vak handwerken definitief een plaats in het onderwijs. In Schoonhoven waren vanaf de jaren zestig vrouwen in het onderwijs werkzaam. In de dorpen deden zij vanaf 1880 hun intrede. Korte tijd heerste er een gebrek aan op dit gebied geschoolde onderwijzeressen. De salarissen die volgens de wet van vraag en aanbod werden vastgesteld, lagen korte tijd hoger voor vrouwen dan voor mannen. Terecht, want zij gaven na schooltijd minstens drie à vier middagen handwerken.

▷ Ed. W.A. de Moor, *Van vormleer naar realistische meetkunde: een historisch-didactisch onderzoek van het meetkundeonderwijs aan kinderen van vier tot veertien jaar in Nederland gedurende de negentiende en twintigste eeuw* (Utrecht 1999); een voorbeeldige studie naar de ontwikkeling van een schoolvak.

120 kinderen in een lokaal

Voor al in de eerste jaren nadat de wet van 1857 was ingevoerd, bleek het onderwijs in Schoonhoven en omgeving van onvoldoende kwaliteit. Een stijgend leerlingenaantal en onvoldoende geschoold personeel in een te klein schoolgebouw waren de oorzaak. Het personeelsverloop lag hoog. De klassen waren groot en het salaris was laag. De onderwijstaak was zwaar: van de vroege ochtend tot in de avonduren moest het onderwijzend personeel lesgeven.



INSTITUUT

▽ Uit de brochure van de kostschool: Het Doelenhuis, vanaf 1846 tot 1895 bewoond door G.H. Westbroek, stadsonderwijzer en kostschoolhouder. Vanaf 1861 was Westbroek hoofd van het ULO; op zijn briefhoofd voerde hij de titel 'Instituteur'. Foto: SAMH.

Tot in detail werd er in de raad over de hoogte van het salaris en een eventuele gratificatie gediscussieerd. Westbroek verdiende riant, hij behoorde tot de hoogstaangeslagenen in het stadje. Voor Akkerhuijs was het in het begin moeilijk rondkomen. Het directeurschap van de normalessen aan aanstaande onderwijzers verbeterde zijn inkomenspositie, hij behoorde na 1880 tot de middenlaag wat betreft zijn belastingaanslag. De financiële positie van de onderwijzers was slecht. Tot in de twintigste eeuw vroegen de onderwijzers veelvul-

Jet Rijlaarsdam, 'Want ik verlang zeer naar de school'. Twee schoolhoofden en de dagelijkse gang van zaken bij het openbaar lager onderwijs in Schoonhoven in de tweede helft van de negentiende eeuw (Ridderkerk 2010).

dig salarisverhoging. Een ongetrouwde onderwijzeres aan het ULO kreeg honderd gulden minder uitbetaald dan haar mannelijke collega's. Zij ging in beroep bij Gedeputeerde Staten en haalde haar gelijk. Pas na 1917 kwam er een landelijk salarisbeleid tot stand.

In 1865 kwam er in Schoonhoven een nieuw schoolgebouw voor de drie scholen op het Doelenplein. Door de ruime verstrekking van gratis en half geld onderwijs bleef het aantal leerlingen groeien. Al snel was ook het nieuwe gebouw te klein. Door het plaatsen van schotten kon je lokalen splitsen. Tot in de twintigste eeuw bracht dit steeds weer uitkomst. De protestantse burgers kantten zich telkens tegen de bouw van een tweede school. In de jaren negentig gaven twee onderwijzers in hetzelfde lokaal les aan twee vierde klassen met 120 leerlingen. Eén onderwijzeres voor ruim negentig leerlingen in een eerste klas was geen uitzondering.

De wet van 1889 bracht onderwijsinhoudelijk weinig verandering. Het vak vormleer dat in de wet van 1857 was ingevoerd, werd weer afgeschaft.¹ Teken en gymnastiek werden ingevoerd. De subsidiëring van het christelijk lager onderwijs, nu mogelijk, leidde tot een christelijke school aan de Haven. Hoewel hierdoor aan de openbare lagere school het aantal leerlingen terugliep, bleven de lokalen te vol. De bouw van de ULO-school met vier lokalen in 1895 bracht kort verlichting. Na de invoering van de leerplicht in 1901 was er echter weer te weinig ruimte voor het groeiende aantal leerlingen.

Maatschappelijke activiteiten

De hoofden vervulden een actieve rol in het verenigingsleven. Westbroek was jarenlang voorzitter, Akkerhuijs bibliothecaris van het Nut. In de Nutsdepartementen in de wijde omgeving verzorgden zij lezingen. Westbroek leidde het harmonieorkest Apollo, Akkerhuijs dirigeerde het koor Caecilia.

Groot was hun inzet bij de viering van nationale feesten. In 1863, werd vijftig jaar onafhankelijkheid herdacht, in 1872 vierde men de inname van Den Briel in 1572 en in 1874 stond het vijfentwintigjarige regeringsjubileum van koning Willem III op de rol. De schooljeugd werd volop ingezet bij de viering van deze vaderlandse feesten. Onder de bezielende leiding van hun onderwijzers namen de scholieren deel aan optochten, aubades en serenades. Vanaf 1885 toen kroonprinses Wilhelmina vijf jaar werd, kwamen elk jaar de Prinsessefeesten op 31 augustus erbij. Trouw schoolbezoek werd beloond en tijdens de spelen vielen verantwoorde cadeaus te winnen.

Daarnaast was Akkerhuijs vanaf de oprichting ervan in 1869 corrector bij de liberale *Schoonhovensche Courant*. Hij zorgde ervoor dat de onderwijswetten en allerlei acties uitvoerig werden toegelicht. Van de nationale feesten met als hoogtepunt de inhuldiging van Wilhelmina werd elk onderdeel besproken.

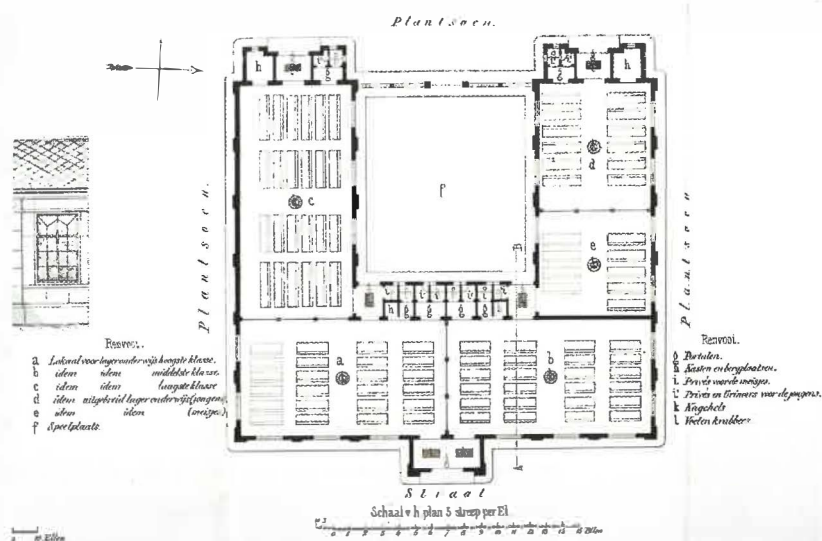
Ziek

Vanaf de jaren negentig verliep de samenwerking tussen Akkerhuijs en zijn personeel stroef. In beslag genomen door zijn maatschappelijke activiteiten, teerde hij op zijn verouderde leerplan. Het jonge, beter geschoolde personeel wilde meer. Een aantal was lid van de Bond van Nederlandse Onderwijzers, die streed voor betere salarissen en meer zeggenschap van haar leden. Zij propageerde onderwijsvergaderingen waarin het onderwijzend personeel na schooltijd schoolzaken zou bespreken. Ook vakinhoudelijke aspecten werden fel bediscussieerd, vanaf 1890 in regionaal verband. Akkerhuijs, gesteund door het college van B en W, een paar onderwijzers en de beide onderwijzeressen, kreeg zo sterk tegenspel, dat hij na afloop soms ziek thuis bleef. In 1890 schreef hij, herstellende van een zware griep, aan B en W hoe sterk hij naar de school verlangde. Toen in 1899 de situatie onhoudbaar werd, ging men over tot vergaderingen in aanwezigheid van het college. De notulen daarvan tonen aan hoe goed sommige personeelsleden op de hoogte waren van wat er landelijk speelde.

Het einde van de eeuw bracht in Schoonhoven wisseling van de wacht. Westbroek vertrok in 1895 na een diensttijd van 49 jaar vol wrok omdat bij de zoveelste verbouwing de drie ULO-lokalen zo verminkt waren; hij liet zelfs het bereiken van zijn vijftigjarig dienstverband varen. In 1901 ging ook Akkerhuijs met pensioen, maar hij bleef directeur van de Normalessen. Beide Schoonhovense schoolhoofden hadden tot in hun drie-zeventigste levensjaar hun functie vervuld.

Een ideeje misschien

Behalve Schoonhoven onderzocht ik het onderwijs in het nabijliggende Ammerstol en Bergambacht. In tegenstelling tot wat in Schoonhoven het geval was, zijn van die hoofden nauwelijks brieven aan B en W bewaard gebleven. In Bergambacht was dankzij een familiearchief van een onderwijsfamilie de dagelijkse praktijk van het dorpsonderwijs te zien. Momenteel neem ik de archieven van de andere dorpen in de Krimpenerwaard door om te komen tot een afgerond beeld van het lager onderwijs in die Hollandse polder. De archieven van het Nut uit sommige dorpen laten



IV.
Verdeling der lessen over de verschillende vakken
van Art. 2 der Wet op 4 R. O. van 1889.

Beervakken.	Aantal men per week.											
	1 ^o leerjaar.		2 ^o leerjaar.		3 ^o leerjaar.		4 ^o leerjaar.		5 ^o leerjaar.		6 ^o leerjaar.	
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
a. Reken.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
b. Schryven.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
c. Rekenen.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
d. Nat. taal.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
e. Nat. genl.												
f. Handelsk.												
g. Nat. taal.												
h. Rekenen.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
i. Rekenen.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
j. Rekenen.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
k. Rekenen.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
l. Rekenen.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
m. Rekenen.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
n. Rekenen.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
o. Rekenen.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
p. Rekenen.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
q. Rekenen.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
r. Rekenen.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
s. Rekenen.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
t. Rekenen.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Uit. taal.	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Totaal:	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

zien hoe actief onderwijzers waren in het beschavings-offensief op het platteland. De beschrijving van een schoolbibliotheek uit een ander dorp geeft inzicht in de leescultuur van de jeugd uit die tijd.

Tegenover mij in het archief zit een gepensioneerd ambtenaar van het Ministerie van Onderwijs. Hij is bezig met een integrale geschiedenis van een klein dorpje uit Zuid-Holland, waar zijn familie van 1837 tot 1954 het molenaarsberoep uitoefende. Beiden behoren wij tot babyboom-generatie. Misschien is het voor anderen van onze generatie die binnenkort met pensioen gaan ook een goed idee om uit te rukken naar die hangplek voor ouderen. In de schatkamers der archieven valt veel te ontdekken!

(boven) Indeling van het schoolgebouw.
Foto: SAMH

(onder) Het leerplan van Akkerhuijs uit 1889. Nuttige handwerken was vanaf 1878 verplicht.
Foto: SAMH.

Film in oorlogstijd

ONSCHULDIG VERMAAK OF POLITIEKE BOODSCHAP?

Bioscopen deden goede zaken in oorlogstijd. Bij een film kon je immers de zinnen even verzetten. Goebbels creëerde de Hitlermythe door op zoek te gaan naar historische voorbeelden die het goed zouden doen op het witte doek. De Britten keken geheel vrijwillig naar vergelijkbare films over hun heldhaftige voorvaders. Jo Fox beschrijft de parallellen in haar studie *Film propaganda in Britain and Nazi-Germany*.

Bestond er in oorlogstijd zo iets als onschuldig vermaak? Mensen hadden er in ieder geval behoefte aan en gingen daarom naar de bioscoop. In dit geval niet naar duidelijk politiek getinte films zoals *Triumph des Willens* of *Jüd Suß*, maar naar de sprookjes van *Münchhausen* of de filmmusical *Es leuchte die Sterne*. Even een paar uurtjes bevrijd van de dagelijkse realiteit die zo vol van angst, onzekerheden en bedreigingen was. Toch is het onderscheid tussen *Tendenzfilme* (met een expliciet nationaalsocialistische boodschap) en *Unterhaltungsfilme* (ter vermaak) lang niet zo duidelijk als het wel lijkt. Juist de ontspannen bioscoopbezoekers zijn een gewilde prooi voor de propagandamakers: bezoekers die twee uur lang behaaglijk in een fauteuil wegzakken, zich in de beschermende duisternis onbespied wanen en als in een roes meegevoerd worden door de beelden die zij zien.

Goebbels had het al snel in de gaten en zag de *Unterhaltungsfilme* als een ideaal middel om de bevolking met het nationaalsocialistische gedachtegoed te indoctrineren. Zijn Britse collega Brandon Bracken (minister van Informatie van 1941 tot 1945) had veel minder greep op de filmproductie in zijn land. Toch bedienden de Britse filmbazen zich van gelijksoortige beïnvloedingstechnieken. De verschillen en overeenkomsten in de propaganda zoals de Duitsers en Engelsen die tijdens de Tweede Wereldoorlog in hun films toepasten, blijken uit een vergelijking tussen *Der große König* en *The Young Mr. Pitt*, beiden uit 1942.

Leider gezocht

Leiderschap is een dankbaar thema in oorlogstijd. Als het land onder vuur ligt, heeft het volk behoefte aan

een sterke persoon die staat voor de veiligheid, onverzettelijkheid en de nationale waarden. Roemruchte voorbeelden uit het verleden kwamen de filmmakers daarbij goed van pas. Beter dan de oorlogsleiders zelf. In Engeland liet Churchill meerdere malen weten dat eerbetoon slechts de doden past. Duitse regisseurs zouden afbreuk aan de zorgvuldig geconstrueerde Hitlermythe doen als zij hem door een misschien tegenvallende acteur zouden laten naspelen.

Grote helden uit het nationale verleden boden uitkomst en gaven de mogelijkheid het beeld zodanig bij te stellen dat er een parallel met het heden kon worden gemaakt. Daarbij verschaftte een historische film gevoelens van nostalgie.

In beide gevallen kozen de regisseurs voor politieke leiders uit de periode 1740 tot 1890. De afstand tot het heden mocht niet te groot zijn, terwijl de herinneringen aan de verschrikkingen van 1914 - 1918 nog vooraan in het geheugen lagen en ongeschikt waren om zieltjes mee te winnen. Gravures, foto's en eerdere films



► Behalve leiderschap was de *Blitzkrieg* ook een geliefd thema bij zowel Britse als Duitse regisseurs. De eigen piloten waren ultramoderne superhelden en die van de tegenstander vergelijkbaar met kwaadaardige draken of roofvogels.



hadden bovendien voor een beeldtaal over deze periode gezorgd waarop de filmmakers konden voortborduren. De Duitsers grepen terug op de Pruisische bloeiperiode onder Frederick de Grote en de eenwording met Kaiser Wilhelm en Bismarck, de Engelsen onder meer op de overwinning op Napoleon.

De Hitler-mythe

Kon men in Engeland nog onverbloemd kritiek uiten op de manier waarop Churchill het land leidde, in Duitsland was het onmogelijk Hitler de maat te nemen. Dat was het gevolg van repressie en intimidatie, maar ook van het beeld dat Goebbels en zijn medewerkers op het *Reichministerium für Volksaufklärung und Propaganda* (RMVP) zorgvuldig van de *Führer* hadden geschapen. Daaruit was een leider voortgekomen die de uitzonderlijke, haast bovenmenselijke eigenschappen bezat die hem als enige geschikt maakten om zijn volk te verheffen en de basis voor een duizendjarig rijk te leggen. Hitler was van onvergelijkbare grootsheid waarvan zelfs in de Duitse geschiedenis geen geschikt evenbeeld te vinden was. Het was eerder andersom: het imago van Hitler was een samenstelling van nobele karaktereigenschappen die kenmerkend waren voor Duitse of Germaanse cultuurdragers in de loop van de geschiedenis. In historische *biopics* legden de propagandisten telkens de nadruk op een ander onderdeel van het genius van Hitler. Schiller, Bismarck, Bach, Rembrandt en Paul Krüger werden allemaal opgevoerd als grootheden in zichzelf die ieder een aspect belichaamden dat vergelijkbaar was met het karakter of de omstandigheden van Hitler.

Het had jaren gekost om dat beeld op te bouwen en het moest - zeker in oorlogstijd - nauwgezet geconserveerd worden en indien nodig geïntensifieerd. Het RMVP stelde daarom bij iedere filmmaatschappij een 'creatief medewerker' aan om hier op toe te zien.

Cultuuroicoon uit Pruisen

Frederick de Grote was een Duits cultuuroicoon en had een vaste plek in de populaire verbeelding. Over hem bestonden al talrijke films - de eerste uit 1896 - en

historische romans. En zijn beeltenis hing in de werk-kamer van de *Führer* zelf. Hitler verklaarde er kracht uit te putten als een vijand hem eronder probeerde te krijgen. Het maakte Frederick uitermate geschikt om als lichtend voorbeeld voor het nationaalsocialistische karretje te spannen.

In maart 1942 ging in het *Ufa-Palast am Zoo* Veit Harlan's *Der große König* in première voor een zorgvuldig geselecteerd publiek van partijbonzen, dragers van het *Ritterkreuz*, oorlogsgewonden en munitiewerkers. In *Der große König* zien we hoe Frederick zijn vijanden Rusland, Oostenrijk en Frankrijk in de Zevenjarige Oorlog (1756 - 1763) overwint, vooral door trouw te blijven aan zijn eigen idealen. En het gaat over de heldenmoed van zijn troepen en de opofferingsgezindheid die het Pruisische volk na aanvankelijke scepsis voor de vorst en het vaderland aan de dag legt.

De combinatie van een visionaire, standvastige leider die zijn tegenstanders de baas is en het volk van zijn goede bedoelingen weet te overtuigen verwees in hoge mate naar de actualiteit van nazi-Duitsland in 1942. Hitler's opmars stakte en het Duitse volk ervoer de gevolgen van het voeren van een totale oorlog. Het was nu zaak dat men zag dat Hitler pal voor zijn idealen bleef staan en het volk inzag waartoe hun offers zouden leiden.

Beeldvorming en personages

Goebbels liet dan ook niets aan het toeval over. Tegen de zin van Harlan in koos hij voor Otto Gebühr in de rol van Frederick de Grote. Het publiek was aan hem gewend in deze rol, omdat hij al voor 1933 enkele malen in de huid van de Pruisische koning kroop. Die vertrouwdeheid was nu belangrijker dan het nieuwe perspectief dat Harlan nastreefde.

Bij de eerste voorvertoning maakte Goebbels weer bezwaar. Om te beginnen sprak *Der große König* plat Berlijns. Dat kon natuurlijk niet als je de man met de *Führer* wilde vergelijken. Daarnaast liet Harlan de generaals van de tegenstanders in hun moedertaal spreken en, alsof dat nog niet te ver ging, antwoordde Frederick ook nog eens doodleuk in het Frans of Russisch. Dat



Het RMVP zette speciale bioscoopbussen in, zodat zij ook in de kleinste dorpjes de door hen goedgekeurde films konden vertonen.

De bioscoop deed het goed in oorlogstijd, zoals hier in het Duitse plaatsje Fellach tegen het einde van de oorlog.



Met Robert Donat in de rol van William Pitt the Younger had Carol Reed een publiekstrekker in huis. Alleen komiek George Formby was nog populairder.

Otto Gebühr was een vertrouwd gezicht als Frederick de Grote. Goebbels gaf hem de titel van *Staatsschauspieler*. Het was de hoogste eer die een acteur in nazi-Duitsland toe kon vallen. Het RMVP had hiervoor een apart sterrenstelsel bedacht dat de acteurs aanspoorde zich maximaal voor de nationaalsocialistische zaak in te zetten.

was in de ogen van Goebbels de wereld op zijn kop: het Duits was immers de nieuwe wereldtaal.

En dan was er de zaak-Tsjernitjef. Toen Harlan in 1939 met de opnames begon, was het Molotov-Ribbentrop-pact nog geldig. Vlak voor de eerste *viewings* verbrak Hitler het echter en dat had gevolgen voor de film. In werkelijkheid was Tsjernitjef een goede vriend van Frederick de Grote geweest, maar nu Duitsland en Rusland in oorlog waren, mocht dat in de film natuurlijk niet blijken. En dus moest de Slag bij Schwidnitz opnieuw opgenomen worden en de beslissende bijdrage niet voor de Russische generaal zijn, maar enkel en alleen voor Frederick.

Niet dat Frederick alleen maar met generaals op het slagveld in de weer was. Goebbels drong aan op een verhaallijn waarin de koning met het gewone volk in aanraking komt. Daarvoor was de vrouw van Harlan geschikt. Zij nam de rol van het boerenmeisje Luise op zich. De boerderij van haar vader was door het oorlogsgeweld vernield en haar toekomstige man moest mee naar het front. Toen de koning op weg naar de oorlog langs haar huis trok, kon zij zich niet bedwingen en vertelde ze hem flink de waarheid. Frederick toont zich aangedaan, maar staakte de strijd niet. Als hij na de gewonnen veldslag terugkeert, ziet Luise in dat alle opofferingen de moeite waard zijn geweest en dat zij nu in vrede en welvaart kan leven. Wat zij als eenvoudige boerenmeid niet zag, had haar vorst al die tijd al voor ogen.

Politiek? No, thank you

In 1938 dacht Chamberlain dat hij een nieuwe oorlog had weten te voorkomen. In München had hij overleg met Hitler over de nieuwe grenzen van het Duitse Rijk en afgesproken dat de Duitsers niet aan verdere gebiedsuitbreiding zouden doen. Glunderend wapperde hij bij aankomst in Londen met de papieren waarin het allemaal bezegeld was. Krap twee jaar later moesten de Britten rennen voor hun leven als het luchtalarm klonk

In haar boek *Film propaganda in Britain and Nazi Germany, World War II cinema* gebruikt Jo Fox enkele thema's als uitgangspunt voor een vergelijking tussen films uit de twee landen tijdens de oorlog. Een daarvan is het thema leiderschap, maar er zijn er meer. Zowel Duitsland als Engeland gebruikten het medium film om de oorlog te rechtvaardigen, maakten films over (vlieghelden en) de *Blitzkrieg*, verspreidden via het witte doek onmiskenbare vijandbeelden en gingen in hun films in op de vooruitzichten op verlies of overwinning en de hoop die gloorde als de strijd gestreden was.



en de *Luftwaffe* in aantocht was.

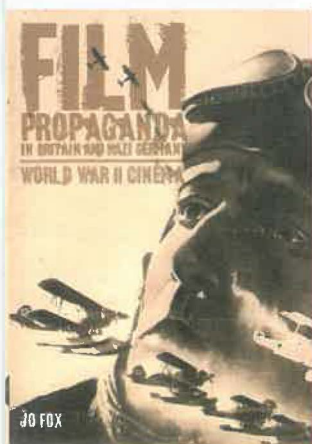
Het vertrouwen in de politiek was bij het begin van de oorlog bij veel Britten dan ook tot een nulpunt gedaald. Dat wisten ze op het Ministerie van Informatie (MoI) ook wel. Stichtelijke filmpjes met de deugden van het democratische systeem of de vrijheid van meningsuiting zoals je die in het House of Commons kon aanschouwen zou het volk weinig kunnen bekoren. Al die politieke praatjes konden de bommen die op de Engelse steden vielen niet tegenhouden. Een standvastige leider wel. Eentje die boven het gekrakeel van de parlementariërs uitsteeg en zich bekommerde om het lot van zijn volk. De propaganda van het MoI was er dan ook op gericht een soort verbond tussen de leider in oorlogstijd en het volk te smeden. Een leider heeft immers een volk nodig om te leiden en het volk is nodig om zijn plannen uit te voeren en het land te helpen.

Churchill werd na zijn verkiezingsoverwinning in mei 1940 *prime minister* en nam het volk bij de hand. Zijn onverzettelijke houding tegenover de Duitsers, zijn radiotoespraken en veelvuldige bezoeken aan getroffen gebieden maakten hem in korte tijd zeer geliefd bij de Britten. Churchill voldeed aan de eisen die aan een leider in oorlogstijd gevraagd worden.

Historische helden voor de toekomst

Goebbels stelde zijn 'creatieve' mannetjes aan in de filmstudio's en oefende soms hoogstpersoonlijk invloed uit op een filmproductie. Zijn collega Bracken van het MoI was veel terughoudender als het om ingrijpen van de staat ging. Films die in roulatie kwamen, genoten de stilzwijgende goedkeuring van het ministerie. Het kwam voor dat een film al lang draaide, voordat er eens een ambtenaar ging kijken of het wel in de haak was. En je moest het wel heel bont maken als het dat niet was.

Toch bleek het MoI met zijn bondgenootschap tussen leider en volk wel goed aan te voelen waar het publiek naar op zoek was. De films die het goed deden,



waren de verfilmingen van het leven van een roemruchte leider uit het verleden. Zo eentje die de Britse waarden van opofferingsgezindheid en standvastigheid tentoonspreidde in een tijd waarin deze onder vuur lagen. Helden die niet strijden voor het behoud van iets dat geweest is, maar hun land juist veilig willen stellen voor de toekomst die betere tijden zal brengen. William Pitt the Younger (1759 - 1806) was daar een goed voorbeeld van zoals te zien was in *The Young Mr. Pitt* (1942).

Continentale vijand

Om hem niet te verwarren met zijn vader die rond 1760 al eens *prime minister* was, verwijzen de Engelsen naar hem als William Pitt the Younger. In 1783 trad hij op 24-jarige leeftijd aan als jongste premier in de geschiedenis van Groot-Brittannië. Hij leidde het land tijdens de Amerikaanse en Franse Revolutie en bood fel tegenstand tegen de oprukkende legers van Napoleon. Pitt stond bekend als Tory, maar noemde zichzelf liever een onafhankelijke Whig om zijn afkeer van een strikte politieke indeling en partijvorming duidelijk te maken. Zijn jeugdige uitzonderingspositie, zijn verbeterde strijd tegen de autocratische dwingeland uit Frankrijk en zijn ongenoegen over politieke verdeeldheid maakten hem

Jo Fox heeft een rijtje met Britse en Duitse propagandafilms in haar boek opgenomen. Ik noem de titels die makkelijk via YouTube te vinden zijn. Daarbij wel de opmerking dat het altijd de voorkeur verdient eerst zelf op internet te zoeken voordat u uw leerlingen aan het werk zet. Sommige van de films staan namelijk ook op dubieuze Duitse of Oost-Europese sites met veel hakenkruisen en oorlogsliederen.

Duitse titels: **Stukas** (1941) / **Ohm Krüger** (1941) / **Der große König** (1942) / **Münchhausen** (1943) / **Kolberg** (1945). Engelse titels: **49th Parallel** (1941) / **Went the day well?** (1942) / **The Young Mr. Pitt** (1942).

De perfecte Pitt

Het beeld dat regisseur Reed van Pitt schept, is er een van perfectie. Een op waarheid gebaseerde scène over een speech die Pitt in beschonken toestand voor het parlement houdt, overleefde de montage niet. Wel zien we Pitt in een vlamme toespraak het volk opzweepen om de strijd tegen Napoleon en de bijbehorende offers te aanvaarden. Hij heeft zijn volk zelf het goede voorbeeld gegeven door te breken met de vrouw van wie hij zoveel houdt, de tegenstanders van zijn plannen de mond te snoeren en trouw aan zijn eigen idealen en die van het vaderland te blijven.

Het was een beeld waarin de Britse jongemannen zich

'De Hitler-mythe bestond uit een bonte verzameling nobele karaktertrekken uit de Germaanse cultuur'

uitermate geschikt voor propagandadoeleinden. Op de leeftijd na kwam zijn profiel ook nog eens prachtig overeen met dat van Churchill.

Ondanks de gunstige voortekenen, gaf het MoI geen opdrachten aan filmproducenten. Het was regisseur Carol Reed, later bekend vanwege *The third man* (1949), die zelf bij de studio's van Twentieth Century Fox met het idee voor *The Young Mr. Pitt* aankwam. De filmbazen strikten direct de zeer gewilde Robert Donat en maakten werk van de decors.

In de persmappen is te lezen hoezeer de filmcrew zich in allerlei bochten moest wringen om de film toch in hartje Londen op te nemen. Het was een race tegen de bommen, scènes moesten van locatie wisselen vanwege instortingsgevaar en juist de historisch zo kenmerkende en voor de film belangrijke plekken werden door de barbaarse vijand hevig onder vuur genomen. Maar zoals Pitt weigerde toe te geven aan Napoleon, zo gaf Churchill niet toe aan de Duitsers en zo gaf de crew niet toe aan de gevaren die hen tijdens het werk bedreigden. Dit soort berichten kwam de bezoekersaantallen alleen maar ten goede.

konden herkennen: zij hadden een taak te vervullen door te vechten tegen hun eigen vijand. Hun liefjes zagen dan ook wel in dat er soms dingen van je gevraagd werden die boven het persoonlijke geluk uitstegen. Het stichten van een gezinnetje moest maar wachten tot de vijand verslagen was en de toekomst weer open lag.

De rol van het RMVP in de beeldvorming over de gewenste nationale leider was vele malen groter dan die van het MoI. Zeker in de filmstudio's. Goebbels en de zijnen deden er alles aan om de Hitler-mythe levend te houden. De Engelse politici begrepen dat zij zich niet op een voetstuk konden zetten na de loze belofte niet opnieuw in een oorlog meegevoerd te worden. Opmerkelijk is dat *The Young Mr. Pitt* door een volstrekt onafhankelijke, commerciële productiemaatschappij niet als propagandafilm is gemaakt, maar er wel bijna alle eigenschappen van heeft. De behoefte van het grote Engelse en Duitse publiek aan een standvastige leider waar zij in de moeilijke tijden van op aan konden, was enorm. De levensverhalen van roemruchte helden uit het verleden vielen daarom zowel in Londen als Berlijn in de smaak.

Historisch denken over tijd

ONDERZOEK NAAR TIJDSBEWUSTZIJN

Aan buitenstaanders is vaak moeilijk uit te leggen waarom geschiedenis zo'n moeilijk leerbaar vak is. Misschien komt het doordat geschiedenis weinig overzichtelijk in elkaar zit. Het gaat over van alles en nog wat, er zit weinig systeem in. Specifiek voor geschiedenis is dat het vak over tijd gaat: niet zomaar over tijd, maar over historische tijd. Historisch denken over tijd brengt moeilijkheden met zich mee waar je op het eerste gezicht niet zo gauw bij stilstaat.

► **Het samenleven van oudere en jongere generaties noemen we 'sociale tijd'. Familiefoto van de familie Asser, 1923. Bron: Geheugen van Nederland.**

► Augustinus, *Confessiones*, Boek XI, 14:17

► Zie bijvoorbeeld: Aveni, A.F. (2002), *Empires of Time. Calendars, Clocks and Cultures*. Revised Edition. Boulder (CO): University Press of Colorado.

Tijd is een gewoon dagelijks verschijnsel dat weinig hoofdbreken lijkt op te leveren. Toch wordt het een lastig begrip zodra je je er bewust een voorstelling van probeert te maken. Dat hield de kerkvader Augustinus bezig bij een in dit verband vaak geciteerde overweging: 'Wat is dan tijd? Wanneer niemand het mij vraagt, weet ik het. Wanneer ik het iemand die het mij vraagt zou willen uitleggen, weet ik het niet.'¹ Hij kwam tot de conclusie dat tijd eigenlijk niets anders is dan een 'uitgestrektheid van de menselijke geest' (*distentio animi*) die zowel de herinnering aan het verleden, de aanblik van het heden, als de verwachtingen voor de toekomst omvat. Voorstellingen van mensen zijn essentieel voor het denken over tijd; misschien is het zelfs wel zo dat tijd buiten de voorstellingen van mensen om helemaal niet bestaat. Antropologisch onderzoek² laat zien dat spontane voorstellingen over tijd zich doorgaans voordoen in drie soorten:

- De *cyclische*, 'dagelijkse' tijd zoals we hem beleven in het verloop van dagen, weken, seizoenen en jaren. Hierin is de voortdurende terugkeer van momenten (zoals iedere ochtend het opstaan, iedere week het weekend, ieder jaar de zomer(vakantie) en de kerst) het belangrijkste.
- De *sociale tijd* die samenhangt met het samenleven van oudere en jongere generaties. Deze is minder alomtegenwoordig dan de cyclische tijd. Hij ontstaat door het stilstaan bij belangrijke momenten, zoals geboorten en sterfgevallen, of op momenten waarop oudere mensen verhalen over vroeger vertellen. De sociale tijd is lineair van structuur, maar strekt zich ten hoogste uit over een periode van circa vijf generaties, maximaal



zo'n 150 jaar. Dat heeft te maken met het levende contact dat aan deze tijdsbeleving ten grondslag ligt: met grootouders heeft men doorgaans contact, en die kunnen weer vertellen over hun grootouders. Daarna stopt de verbinding met 'vroeger' langs deze weg.

- De *mythische* 'oertijd'. Hier gaat het om een besef van oude tijden waarvan onduidelijk is hoe lang ze eigenlijk geleden zijn: zowel tijd als eeuwigheid, omdat verhalen over goden en geesten en scheppingsmythen er een belangrijke rol in spelen. De goden hebben niet alleen de wereld met haar eeuwige ordening geschapen, maar houden deze ook nog steeds in stand.

Breuk met het verleden

Het historische tijdsbewustzijn ontbreekt in dit driel. Historisch tijdsbewustzijn kan alleen ontstaan wanneer

Arie Wilschut is hoofd-docent geschiedenis aan de Hogeschool van Amsterdam en onderzoeker aan het Instituut voor Geschiedenisdidactiek. Dit artikel is gebaseerd op zijn proefschrift *Beelden van tijd. De rol van historisch tijdsbewustzijn bij het leren van geschiedenis*.



zich een ervaring van totale breuk met het verleden, van *discontinuïteit*, voordoet.³ Zonder zo'n ervaring is er geen aanleiding om het verleden bewust te gaan bestuderen. Vroegere tijden worden bij een grote mate van continuïteit in essentie opgevat als gelijk aan het heden. Daarom wordt het verleden ook niet als iets 'eigenaardigs' gezien: het bevat eigenlijk alleen maar 'meer van hetzelfde'. In de westerse samenleving deed zich echter omstreeks 1800 een aantal stormachtige veranderingen voor, waardoor het heden zich, voor het gevoel van degenen die het destijds meemaakten, op afstand plaatste van vroegere tijden: de Industriële en

eerder beschreven drie spontane wijzen van omgang met tijd kunnen worden geplaatst:

- In de eerste plaats het idee dat het verleden moet worden opgevat als een opeenvolging van een aantal verschillende perioden, elk met eigen karakteristieken. Als 'vroeger' essentieel verschilde van het heden, lag het voor de hand te denken dat dat ook al eerder het geval moest zijn geweest. Zo ontstond het idee van een lange rij van verschillende perioden op een rij, van een historische ontwikkeling. We zullen dit sleutelconcept van het historische tijdsbewustzijn aanduiden als *periodisering*.

'Binnen één generatie veranderde de wereld zo ingrijpend, dat het een schokkende ervaring opleverde'

de Democratische Revolutie.

Binnen één generatie veranderde de wereld zo ingrijpend, dat het een schokkende ervaring opleverde. Zo zegt Lowenthal: *'The past evidently was a foreign country. Its contrasts might amuse, shock, or even instruct the present but could no longer sustain faith in its exemplary role.'*⁴ Het westerse historisch besef dat omstreeks 1800 tot stand kwam, maakte gebruik van een aantal wijzen van omgang met tijd die naast en tegenover de

- Als tijden essentieel van elkaar verschilden, mocht wat bij de ene tijd hoorde niet langer worden verward met wat karakteristiek was voor een andere tijd. Elke tijd moest in zijn eigenheid worden bestudeerd en naar eigen maatstaven worden beoordeeld. Dit noemen we het gevoel voor *anachronisme*.
- Uit het voorgaande volgde dat tijden ook niet langer alleen maar konden worden gezien als 'voorgeschiedenis' van latere tijden. Elke tijd stond op zichzelf. Het

Grote veranderingen zoals de Industriële Revolutie zorgen ervoor dat mensen hun eigen tijd als anders zien dan de voorgaande tijd: historisch besef ontstaat.

Pocock, J.G.A. (1962), *The Origins of the Study of the Past: a Comparative Approach*, Comparative Studies in Society and History 4(2), 209-246.

Blaas, P.B.M. (1988), *Anachronisme en historisch besef. Momenten uit de ontwikkeling van het Europees Historisch Bewustzijn*. Den Haag: Nijgh en Van Ditmar Universitair, p. 4.

Lowenthal (1985), *The Past is a Foreign Country*. Cambridge (etc.): Cambridge University Press, p. 102.

ging dus niet aan om alleen die zaken te bestuderen die vanuit een later perspectief belangrijke gevolgen hadden gehad. Ook de andere zaken moesten aan bod komen om recht te doen aan een tijd. Daardoor ontstond het idee dat de geschiedenis eigenlijk helemaal niet zo'n logische ontwikkelingslijn vertegenwoordigde als vaak gedacht wordt. Elke tijd zit vol ongerealiseerde mogelijkheden, de toekomst is in elke tijd onvoorspelbaar en de historische ontwikkeling wordt vaak bepaald door toeval. Dit idee wordt aangeduid met het sleutelconcept *contingentie*.

Het scheppen van een beeld

Bovenstaande drie sleutelbegrippen van het historische tijdsbewustzijn hangen samen met het negentiende-eeuwse historisme. Die stroming was erop uit aan iedere tijd 'op zichzelf' recht te doen zonder dat de historicus die het verleden beschreef dat zou verstoren met zijn eigen perspectief. Leopold von Ranke bracht dit tot uitdrukking in zijn veel geciteerde adagium dat hij alleen maar wilde beschrijven 'hoe het eigenlijk was' (*wie es eigentlich gewesen*) zonder daaraan zelf wat dan ook toe of af te doen.⁵ Later ontstond het besef dat zoiets niet goed mogelijk is. Narrativistische filosofen als Hayden White hebben de aandacht gevestigd op de beelden die historici, noodzakelijkerwijs vanuit hun eigen perspectief en standplaats in de tijd, van andere tijden ontwerpen.⁶ Volgens Ricoeur maken zij daarbij gebruik van drie instrumenten die een brug slaan tussen het verleden zoals het 'op zichzelf' geweest is en het beeld dat zij daarvan ontwerpen:⁷

- De *kalender*. Deze vertegenwoordigt het min of meer objectieve tijdsverloop, maar hij wordt subjectief zodra hij met gebeurtenissen 'gevuld' wordt. De objectieve kalender zou kunnen worden vergeleken met een nog lege agenda die aan het begin van een jaar wordt aangeschaft. Zodra die met afspraken en evenementen gevuld wordt, wordt hij 'iemand's verhaal' en daardoor niet meer objectief. Toch is er nog wel de objectieve maatstaf van het verloop van dagen, maanden en jaren.
- De *generaties*. Dit is het objectieve bestaan van mensen van verschillende leeftijd naast elkaar. Door een historicus kunnen deze worden opgevat als een brug naar andere tijden. Daardoor kan een verhaal over vroeger ontstaan, dat zich onder andere kenmerkt door het feit dat mensen niet langer worden opgevat als een 'wij-groep' (zoals mensen van verschillende leeftijd in het heden), maar als een 'zij-groep': mensen die zich aan ons voordoen als vreemden, als een groep waar wij *niet* bij horen.

- *Sporen en overblijfselen*. Ook hiervoor geldt dat zij er gewoon objectief zijn, maar dat wij ons kunnen voorstellen dat ze er ook al veel eerder geweest zijn. Het hedendaagse bestaan van sporen en overblijfselen wordt op deze manier ook een brug naar andere tijden. De instrumenten die historici gebruiken om een beeld van het verleden te ontwerpen dat enerzijds gebonden is aan het eigen subjectieve perspectief, maar dat anderzijds toch recht doet aan bepaalde objectieve gegevenheden van het tijdsverloop, leveren een tweede drietal sleutelconcepten op van een historisch tijdsbesef: chronologie, het historisch generatieconcept, en het historische 'overblijfselen'-concept. Ook deze drie kunnen naast en tegenover de drie eerder beschreven spontane tijdsbelevingen worden geplaatst.

Tijd in het geschiedenisonderwijs

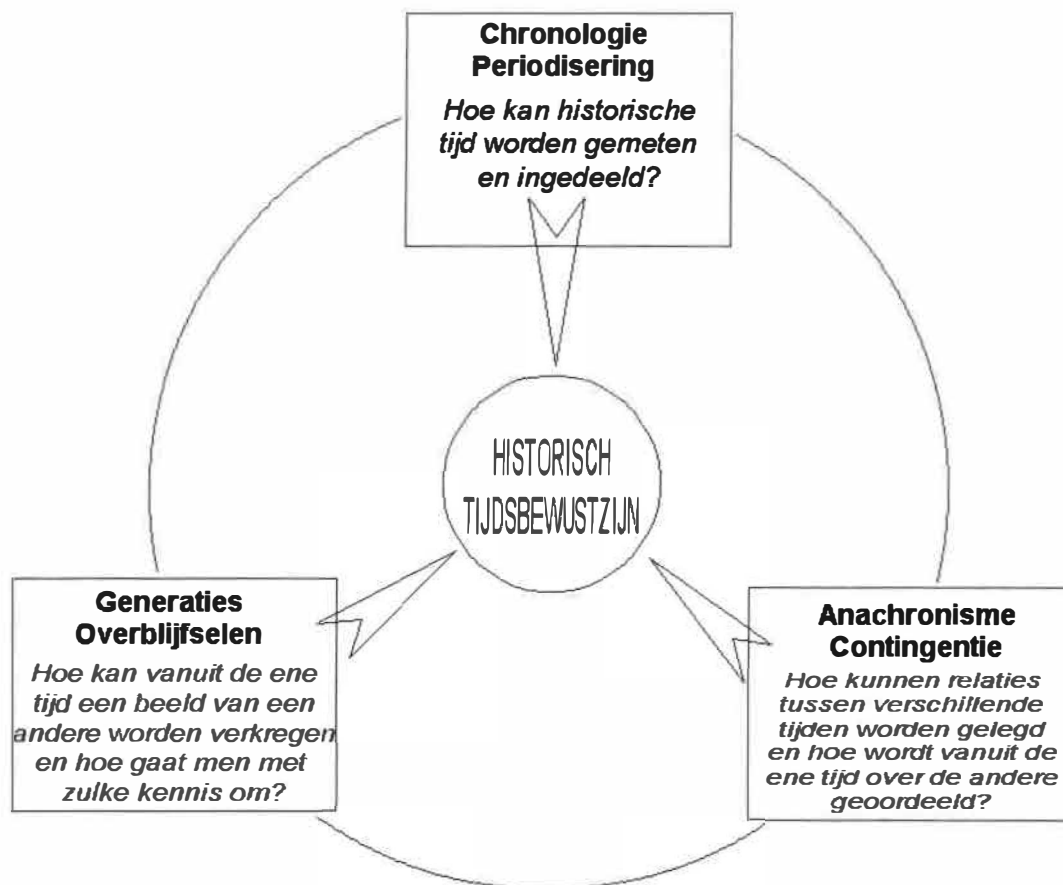
Zes concepten bepalen de niet-spontane manier van omgaan met de tijd die we 'historisch' noemen (zie figuur 1). Waarschijnlijk is het zo dat leerlingen de drie eerder besproken wél spontane denkwijzen over tijd als vanzelfsprekend meebrengen in de geschiedenisles. Zij hebben - net als iedereen - een cyclisch dagelijks tijdsbesef, een ritme van weken en jaren dat hun leven bepaalt. Stilstaan bij langere tijdsduren en deze lineair in beeld brengen, hoort daar niet bij. Psychologisch onderzoek toont aan dat het menselijk geheugen slecht uitgerust is voor het onthouden van eenmalige dateringen, maar heel sterk ingesteld op het zich steeds herhalende. Voor eenmalige afspraken hebben we onze agenda's nodig, niet voor iets dat steeds terugkomt. Het lineaire tijdsbewustzijn dat leerlingen hebben is waarschijnlijk in eerste instantie sociaal bepaald. Kenmerkend voor een sociaal tijdsbesef is dat het betrekking heeft op 'onze' bekende wereld: opa en oma horen bij 'nu' en het is moeilijk zich voor te stellen dat ze ooit even jong waren als jij zelf en in een andere tijd leefden. De oude kerk aan het marktplein hoort eerder bij de patatkraam die je aan de voet van de toren kunt vinden dan bij de middeleeuwen die een essentieel 'andere' wereld vertegenwoordigen. Dat generaties en overblijfselen bruggen naar andere werelden kunnen vormen, moet dus geleerd worden.

Ten slotte is waarschijnlijk dat eerder een mythisch onbepaald beeld van 'vroeger' bij leerlingen bestaat, gekoppeld aan eeuwige waarheden (namelijk de waarheden van het heden), dan een gedifferentieerd en genuanceerd beeld van veel verschillende tijden, elk met eigen karakteristieken. Zo kunnen de drie spontane denkwijzen over tijd geplaatst worden naast en tegenover drie historisch geschoolde denkwijzen (figuur 2).

► Ranke, L. von (1885), *Geschichte der romanischen und germanischen Völker von 1494 bis 1514*, 3e Auflage. Leipzig: Verlag Von Duncker & Humblot, p. VII.

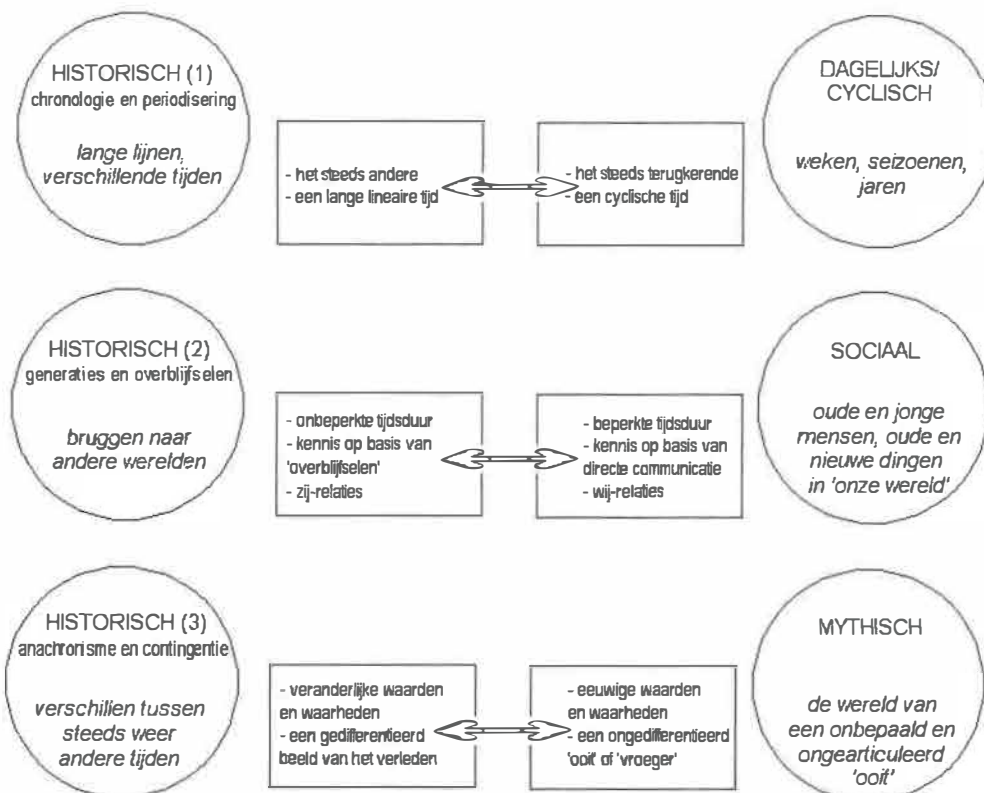
► White (1973), *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. Baltimore / London: Johns Hopkins University Press, p. 2-7.

► Ricoeur P. (1988), *Time and Narrative* Vol. 3. Chicago / London: University of Chicago Press. (Oorspr.: *Temps et Récit III*, Paris: Éditions du Seuil 1985), p. 104.



Figuur 1

DE HISTORISCHE TIJDSERVARING VERGELEKEN MET HAAR ALTERNATIEVEN



Figuur 2



**rijksuniversiteit
 groningen**

**universitair onderwijscentrum
 groningen**

DAG VAN MENS EN MAATSCHAPPIJ

Vrijdag 7 oktober 2011

Docenten VO: Aardrijkskunde, Filosofie, Geschiedenis, Godsdienst & Levensbeschouwing, Maatschappijleer.

- ✓ Ochtend (10.00-11.30): **examenthema 1**: lezing door drs. A. van Essen over 'Republiek in een tijd van vorsten'
- ✓ Ochtend (11.30-12.15): Lezing door dr. K. Veling: titel lezing nog niet bekend
- ✓ Middag: workshops
- ✓ 11 november 2011: **examenthema 2**

- ☞ vakinhoudelijk bijtanken
- ☞ lesideeën opdoen
- ☞ ervaringen uitwisselen
- ☞ vakgenoten van andere scholen ontmoeten

Noteer 7 oktober en 11 november 2011 alvast in uw agenda!

> Kosten: €200,00 (korting bij meer deelnemers per school)

> In september verschijnt de folder met het volledige programma en start de inschrijving

Leren denken over tijd

Historisch tijdsbewustzijn ligt aan de basis van de geschiedwetenschap. Het ligt voor de hand dat leerlingen in geschiedenislessen vooral moeten leren denken en redeneren in termen van historische tijd. Historisch denken en redeneren gaat niet om het omgaan met bronnen, maar om het leren opvatten van bronnen als overblijfselen uit een andere tijd. Zaken als betrouwbaarheid en representativiteit zijn aan de orde bij ieder vak dat bronnen gebruikt, bijvoorbeeld bij alle sociale wetenschappen. Alleen voor geschiedenis geldt dat bronnen historisch moeten worden gecontextualiseerd. Iets dergelijks geldt voor oorzaken en gevolgen: elk vak houdt er rekening mee, maar geschiedenis doet dat vanuit het perspectief van tijdsverloop. Daarbij wordt duidelijk dat bij geschiedenis vaak sprake is van onbedoelde gevolgen, want alleen vanuit een tijdspectief kan worden vastgesteld dat bedoelingen niet zijn uitgekomen (door het tijdstip van de bedoelingen te vergelijken met een later tijdstip). Gevolgen in de geschiedenis zijn vaak onvoorspelbaar (contingent).

Ook voor waarden geldt dat ze met verloop van tijd veranderen en dus betrekkelijk zijn. Wat betreft het geven van oordelen moet men bij geschiedenis voorzichtig zijn, want het gaat misschien niet aan een tijd te beoordelen met de maatstaven van een latere tijd. Tijd bepaalt het historische denken en redeneren. Dat is tot dusverre in opsommingen van historische denken en redeneerwijzen (vroeger ook wel 'vaardigheden' genoemd) misschien te weinig uit de verf gekomen. Als we tijd als centraal concept de geschiedenisdidactiek laten bepalen, kunnen daaruit onderwijsdoelstellingen voortvloeien zoals omschreven in het kader. Deze zouden de kern van een geschiedeniscurriculum kunnen vormen.

Denken over tijd is lastig, want tijd is een ongrijpbaar begrip. Historische tijd is extra lastig, omdat er denkwijzen bij aan de orde zijn die zich niet zomaar spontaan ontwikkelen. Misschien is dat een antwoord op de vraag waarom geschiedenis een niet zo gemakkelijk te leren vak is als menigeen denkt.

Zes concepten over omgaan met historische tijd in het onderwijs

Concept	Onderwijsdoelen
Chronologie	1 De westerse tijdrekening en daarmee samenhangende begrippen als 'jaar', 'decennium', 'eeuw' en 'millennium' toepassen. 2 Het relatieve en subjectieve karakter van de westerse tijdrekening onderkennen.
Periodisering	3 Onderkennen dat perioden historische interpretaties zijn die niet zonder meer voortvloeien uit de 'werkelijk geleefde tijd', terwijl er mogelijk toch een samenhang is met in de 'werkelijk geleefde tijd' aanwezige narratieve elementen. 4 Een algemeen kader van historische perioden kennen, daarin specifieke kenmerken van bepaalde perioden zodanig beheersen dat het periodenkader kan worden gebruikt als referentiekader waarmee gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen en personen op de juiste wijze kunnen worden gecontextualiseerd. 5 Onderkennen hoe in een historische ontwikkeling continuïteit en discontinuïteit met elkaar samenhangen en dat het vaststellen van discontinuïteit alleen mogelijk is vanuit interpretatie achteraf die gebaseerd is op vergelijking van twee momenten in de tijd, en dat het daardoor niet mogelijk is te zeggen dat het opmerken van discontinuïteit tot een bepaalde periodisering dwingt. 6 Onderkennen dat in veranderingsprocessen verschillende tempo's kunnen worden onderscheiden, waardoor in de beschrijving van historische ontwikkelingen aandacht kan zijn voor een evenementieel, een conjunctureel of een structureel niveau.
Generaties	7 Mensen in het verleden aanduiden als 'zij', ook als ze op het eerste gezicht tot een groep lijken te behoren waartoe men zichzelf in het heden ook rekent.
Overblijfselen	8 De culturele omgeving uitleggen als een verzameling overblijfselen uit verschillende tijdvakken uit het verleden. 9 Onderkennen dat sommige overblijfselen uit recente en andere uit vroegere tijdvakken afkomstig zijn, zodat het heden sporen uit allerlei verschillende tijden in zich draagt (ongelijktijdigheid van het gelijktijdige). 10 De ongelijktijdigheid van het gelijktijdige ook toepassen op de culturele omgevingen van tijdvakken in het verleden.
Anachronisme	11 Geen zaken toeschrijven aan historische tijdvakken die daarin niet thuishoren. 12 Vermijden van beoordeling van situaties in het verleden met maatstaven van het heden - de constatering dat zaken 'al' of 'nog niet' het geval waren vermijden. 13 In het verleden niet zoeken naar argumenten ter rechtvaardiging van huidige standpunten, naar een bovenhistorische identiteit van groepen waartoe men zich rekent of naar voorschriften voor handelen in het heden. 14 Het verleden proberen te begrijpen en te verklaren vanuit de toenmalige omstandigheden en waardepatronen en het uitspreken van morele oordelen over het verleden vermijden.
Contingentie	15 Onderkennen dat sommige ontwikkelingen in het verleden kunnen worden gezien als een onbedoeld resultaat van menselijke handelingen, dan wel als resultaat van een samenloop van omstandigheden of van interferentie van de gevolgen van handelingen van mensen met verschillende bedoelingen. 16 Situaties in het verleden proberen te begrijpen en verklaren door bewust af te zien van kennis omtrent de latere ontwikkelingen. 17 De ontwikkeling van verleden naar heden niet schetsen als een rechte lijn die gekenmerkt wordt door vooruitgang, maar als een grillig en weinig voorspelbaar proces. 18 De eigen situatie, inzichten, (geloofs)voorstellingen en overtuigingen zien als resultaat van een contingente historische ontwikkeling die ook anders had kunnen verlopen; de eigen situatie, inzichten, (geloofs)voorstellingen en overtuigingen daardoor als betrekkelijk



Kars Veling (Groningen, 1948) was docent, maar is vooral bekend geworden als fractievoorzitter van de ChristenUnie. Daarnaast is hij rector geweest van het Johan de Witt-college in Den Haag. Onlangs is hij benoemd tot directeur van het Huis voor democratie en rechtsstaat.

Welk nut heeft geschiedenis volgens u?

Met havo-5-leerlingen heb ik me een jaar lang beziggehouden met de vraag wat de identiteit van mensen bepaalt. Het onderwerp had een bijzondere lading doordat de klas louter bestond uit leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond. De vraag 'Wie ben je?' is voor alle jongeren spannend. Voor jongens en meisjes uit migrantenmilieus klinkt de vraag nogal eens als een dilemma. Vanuit de eigen kring en ook vanuit de Nederlandse samenleving wordt gevraagd wie je bent, waar je loyaliteit ligt. Tijdens dat jaar schreven alle leerlingen drie opstellen: over hun *roots*, over Nederland vanuit hun gezichtspunt en over hun toekomstverwachting. De slotsom van de gesprekken daarover verwoordden we in de titel van de gebundelde opstellen: *Wie ik ben is een verhaal*. Deze anekdote kan wellicht duidelijk maken hoe ik over geschiedenis denk. Geïnteresseerd zijn in de wereld, in je eigen plek daarin, is geïnteresseerd zijn in de historie ervan. Sterker nog, beelden en interpretaties van de geschiedenis maken integraal deel uit van de wereld van nu, van je eigen bestaan. Voor mij is de waarde van geschiedenis bewustwording van de verbinding van je eigen wereld met die van vroeger. Die bewustwording bevestigt enerzijds binding aan tradities, maar geeft anderzijds ook de vrijheid om zelf positie te kiezen.

Kunt u zich nog veel herinneren van uw eigen geschiedenislessen op school?

Van geschiedenislessen op school herinner ik me eerlijk gezegd niet zo veel. Pas als student werd ik intellectueel echt wakker.

Wat is volgens u het belangrijkste in het geschiedenisonderwijs?

Vermoedelijk is geschiedenisonderwijs niet voor elke leerling op dezelfde manier belangrijk. Dat

geschiedenis me op school niet zoveel zei, kwam doordat ik niet goed de verbinding zag met mijn eigen leven in die tijd. Maar niet iedereen is zo'n laatbloeier. Later ging geschiedenis mij boeien door de uitdaging tot reflectie.

Welke historische periode spreekt u het meest aan?

Er zijn in de loop van de tijd verschillende periodes geweest die me speciaal interesseerden. Dat hing samen met onderwerpen waarmee ik bezig was. De vraag 'Wat is wetenschap?' heeft me getrokken naar de Griekse oudheid en ook de doorbraak van de experimentele natuurwetenschap in de zestiende en zeventiende eeuw. Maatschappelijke en politieke kwesties hebben mijn belangstelling voor de meer recente geschiedenis gestimuleerd. Maar soms zijn het auteurs die de belangstelling voor een bepaalde tijd stimuleren, zoals Tuchman, Bredero en Pleij voor de middeleeuwen of Van Deursen voor de Gouden Eeuw. Lekker dikke boeken voor de vakantie.



Justus Sustermans, portret van Galileo Galilei, 1636. Nationaal Maritiem Museum, Londen.

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

De duiding van de Franse Revolutie in Groen van Prinsterers *Ongeloof en Revolutie* vond ik als student fascinerend. Of het allemaal klopte weet ik niet,

maar ik ben blijven geloven dat ideeën sterke macht uitoefenen. Mijn kennis-making met Norbert Elias' studie over de geschiedenis van de civilisatie maakte destijds veel indruk, omdat het aandacht vroeg voor samenhangen die ik niet had vermoed. Momenteel

ben ik *De passage naar Europa* van Luuk van Middelaar aan het lezen. Zeer stimulerend, omdat het me op een nieuwe manier leert kijken naar feiten die ik grotendeels wel kende.



Welke historische persoon spreekt u het meest aan?



Veel bewondering heb ik voor mensen die kans zagen het vanzelfsprekende van hun tijd te overstijgen en de wereld op een nieuwe manier te zien. Dat

kunnen wetenschappers zijn, maar ook kunstenaars en intellectuelen. Albert Einstein in het patentbureau in Bern, 1905. Foto: Lucien Chavan, collectie ETH Zürich

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

Er wordt veel onderzoek gedaan naar onderwijs. Vaak gaat het dan om studies die de onderwijspraktijk een betere basis in 'evidence' willen bezorgen. Het lijkt mij zeer de moeite waard om de recente geschiedenis van het onderwijs eens meer geesteswetenschappelijk te bestuderen. De praktijk van het onderwijs is vast en zeker beter te begrijpen als we zicht hebben op in onze samenleving levende ideeën over mens, samenleving en moraal.

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

Een canon kan helpen zicht te houden op historische lijnen. Tijdbalken zijn misschien niet altijd spannend, maar het loont zeer ze steeds bij de hand te hebben, en wat mij betreft ook uit het hoofd te leren.



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

Soms komt de wereldgeschiedenis dichtbij. Destijds bij de val van de

Muur, en nu recentelijk bij het kijken naar beelden uit landen in Noord-Afrika had ik dat gevoel sterk. Opstand in Egypte, Tahrirplein, 9 februari 2011. Foto: Maged Helal.

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

Rondlopen in monumentale kerken kan me sterk bewust maken van een verbondenheid met heel oude geloofstradities. Op een wat huiselijker schaal herinner ik me hoe enerverend het voor me was toen ik een keer met één van onze dochters het pad volgde naar mijn lagere school en terug. De ene herinnering na de andere kwam boven.

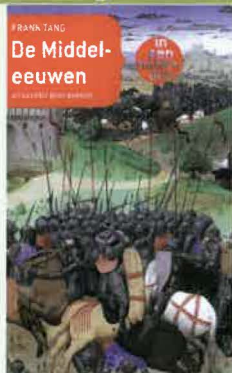
Wat is uw meest dierbare bezit dat ook historische waarde heeft?

Ik zit te werken aan een bureau dat van mijn vader is geweest. Dat betekent iets voor me.

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

Een algemeen geldige visie op geschiedenisonderwijs durf ik niet te geven. Zoals uit het voorgaande wel blijkt zie ik de wereld en mijzelf als essentieel historisch. Wie geïnteresseerd is in zichzelf en in zijn wereld, kan dus niet om het verleden heen.

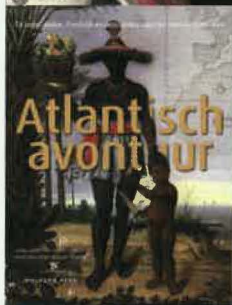
ZOJUIST VERSCHENEN



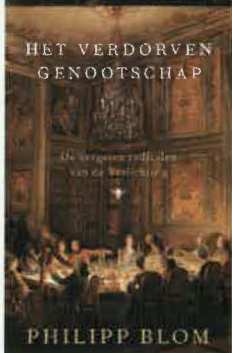
Een handzaam boekje waarin het beeld van de door ziekte en achterlijkheid geteisterde middeleeuwen wordt genuanceerd. Een naslagwerk dat elke docent in het lokaal zou moeten hebben. Frank Tang, *De Middeleeuwen in een notendop*. Bert Bakker, € 12,50



Hans Memling slaagde erin om zich te vestigen als meesterschilder in Brugge. Aan het hof van Karel de Stoute was hij een graag geziene gast. Toch was het niet allemaal rozengeur en maneschijn: hij raakte verstrikt in een web van intriges en moest in de laatste fase van de *The war of the Roses* een keuze maken. Fictie vermengd met historische feiten. Terence Morgan, *De Meester van Brugge*. Lannoo, € 19,95



In een rijk geïllustreerde uitgave wordt aandacht besteed aan de economische verwevenheid die er tussen Frankrijk en de Lage Landen was ontstaan door de expansie naar het westen. De Hollanders handelden in onder meer tabak, parels, bont en slaven. Ook werd suiker en koffie vanaf de plantages naar Frankrijk vervoerd. P. Emmer, H. den Heijer, L. Sicking (red.). *Atlantisch avontuur. De Lage landen, Frankrijk en de expansie naar het westen, 1500-1800*. Walburg Pers, € 39,50



Diderot, Hume en Rousseau kwamen graag samen in de Parijse salon van Baron Thiry d'Holbach. Het huis van de baron werd een internationaal

epicentrum waar de eerste atheïsten vergaderden. De levensverhalen van de vrienden (die in sommige gevallen overging in een diepe afkeer) worden verweven met de ontstaansgeschiedenis van de ideeën van de denkers. Philipp Blom, *Het verdorven genootschap. De vergeten radicalen van de Verlichting*. De Bezige Bij, € 29,90

Bijna drie decennia lang was Sophie van Württemberg koningin van Nederland. Toch is zij voor velen lange tijd een onbekende gebleven. Haar man, koning Willem III was in intellectueel opzicht haar minnere, opvliegend van karakter en zocht zijn vertier meermaals buiten de huiselijke sponde. In deze biografie (op basis van brieven en dagboeken) komen alle facetten van Sophies leven en persoonlijkheid naar voren. Dianne Hamer, *Sophie, koningin der Nederlanden*. Verloren, € 25,-

De moord op de joden tijdens de Tweede Wereldoorlog is door velen beschreven en goed gedocumenteerd. Toch plaatst Jean Thomassen een aantal kanttekeningen bij de Holocaust. Volgens hem zou het aantal slachtoffers aanzienlijk groter zijn, mede doordat er hele groepen slachtoffers min of meer vergeten zijn. Jean Thomassen, *Kanttekeningen bij de Holocaust*. Aspekt, € 24,95

In deel acht van *De Parlementaire geschiedenis van Nederland na 1945* aandacht voor

de kabinetten Marijnen, Cals en Zijlstra. De gehele politieke periode tussen 1963 en 1967 wordt uit de doeken gedaan in *Rondom de Nacht van Schmelzer* (onder redactie van Van der Heiden en Van Kessel). De KVP-politicus Schmelzer zal immer worden herinnerd aan 'zijn' nacht, 13/14 oktober 1966, waarin hij het kabinet-Cals liet vallen. Boom, € 39,90

'Zijne Koninklijke Hoogheid had zich aanvankelijk veel te lichtvaardig begeven in transacties, die de indruk moesten wekken dat hij gevoelig was voor gunsten'. Deze passage, afkomstig uit het onderzoeksrapport dat de commissie-Donner opstelde naar aanleiding van de Lockheed-affaire in 1974, maakte duidelijk dat prins Bernhard zich toegankelijk had getoond voor onoorbare aanbiedingen. De prins heeft echter niet alleen nauwe contacten onderhouden met de vliegtuigbranche, naar nu blijkt had hij vanaf 1950 ook bemoeienissen met de wapenhandel. Gerard Aalders, *Bernhard Zakenprins*. Aspekt, € 18,95

Waarom speelde Nederland zo'n belangrijke historische rol in de Europese expansie overzee, de modernisering van de wereld en de hedendaagse globalisering? Antwoorden worden gegeven in de Geschiedenis van Nederland-reeks. W. van den Doel. *Zo ver de wereld strekt*. Bert Bakker, € 29,95.

Er is meer dan Europa

BETREK DE CULTURELE ACHTERGROND VAN LEERLINGEN BIJ HET LESGEVEN

In hoeverre wordt de culturele achtergrond van leerlingen meegenomen in de geschiedenisles? De toenemende etnisch-religieuze diversiteit in de samenleving eist nieuwe historische inzichten van de geschiedenisdocent.

Wanneer we naar het geschiedenisonderwijs van de laatste tien jaar kijken, zien we twee belangrijke ontwikkelingen. Allereerst valt in de tien tijdvakken van de commissie-De Rooy en de daaraan gekoppelde kenmerkende aspecten een sterk eurocentrische benadering van het geschiedenisonderwijs op. Daarnaast werd de canon van Nederland ontwikkeld, die richting moest geven aan het geschiedenisonderwijs en die een versterking beoogt van (feiten)kennis van de nationale geschiedenis. Beide ontwikkelingen hebben als onderliggende waarde om in de behoefte aan de vorming van een collectief geheugen te voorzien.¹

Die behoefte is de laatste tien jaar sterker geworden door de veranderingen in de maatschappij als gevolg van de toenemende globalisering en groepen nieuwkomers die een eigen herkenbare plek in de samenleving zijn gaan innemen.² De onmacht van de overheden in dit proces blijkt uit de uitspraak van minister Verhagen, waarin hij - in navolging van verschillende Europese regeringsleiders - aangeeft dat de multiculturele samenleving is mislukt: „In Nederland ontbreekt dat gevoel van trots op eigen land bij autochtonen en trots op Nederlanderschap bij allochtonen.”³ Het verlangen naar een ‘hernieuwde gemeenschappelijke identiteit’ mede gebaseerd op een collectief geheugen is dan ook begrijpelijk.⁴

Het vak geschiedenis draagt daaraan bij door de leerlingen een historisch referentiekader mee te geven van waaruit het historisch denken en redeneren vorm gegeven kan worden.⁵ Vanuit deze gedachte is dan ook te verklaren waarom er gekozen is voor een sterk Europees referentiekader (De Rooy) vanuit een Nederlands perspectief (de canon) en dat daar (‘Nederlandse’) historische personen en gebeurtenissen een belangrijke rol in spelen om dat geheugen inhoud en kleur te geven. We denken alleen dat deze insteek een belangrijk facet

vergeet te benoemen. Een lastig thema is hoe we bij de leerlingen ook een (intrinsieke) motivatie ontwikkelen om het collectief geheugen te accepteren. Wat wij missen is een pedagogisch-didactische benadering waarbij de kinderen met hun diversiteit aan achtergronden beseffen dat hun ‘geschiedenissen’ aansluiten op en zelfs deel uitmaken van de Europese/Nederlandse historie.⁶

Amerika als voorbeeld

Maxime Verhagen noemt de Verenigde Staten een voorbeeld van een geslaagde multiculturele samenleving.⁷ Wanneer we de ontwikkelingen in Amerika bekijken, zien we echter dat de minderheden daar bezig zijn hun eigen geschiedenis te schrijven en te visualiseren. Daar laat de discussie over integratie en multiculturaliteit weer op omdat de minderheden zich niet herkennen in de door de meerderheid opgelegde identiteitsmodel.⁸ We moeten oppassen dat we in Nederland niet dezelfde fout maken door een constructie van het verleden te maken waarin de minderheden binnen onze samenleving slechts een marginale rol spelen en vaak in een negatieve of ondergeschikte bijrol aan bod komen.⁹ Het schoolvak geschiedenis draagt bij aan de identiteitsvorming en integratie. Je identiteit wordt voor een groot deel ook gevormd door de indruk van je eigen leefomgeving, het land waarin je leeft en het volk/cultuur waartoe je behoort. Daarnaast betekent integratie ook dat jij je eigen identiteit kunt behouden en dat je dit in het grote geheel herkent. De school zou dan een ontmoetingsplaats moeten zijn waar iedereen zichzelf herkent en de ander erkent.

In het kader van de wetgeving op ‘actief burgerschap en sociale integratie’ zijn we sinds 1 februari 2006 verplicht om in ons onderwijs ‘de bereidheid en het vermogen (te stimuleren bij kinderen) deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan

IVGD (2004) ◀

Scheffer (2008) ◀

Algemeen Dagblad 15-2-2011 ◀

IVGD (2004); Van Boxtel (2009) ◀

De Rooy (2001) ◀

We sluiten hierbij aan op de aanbeveling van M.Grever en K.Ribbens (2007): “Een overheid die een nationale identiteit oplegt gaat voorbij aan het gegeven dat elk individu meerdubbele identiteiten heeft en dat identiteiten veranderlijk zijn. Dit leidt tot een surrogaatidentiteit. Een herziening en uitbreiding van de nationale identiteit lijkt effectiever voor de integratie” (p.159)

Algemeen Dagblad 15-2-2011 ◀

Erven (2007) <http://igitur-archive.library.uu.nl/sg/2007-1119-200859/1-beeld.pdf> ◀

Vijfwinkel (2006): verwijst in haar masterthesis naar een grootschalig Amerikaans onderzoek van David Thelen en Roy Rosenzweig (1994) ‘The presence of the past’ waarin dit al wordt verondersteld. ◀

Jaap Patist en Harun Güven zijn als opleider verbonden aan de vakgroep geschiedenis van de lerarenopleiding van de Hogeschool Utrecht.

► Inspectie van het Onderwijs (2006)

te leveren; sociale integratie verwijst naar deelname van burgers (ongeacht hun etnische of culturele achtergrond) aan de samenleving (...)¹⁰

We hebben een poging gedaan om de geschiedenisles eens te bekijken door de ogen van leerlingen uit twee minderheidsgroepen in de Nederlandse samenleving, kinderen met Marokkaanse en Turkse wortels. Uiteraard gaat het hierbij niet alleen om Turkse en/of Marokkaanse kinderen, maar juist om de indruk van onze eigen omgeving zodat we dit bewust in de lessen kunnen integreren.

De methodes

Het eerste waar je als leerling in het voortgezet onderwijs mee te maken krijgt is de methode. Nog voor de eerste les is begonnen, heb je die thuis al liggen. We zijn dan ook eens gaan kijken of een leerling hier snel iets over de geschiedenis van het land van zijn (groot)ouders kan vinden. We hebben in drie havo/vwo-onderbouwmethodes¹¹ gezocht op de termen: 'Marokko', 'Turkije', 'Osmaanse/Ottomaanse Rijk' en 'islam'. Een volledig overzicht van onze bevindingen kunt u bekijken op de website van Kleio.

De leerling met (groot)ouders, die geboren zijn in Marokko zal veel moeite moeten doen om aanknopingspunten te vinden met de geschiedenis van zijn voorouders. Wanneer deze leerling moslim is zal hij in de hoofdstukken/paragrafen die gaan over de opkomst en verbreiding van de islam het gevoel kunnen krijgen dat het over zijn verleden gaat. De Turkse leerling heeft iets meer aanknopingspunten, al gaat het dan nog veel om impliciete verwijzingen of om marginale informatie die verwerkt is in een bijzin. Er zijn wel verwijzingen naar de Arabische wereld in de methodes.

Hoewel er zeker aanknopingspunten zijn, vraagt het van de docent het didactisch-pedagogisch inzicht om te zoeken naar aansluiting op de ervaring en informatie die al aanwezig is in de hoofden van de kinderen in de klas. We zijn daarom gaan kijken in de geschiedenis-

lessen van een vmbo-school met een meerderheid aan Turkse en Marokkaanse leerlingen. Onze indruk was dat we hier te maken hadden met leraren die hart voor de kinderen en het vak hebben. Bij deze docenten zijn we met behulp van video-opnames gaan kijken hoe zij hun leerlingen motiveren en of ze de achtergrond en/of belangstelling van de leerlingen betrekken bij het ophalen van voorkennis of het nieuwsgierig maken voor een te behandelen thema.

Het viel ons op dat in de geobserveerde lessen dit niet gebeurde, maar dat de docenten alleen voorbeelden gebruikten uit de eigen ervaring of uit de algemene belevingswereld van jongeren. In de gevolgde lessen werden geen aanzetten gegeven waarin het historische onderwerp gekoppeld werd aan de geschiedenis van het land van herkomst van de ouders van de overwegend Turkse en Marokkaanse leerlingen of aan de persoonlijke ervaringen van de kinderen. We kunnen dit illustreren met een stukje uit een les over de omvang van het Romeinse Rijk in de eerste eeuw na Christus in een vmbo-klas.

De docent vertelt vol overgave met behulp van een kaart over de uitbreidingen van het Romeinse Rijk tot zelfs Brittannica. Met geen woord wordt gerept over Asia Minor (overlappend met huidig Turkije) en Mauritania Tingitana (overlappend met het noordelijke deel van het huidige Marokko). Er wordt gevraagd of de kinderen wel eens in Orange in Frankrijk zijn geweest. Uit de klas komt geen reactie. Vervolgens beschrijft de docent in geuren en kleuren het theater en de triomfboog in deze Zuid-Franse stad, waarbij je het gevoel hebt dat hij weer even terug is op zijn vakantiebestemming. Er wordt geen beroep gedaan op ervaringen die de leerlingen hebben opgedaan met resten van het Romeinse Rijk. De kinderen hadden na afloop – zo bleek uit interviews met de leerlingen – niet het idee dat Marokko en Turkije deel uitmaakten van dat grote rijk. Toen zij zich dat in dat interview bewust werden kwamen de vragen, maar ook de persoonlijke verhalen over Romeinse resten en vondsten die zij op weg naar of in het geboorteland van hun (groot)ouders hadden gezien. In dezelfde les werd in een PowerPoint-presentatie de stad Nijmegen getoond, maar ook daarbij werd niet aangegeven dat soortgelijke steden ook in Turkije en Marokko bestaan.

► We hebben voor havo/vwo-methodes gekozen omdat hier de meest uitgebreide informatie te verwachten is. We hebben voor deze steekproef gebruik gemaakt van *Feniks*, *Sprekend Verleden* en *Geschiedeniswerkplaats*.

► De resten van de Romeinse nederzetting Volubilis in Marokko. Volubilis was het bestuurlijke centrum voor dit deel van Romeins Afrika. Foto: Icelight



In een vervolgonderzoek bekijken Jaap Patist en Harun Güven in hoeverre de geschiedenisstudenten de achtergrond van leerlingen meenemen in hun lesvoorbereidingen en hoe deze aanpak aangeleerd kan worden.



Geschiedenissen verbinden

In het interview gaven de docenten blijk dat ze wel degelijk de culturele achtergrond van hun kinderen kenden, maar dat ze zich bij de lesvoorbereiding niet realiseerden dat het een invalshoek kon vormen voor hun lesvoorbereidingen. Verder gaven ze aan dat ze het moeilijk vonden om die informatie te vinden, mede door de gevoelde werkdruk. Daarnaast hadden ze ook het gevoel dat de druk van het PTA weinig ruimte laat voor dergelijke uitstapjes. Waar het ons om gaat is dat niet de geschiedenis van bijvoorbeeld Turkije en Marokko als extra onderwerp wordt aangeboden, maar dat de geschiedenissen van deze landen verbonden worden met 'onze' geschiedenis. Voor de hand liggende voorbeelden zijn natuurlijk de druk vanuit het Osmaanse rijk op Filips II en de invloed daarvan op het verloop van de Nederlandse Opstand ('Liever Turks dan paaps'). In de tachtigjarige oorlog werd ook - tevergeefs - door de Republiek een bondgenootschap gezocht met de toenmalige machtige sultan die zetelde in Marrakech, El Mansour. Vele mooie en bruikbare anekdotes om de Marokkaanse geschiedenis te koppelen aan de kenmerkende aspecten en zelfs met de canon zijn eenvoudig te vinden in het boek over de geschiedenis van Marokko van Herman Obdeijn.¹² Met anekdotes als 'Waren de Marokkanen voor Columbus in Amerika?'¹³ en met de paragrafen waarin voor verschillende tijdvakken gekeken is naar de relatie tussen Marokko en de Lage Landen is de Marokkaanse leerling snel verbonden met de onderwerpen in uw methode. Voor de geschiedenis

van het Osmaanse Rijk is het boek *Het Midden-Oosten* van Bernard Lewis¹⁴ een toegankelijk uitgangspunt om de Turkse en Europese geschiedenis te verbinden. U hoeft geen uitgebreid onderzoek te doen, maar kunt wel bewust proberen de kinderen het gevoel te geven dat het ook om hún geschiedenis gaat.

Lewis (2001)



De vergelijking van de drie geschiedensismethodes van Jaap Patist en Harun Güven is te vinden op de website www.vgnkleio.nl.



LITERATUUR

Boxtel, C. van (2009) **Geschiedenis, erfgoed en didactiek Erfgoed Nederland** z.p.

Erven, E. van (2007) **'Beeld en Verbeelding van Amerika: een Inleiding'**

Grever, M., Ribbens, K. (2007) **Nationale identiteit en meervoudig verleden**. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. z.p.

Inspectie van het Onderwijs (2006) **Toezicht op burgerschap en integratie**. Rijswijk

IVGD (2004) **Dit is geschiedenis**. De toekomst van geschiedenis in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Amsterdam.

Lewis, B. (2001) **Het Midden-Oosten**. Amsterdam.

Obdeijn, H. e.a. (2002) **Geschiedenis van Marokko**. Amsterdam.

Rooy, P. de (2001) **Verleden, heden en toekomst**. Advies van de commissie historische en maatschappelijke vorming. Enschede.

Scheffer, P. (2008) **Het land van aankomst**. Amsterdam.

Vijfwinkel, D. (2006) **De jeugd van tegenwoordig...? Opvattingen van Rotterdamse jongeren over geschiedenis en geschiedenisonderwijs**. Masterthesis Maatschappijgeschiedenis. Erasmus Universiteit Rotterdam.

Gebruikte methodes

Feniks havo/vwo (2010) **Geschiedenis voor de onderbouw**. Deel 1 t/m 3. ThiemeMeulenhoff.

Geschiedeniswerkplaats havo/vwo (2008) **Onderbouw**. Deel 1 t/m 3. Noordhoff uitgevers.

Sprekend Verleden havo/vwo (2004) **Onderbouw**. Deel 1 t/m 3. ThiemeMeulenhoff.

Turkije en Europa delen geschiedenis, zoals ook blijkt uit deze foto van de Keizer Wilhelm fontein in Istanbul. Geschonken aan Abdul Hamit II in 1901.



Lowenthal (1985), *The Past is a Foreign Country*. Cambridge (etc.): Cambridge University Press, p. 102.



Ibidem, p.31.



Wat kan Nederland leren van Amerika?

INTEGRATIE IN DE VERENIGDE STATEN EN NEDERLAND VERGELEKEN

Iedereen kent Amerika als het immigratieland bij uitstek. Rond de vorige eeuwwisseling immigrerden miljoenen mensen naar Amerika. Het idee van de *Melting Pot* kent iedereen. Maar verliep de integratie in Amerika wel zo vlekkeloos? En kunnen we in Nederland iets leren van Amerika?

De Amerikaanse immigranten kwamen uit heel verschillende landen, culturen en geloven. Ze spraken zelden Engels en waren meestal ongeschoold en vaak analfa-beet. Toch maakten deze heel verschillende mensen in grote lijnen dezelfde ontwikkeling door.

Dat is al te zien in de eerste periode van mass-immigratie, ruwweg lopend tot 1882. Toen Europa weer rustig werd, na 1815, nam de bevolkingsdruk enorm toe. Jonge mannen konden geen werk vinden, door verbeterde gezondheidsomstandigheden groeide het aantal overlevende kinderen en de economie leed onder de nu ongebreidelde concurrentie van het geïndustrialiseerde Engeland. Op veel plaatsen in Midden-Europa heerste armoede, werkloosheid en soms zelfs hongersnood.

Duitsers

Alleen al uit het gebied van het huidige Duitsland trokken tussen 1815 en 1924 bijna zeven miljoen mensen naar Amerika. Eenmaal in Amerika deden Duitsers wat alle immigranten doen: ze gingen bij elkaar wonen, spraken Duits en lazen Duitstalige kranten. Ze probeerden hun Europese manier van leven te hercreëren. Het is een mythe dat immigranten naar Amerika kwamen om Amerikaan te worden. Dat werden ze wel, maar hun doel was een beter leven en dan liefst zonder de oude cultuur op te geven.

Overall in de Verenigde Staten had je dan ook Duitse enclaves. In grote steden als Cincinnati, Cleveland en Buffalo werd Duits gesproken. Het is een proces dat elke immigrantengroep doormaakt. De Duitsers zijn echter een mooi voorbeeld omdat ze uiteindelijk keurig integreerden en Amerikaan werden. Tegelijkertijd verander-

den ze Amerika nogal fundamenteel. Ze brachten bier en *Gemütlichkeit*, theater en muziek, een lichtere toets in het nogal saaie dagelijkse leven in protestants Amerika. Assimilatie werkt twee kanten op.

Ieren

Een deel van de Duitsers was katholiek, maar geloof werd pas echt een belangrijk onderwerp toen miljoenen Ieren overstaken. Ook zij hadden goede redenen om te vertrekken: de Engelse onderdrukking en vanaf 1848 hongersnood vanwege de aardappelrot. Miljoenen Ieren stierven, miljoenen vertrokken. Anders dan de Duitsers bleven de Ieren hangen in de grote steden. Een slechte gezondheid, gebrek aan vaardigheden en bij de mannen alcoholisme veroordeelden deze immigrantengezinnen tot grote armoede. Natuurlijk gingen ze bij elkaar zitten; Boston kent nu nog Ierse wijken. In New York namen Ieren de sloppenwijken over van zwarte Amerikanen. Omdat ze met zwarten concurreerden voor woningen, werk en voorzieningen kwam het tussen beide groepen nooit meer goed, wat nog werd versterkt doordat blanke Amerikanen de Ieren graag afschilderden als inferieur volk, een soort blanke negers. Nieuwkomers worden vaak



Voor veel Amerikanen is hun identiteit gelaagd. Je bent niet alleen Amerikaan en Californiër maar ook Chinees, Italiaans of Iers. Leonardo di Caprio, Marlene Dietrich en Meryl Streep hebben Duitse voorouders.

Frans Verhagen is publicist en hoofdredacteur van www.amerika.nl.



Etniciteit werd in de jaren zestig weer een issue. Op deze foto is de rivier Chicago groen gekleurd voor St. Patricks Day.

gekoppeld aan de al aanwezige laagst gewaardeerde groepen, het zou ook de Italianen ('darkies') overkomen en ook nu nog spreken termen als 'zwarte' en 'witte' scholen over etniciteit in raciale termen.

De manier waarop een intens protestants land als Amerika reageerde op deze 'invasie' van katholieken klinkt verrassend bekend. Amerikanen waren individualistisch, kozen hun eigen predikanten en kerken en ze lazen de St. James bijbel. Ondanks de scheiding van kerk en staat werd hun manier van leven als intens protestants ervaren en Amerika was op die manier ingericht. Katholieken waren collectivistisch, erger nog, ze luisterden naar een niet wereldlijke autoriteit, de paus in Rome. Ze brachten priesters mee, eigen onderwijs en hun dagelijks leven was verstrengeld met de katholieke kerk. Een protestbeweging kwam op gang tegen deze bedreiging van alles waar Amerika voor stond: een anti-immigratie, anti-katholieke partij, bekend als de 'Know Nothings' vanwege hun geheimzinnigheid, won behoorlijk wat steun tussen 1850 en 1860. Zoals alle *one issue* partijen duurde het niet lang, maar hun onversneden afkeer van een ander, als bedreigend ervaren geloof klinkt verbazend tijdloos.

Nederlanders en Chinezen

Ook Nederlanders immigrerden vanaf 1840 in flinke aantallen. Hun drijfveren waren dezelfde als voor andere immigranten: ontsnappen aan een stagnerende samenleving, geloofsproblemen, economische ellende – ook in Nederland sloeg de aardappelrot toe. Natuurlijk gingen ook de Nederlanders allemaal bij elkaar zitten, vooral in het midden-westen, rond Lake Michigan en in Iowa. Vanwege hun geloof bleken ze geslotener en bleven ze meer en langer Nederlands dan andere immigrantengroepen. De vierde grote groep in deze eerste immigratiegolf waren de Chinezen. Zij kwamen vanaf 1849 naar Ame-

rika, toen aan de westkust goud was gevonden. Het waren meestal mannen die hun gezin in China achterlieten en probeerden rijk te worden in de goudmijnen. Later werkten veel Chinezen aan de spoorwegen. Na de burgeroorlog, kwamen de Chinezen terecht in de grote steden aan de westkust waar ze werden geconfronteerd met rassendiscriminatie. Vanwege hun gesloten aard, hun harde werken én hun ras wekten ze de afkeer op van andere etnische groepen. Toen de economie in een crisis raakte, werden de Chinezen de favoriete zondebok. In de onvermijdelijk volgende golf van immigrantenafkeer besloot het Amerikaanse congres in 1882 tot de *Chinese Exclusion Act*, de eerste inbreuk op het principe dat iedereen naar Amerika kon komen.

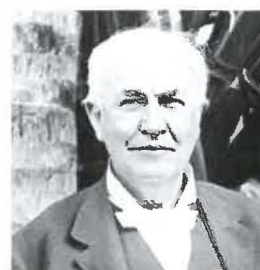
Veertien Little Italy's

De immigratie uit Europa ging gewoon door, waarbij de 'push factor' geleidelijk aan opschoof naar het oosten en zuiden. De grootste groep in deze tweede periode, van 1882 tot 1924, waren de Italianen, voornamelijk afkomstig uit het straatarme zuiden en Sicilië. Ze kwamen als gastarbeiders, op een contract van een jaar of vijf. Na terugkeer in Italië maakten ze meestal snel rechtsomkeert, voorzien van een echtgenote, om zich permanent in de Verenigde Staten te vestigen. De meeste van deze immigranten waren arm, slecht opgeleid en analfabeet. In Italië zelf waren ze vooral regionaal bewust. Ze waren vaak niet kerkelijk. De kerk in Rome deed niets voor hen en zij voelden niets voor die kerk.

In Amerika gingen ze, dat zal niet verbazen, bij elkaar wonen. New York kende wel veertien *Little Italy's* waar verschillende dialecten werden gesproken. Het mag een Hollywood product zijn, maar Coppola's film *The Godfather II* geeft een heel mooi beeld van dat New York in de jaren 1910 en 1920. Bijna zes miljoen Italianen



Meer dan vijf miljoen Amerikanen zijn van Nederlandse afkomst. Onder hen uitvinder Thomas Edison (onder) en de presidenten Franklin D. (boven) en Theodore Roosevelt.



▽
Nieuwe Amerikanen zweren massaal trouw aan de vlag van Amerika in naturalisatie ceremonies. De ceremonie op de foto werd gehouden in Disneyland. Foto: Hyku.

vonden de weg naar Amerika. Eenmaal daar vertoonden ze een patroon dat we honderd jaar later gemakkelijk herkennen. De tweede generatie, geboren in Amerika, sprak thuis Italiaans maar peinsde er niet over om nog ooit 'terug' te gaan, ook al hadden hun ouders het daar steeds over. Ze probeerden hun plek te vinden in de Amerikaanse samenleving, met meer of minder moeite, vaak het slachtoffer van discriminatie. Verrassend genoeg bleken de antiklerikale Sicilianen in Amerika geloviger dan ze in Italië geweest waren, een gevolg van gezinsdruk, identiteitsbeleving en groepsidentiteit. Ook bleek hun 'Italiaans zijn', in elk geval naar buiten toe, veel sterker dan tevoren. Sociologen zeggen wel dat de Italianen pas Italiaan werden in Amerika. De scholen in New York hadden problemen met Italiaanse jeugd, vooral de jongens. Er waren Italiaanse bendes, die knokten met Ieren, Duitsers, joden en andere etnische jongeren. Het duurde drie, vier generaties voordat de Italianen goed geïntegreerd waren. Deze inmiddels herkenbare patronen vertoonden ook de Russische joden. Zo'n drie miljoen joden uit Polen en Rusland ontvluchtten vanaf 1890 de pogroms en discriminatie in Oost Europa. Ook zij waren straatarm, analfabeet en groepsgericht en ze kwamen terecht aan

de onderkant van de samenleving in de grote steden. Ze werden met de nek aangekeken door de eerder geëmigreerde Duitse joden in de financiële wereld, die Hebreeuws spraken. Deze Oost-Europese joden spraken Jiddisch en waren plattelandslieden. Anders dan de Italianen hadden ze natuurlijk niet de ambitie om terug te gaan en ze kwamen meestal met het hele gezin tegelijk. Tot diep in de jaren zestig van de twintigste eeuw was Amerika anti-joods.

Integratie

De massale immigratie veroorzaakte haast automatisch een politieke weerslag. Mede als gevolg van de Eerste Wereldoorlog, die leidde tot een anti-Duitse maar ook anti-Europese stemming, werd de wetgeving geleidelijk aan verscherpt tot in 1924 een zo goed als volledige immigratiestop tot stand kwam.

Het proces dat volgde is mooi beschreven door sociologen, in die jaren een beginnende wetenschap. Inderdaad bleken de al aanwezige immigranten sneller te integreren zonder nieuwkomers. Die integratie ging volgens bekend patroon. De tweede generatie nam afstand van de ouders, al of niet met conflicten. De derde generatie sprak de taal al veel minder, was nadrukkelijk Amerikaans en begon voorzichtig buiten de groep te trouwen. Dit laatste proces, *intermarriage*, duurde het langst. Wie de boeken leest over tweede generatie Italianen in Boston in de jaren dertig en veertig krijgt een vreemde 'aha-Erlebnis': het zou zomaar over Nederlandse Marokkanen in Amsterdam kunnen gaan.

Terwijl de meeste immigrantenkinderen hun Amerikaan zijn benadrukten, maakte etniciteit in de jaren zestig een comeback. Mede als gevolg van de burgerrechtenbeweging en zwart chauvinisme, gingen ook etnische groepen hun achtergrond weer benadrukken. St. Patricks Day voor de Ieren en Columbus Day voor de Italianen dateren uit deze jaren. De 'streepjes Amerikaan' is heel gewoon in de Verenigde Staten. Je identiteit is gelaagd. Je bent niet alleen Amerikaan en Californiër maar ook Chinees, Italiaans of Iers, ook als dat al zes of zeven generaties ver ligt in de familiestamboom. Sociologen noemen dit symbolische etniciteit. Het is geen teken van gebrekkig nationaal bewustzijn, integendeel, maar van een vaststelling dat samenlevingen per definitie multicultureel zijn.

De derde golf

In 1965 begint de derde immigratiegolf, als nieuwe wetgeving de grens weer opent. Anders dan de politici verwachtten en hoopten, kwamen nu vooral Aziaten en Latino's. Door onbedoelde kettimmigratie konden

Frans Verhagen: "De afgelopen jaren heb ik deze spannende geschiedenis van de Amerikaanse ervaringen meer dan tweehonderd keer gepresenteerd aan leerlingen van de hoogste klassen havo/vwo, en soms ook aan ROC's en andere onderwijsinstellingen. Het blijkt een herkenbaar verhaal: leerlingen pikken al snel op waar Duitsers, Ieren, Nederlanders en Mexicanen gelijksoortige ervaringen hadden als wij hebben met Marokkanen en Turken. Allochtone leerlingen glimlachen begrijpend als ze horen waar Amerikaanse immigranten mee te maken hadden. Het vormt de basis om in het tweede lesuur – ik neem meestal twee lessen – een geanimeerde discussie te voeren over de vraag hoe het nu eigenlijk gaat met de integratie in Nederland. De doelstelling van deze hele exercitie is om de scholieren te laten nadenken over hun meningen over verscheidene onderwerpen en ze *en passant* het nodige feitenmateriaal mee te geven om in discussies hun mening te kunnen vormen. Het grote historische verhaal van Amerika biedt zo een mooie achtergrond om te praten over het Nederland van nu. Geschiedenis waar je wat aan hebt, daar kijken scholieren wel op. Zie ook www.amerika.nl."



familieleden overkomen en als gevolg van de oorlogen in Zuidoost-Azië nam Amerika miljoenen Koreanen en Vietnamezen op – zij het niet zonder pogingen om hen buiten de deur te houden. Zo kwamen weer nieuwe culturen, geloven en achtergronden binnen, met als resultaat bijvoorbeeld dat in Amerika's meest bevolkte staat Californië geen enkele groep meer een meerderheid heeft. *Caucasians*, zoals blanke Amerikanen raciaal genoemd worden, vormen minder dan vijftig procent van de samenleving. Dat ze acht jaar lang geleid werden door Arnold Schwarzenegger, een *self made* immigrant uit Oostenrijk, die voorzien van twee paspoorten en een dik accent het multiculturele aspect van Amerika belichaamde, laat zien dat Californië de ultieme multiculturele samenleving is.

Het zal niet verrassen dat deze nieuwe immigranten zich net zo gedragen als hun voorgangers. Chinezen en Koreanen, Vietnamezen en Indiërs, Mexicanen en Brazilianen: allemaal hebben ze hun eigen etnische wijken, met aangepaste winkels en voorzieningen. Ze zijn tweetalig, ze hebben hun eigen bendes, ze hebben tweede generatie problemen van lastige jongeren, conflicten met ouders en grootouders. Maar ze vinden over het algemeen snel hun plek.

Deze geschiedenis overziend blijken een paar kenmerken op te gaan voor alle immigranten, ongeacht hun ras, geloof of herkomst. Om te beginnen doet de tweede generatie het altijd beter dan de immigranten zelf. De ouders kwamen voor een beter leven, hun kinderen en meestal ook hun kleinkinderen profiteren ervan. De tweede generatie blijft niet in de etnische wijken: ze gaan beter verdienen, verhuizen naar voorsteden, mengen en trouwen buiten hun groep. Ze beginnen vaak eigen bedrijfjes, van de Duitse boerderijen tot de Italiaanse restaurants en kappers, tot Aziatische computerspecialisten. Eerst in hun eigen gemeenschap, na verloop van tijd daarbuiten. Vrouwen blijken sneller gebruik te maken van de mogelijkheden die ze krijgen dan mannen. En ja, er zijn jongerenproblemen. Bendes, gewelddadige bendes, zijn een serieus probleem in Amerika.

Integratie in Nederland

De vraag is in hoeverre deze ervaring van immigranten ook opgaat voor de immigranten naar Europa, naar Nederland. Waarom zouden deze diep menselijke, sociologische processen bij ons anders gaan? Ik heb na een historisch verslag van deze Amerikaanse ontwikkelingen in mijn boek *The American Way*, gekeken hoe dat in Nederland daadwerkelijk verloopt. De conclusie was

VERDER LEZEN

- Frans Verhagen, **The American Way. Wat Nederland kan leren van het meest succesvolle immigratieland**, Nieuw Amsterdam Uitgevers, 2006.
- Frans Verhagen **Hoezo mislukt? De nuchtere feiten over de integratie in Nederland**, Nieuw Amsterdam Uitgevers, 2010.
- Onze Marokkanen lijken op de Italianen in de VS, te vinden op www.amerika.nl/cms/integratie waar ook een groot aantal andere artikelen en beschouwingen over integratie staan.
- Online staat ook het Rapport Blok van de Parlementaire Commissie die integratie onderzocht en in 2004 grofweg tot gelijksoortige optimistische conclusies kwam – die hun collega politici onmiddellijk verwierpen.
- Cijfers zijn te vinden bij het CBS en het SCP die om en om jaarlijks een integratiemonitor publiceren.
- Voor een ander, minder optimistisch beeld: Paul Scheffer, **Het land van Aankomst**, Uitgeverij De Bezige Bij, 2007.

verrassend. Het gaat wel degelijk anders in Nederland. Onze integratie gaat veel sneller. Het vergt een andere artikel om precies de feiten van de Nederlandse integratie neer te zetten, maar ik kan wel stellen dat onze allochtonen, dat wil zeggen de immigranten en hun kinderen en kleinkinderen, sneller hun plek vinden dan in traditionele immigratiesamenlevingen als Amerika, Canada en Australië. De tweede generatie integreert razendsnel.

De sociale mobiliteit in Nederland is veel groter dan die in de Verenigde Staten, ondanks de mythe van de Amerikaanse droom. Dat komt door onze inclusieve samenleving die misschien minder harde stimulansen biedt dan Amerika, maar veel meer echte kansen. In Nederland kennen we goedkoop en toegankelijk onderwijs en allochtonen maken er goed gebruik van. Onze huizenvoorraad is aanmerkelijk beter dan die in andere immigratielanden. Onze gezondheidszorg is toegankelijk. Natuurlijk zijn er problemen. Allicht. Zoals de Amerikaanse ervaring laat zien (en trouwens ook onze eigen vergeten ervaring met immigranten in de zeventiende eeuw, en onze verzuilingsproblematiek), kun je niet verwachten dat grote groepen nieuwkomers zomaar hun plek vinden. Maar wie veertig jaar geleden had durven te voorspellen hoe het er nu, anno 2011, voor staat met de integratie in Nederland, zou als een onrealistische optimist zijn weggezet. Het gaat veel beter dan we denken en het Amerikaanse historisch verhaal geeft het juiste perspectief om onze eigen ervaring aan te toetsen.

Wat onder de grond lag, komt weer tot leven

ARCHEOLOGISCH MATERIAAL IN EDUCATIEVE ACTIVITEITEN VAN MUSEUM HET VALKHOF

Begin dit jaar werden tijdens verbouwwerkzaamheden op het Plein 1944 in Nijmegen de restanten van een vijftiende-eeuwse stadstoren en een unieke dubbele stadsmuur blootgelegd. Wanneer in Nijmegen een schop in de grond wordt gestoken, wordt bijna altijd een archeologische vondst gedaan. In Museum Het Valkhof in Nijmegen wordt dit materiaal actief ingezet bij educatieve activiteiten en tentoonstellingen.

De archeologie in Nijmegen kent een lange traditie. Predikant Johannes Smetius (1590-1651) was in zijn tijd in de academische wereld beroemd vanwege zijn uitgebreide collectie Romeinse oudheden, die hij aan een select gezelschap tentoonstelde. Smetius' huis was een oudheidkundig museum *avant la lettre*. Hij is het ook geweest die aantoonde dat het Oppidum Batavorum (genoemd door Tacitus) Nijmegen moest zijn. Tot 5 juni van dit jaar is in de

Centrale Bibliotheek van de Radboud Universiteit een tentoonstelling te zien, gewijd aan de werken van Smetius en zijn zoon. De verzameling van Smetius is helaas in later eeuwen verspreid geraakt en hiermee verloren gegaan voor Nijmegen.

Vader en zoon Smetius waren gelukkig niet de enigen met een voorliefde voor schatten uit de Nijmeegse grond. Andere particuliere collecties bleven wel bewaard en ook het gemeentebestuur had al in de zeventiende eeuw belangstelling voor het Romeinse erfgoed. Vanaf 1670 bevond zich in het stadhuis van Nijmegen een galerij van oudheden, waarin met name Romeinse inscripties en beelden stonden tentoongesteld. Ruim 300 jaar vond deze collectie samen met een aantal particuliere verzamelingen een plek in museum Het Valkhof, waarin de historische, kunsthistorische en archeologische collecties van Nijmegen zijn samengebracht. Dit museum

bevindt zich op de plek waar 2000 jaar daarvoor het Oppidum Batavorum was ontstaan.

Educatieve activiteiten

Museum Het Valkhof heeft een uitgebreid aanbod aan educatieve activiteiten en informatie, waarin veel aandacht wordt besteed aan archeologie en de Romeinse geschiedenis. Hierin wordt nadrukkelijk het verband gelegd tussen de concrete voorwerpen die in het museum tentoongesteld zijn en de historische context waarin ze zijn ontstaan. Voor scholen worden rondleidingen door de oudheidkundige collectie georganiseerd, die met name bestaat uit Romeinse gebruiksvoorwerpen. Leerlingen kunnen echter ook actiever aan de slag. Voor de onderbouw is er een cd-rom gemaakt: *Romeinen in Nijmegen*. Op deze cd-rom onderzoekt een op Indiana Jones lijkende archeoloog samen met zijn neefje het skelet van een Romeinse dame.

Johannes Smetius (1590-1651), predikant met liefde voor schatten uit de Nijmeegse grond.



Gedurende hun onderzoekingen komt veel informatie over de Romeinse episode uit de (Nijmeegse) geschiedenis aan bod. De cd-rom is een voorbereiding op een daadwerkelijk bezoek aan het museum, waar leerlingen het echte skelet in een loden kist kunnen bewonderen. Ook is er een kar beschikbaar met originele voorwerpen uit het museum, zoals een urn en een Romeinse oorlepel, die leerlingen mogen aanraken. Ook zijn er de zogenaamde opgravingskisten met originele voorwerpen, die leerlingen aan de hand van opdrachten en kaarten van opgravingen kennis laten maken met de archeologische praktijk. Die praktijk komt helemaal dichtbij in de rondleidingen over het eerder genoemde Plein 1944 die het museum in samenwerking met het Bureau Archeologie van de gemeente Nijmegen organiseert. Zoals gezegd hebben de werkzaamheden al een aantal interessante delen van de middeleeuwse stad blootgelegd. Misschien nog dichter bij historische sensatie komt de schervenworkshop, waarbij leerlingen zelf aan de slag kunnen als archeoloog. In een speciale ruimte van het museum staat een acht meter lange tafel, waarop archeologische vondsten uit de omgeving van het Valkhof, de locatie van het museum, centraal staan. Het gaat hierbij om wederom authentiek materiaal uit een periode die ruim 3000 jaar bestrijkt, lopend vanaf de prehistorie tot de dag van vandaag. Naast Romeins puin en middeleeuwse scherven ligt er ook een twintigste-eeuws horloge op de tafel. Een dergelijk recente vondst maakt het voor leerlingen makkelijker om het verband met het verre verleden te leggen.

De workshop wordt gegeven door een archeoloog, die in drie kwartier

de verschillende kanten van het beroep toelicht. Er wordt uitgelegd op welke manieren het verleden aan de hand van opgravingen wordt gereconstrueerd: de vondst van Romeins puin toont bijvoorbeeld aan dat er stenen bebouwing in de nederzetting bij het Valkhof is geweest. Een verzameling botjes geeft een indruk van wat de gemiddelde Nijmeegse middeleeuwer op het menu had staan. Ook komt een aantal basisprincipes voor het bepalen van de ouderdom van archeologisch materiaal aan bod. Hoe onderscheidt men middeleeuwse scherven van Romeinse bijvoorbeeld?

High Tech Romeinen

Desondanks blijft het voor leerlingen, en niet alleen voor hen, lastig om zich op basis van puin en scherven een concreet beeld te vormen van hoe dat antieke verleden er nu heeft uitgezien. Bij de Akropolis in Athene kunnen veel mensen zich nog wel een voorstelling maken, maar bij het Forum Romanum wordt dat een stuk lastiger. Met de tentoonstelling 'High Tech Romeinen' die vanaf september dit jaar tot en met 15 januari volgend jaar te zien is, worden archeologische vondsten direct in contact gebracht met een heel concrete verbeelding van het antieke verleden. Zoals de naam al aangeeft gaat het in deze interactieve tentoonstelling, het resultaat van een samenwerking met onder andere het Museon te Den Haag en Technopolis te Mechelen, om de (geavanceerde) techniek van de Romeinen. Vernieuwend is dat bezoekers daadwerkelijk aan de slag kunnen met de Romeinse uitvindingen en technieken. Aan de hand van een aantal thema's kunnen bezoekers de verworvenheden van de Romeinse beschaving ervaren. Zo kan men bij het thema architectuur zelf als 'architect' een Romeinse



stad ontwerpen en aanleggen, een typische Romeinse boog, muur of dak opbouwen en verwonderd staan over de geavanceerde bronzen meetinstrumenten die toen werden gebruikt. Op de afdeling 'machines' kan een op schaal gebouwde kraan worden uitgeprobeerd, bij het thema 'water' kan men een aquaduct aanleggen of een bronzen rioolbuis van binnen bekijken en bij 'reizen' is onder andere te zien hoe Romeinen een weg aanlegden en daarop verende wagens lieten rijden. De wat oorlogszuchtiger lieden kunnen zich kleden in een kettingpantser, een katapult afschieten of een strategisch spel spelen. Bij ieder thema worden virtuele presentaties, het al dan niet virtueel uitproberen van de technieken en originele voorwerpen gezamenlijk gepresenteerd. Zo komt wat ooit onder de grond lag weer tot leven.

 Leertingen aan de slag met echt archeologisch materiaal tijdens de schervenworkshop.

Museum Het Valkhof

Kelfkensbos 59

6511 TB Nijmegen

024 - 3608805

www.museumhetvalkhof.nl

Oriëntatiekennis opbouwen gaat niet vanzelf

EEN VERGELIJKING VAN EEN IMPLICIETE EN EEN EXPLICIETE BENADERING

Met de invoering van de nieuwe kerndoelen voor de onderbouw heeft het geschiedenisonderwijs een nieuw doel gekregen: oriëntatiekennis opbouwen. Hoewel de meeste schoolboeken aandacht besteden aan de tijdvakken en de kernmerkende aspecten, krijgt de opbouw en herhaling van oriëntatiekennis vaak weinig aandacht. Uit een vergelijking van twee scholen met verschillende benaderingen van oriëntatiekennis blijkt dat de ontwikkeling hiervan niet vanzelf gaat.

De opbouw van oriëntatiekennis is sinds 2006 een kerndoel voor het vak geschiedenis. De schoolmethodes zijn allemaal herschreven naar de nieuwe kerndoelen. Dat betekent meestal dat de hoofdstukken naar de tijdvakken zijn genoemd en dat er inhoudelijk aandacht aan de 37 kenmerkende aspecten wordt besteed. Aan de opbouw en herhaling van oriëntatiekennis door de jaren heen wordt echter relatief weinig expliciete aandacht besteed. Het lijkt wel alsof de leerlingen oriëntatiekennis als het ware vanzelf ontwikkelen, zolang er maar aandacht aan de kenmerkende aspecten wordt besteed. Dit is echter niet het geval. Sinds de invoering van het nieuwe programma op het Alkwin Kollege in Uithoorn speelt de opbouw, herhaling en toetsing van oriëntatiekennis een centrale rol in het programma. Bij het maken van het programma hebben we ons gebaseerd op richtlijnen die zijn gegeven in *Geschiedenisdidactiek, Handboek voor de vakdocent*. We maken in de toetsen bijvoorbeeld expliciet onderscheid tussen kennis die in het voorafgaande hoofdstuk is behandeld, maar stellen ook vragen over oriëntatiekennis die op langere termijn onthouden moet worden. Elke toets eindigt met één of twee vragen over oriëntatiekennis uit de voorgaande tijdvakken. Vaak proberen we daar kennis uit voorgaande tijdvakken te toetsen die logischerwijs in verband te brengen is met het behandelde hoofdstuk. De opbouw van oriëntatiekennis toetsen we

ook als zelfstandig onderdeel. Twee keer per jaar krijgen de leerlingen een oriëntatiekennistoets, over alle tot dan toe behandelde stof. Om de opbouw en herhaling van oriëntatiekennis te stimuleren, wordt dit onderscheid ook in de lessen expliciet gemaakt. Het oefenen met en het opbouwen van oriëntatiekennis gebeurt met behulp van de tijdvakkenmap.

De tijdvakkenmap

Aan het begin van het nieuwe schooljaar krijgt iedere leerling een multomap uitgedeeld. Deze noemen we de tijdvakkenmap. De leerlingen krijgen meteen een dubbelzijdig A4'tje uitgedeeld met daarop alle kenmerkende aspecten en alle (sleutel)begrippen die ze in de komende drie jaar gaan leren.¹

In de eerste les laten we de leerlingen de map een voor- en een achterzijde geven. Op deze manier wordt het echt een 'eigen' map. Daarnaast vragen we aan de leerlingen wat ze nog van de basisschool weten over de verschillende kenmerkende aspecten of welke begrippen ze al kennen. Zo werken we aan de doorlopende leerlijnen vanuit de basisschool. In de afgelopen zes jaar merkten we dat bijna alle leerlingen al bekend zijn met de verschillende tijdvakken en de bijbehorende icoontjes. Aan het einde van de eerste les blijkt dan ook dat leerlingen zeker niet als een *tabula rasa* het voortgezet

Terence Honing is eerstegraads docent geschiedenis aan het Alkwin Kollege en heeft onderzoek gedaan naar oriëntatiekennis en conceptmapping voor zijn masterthesis onderwijskunde.

onderwijs binnenkomen. De mappen worden na iedere les weer ingenomen en op school bewaard.

Aan het einde van het behandelde hoofdstuk maken de leerlingen steeds een opdracht in de tijdvakkenmap. In deze opdrachten staan de in het hoofdstuk behandelde kenmerkende aspecten en de begrippen centraal. De opdrachten zijn gemodelleerd naar punten van de commissie-De Rooy. Geprobeerd wordt de leerlingen zo veel mogelijk ruimte te geven in het zelfstandig invullen van de kenmerkende aspecten met behulp van zelfgekozen voorbeelden van gebeurtenissen en personen die typerend zijn voor de kenmerkende aspecten.¹ Bij de tijd van jagers en boeren vragen we de leerlingen bijvoorbeeld om in twee tekeningen de leefwijze van de jagers en de leefwijze van de boeren te typeren. Bij de tijd van de pruiken en revoluties laten we de leerlingen een filosoof opzoeken, met de vraag of de leerlingen kunnen uitleggen waarom juist deze filosoof typerend is voor de verlichting. De verschillende opdrachten die gemaakt zijn, worden in de tijdvakkenmap bewaard. Zo bouwt de leerling in de loop van zijn schoolcarrière in de onderbouw een eigen overzicht van de geschiedenis op. Twee keer per jaar, halverwege en aan het eind van ieder schooljaar, wordt de opbouw van de oriëntatiekennis getoetst met behulp van een digitale toets. In deze



nis wordt besteed. Op beide scholen hebben ongeveer honderd leerlingen afkomstig uit twee tweede klassen en twee derde klassen meegewerkt aan het onderzoek. Op de school waar met oriëntatiekennis werd geoefend, betrof het een tweede en een derde klas havo en een

'Aan het einde van het behandelde hoofdstuk maken de leerlingen steeds een opdracht in de tijdvakkenmap'

Wintoets komen alle tot dan toe behandelde tijdvakken en bijbehorende kenmerkende aspecten aan bod. De vragen bestaan uit volgordevragen, waarin de kenmerkende aspecten in de juiste volgorde moeten worden gezet, combinatievragen, waarbij gebeurtenissen in het juiste tijdvak moeten worden geplaatst en kennis- of inzichtvragen waarin vooral de begrippen een grote rol spelen. Voordat de leerlingen aan deze toets beginnen wordt (meestal) aan de hand van opdrachten de tijdvakkenmap doorgenomen om de kennis op te frissen. Oriëntatiekennis wordt zo naast de reguliere toetsen apart meegenomen in het rapportcijfer van de leerling. Maar helpt dit nu?

Oriëntatiekennis onderzoeken

Om te onderzoeken of het werken met de tijdvakkenmap toegevoegde waarde heeft, heb ik de opbouw van oriëntatiekennis op twee scholen met elkaar vergeleken. Het Alkwin Kollege, waar bovenstaand programma wordt aangeboden vergelijk ik met een school waar geen expliciete aandacht aan de opbouw van oriëntatieken-

nis wordt besteed. Op de scholen waar niet met oriëntatiekennis werd geoefend, betrof het twee tweede klassen havo/vwo en twee derde klassen havo/vwo waar havo- en vwo-leerlingen nog bij elkaar zitten. In alle groepen is er een aantal lessen geoefend met de oriëntatiekennis die in de afgelopen jaren is aangeleerd. Voor de tweede klassen waren dat alle tijdvakken tot de tijd van regenten en vorsten. Voor de derde klassen was dat alle stof tot en met de tijd van wereldoorlogen. De oefeningen bestonden onder andere uit 'welk-woord-weg', conceptmapping en presentatieopdrachten. Vervolgens hebben alle leerlingen op beide scholen een digitale oriëntatiekennistoets gemaakt. De toets is gebaseerd op de kenmerkende aspecten en de begrippen die daarbij horen. De vijftig vragen die als voorbeeld op de site van het IVGD² hebben gestaan, zijn overgenomen en hebben tevens als voorbeeld gediend voor andere vragen. In totaal bestaat de toets uit ongeveer 300 vragen over de verschillende tijdvakken en vaardigheden. De leerlingen maken telkens *at random* een selectie van vijftig vragen over de tijdvakken die

△
Aan het begin van het nieuwe schooljaar krijgt iedere leerling een multomap uitgedeeld. Deze noemen we de tijdvakkenmap.

◁
Dit is geschiedenis, IVGD Amsterdam, september 2004

◁
www.ivdg.nl/
www.examen/diagnostischtoetsB_wept2007.doc

tot dan toe behandeld zijn. Deze toets is gecontroleerd op betrouwbaarheid door middel van de Kuder Richersons test (een betrouwbaarheidstest voor gesloten vragen) en bleek een betrouwbaarheid te hebben van 97%.

Een beter overzicht?

Om zeker te zijn dat de eventuele verschillen tussen de scholen toegeschreven kunnen worden aan het al dan niet expliciet aandacht besteden aan oriëntatiekennis, heb ik eerst de reguliere toetsen en de daaruit behaalde resultaten met elkaar vergeleken. De toetsen, met bijbehorende normeringen, waren vergelijkbaar. Er werden geen verschillen in niveau, lengte of normering geconstateerd. Hetzelfde geldt voor de resultaten. Na twee perioden

stonden de leerlingen op het Alkwin Kollege gemiddeld een 6,7 en de leerling op de controleschool gemiddeld 6,8. Uit een ANOVA test (variëtieanalyse) bleek dit verschil van ééntiende niet significant, waardoor we kunnen stellen dat de leerlingen op beide scholen vergelijkbaar presteren voor het schoolvak geschiedenis.

Uit de variëtieanalyse van de gemaakte oriëntatiekennistoets kwam echter een ander beeld naar voren. De leerlingen op het Alkwin Kollege, de school waar met behulp van de tijdvakkenmappen met oriëntatiekennis werd geoefend, scoorden gemiddeld een 6,8 voor de oriëntatiekennistoets. De leerlingen van de controleschool, scoorden gemiddeld een 5,2. Een verschil van gemiddeld 1,6 punt. Er kan dus gesteld worden dat oefenen met oriëntatieken-

OPDRACHTEN VOOR IN DE TIJDVAKKENMAP

TVM opdracht bij de tijd van burgers en stoommachines (denken over staat en maatschappij in de verlichting)

Zoek op Internet drie verlichtingsfilosofen op. Geef per filosoof aan wat het belangrijkste 'idee' van deze filosoof is en leg uit waarom deze filosoof typerend is voor de verlichting. Zoek als laatste een afbeelding van de filosoof en plak deze eraan.

TVM opdracht bij de tijd van burgers en stoommachines (politiek-maatschappelijke stromingen: nationalisme, liberalisme, socialisme, confessionalisme en feminisme)

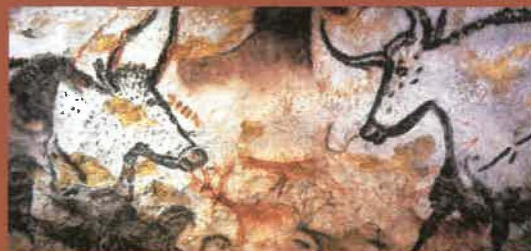
Voor de opkomst van het tv-tijdperk hadden verkiezingsaffiches meer inhoud dan uitsluitend het gezicht van de lijsttrekker en een logo. Ontwerp vier verkiezingsaffiches (voor de liberalen, voor de socialisten, voor de confessionelen en voor de feministen). In deze affiches moeten duidelijk de belangrijkste ideeën van deze stromingen naar voren komen in tekst en afbeelding. Wees creatief!

Voorbeeldvragen oriëntatiekennistoets

1 In Frankrijk en Spanje zijn grotschilderingen gevonden zoals hier afgebeeld. Ze komen uit prehistorische culturen.

Van welke cultuur zijn ze afkomstig?

- A Van een boerencultuur.
- B Van een herderscultuur.
- C Van een jagerscultuur.
- D Van een klassieke cultuur.



2 Lees onderstaande bron

'Elke ridder kreeg een stuk land te leen, met akkers en boeren. Die boeren betaalden de ridders voor het gebruik van de grond. Daarmee konden de ridders kastelen bouwen en strijdpaarden kopen. Bijna al het land kwam zo in handen van de ridders. Ze moesten daarvoor wel trouw zweren aan de koning en hem helpen in de oorlog.'

Welk begrip wordt hierboven beschreven?

- A Middeleeuwen
- B Horigheid
- C Leenstelsel
- D Hofstelsel

3 Zet de volgende ontwikkelingen in de juiste volgorde. De eerste (oudste) ontwikkeling moet bovenaan staan.

1. Wetenschappelijke Revolutie
2. Verspreiding Romeinse cultuur
3. Ontstaan van staten en wederopkomst van steden
4. Franse Revolutie
5. Ontstaan van totalitaire staten waarin massamedia een grote rol spelen

nis door er expliciet aandacht aan te besteden, werkt. Leerlingen vinden het werken met de tijdvakkenmap en het toetsen van oriëntatiekennis erg leuk. Zeker voor de toetsen geldt dat leerlingen er een 'wedstrijdje' van maken, niet met andere leerlingen, maar met zichzelf. Het grote voordeel van de oriëntatiekennistoetsen is namelijk dat de resultaten van verschillende toetsen vergelijkbaar zijn. Bij reguliere toetsen blijft het, in ieder geval in de beleving van de leerling, toch steeds een eenmalige beoordeling van het afgelopen hoofdstuk, dat kan tegen- of meevallen, naargelang het hoofdstuk leuker of moeilijker was. 'Met een oriëntatiekennistoets kun je echt zien of je beter wordt', wist een leerling kernachtig samen te vatten. Expliciet oefenen met oriëntatiekennis

kan dus gemakkelijk worden gedaan door steeds kleine en leuke vrije opdrachten door de leerlingen te laten maken. Voor leerlingen wordt zo het verschil tussen gewone en oriëntatiekennis ook duidelijk. Het toetsen van oriëntatiekennis kan in bestaande toetsen worden verwerkt of in losse oriëntatiekennis worden gedaan, en misschien in allebei. Het effect ervan, zo blijkt uit dit onderzoek, is een aanzienlijke toename van de oriëntatiekennis bij de leerlingen in de onderbouw.

Alle genoemde opdrachten zijn te vinden op de website www.vgnkleio.nl.



advertentie



Sprekers zijn o.a.:

prof. dr. Renger de Bruin (UU)
 prof. dr. Simon Groenveld (RUL)
 dr. David Onnekink (UU)
 drs. Luc Panhuysen
 dr. Yolanda Rodriguez Perez (UU)
 prof. dr. Etienne Rooms (KMS, Brussel)
 dr. Erik Swart (UU)

Daarnaast kunt u diverse workshops of een rondleiding door museum Catharijneconvent volgen.



in een tijd van vorsten

Op vrijdag 11 november 2011 organiseert het St. Bonifatiuscollege in Utrecht, in samenwerking met het Centrum voor Onderwijs en Leren van de Universiteit Utrecht (voorheen IVLOS) en museum Catharijneconvent een nascholing bij het nieuwe examenonderwerp geschiedenis 2012 voor havo en vwo.

museum  Catharijneconvent

Onze invalshoek: De Republiek in een tijd van vorsten, ook door buitenlandse ogen.



Universiteit Utrecht

Het volledige programma en het aanmeldingsformulier zijn te vinden op de website: www.boni.nl/nascholing.

Plaatsen van herinnering

EEN NIEUWE IMPULS VOOR HET GESCHIEDENISONDERWIJS?

Wat zijn plaatsen van herinnering en welke mogelijkheden bieden die het geschiedenisonderwijs?

Als onderdeel van een onderwijsprogramma over Friese cultuur voor buitenlandse studenten die een semester lang aan de NHL Hogeschool in Leeuwarden studeren, bezoek ik samen met een collega ieder jaar het monument voor Friese vrijheid op het Rode Klif. Dit monument, een grote zwerfkei met daarop de tekst '*leaver dea as slaef*' ('liever dood dan slaaf') met het jaartal 1345, gedenkt de slag bij Stavoren, in Friesland beter bekend als de slag bij Warns.

Staande op de dijk even ten zuiden van Stavoren laat de geschiedenis van deze slag zich mooi vertellen als een heroïsch verhaal. Aan de ene kant van de dijk de Zuiderzee vanwaar de Hollands-Henegouwse invasievloot

Friese landschap, de taal, de geschiedenis en de tradities aan de hand van enkele exemplarische voorbeelden nader bekeken. Aansluitend op een idee van Pierre Nora worden deze culturele 'hotspots' opgevat als *lieux de mémoire* of plaatsen van herinnering (zie kadertekst).

Het idee van een vaststaande gemeenschappelijke Friese identiteit proberen we kritisch te benaderen door te kijken wat een culturele nationale/regionale identiteit is. Op welke wijze komt een culturele identiteit tot stand, welke elementen uit de cultuur worden door een bepaalde gemeenschap op een bepaald moment belangrijk genoeg gevonden om te worden bewaard en herinnerd en hoe verandert deze waardering door de tijd? Boven-

Foto links: Studenten bij het monument op het Rode Klif te Warns. Ironisch genoeg blijkt niet niet de plek waar de heroïsche Friezen hun vrijheidsoorlog wonnen. Rechts: Jan I van Montfoort, zijn oudoom Roelof de Rover en zijn oom Willem de Rover sneuvelen tijdens de Slag bij Warns. Centraal museum, Utrecht.



met goed bewapende ridders onder leiding van graaf Willem IV en zijn oom Jan van Beaumont aankwam. Aan de andere kant de zompige Gaasterlandse kust waar een Fries boerenleger wachtte dat maar al te graag bereid was de mythische Friese vrijheid te verdedigen.

Friese identiteit

Het monument op het Rode Klif is één van de plekken waar we studenten mee naar toenemen in een zoektocht naar elementen die bepalend zijn geweest voor het ontstaan van een Friese identiteit. Daarbij worden het



dien roept dit de vraag op of deze collectieve waardering op historische feiten berust of meer mythische vormen aanneemt.

Rijke bron

Met deze vragen in het achterhoofd is het monument bij het Rode Klif meer dan alleen een aardige plek om een spannend verhaal te vertellen. Het is een rijke historische bron aan de hand waarvan de geschiedenis van het idee van Friese vrijheid als onderdeel van een Friese identiteit en in meer algemene zin het proces van

Simon van der Wal is docent geschiedenis aan de NHL Hogeschool in Leeuwarden.

culturele identiteitsvorming bestudeerd kan worden. De ideologie van Friese vrijheid als onderdeel van een eigen Friese identiteit is al in de dertiende eeuw waarneembaar.¹ Het grafelijke gezag had aanvankelijk geen grip op Friezen. Zij leefden in verschillende 'landsgemeenten' onder aanvoering van grondbezitters die elkaar niet zelden naar het leven stonden. Eigenheid en vrijheid legitimeerden zij door erop te wijzen dat die vrijheid hen verleend was door paus en keizer (Karel de Grote) als dank voor bewezen diensten. Machthebbers die inbreuk maakten op deze vrijheid en eigenheid werden fel bestreden.²

Direct na de slag bij Stavoren in 1345 stelden de Friezen een speciale Onze-Lieve-Vrouwendag in om jaarlijks op 26 september de overwinning opgedragen aan Maria te vieren. Ook na 1498 toen hertog Albrecht van Saksen een einde maakte aan de Friese vrijheid, hield men dit

de grote zwerfkei met opschrift als hoofdmonument. De Friese beweging viert kort daarop de eerste successen. In 1955 mag onderwijs zowel in het Nederlands als het Fries worden gegeven en in 1956 wordt het gebruik van Fries in de rechtszaal officieel toegestaan.

Constructie van een verhaal

Deze korte geschiedenis laat zien dat hoewel er een continuïteit zit in het opvoeren van het idee van een unieke Friese vrijheid, deze in de verschillende historische contexten anders ervaren en gebruikt werd, zowel ter legitimatie van een politiek-staatkundige soevereiniteit als een argument om de eigen unieke culturele identiteit te beschermen. De geschiedenis wordt in beide gevallen gebruikt ter versteviging van het eigene. Deze is geworteld in het verre verleden en wordt opgevat als iets onvermijdelijks, onveranderlijks en vanzelfsprekends.

'De hernieuwde herdenking van de slag bij Warns begon nogal ongelukkig in 1942 door een klein gezelschap van leden van de pro-Duitse 'Fryske Rie fen Saxo-Frisia''

tot ver in de zestiende eeuw in stand. Het vrijheidsbesef overleefde zo de feitelijke vrijheid. In de jaren dertig van de twintigste eeuw, wanneer Friesland al lange tijd vanzelfsprekend onderdeel is van een groter Nederlands geheel, komt vanuit de Friese beweging opnieuw het idee op de slag jaarlijks te herdenken. Het behoud van het eigene, nu met name uitgedrukt in de rechten van de Friese taal naast de Nederlandse, was hiervoor de aanleiding. De herdenking zou niet bij Stavoren moeten plaatsvinden, maar op het Rode Klif bij Warns omdat historisch onderzoek de slag daar nu situeerde (naar later bleek ten onrechte). Grappig genoeg heeft op de plek waar men nu herdenkt zich wel een slag voorgedaan in 1498, maar die verloren de Friezen, zodat men, o ironie, nu jaarlijks de Friese vrijheid in ere houdt op de plek waar zij verloren ging.³ De hernieuwde herdenking van de slag bij Warns begon nogal ongelukkig in 1942 door een klein gezelschap van leden van de pro-Duitse 'Fryske Rie fen Saxo-Frisia'. Zij gebruikten de herdenking om de eigen Saxisch-Friese identiteit te vieren, maar dan tegen het licht van een groot-Germaanse gedachte. In 1947 kreeg de jaarlijkse herdenking een invulling die de Friese beweging ook al in de jaren dertig beoogde: een plechtigheid om de strijd voor het behoud van Friese cultuur en taal levend te houden. Deze strijd laaide begin jaren vijftig op toen de kantonrechter van Heerenveen een verdachte belachelijk had gemaakt omdat deze Fries sprak. In deze context van oplevend Fries nationalisme wordt in 1951 de herdenkingsplek zoals die nu is, aangelegd, inclusief

Gebeurtenissen als de slag bij Stavoren en het monument ter herinnering hieraan zijn onderdeel van het 'verhaal' dat culturele gemeenschappen over zichzelf vertellen. Bij de constructie van dit gemeenschappelijke verhaal spelen mythen een belangrijke rol. Gebeurtenissen uit het verleden eigent men zich toe zodat ze passen in het zelfbeeld. Het verleden wordt gecanoniseerd en gecultiveerd in symbolen, tradities, boeken, standbeelden en monumenten. Dit legitimeert het bestaan van het eigene en geeft het een aura van respectabiliteit en heiligheid. Elementen die niet passen in het zelfbeeld worden niet opgemerkt, bewust vernietigd of vergeten. De constructie van zo'n verhaal is een mentaal proces. Met behulp van dit verhaal (be)denkt een culturele gemeenschap zichzelf. Leden van een culturele gemeenschap verbinden dit 'verhaal' met hun eigen individuele identiteit opdat dit 'wij-gevoel' vorm krijgt.

In dit licht is ook de manier waarop het monument bij het Rode Klif is vormgegeven interessant. De kern van Friese vrijheid staat in een schijnbaar eeuwenoude Friese tekst in een monumentale prehistorische kei gegrift. Alles wekt de suggestie van een respectabel oeroud fenomeen. Bovendien verwijst het gebruik van onverwoestbaar zwerfkeigraniet voor het monument naar de bestendigheid van de Friese vrijheid. De herdenkingsplek is helemaal ingericht om, terwijl de Friese vlag in top gaat en het Friese volkslied klinkt, te helpen herinneren aan die bestendigheid. De kritische toeschouwer zal bij dit herdenken wijzen op het problematische karakter van de

Rapport van de Commissie Canon van Friesland, *De canon van de geschiedenis van Friesland in 11 en 30 vensters* (Leeuwarden 2008), p. 28-29.

Wim Blockmans en Herman Pleij (ed.), *Plaatsen van herinnering. Nederland van prehistorie tot Beeldenstorm* (Amsterdam 2007), p. 231-233.

Ibidem, p. 238.

notie van één Friese onveranderlijke cultuur. De Friezen die Tacitus beschreef in de eerste eeuw na Christus waren immers niet dezelfde Friezen die zich na volksverhuizingen in de late oudheid en vroege middeleeuwen in verschillende territoriale gebieden vestigden. Maar hoe problematisch ook, het neemt niet weg dat mensen vanuit het geloof in een eigen culturele identiteit handelen. Dat handelen heeft zeer reële gevolgen, bijvoorbeeld in het oprichten van monumenten of het bestrijden van vijanden. In die zin bestaat er ook zoiets als een eigen(tijdse) Friese cultuur met een zekere continuïteit. De les is dan ook niet zozeer dat culturele identiteitsvorming alleen maar relativisering verdient of zelfs belachelijk gemaakt behoort te worden, maar om oog te hebben voor processen

die een rol spelen bij de vorming van culturele identiteit. Zo kun je de onvermijdelijkheid van deze processen met een zekere ironische houding bij jezelf en de ander herkennen zonder je af te vragen wat de essentie is van een bepaalde (culturele) identiteit.

Vertaling naar het geschiedenisonderwijs

Door geschiedenis met een omweg te benaderen via plaatsen van herinnering zoals het monument op het Rode Klif, is het mogelijk op een kritische manier te kijken naar geschiedenis als onderdeel van culturele identiteitsvorming. Het maakt het mogelijk vanuit iets heel concreets (zoals een monument, een symbool, een gebouw) te komen tot de functies die deze plaatsen van herinnering gehad hebben en hebben in het proces van zelfbeschrijving binnen een cultuur. Hoe is dit concept te vertalen naar het geschiedenisonderwijs?

Geschiede plaats

Zoek een geschikte plaats van herinnering in de omgeving. De canon van Nederland en de vele regionale canons bevatten vele historische objecten die als plaats van herinnering bruikbaar zijn. Daarnaast zijn de vierdelige reeks *Plaatsen van herinnering* en het geschiedenisgedeelte van de website van de VPRO (www.geschiedenis24.nl/plaats-van-herinnering.html) nuttige hulpmiddelen om een keuze te maken. Bij beide is het mogelijk plaatsen geografisch te inventariseren. Monumenten zijn bij uitstek plaatsen van herinnering en door de vaak eenduidige boodschap die ze uitdragen goed bruikbaar voor het onderwijs. Monumenten voor controversiële gebeurtenissen of personen zoals het Van Heutsz-monument in Amsterdam, zijn zeer geschikt. Dergelijke monumenten maken het mogelijk een veranderende publieke waardering voor een bepaalde gebeurtenis of historisch figuur inzichtelijk te maken.

Onderzoek

Onderzoek de geschiedenis van de gekozen *plaats van herinnering* en verzamel achtergrondmateriaal bij het object dat leerlingen kunnen gebruiken als zij er zelf onderzoek naar doen.

Bezoeken

Bezoek het object of de plaats met leerlingen en laat ze deze nauwkeurig beschrijven. Als hulpmiddel bij het goed kijken is het handig leerlingen het object te laten tekenen. Allerlei details die anders over het hoofd worden gezien vallen dan plotseling op. In deze beschrijvende fase gaat het om vragen als: wat zijn de dimensies van het object (de schaal), welke materialen zijn

PIERRE NORA EN LIEUX DE MÉMOIRE

LES LIEUX DE MÉMOIRE

2 • sous la direction de Pierre Nora



Pierre Nora, geïnteresseerd in Frans nationalisme, vond begin jaren tachtig een creatieve manier om dat onderwerp op een nieuwe wijze te benaderen. Hij ging Franse nationale gevoelens en nationalisme niet chronologisch of thematisch bestuderen,

maar via plaatsen die in de loop van de tijd voor Frankrijk een belangrijke betekenis kregen en zich in het collectieve geheugen nestelden. Deze plaatsen (*lieux*) zijn in de manier waarop Nora ze gebruikt zowel materieel als geestelijk. Het zijn gebouwen, monumenten, belangrijke teksten, maar ook ideeën, symbolen en tradities die hebben bijgedragen aan de constructie van het idee 'Frankrijk'. Zo behandelt hij in zijn zevendelige werk *Les Lieux de Mémoire* zowel de voor de hand liggende nationale Franse symbolen als meer verborgen en latente plaatsen van herinnering die bijdroegen aan het creëren van een gevoel van 'Fransheid'.

Zelf definieert Nora een *lieu de mémoire* als iedere significante entiteit, van zowel materiële als niet-materiële aard, die door menselijke interventie of door de werking van de tijd een symbolisch element is geworden in de collectieve culturele nalatenschap van een gemeenschap.¹

► Pierre Nora (ed.), *Realms of Memory. Rethinking the French. Deel 1: Conflicts and Divisions* (New York 1996), xvii. Vertaling van de auteur.

ervoor gebruikt, is het monument abstract of figuratief, wie of wat beeldt het af?

Beschrijven

Vervolgens gaan leerlingen in de klas verder met het beschrijven en duiden van het object. Geef leerlingen de informatie (bronnenblad en/of specifieke internetsites) aan de hand waarvan ze het object kunnen bestuderen of laat ze die zelf opzoeken. Ook hier geven vragen richting aan het onderzoek: zijn er symbolen gebruikt, zo ja welke, waar verwijzen ze naar, waar staat het object en waarom daar, wanneer is het opgericht en waarom juist toen, wie

dan vragen als: wat is een monument, waarom herdenken mensen bepaalde gebeurtenissen of personen, welke persoon of gebeurtenis waar nog geen monument voor is verdient dat wel volgens jou, hoe bepaal je dat en wie bepaalt dat, wie zouden er vóór een dergelijk monument zijn, wie mogelijk tegen en welke argumenten zouden deze mensen daarvoor aanvoeren?

Het concept van *plaatsen van herinnering* biedt vruchtbare aangrijpingspunten het geschiedenisonderwijs een impuls te geven. Het verbindt het krachtige didactische idee achter de canon om uitgaande van exemplarische voorbeelden een historische context te schetsen met het idee de

'Het concept van plaatsen van herinnering biedt vruchtbare aangrijpingspunten voor het geschiedenisonderwijs'

heeft het gemaakt, wie was de opdrachtgever, was het een gift, wat valt er te zeggen over de betekenis en de functie van het monument, voor wie of ter nagedachtenis van welke gebeurtenis is het monument gemaakt? Voor de bovenbouw kan het onderzoek diepgravender gemaakt worden door andere vragen bij het onderzoek te betrekken: is de betekenis en functie van het monument in de loop van de tijd veranderd, zijn symbolen opgenomen in het monument in de loop van de tijd van betekenis veranderd, in hoeverre zijn deze symbolen universeel, wat heeft het monument bijgedragen aan het creëren van een wij-gevoel?

Presenteren

De uitkomsten van het onderzoek verwerken leerlingen in een onderzoeksverslag of presentatie. Een aanvullende opdracht kan daarbij zijn te zoeken naar regionale, nationale en internationale equivalenten van het object. Zo zijn er op regionaal, nationaal en internationaal niveau tal van monumenten die refereren aan eenzelfde gebeurtenis, bijvoorbeeld de Tweede Wereldoorlog. Er zijn ook andere mogelijkheden om de inhoud te verwerken. Bijvoorbeeld in de vorm van een stads- of dorpswandeling langs *plaatsen van herinnering*. De leerlingen krijgen dan een plaats van herinnering (standbeeld, monument, oud gebouw, straatnaam) toebedeeld; tijdens de wandeling geven ze elk een korte presentatie over hun object waarbij de eerder genoemde vragen weer uitgangspunt zijn. Voor leerlingen uit lagere klassen en van lagere niveaus kan het accent verschoven worden naar het actuele en praktische. Geef leerlingen na een les over een onderwerp dat zich leent voor het fenomeen 'herinneren', de opdracht zelf een monument met opschrift te ontwerpen en daarvan een model te maken. Vertrekpunt zijn

perceptie van geschiedenis op te vatten als een verhaal. Een verhaal dat mensen binnen een gemeenschap steeds opnieuw construeren om antwoord te geven op vragen als wat willen we zijn, hoe zijn we geworden wat we zijn en wat zal er van ons worden? Deze zelfbeschrijving van culturele gemeenschappen kan via *plaatsen van herinnering* kritisch bestudeerd worden. Omdat door de tijd heen veranderende overtuigingen en waardepatronen leiden tot steeds nieuwe zelfbeschrijvingen, biedt het concept van *plaatsen van herinnering* ook een mooi aanknopingspunt te oefenen met historisch denken en redeneren. In een maatschappij waarin een relativerende opmerking over de Nederlandse identiteit door de kroonprinses al op zoveel wrevel stuit, is dat geen overbodige luxe.

LITERATUUR

Anderson, Benedict, **Imagined Communities** (Londen en New York 2006).

Blockmans, Wim en Herman Pleij (ed.), **Plaatsen van herinnering. Nederland van prehistorie tot Beeldenstorm** (Amsterdam 2007).

Jacobs, Ingrid en Kees Ribbens, **Geschiedenis is van iedereen. Uitgevonden tradities, hergebruikt verleden** (Utrecht 2001).

Nora, Pierre (ed.), **Realms of Memory. Rethinking the French. Deel 1: Conflicts and Divisions** (New York 1996).

Tollebeek, Jo (ed.), **België, een parcours van herinnering. Plaatsen van geschiedenis en expansie** (Amsterdam 2008).

Tollebeek, Jo (ed.), **België, een parcours van herinnering. Plaatsen van tweedracht, crisis en nostalgie** (Amsterdam 2008).

Tollebeek, Jo en Henk te Velde (red.), **Het geheugen van de Lage Landen** (Rekkem 2009).

Rapport van de Commissie Canon van Friesland, **De canon van de geschiedenis van Friesland in 11 en 30 vensters** (Leeuwarden 2008).

Vertellen mag weer

PROJECT VERHAAL CENTRAAL AFGESLOTEN

Beeldvorming van het verleden is gebaat bij een leraar die ook kan vertellen. Dat is de rode draad die door het project Verhaal Centraal loopt. Nu het project is afgelopen, kan de balans worden opgemaakt.



De wandplaat bij het lespakket over het vergeten kamp Schoorl, door Geert Schreuder.



Een recensie van de nieuwste voorstelling van Frank Groothof *De Soldaat en de Keizer* begon onlangs met de zin: 'Hadden alle geschiedenisdocenten de energie en de vertelkracht van theatermaker Frank Groothof, dan kwam het met de jeugd van Nederland en de histo-

derwijs wel zorgvuldig geoefend wordt in het analyseren van historisch beeldmateriaal. Die zorgen zijn gebaseerd op signalen uit de dagelijkse onderwijspraktijk van het geschiedenisonderwijs in de vorm van: 'pak je boek, lees de bladzijden 8 tot en met 12, maak de opdrachten 4 tot en met 6 en als je klaar bent ga je wat anders doen.' Hoe goed geschiedenismethoden ook zijn, zo werken kan volgens de projectgroep niet de enige manier zijn om bij opgroeiende generaties een verantwoorde band tussen heden en verleden tot stand te brengen.

Schuld van het nieuwe leren

Voor geschiedenisonderwijs op deze manier is de een-dimensionale, bijna 'rücksichtsloze' invoering van het nieuwe leren verantwoordelijk. Met het nieuwe leren in de vorm van ontdekkend en samenwerkend leren is op zich niets mis, maar de stringente doorvoering leidde tot een verbod op frontaal onderwijs. Niet langer was de taak van de leraar het verleden voor de leerlingen te ontsluiten, maar hij moet - terwijl de leerlingen zelf bezig zijn aan die ontsluiting - functioneren als begeleider en coach. Onderwijs-hypes als het nieuwe leren maken

'Verhalen en platen bleken in de lerarenopleiding 'weggezakt' te zijn'

► Embrechts, A., Groothof geeft geschiedenisles met opvallend actueel tintje in: de Volkskrant, 11:21-02, blz. 14 [2].

rische canon helemaal in orde.¹ Nu hoeven niet alle geschiedenisdocenten Frank Groothof te worden, maar ze zouden wel een verhaal moeten kunnen vertellen, als één van de manieren om te werken aan beeldvorming van het verleden. Dat is in ieder geval het uitgangspunt van de projectgroep Verhaal Centraal.

Leden van de groep - lerarenopleiders basisonderwijs en voortgezet onderwijs, onderwijsgeevenden en museummensen - maken zich zorgen over het vertellend vermogen van nieuwe generaties geschiedenisdocenten. Daaraan koppelen ze de zorg of in het geschiedenis-

eerst veel kapot voordat het inzicht rijpt dat de nieuw ingeslagen weg te dogmatisch en te eenzijdig is. De bedenker van het nieuwe leren, de Utrechtse hoogleraar Simons, verklaarde later dat hij zich niet gerealiseerd had dat mensen bij de term 'nieuw' meteen denken dat het oude dus verkeerd is. En dat is precies wat er is gebeurd.

Verhalen en platen bleken in de lerarenopleiding 'weggezakt' te zijn uit het programma geschiedenisdidactiek. En zo werd het ontwikkelen van bouwstenen voor het

Cees van der Kooij is voorzitter van de Commissie PA-80 van de VGN, redacteur van de nieuwsbrief *Historie Gesigna*-leerd en projectleider van Verhaal Centraal.

geschiedeniscurriculum in de lerarenopleiding, zowel voor het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs, een belangrijke doelstelling van het project Verhaal Centraal. Studenten vertrouwd maken met de waarde van het verhaal in de geschiedenisles, ze oefenen in het zelf schrijven van verhalen en in het vertellen van verhalen. Op die manier kregen de door het nieuwe leren wat uit het beeld geraakte doelstellingen als leren luisteren en leren 'lezen' van afbeeldingen weer een plaats die ze horen te hebben in het programma. De meewerkende 'oefenscholen' leverden leerlingen die de zelfgemaakte verhalen aanhoorden en beoordeelden. Dat gebeurde vaak op locaties van de deelnemende musea.

Voor het project Verhaal Centraal is door de lerarenopleiding geschiedenis van de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden, de Stenden PABO in Groningen, het Hunebedcentrum in Borger en het Herinneringscentrum Kamp Westerbork een projectplan gemaakt, waarin het verhaal een centrale plaats kreeg, ondersteund door wandplaten. Basisschool De Badde in Musselkanaal en voortgezet onderwijs school het Esdalcollege in Borger sloten zich bij het project aan als 'oefenscholen'.

De Hunebedreeks en de Oekboeken zijn te vinden op www.hunebedcentrum.nl/webwinkel.

De vermelde wandplaten zijn als posters verkrijgbaar in het Hunebedcentrum in Borger: Bronnegerstraat 12, 9531 TG Borger, tel. 0599-236374.

De materialen en boeken van Kamp Westerbork zijn verkrijgbaar via www.kampwesterbork.nl/onderwijs/kampwesterborkindeklas.

gastlessen op scholen en PABO's. En ze zorgden voor nieuw onderwijsmateriaal.

Het Hunebedcentrum ontwikkelde boeken, een cd met liedjes en een film over het Hunebedjongetje Oek aan de hand waarvan (jonge) leerlingen zich een beeld kunnen vormen van het leven in de Hunebedbouwers-tijd. Inmiddels zijn er in de serie *De wereld van Oek* vier boeken verschenen.

Tekenaar Jouke Nijman maakte in opdracht van het Hunebedcentrum een nieuwe wandplaat over het



Jouke Nijman maakte een nieuwe wandplaat in de stijl van Isings.

Door de deelname van het Hunebedcentrum en het Herinneringscentrum Kamp Westerbork kwam de nadruk te liggen op de canonvensters hunebedden, Tweede Wereldoorlog en Anne Frank. De musea verzorgden voor de studenten stageplaatsen, ontwikkelden cursussen over het vertellen voor hun rondleiders en verzorgden

dagelijks leven van de Hunebedbouwers. Deze plaat wordt wel een 'nieuwe Isings' genoemd, omdat deze de plaat van Isings over de Hunebedbouwers vervangt. De plaat is gebaseerd op de meest recente kennis over de Hunebedbouwers en kwam tot stand na uitgebreide discussie met archeologen, die gespecialiseerd zijn in

► **Studenten vertellen hun zelfgeschreven verhaal tijdens het afsluitende symposium, juni 2010.**

de Trechterbekercultuur. Tekenaar Frans le Roux maakte vier posters over aspecten van het werk van de archeoloog: de archeoloog als detective, als schatgraver, als beschermer van oudheden en als avonturier.

Nieuwe boeken

Het Herinneringscentrum Kamp Westerbork ontwikkelde in het kader van het project eveneens nieuwe boeken. Harm van der Veen schreef tien verhalen over kinderen in Duitsland in de jaren dertig en in Nederland tijdens de oorlogsjaren: het jeugdboek *Opgepakt*. Het boek begint in 1900 met het verhaal van Israël Bargerboer, die via kamp Westerbork in 1943 vermoord werd in Sobibor. Het vijfde verhaal gaat over Anne Frank, die met de laatste trein uit kamp Westerbork naar Auschwitz vertrok. Het laatste verhaal gaat over het meisje Settela, het Sintimeisje (bekend door de foto uit de Westerbork-film), dat in 1944 vergast werd in Auschwitz. Kunstenaar Geert Schreuder maakte bij de verhalen een serie wandplaten



Afsluiting

Op een slotsymposium van het project werden alle onderdelen van het projectplan geëvalueerd. De balans van drie projectjaren werd opgemaakt. Het Herinneringscentrum Kamp Westerbork presenteerde de in het

'Ouderwets onderwijs is aan een herwaardering toe'

en daarbij verscheen het lespakket 'Platen en Verhalen'. Martine Letterie schreef in opdracht van het Herinneringscentrum het jeugdboek *Scherven in de nacht* over het Joodse jongentje Jacob dat na de Kristallnacht weet te vluchten naar Nederland. Hij komt terecht in het Centraal Vluchtelingenkamp Westerbork. Daar ontmoet hij het meisje Mieke, dat naar het kamp gekomen is omdat haar vader daar een baan gekregen heeft.

Er zijn lespakketten gemaakt, die een beeld geven van het bijna al weer vergeten kamp Schoorl en 'Wat zou jij doen?' een lespakket over de Jodenvervolging in Alphen aan den Rijn. Geert Schreuder tekende bij het lespakket over Schoorl ook een wandplaat.

Voor het project werd de website www.verhaalcentraal.nl ingericht, waar studenten (en anderen) hun verhalen, die gescreend waren door een redactie, op plaatsten. Daarbij ligt de nadruk op verhalen uit de Tijd van jagers en boeren en de Tijd van wereldoorlogen, al hebben inmiddels enkele verhalen uit andere tijdvakken een plaats(je) gekregen.

kader van het project ontwikkelde producten. Datzelfde deed het Hunebedcentrum, waarbij ook geïllustreerd werd hoe de wandplaat van de Hunebedbouwers gedigitaliseerd gaat worden. Daar wordt nu nog verder aan gewerkt. De twee lerarenopleidingen deden verslag van de curriculumontwikkeling. En al die opbrengstverhalen werden afgewisseld door studenten, die hun (zelfgeschreven) verhalen aan de zaal vertelden.

Formeel is het project afgesloten, maar er wordt nog doorgewerkt aan enkele producten. Zo worden voor het Hunebedcentrum nog enkele wandplaten ontwikkeld. Tevens is besloten dat het Hunebedcentrum en het Herinneringscentrum Kamp Westerbork voorlopig de verhalenwebsite www.verhaalcentraal.nl in de lucht zullen houden.

In een redactioneel commentaar in NRC Handelsblad werd onlangs gesteld: "Ouderwets' onderwijs lijkt ook zijn verdiensten te hebben en is aan herwaardering toe. Zeker als het gaat om bepaalde leerstof. Het is tijd voor een tussenweg. Een teken van herbezinning op de een-dimensionale onderwijsbenadering vanuit het nieuwe leren. Een herbezinning die via het project Verhaal Centraal heel concreet vorm gekregen heeft voor het geschiedenisonderwijs: ontdekkend en samenwerkend leren werkt uitstekend, maar hanteer ook klassieke werkvormen als de vertelling."²

► Redactioneel commentaar Klassikaal onderwijs in: NRC Handelsblad, 11:24-02, blz. 2.



De reader *Van Canon tot klaslokaal* van het slot-symposium van het project is digitaal beschikbaar en kan gedownload worden op www.vgnkleio.nl.

Blijf herinneren

HET GREIJDANUS ORGANISEERT HOLOCAUST MEMORIAL DAY

De tijd dat het in de klas ter sprake brengen van de Holocaust automatisch voor een gepaste stilte en aandacht zorgde lijkt voorbij. Toch zijn er genoeg redenen om onderwijs te blijven geven over de Jodenvervolging, want het onderwerp heeft nog niets aan actualiteit verloren. Dat kan bijvoorbeeld door middel van Holocaust Memorial Day.

In januari 1952, zeven jaar na de bevrijding van het vernietigingskamp Auschwitz-Birkenau, organiseerde de Poolse regering een internationale herdenking. De Nederlandse delegatie nam na de plechtigheden een urn gevuld met as mee naar huis. Deze urn kwam onder een grafsteen op de Oosterbegraafplaats in Amsterdam. Op de grafsteen stonden de woorden 'Nooit meer Auschwitz'. Langzaam groeide in Nederland de traditie van de jaarlijkse Auschwitz Herdenking. Inmiddels vindt de herdenking plaats in het Amsterdamse Wertheimpark. Bij de laatste herdenkingsplechtigheid eind januari pleitte Jacques Grishaver, voorzitter van het Nederlands Auschwitz-comité, ervoor om de Auschwitz Herdenking een nationale status te geven. Hij riep in zijn toespraak op om waakzaam te blijven op intolerantie omdat deze weer toeneemt in onze samenleving. "Intolerantie en antisemitisme worden salonfähig." Op onze school, scholengemeenschap Greijdanus in Zwolle, hebben wij op 31 januari een Holocaust Memorial Day gehouden. Daartoe nodigden we wetenschappers uit en ooggetuigen.

Gevoelig onderwerp

De volkerenmoord op de Joden tijdens de Tweede Wereldoorlog (Holocaust) is een belangrijk onderwerp om te behandelen tijdens de geschiedenisles. Maar om verschillende redenen kom je als docent dikwijls tijd te kort om uitvoerig stil te staan bij de diverse aspecten die dit onderwerp met zich meebrengt. Bovendien is het een uiterst gevoelig onderwerp om te behandelen in de (multiculturele) klas. In april vorig jaar vermeldde weekblad *Elsevier* dat één op de vijf geschiedenisdocenten in de vier grote steden de Holocaust niet of

nauwelijks ter sprake kan brengen, doordat vooral islamitische leerlingen moeite met dat onderwerp hebben.¹ Dit mag echter geen reden zijn om de Holocaust niet of slechts beperkt te bespreken. In een tijd waarin racisme, antisemitisme en xenofobie nog steeds merkbaar zijn, ligt er een cruciale taak voor het onderwijs, en in het bijzonder het geschiedenisonderwijs, om jongere generaties te onderwijzen over wat er gebeurd is met de Europese Joden tussen 1933 en 1945.

Er zijn nog meerdere redenen te geven waarom het van belang is om in het onderwijs een belangrijke plaats toe te kennen aan de Shoah. Zo moet de Holocaust bestudeerd worden om de menselijke soort te leren kennen. Ook na de Tweede Wereldoorlog is immers gebleken dat mensen elkaar de verschrikkelijkste dingen aandoen. Primo Levi, overlevende van Auschwitz, formuleerde dat als volgt: 'Het is gebeurd en kan dus weer gebeuren. Dat is de kern van wat wij te zeggen hebben' ².

Een tweede belangrijke reden in dit verband is dat leerlingen leren beseffen wat vooroordelen, racisme, antisemitisme en stereotypering in de samenleving kunnen aanrichten. Door zich in te leven in de wijze waarop de Joden tijdens het nazibewind zijn vervolgd en vermoord kunnen ze inzicht ontwikkelen in de positie van minderheden.

In 1966 schreef de bekende filosoof en socioloog Theodor Adorno een beroemd essay. Hierin betoogde hij dat de eerste eis die aan de opvoeding gesteld moet worden is dat Auschwitz niet nog eens zal voorkomen. Daarom moet er ook les gegeven worden over de Shoah. In het spoor van Adorno ontwikkelde Ido Abram een zogenaamd vijf-punten-programma voor wat betreft

Het artikel 'Moslimleerlingen hebben moeite met Holocaustles' is na te lezen op www.elsevier.nl.

P. Levi, *De verdronkenen en geredden* (Amsterdam, 1991), p. 200.

Bert Jan Hartman is docent geschiedenis op scholengemeenschap Greijdanus in Zwolle.

de opvoeding na Auschwitz. Centraal bij hem staat het woord empathie. Het ging Abram erom dat jongeren zich realiseren dat het Auschwitz van toen niet iets is van lang geleden, maar dat het deel uit maakt van de samenleving vandaag. Het betekent Auschwitz in onze



▽
Het ooggetuigen-
verslag van Bloeme
Evers-Emden maakt
diepe indruk op de
leerlingen van het
Greijdanus. Foto:
Freddy Schinkel.

wereld plaatsen en niet er buiten. Vervolgens benadrukte Abram dat jongeren (leerlingen) zich moeten verplaatsen in alle betrokken actoren bij de Holocaust. Zowel in de daders, als in de slachtoffers, als in de omstanders. Het bestuderen van de levens van daders, slachtoffers en omstanders kan ervoor zorgen dat leerlingen niet al te simpele conclusies trekken. Deze opvatting van Abram is tegenwoordig stevig verankerd in het onderwijs over de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust.

Doelstellingen

De vraag is nu: hoe bereik je leerlingen uit het middelbaar onderwijs met dit onderwerp? En wat wil je met het thema in je lessen bereiken? Jacob Boersema schreef in 2005 een onderzoeksrapport over Holocaust-onderwijs in de praktijk. Van zijn bevindingen deed hij verslag in *Kleio*. Hij stelde vast dat door de bank genomen leerlingen erg betrokken zijn bij het thema Holocaust. Vooral de vraag naar hoe het heeft kunnen gebeuren houdt leerlingen bezig. Docenten proberen in hun lessen een beroep te doen op het inlevingsvermogen van hun leerlingen. Leraren willen hun leerlingen

leren inzien dat het maken van keuzes niet makkelijk was en dat de gevolgen vaak niet te overzien waren. Ze moeten de complexiteit en nuances van de keuzes in de oorlog inzien en daar *zelf* een moreel oordeel over vellen. Dit 'dilemma denken' domineert het Nederlandse Holocaustonderwijs.

Op de website www.holocausttaskforce.org valt een brochure te downloaden waarin drie doelstellingen staan met betrekking tot het lesgeven over de Holocaust. Eén van die doelstellingen sluit aan bij het dilemma denken. Leerlingen en docenten moeten gestimuleerd worden na te denken wat de Holocaust betekent in de huidige tijd. Hoe reageren we in het onderwijs op uitingen van discriminatie?

In de geschiedenisles moet vervolgens specifieke kennis over deze moord aangeleerd worden. Historicus Saul Friedländer, specialist op het terrein van de Shoah, maakt duidelijk dat volkerenmoord in de geschiedenis niet uniek is. Alleen in de twintigste eeuw hebben er al meerdere genociden plaatsgevonden. De Holocaust is echter wel uitzonderlijk vindt hij. Nooit eerder was er besloten een complete bevolkingsgroep te vermoorden. Nooit eerder werd door een overheid alle staatsmacht aangewend om de moord uit te voeren. Het bijzondere van het nationaal-socialisme zat volgens Friedländer in het feit dat het probeerde uit te maken wie wel en wie niet op deze wereld mocht leven. Tot slot is het ook van belang om de herinnering aan de slachtoffers levend te houden. Volgens de Joodse traditie is niemand dood zo lang hij nog herinnerd wordt.

Ooggetuigen

Om deze doelstellingen in een beperkte tijd te realiseren zou ik ervoor willen pleiten om in het onderwijs een projectdag/themadag te organiseren die volledig in het teken staat van de geschiedenis van de Holocaust. Voor scholen in het primair en voorgezet onderwijs ligt er een mooie kans om bij de Holocaust Memorial Day aan te sluiten. Dit geeft je bijvoorbeeld de gelegenheid om ooggetuigen uit te nodigen op school. Op die manier maak je de geschiedenis persoonlijk en breng je het dichterbij de leerling. Een andere sterke formule is om met leerlingen de geschiedenis te beleven op een historische locatie. Een rondleiding onder leiding van een gids of een ooggetuige in voormalig kamp Westerbork maakt een onuitwisbare indruk op leerlingen. De voormalig Ghanese secretaris-generaal van de Verenigde Naties, Kofi Annan, riep in 2005 de bevrijdingsdatum van Auschwitz (27 januari 1945) uit tot een internationale herinneringsdag voor de slachtoffers van de Holocaust en andere volkerenmoorden. Onder

leiding van het Centrum voor Holocaust en Genocidestudies (CHGS) werd aan deze oproep gehoor gegeven. Vanaf dat moment worden er in Nederland door diverse universiteiten en culturele instellingen educatieve dagen georganiseerd voor studenten en scholieren in het kader van de Holocaust Memorial Day. Maria van Haperen, educatiespecialist van het CHGS vindt het heel waardevol om op deze dag generaties met elkaar in contact te brengen. Omdat op zo'n dag leerlingen in contact komen met overlevenden van de Shoah. Die interactie is heel waardevol omdat het lessen voor het leven zijn. De levensverhalen van de ouderen bieden de leerlingen mogelijkheden tot identificatie (empathie). Zo kunnen leerlingen hun leven vandaag vergelijken met het leven van toen.

Memorial Day

Ongeveer 160 VWO-5 leerlingen van de Zwolse schoolgemeenschap Greijdanus kwamen eind januari naar Hattem. In het kader van de Holocaust Memorial Day ontmoetten de leerlingen in een kerkgebouw ooggetuigen van de Shoah. De dag was breder ingekaderd, want naast overlevenden waren ook de wetenschappers Peter Romijn en Tony Holslag uitgenodigd. Peter Romijn is als onderzoeker verbonden aan het Nederlands Instituut voor Oorlogs Documentatie (NIOD) in Amsterdam. Tony Holslag is werkzaam aan de Universiteit van Amsterdam. Beiden lieten in gesprek met de leerlingen zien dat genocide in de twintigste eeuw vaker is voorgekomen.

Holslag is cultureel antropoloog en ging in zijn workshop in op de Armeense genocide. Hij liet zien dat één van de voorwaarden van genocide een politieke crisis is. En dat de identiteitscrisis geprojecteerd wordt op een minderheidsgroep. Peter Romijn sprak met de leerlingen over de rol van *Dutchbat* bij de genocide in Srebrenica in 1995. Het viel hem op dat leerlingen hier nagenoeg niets van wisten. Alleen daarom is het al goed om dit met jongeren te bespreken. Want na de Tweede Wereldoorlog heeft zich geen grotere misdaad voorgedaan in Europa.

Leerlingen Tim Schouten en Michiel de Vries vonden de dag heel waardevol. 'Gewoonlijk denk je hier niet over na. Het zet je wel behoorlijk aan het denken,' was hun mening. De leerlingen kwalificeerden de lessen van de wetenschappers in het algemeen als goed en waardevol. Maar de meeste indruk maakten, hoe kan het ook anders, de levensverhalen van de drie ooggetuigen. Het meest indrukwekkend van allemaal was het verhaal van Bloeme Evers-Emden. Drie verschillende groepen leerlingen kregen haar oorlogservaringen te

horen. Ze vertelde dat, toen zij zo oud was als haar publiek nu, ze tijdens de oorlog in Amsterdam woonde en na verloop van tijd moest onderduiken. Op een zeker moment ging dat mis. Ze werd gearresteerd en naar Westerbork gedeporteerd. Emotioneel vertelde ze dat de man bij wie ze was ondergedoken, gefusilleerd werd door de bezetter. Na enige tijd in Westerbork werd ze naar Auschwitz gebracht. Wat ze daar heeft gezien en meegemaakt wilde ze niet aan de leerlingen vertellen: 'Als je dat wilt weten dan moet je maar boeken lezen.' Na Auschwitz werd ze opnieuw gedeporteerd, nu naar kamp Libau. Evers-Emden vervolgde haar verhaal door te vertellen over een voorspellende droom die ze had. Ze droomde dat ze de bevrijding zou meemaken. En dat die zou plaatsvinden op de eerste zonnige dag in mei. Op 8 mei 1945 was het een zonnige dag en op die dag waren er geen Duitsers meer in het kamp te zien. Ze kon zo naar buiten lopen. 'Het was de gelukkigste dag van mijn leven.' Na haar verhaal bleef het een poosje stil bij de leerlingen, en vervolgens kreeg ze een welgemeend applaus.

Memorial Day maakte veel los bij de leerlingen. Na elke workshopronde spraken de leerlingen na over wat ze gehoord en gezien hadden. Bovendien lieten ze de gastsprekers weten dat ze erg onder de indruk waren van de verhalen. Eén van de leerlingen zei: 'Op deze manier ga ik mij verplaatsen in het leven van die tijd, hoe het was om Joods te zijn en welke gevolgen dat had.' Als het resultaat is dat leerlingen op deze manier hun waardering uitspreken, dan is de Holocaust Memorial Day voor mij geslaagd.

LITERATUUR

T. Adorno, **Opvoeding tot mondigheid**, (Utrecht/Antwerpen, 1971), 77.

I. Abram, **Erziehung und humane Orientierung**, in: I. Abram en M. Heyl, **Thema Holocaust: Ein buch für die Schule**. (Hamburg, 1996), 11-18.

J. Boersema. **Feiten en voelen. De rol van emotie en moraal bij het lesgeven over de holocaust**. In: Kleio no 3, 2005, 24.

Nederlands Dagblad, 16 mei 1998, **Holocaust plaatst zelfs Saul Friedländer voor raadsels**.

I. Kershaw, **Hitler, De Duitsers en de Holocaust**. (Houten, 2009), 298-299.

BEWONDERING VAN OVERZEE

Lisa Jardine schreef een in Nederland miskend boek met een opzienbarende these; de Engelse cultuur van de zeventiende eeuw is diepgaand beïnvloed door de Nederlandse. En de familie Huygens speelde daarin een centrale rol.

*In matters of commerce
The fault of the Dutch
Is offering too little
and asking too much*

Dit versje uit Palmer's *History of the Modern World* kwam ik in mijn studententijd voor het eerst tegen en is mij altijd bijgebleven. Het sloot mooi aan bij de lessen Engels op de middelbare school. Onze docent daar, mijnheer Miedema, had een bijzondere voorliefde voor de herkomst van woorden en uitdrukkingen en dat maakte, gek genoeg, zijn behandeling van het idioom tot (voor mij althans) de leukste les van de dag. Wat overigens niet zo moeilijk was op zo'n oersaai school. Hij leerde ons dat uitdrukkingen in het Engels waarin het woord *Dutch* voorkwam over het algemeen geen gunstig beeld achterlieten van onze volksaard. *A Dutch party* (een feestje waarbij je zelf de consumpties moet meenemen), *a Dutch treat* (een traktatie die je zelf moet betalen) en *Dutch courage* (dronkemansmoed), waren enkele voorbeelden daarvan. Zo vormde de Engelse les een wat droevigstemmend contrapunt van de ronkende lessen over de Gouden Eeuw.

Een liefdesverklaring

Maar gelukkig hebben wij Lisa Jardine nog. Deze Engelse historica werd in de Angelsaksi-

sche wereld zeer bekend door haar *Going Dutch* (Om maar in het rijtje van mijnheer Miedema te blijven. Het betekent zoveel als: eerlijk delen), een boek dat we zonder overdrijving een liefdesverklaring aan het Nederlandse volk en zijn cultuur mogen noemen. Het is alleen daarom al onbegrijpelijk dat boek en schrijfster in Nederland nagenoeg onbekend zijn gebleven. Pas vorig jaar haalde zij de pers vanwege het feit dat zij was uitverkoren om de jaarlijkse Huizinga-lezing te verzorgen. Hierdoor kwam ook *Gedeelde Weelde*, zoals de Nederlandse vertaling luidde, in de belangstelling. Bij navraag bleek het prachtige en luxueus verzorgde werk voor een habbekrats bij *De Slegte* te liggen. Een twijfelachtige eer die schrijfster en boek zeker niet verdienen. Maar ja, je blijft natuurlijk wel een Hollander...

Glorious Revolution

Centraal thema in haar boek is dat er, hoewel de Engelse oorlogen anders doen vermoeden, toch sprake was van zeer intensieve contacten tussen Hollandse en Engelse cultuurdragers en wel zodanig dat we wat haar betreft kunnen spreken van een bijzonder sterke beïnvloeding door onze kant van de Noordzee. In de ondertitel van de Engelse versie is zelfs sprake van *How England plundered Hol-*

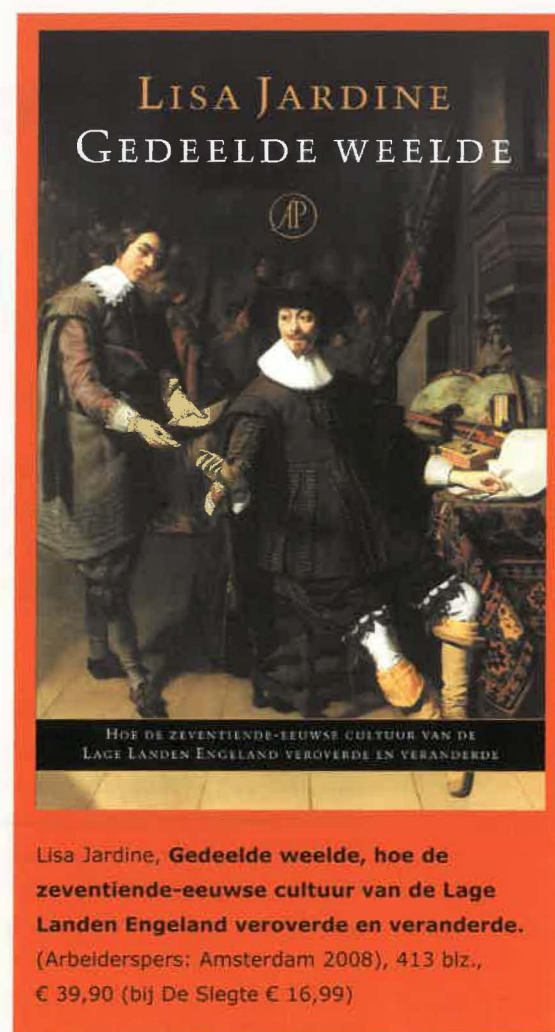
land's Glory (in het Nederlands enigszins afgezwakt tot: *Hoe de zeventiende-eeuwse cultuur van de Lage Landen Engeland veroverde en veranderde*). Meer dan een kwart van het boek is gewijd aan de expeditie van stadhouder Willem III in 1688 om zijn schoonvader te verdrijven van de Engelse troon. Woorden schieten haar te kort om de gewaagde onderneming te prijzen. Met een bewondering die bij Nederlandse auteurs (als die er al zijn) nauwelijks is terug te vinden, verhaalt zij van de perfecte organisatie en uitvoering ervan, de manier waarop de invasie werd begeleid door een gigantisch propagandaoffensief (er werden meer zestigduizend pamfletten verspreid om de invasie goed te praten, gedeeltelijk gedrukt op een mobiele pers), het enthousiasme waarmee Willem, althans door een deel van de bevolking, werd onthaald en het fatsoen waarmee de Nederlandse militairen zich gedroegen. Het vervult je allemaal - het mag weer - met gepaste trots. Pas in de laatste bladzijden laat ze merken dat onze stadhouder ook wel zeer persoonlijke motieven voor de onderneming had. Nog afgezien van de koninklijke status die het Willem opleverde, was de Engelse troon vooral ook een tactische zet van grote orde in zijn ultimate doel: de *containment* van

het Frankrijk van Lodewijk XIV. En wat Jardine nu zo opviel in haar uitputtende onderzoek naar de *Glorious Revolution* was dat Willem, cultureel gezien, als het ware in een gespreid bedje terecht kwam. Hij moet zich onmiddellijk in het land hebben thuis gevoeld en dat had niet alleen te maken met het feit dat hij al van kindsbeen af in Engelse sferen verkeerde (zijn moeder en echtgenote waren Brits), maar vooral omdat de Nederlandse cultuur zich in Engeland al behoorlijk had laten gelden. Zodanig zelfs dat het in bepaalde kringen voor jonge dames *bon ton* was de Nederlandse taal te leren. Jardine vermeldt hoe de stadhouder onderweg van de landingsplaats Torbay naar Londen geregeld zijn leger verliet om mooie tuinen te bezoeken, tuinen die met hun grachten en bomenrijen nu juist bijzonder waren bepaald door de Hollandse smaak. Maar de invasie van Willem was al voorafgegaan door een golf van ambachtslieden, geleerden, kooplui en kunstenaars die Albion overspoelde. Hollandse ingenieurs legden de moerassen van East Anglia droog, Hollandse investeerders financierden de *Bank of England* en geleerden als Leeuwenhoek en Boerhave hadden zitting in de *Royal Society*. Anderzijds was de tolerante Republiek een veilig toevluchtsoord voor religieuze en politieke ballingen. Of, zoals Jardine het formuleert: 'in een tijd dat het eenvoudiger was voor een Londenaar om naar Amsterdam te reizen in plaats van naar Lincolnshire, vormde de Noordzee eerder een drukke verkeersader dan een barrière'. Dit alles droeg

er toe bij dat de komst van de nieuwe aspirant-koning, ook door het gewone volk, niet als een echte verovering werd gevoeld.

De Huggins-family

En zo wordt de geest van de lezer rijp gemaakt voor de grote vraag hoe dat beïnvloedingsproces dan precies is verlopen. Duidelijk wordt in ieder geval hoe gigantisch de rol is geweest van onze vaderlandse *uomo universale* Constantijn Huygens. Hij, de dichter, musicus, kunstkenner en diplomaat en zijn beide zonen Constantijn jr. en Christiaan, vormden de spil waarom het culturele leven in de Republiek en in Engeland draaide. Zowel aan het Engelse hof als in de paleizen van de Oranjes, die door onder andere een actieve cultuurpolitiek aan het stadhouderlijk niveau probeerden te ontsijgen, was Constantijn sr., oftewel *Mr. Huggins*, een graag geziene gast en functionaris (Hij fungeerde als persoonlijk secretaris van zowel Frederik Hendrik als Willem III). En het werd hem nog gemakkelijker gemaakt omdat Den Haag, nota bene als bestuurlijk centrum van een republiek wel drie vorstenhoven herbergde. Naast het gemankeerde hof van de Oranjes waren daar natuurlijk de Stuarts, die gevlucht waren voor de *roundheads* van Cromwell en niet te vergeten de Winterkoning en zijn gevolg. De paradox kon niet groter, maar ook niet mooier zijn. En al die min of meer gekroonde hoofden konden alleen maar met walging het republikeinse gewoel om zich heen aanschouwen, maar zagen er tegelijkertijd geen



been in om zeer uitbundig te teren op de zak van diezelfde republiek die zij zo verachtten. Dit boek is echter niet geschreven door Pieter Geyl maar door Lisa Jardine en zij benadrukt dat er naast Den Haag nog een ander cultureel brandpunt in de Nederlanden met een grote Engelse kolonie was, namelijk Antwerpen dat na 1650 een aanzienlijk economisch herstel doormaakte. En het huis van de schilder Peter Paul Rubens aan de Wapper was *the place to be*. En wie maakte daar met een grote regelmaat zijn opwachting? Inderdaad: Huygens, *Sir* Huygens that is. *Who else?*

Een prima voorbereiding voor het CSE van de komende jaren.

Geen wc in de middeleeuwse stad? Onzin!

BEELDVORMING OVER DE MIDDELEEEUWEN IN HET ONDERWIJS

Historicus Henk 't Jong, jarenlang werkzaam in het Archeon en als historisch adviseur, deed onderzoek naar de weergave van de middeleeuwen in de Nederlandse lesmethoden. Eén van zijn conclusies is dat het beeld van die middeleeuwen op school onjuist is.

Als je aan de gemiddelde Nederlander vraagt wat hij van de middeleeuwen weet dan kom je geheid op een paar clichés uit. Ridders, kastelen en jonkvrouwen staan meestal bovenaan het lijstje. Dan komen de pest en de smerige steden, die op de één of andere manier met elkaar te maken moeten hebben. Ook heksenverbrandingen figureren meestal wel, evenals weelderige banketten waar hele pauwen in hun eigen veren opgediend werden. En natuurlijk veel oorlog en bedelaars. En martelende beulen die zwarte kappen met ooggaatjes erin droegen. Bij wat doorvragen kom je ook nog wel op zulke

romantiek, die vooral opgang deed in de nieuwe en soevereine naties na de val van Napoleon. Om de bevolking van de uit de oude Europese lappendeken samengestelde staten op te voeden in een gezamenlijk referentiekader, werd door en voor elk ervan een nationale mythe verzonnen. Die werd vooral in noordwest Europa in de middeleeuwse geschiedenis gezocht, toen de staten onder hun toenmalige vorsten een eigen identiteit kregen. Er werden boeken geschreven over middeleeuwse helden en lokale, regionale en nationale mythen werden omgevormd tot spannende en

'Vraag aan de gemiddelde Nederlander wat hij van de middeleeuwen weet en alle clichés komen voorbij'

zaken als 'horigen', die iets heel ergs waren: onvrij. Of harnassen die zo zwaar waren dat een ridder met een hijskraan op zijn paard getakeld moest worden. Kortom, al die dingen die je in Hollywoodfilms al bijna honderd jaar ziet en die in tv-series, historische romans, strips, computergames en bordspellen aan de orde van de dag zijn. De vraag is natuurlijk: hoe komen we aan dit beeld? Hebben we dat op school geleerd of komt het van de media, maar hoe komen de media dan aan dat beeld? Hebben schoolboeken hun materiaal overgenomen uit de historische (beeld)cultuur of was het andersom? En hebben ze zo de volgende generatie van de verspreiders van dat beeld beïnvloed? Hoe je het ook wendt of keert: het onderwijs moet er wat mee te maken hebben.

Romantiek en nationalisme

Natuurlijk is dit beeld van de middeleeuwen in eerste instantie afkomstig van de vroeg negentiende-eeuwse

romantische verhalen. Historische steden, maar ook landen als geheel, herdachten historische gebeurtenissen op spectaculaire wijze en trokken zo ook nog eens toeristen aan, wat weer goed voor hun economie was. De romantiek had ook invloed op de architectuur en de monumentenzorg. De diverse in de negentiende eeuw opkomende neostijlen raakten wijd verbreid en zorgden voor een nostalgisch beeld dat zowel in nieuwe openbare gebouwen als in de restauraties van bestaande historische gebouwen te zien was. En uiteraard werd sinds de leerplichtwet van 1900 aan iedereen vanaf zes jaar de nationale geschiedenis onderwezen. Het zal geen verwondering wekken dat in dat kader de geschiedenis nogal werd aangepast aan wat de regeringen als correct hadden bepaald. Ook ik realiseerde me aanvankelijk niet dat wat ik in mijn jeugd leerde in feite een erfenis was van deze nationalistisch getinte 'indoctrinatie'.

Henk 't Jong (1948), MA, studeerde in 2009 aan de universiteit van Leiden af als historicus in middeleeuwse geschiedenis. Samen met zijn vrouw runt hij het historisch adviesbureau 't Scapreel te Dordrecht (www.scapreel.nl) en is hij onafhankelijk historisch onderzoeker en publicist.

Verkeerd beeld

In mijn werk kwam ik steeds meer met het geschetste beeld van bezoekers of informatievragers in aanraking. Vooral in mijn tijd bij het Archeon en als levende geschiedenisplayer hoorde ik de meest verbijsterende dingen. Zo wisten mensen vaak niet precies wanneer die middeleeuwen nu eigenlijk waren en wat er binnen of buiten viel. In het Archeon werden Romeinse soldaten bijvoorbeeld ridder genoemd. Toeristen bleken de Gouden Eeuw en de Pruijktijd ook als middeleeuwen te betitelen. Verder werd de periode onder invloed van games en films een soort fantasieland waar elfen, draken en eenhoorns zich mengden met zwaardzwaaiende mannetjesputters en bezwijmde prinsessen. Nu waren de middeleeuwen met hun fantastische ridderromans daar zelf enigszins debet aan, maar toch... Veel mensen realiseerden zich niet dat hun eigen voorouders in die periode leefden. En dat die toen zelden ridders in harnas zagen, gemarteld werden of op de brandstapel kwamen, of dat ze draken of elfen tegenkwamen. Toch waren die mythen moeilijk uit te roeien. Ik vroeg me af of dat beeld van de docent kwam en of het zo in de lesmethoden stond. In 1992, bij mijn aantreden bij Archeon, spitte ik enkele geschiedismethoden door en schrok daar behoorlijk van. Het bleek dat in ieder geval het romantische, maar nationalistische, negentiende-eeuwse beeld nog springlevend was. In het Archeon hoopte men dat de reconstructie van een middeleeuws stadje dat beeld zou laten verdwijnen. Zeker als er schoolklassen zouden komen; die zouden dan met wat anders geconfronteerd worden dan wat ze in de schoolboeken zagen. Maar het middeleeuwse stadje Gravenham had vreemd genoeg zo goed als geen invloed op het beeld in de boeken. Er kwamen een paar

'In het Archeon werden Romeinse soldaten gemakkelijk als ridder betiteld'

filmpjes bij *Het Klokhuis*, foto's stonden soms in een lesmethode, maar de kinderen bleven vreemde vragen stellen of opmerkingen maken.

Flaters in schoolboeken

Ondanks de invoering van de tien tijdvakken van de commissie-De Rooy bleef het chronologisch inzicht van leerlingen beperkt. Bepaalde middeleeuwse standaardonderwerpen als de kerstening, het leenstelsel, stadsleven en internationale handel bleken nog steeds niet goed begrepen te worden en de misverstanden waren nog net zo groot als voorheen. Ik besloot er wat aan te doen. In 2009 behaalde ik mijn MA mid-



deleeuwse geschiedenis en een kleine twee maanden na mijn afstuderen begon ik zowel de lesmethoden voor het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs te bestuderen. Ik beperkte me tot de beide tijdperken



Het stadje Gravenham en haar bewoners in het Archeon lijkt het clichébeeld dat veel mensen van de middeleeuwen hebben niet te veranderen. Foto's: Archeon.

die de traditionele middeleeuwen bestreken: de tijd van monniken en ridders (500-1000) en die van steden en staten (1000-1500). Ik kan u verklappen dat het me niet meeviel. De illustraties in de boeken voor het basisonderwijs waren behoorlijk anachronistisch. Wat over horigen, stedelijke hygiëne en kastelen werd gezegd was zo verouderd en clichématig dat het echt niet leuk meer was. Bovendien kreeg ik grote twijfel over de eisen die aan leerlingen gesteld werden wat betreft de kennis die ze nodig hadden over de middeleeuwen. Van enkele onderwerpen zie ik nog steeds het nut niet in en bij andere werd ook uit de tekst niet duidelijk wat het belang dan wel was. Die teksten bleken soms van een

De vondsten van talloze beerputten bewijzen dat er in de middeleeuwse stad wel degelijk wc's waren.

stuitende simpelheid en de werkboeken bleken eerder *multiple choice*-quizjes dan overhoringen van de stof. En ze stonden vol met uiterst infantiele zoekplaatjes en vragen als: wat je in de middeleeuwen had willen zijn, een jonkvrouw of een bedelares.

Op een paar uitzonderingen na, werd ik echt niet blij van de zeven methoden voor het basisonderwijs en de zes voor het voortgezet onderwijs. Er was er eigenlijk niet één bij die bij middeleeuwse geschiedenis niet de fout inging. Om maar te zwijgen over de tekeningen



Goede boeken over de Nederlandse middeleeuwen

Berents, D.A., **Het werk van de vos** (Zutphen 1985) - middeleeuws recht

Blockmans, W., **Metropolen aan de Noordzee** (Amsterdam 2010) - handelssteden

Graaf, R. de, **Oorlog om Holland 1000-1375** (Hilversum 1996) - oorlogvoering

Janse, A., **Ridderschap in Holland** (Hilversum 2001) - adel en welgeborenen

Janse, A., **Een pion voor een dame** (Amsterdam 2009) - biografie Jacoba van Beieren

Janssen, H.L., J.M.M. Kylstra-Wielinga, B. Olde Meierink, red., **1000 jaar kastelen in Nederland** (Utrecht 1996) - kastelen

Tuuk, L. van der, **Noormannen in de Lage Landen** (Leuven 2008) - vikingen

voor het basisonderwijs, waar geen enkele foutloze bij was. Ook heel erg was het extra lesmateriaal, bestaande uit filmpjes in beeldbanken, speciaal uitgebrachte boekjes, cd's en dvd's en vooral de vele door zowel amateurs als onderwijzers gemaakte 'middeleeuwse' websites. Het was allemaal één en al cliché, anachronisme, verouderde info en ondeskundig knip- en plakwerk. Dit alles riep een hele serie vragen bij me op. Waarom komen recente ontwikkelingen niet terecht in de lesstof? Wie controleert of wat er in de methoden staat wel klopt? Wie instrueert de tekenaars bij het ontwerpen van hun platen en hebben die mensen verstand van hoe het er in de betreffende periode uitzag? Zijn we nog steeds bezig met nationale geschiedenis of plaatsen we die in een groter verband? Dat laatste zou je wat de middeleeuwen betreft nauwelijks zeggen, al liggen de aanknopingspunten bij Karel de Grote of de Hanze natuurlijk voor de hand. Op die vragen heb ik geen antwoorden gekregen. Misschien maakt dit artikel, maar voornamelijk mijn rapport, die los.

Geen wc's?

In veel schoolboeken staat dat het in de middeleeuwse steden vreselijk stonk omdat er geen wc's waren. Sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw worden in Nederlandse binnensteden archeologische opgravingen gedaan om meer te weten te komen over het ontstaan en de groei van onze steden. De rijkste bronnen van vondsten bij dit onderzoek zijn... beerkuilen of -putten. Die kuilen of putten bevonden zich onder het middeleeuwse equivalent van onze wc: het secreet of de heimelichede. Boven de kuilen, die dikwijls met hout of steen zijn verstevigd en die op het erf achter het huis liggen, stond een houten huisje met daarin een zitting met een gat. De beerputten of -kelders waren onder huizen gebouwd en altijd van steen. Er zat ook een toegang in zodat ze als ze vol dreigden te raken geruimd konden worden. De stad had daarvoor werklieden in dienst, die de beer buiten de stad brachten om daar te 'rijpen'. Na dat proces werd het resultaat aan boeren verkocht als mest voor het land. Het werd vanuit de Hollandse steden zelfs verkocht tot ver in het oosten en noorden van het land. De stedelijke keuren bevatten allerlei verordeningen waaruit blijkt dat er zorgvuldig met deze putten werd omgegaan. Ze mochten niet te dicht bij waterputten liggen en moesten op tijd worden geleegd. Secreten mochten zeker niet boven open water gebouwd worden. Al deze gegevens tonen aan dat wc's dus wel bestonden (ook op het platteland)



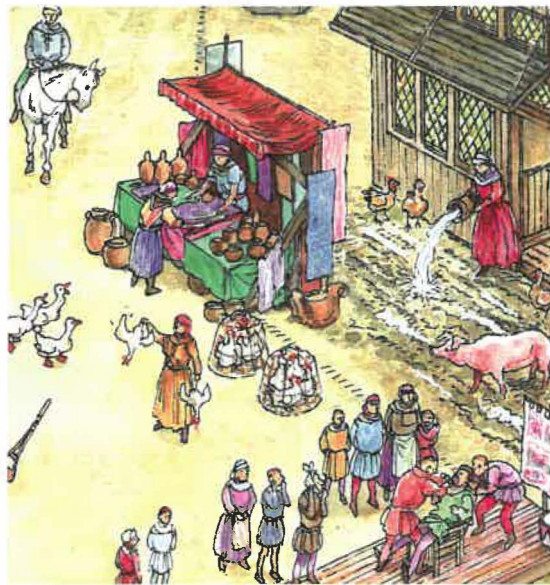
en dat men zijn behoefte dus niet op straat hoefde te doen. Behalve misschien in hoge nood, maar daar is nog niks in veranderd.

Monniken

Rond 1100 was er in Europa maar één monnikenorde: de Benedictijnen. Vanaf ongeveer 900 kwam daar nog hun afscheidingsbeweging de Cluniacensers bij. Alle daarbij horende monniken droegen donkere, op den duur zwarte, wollen pijen met een eraan genaaide kap en wijde mouwen. Eroverheen droegen ze nog een smalle strook, de scapulier, eveneens van zwarte stof met een gat erin voor het hoofd; een soort heel smalle poncho. In de jaren rond 1220 ontstond in Italië de bedelorde der Franciscanen of minderbroeders, die zich razend snel over christelijk Europa verspreidde. Zij kleeadden zich in grauwe wollen pijen met kap (zonder scapulier) met rond het middel een touw geknoopt, met in het hangend uiteinde drie symbolische knopen. Rond 1400 werden hun pijen meer van bruine wol gemaakt. Beide orden, evenals de meeste andere bestaande collega's, namen ter vervanging van de vaste kap in de loop van de vijftiende eeuw een losse kap met schoudermanteltje aan; de kovel. Hoe komt het dan dat op alle afbeeldingen van monniken in de lesmethoden in de tijd van monniken en ridders (500-1000) ze bruine, witte of grijze pijen dragen met koorden om het middel en een losse kovel?

Geen vuilnisbelt

De illustraties bij dit artikel zijn afkomstig uit de geschiedenismethoden *Wijzer door de tijd* (bo) en *Bronnen* en (vo). Het zijn details uit tijd van steden en staten

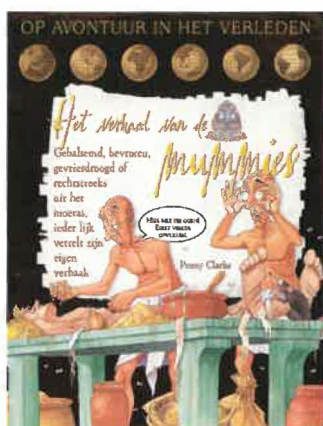


(1500-1550) en ze hebben hetzelfde onderwerp: het leven op straat in een middeleeuwse stad. De overeenkomsten zijn treffend. Allemaal hebben ze modderige straten met diepe plassen, allemaal vertonen ze een vrij rondscharrelend varken en een vrouw die een pot of bak met inhoud op de straat leeggiert. Dat is immers het karakteristieke beeld van de middeleeuwse stad? Het klopt alleen niet. Straten, het woord zegt het al, waren bestraat met keitjes en hadden een goot in het midden of aan de zijkanten om water af te voeren. Varkens moesten volgens vele tientallen bewaard gebleven stadskeuren (een soort politieverordeningen) in een hok gehouden worden. Afval en vuilnis mocht, volgens diezelfde verordeningen, niet op straat gegooid worden. Op overtredingen stonden flinke boetes. Rechterlijke archieven laten zien dat tegen dit soort keuren niet veel gezondigd werd. Natuurlijk was een middeleeuwse stad niet vrij van luchtjes en vuil (net als de onze trouwens) maar dat het er een vuilnisbelt was zoals de illustraties ons willen laten geloven, klopt niet.

Het rapport 'De middeleeuwen in de klas' is gedurende een maand als download bij dit artikel verkrijgbaar. Daarna kan het besteld worden bij henk.tjong@telfort.nl. Dit is een onderzoek naar het middeleeuwse deel van de meest gebruikte Nederlandse lesmethoden geschiedenis voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Het onderzoek gaat niet in op de pedagogische en didactische waarde van de methoden, noch gaat het over de eisen die de kerndoe-
len stellen aan de methoden.



PENNY CLARKE, OP AVONTUUR IN HET VERLEDEN. HET VERHAAL VAN DE MUMMIES (BIBLION UITGEVERIJ, LEIDSCHENDAM 2011) 64 BLZ., € 14,95.



Mummies zijn een onuitputtelijke bron voor fantastische verhalen en verzinsels. Tegelijkertijd is het een onderwerp dat velen tot de verbeelding spreekt. Of het nu om Egyptische farao's of in zand begraven burgers gaat, of het nu veenlijken of gebalsemde lichamen zijn, als er maar iets te melden valt - zie recent de reconstructie van Ötzi - dan is ook het grote publiek geïnteresseerd. Het is dan ook logisch dat Biblion, toen een Britse uitgever een fraai kinderboek over mummies uitgaf, de rechten voor Nederland kocht

en dit boek in vertaling heeft uitgebracht. *Het verhaal van de mummies* gaat grotendeels (43 bladzijden) over Egyptische mummies. Een team van een tiental illustratoren doet uit de doeken waarom werd gemummificeerd, hoe dat werd gedaan, hoe werd 'begraven', et cetera. Dat gebeurt behoorlijk gedetailleerd, getuige bijvoorbeeld de exacte volgorde waarin bepaalde delen van het lichaam in linnen werden gewikkeld en de precieze plaatsing van amuletten op het lichaam van Toetanchamon. Penny Clarke, de auteur van het boek, is behoorlijk schatplichtig aan het wetenschappelijke onderzoek naar de door Howard Carter gevonden tombe. Wie ooit in

het archeologisch museum in Cairo is geweest, herkent vele nagetekende attributen. De laatste twintig bladzijden gaan over allerlei andere bewust of onbewust geconserveerde lichamen: Groenlandse ijsmummies, veenlijken, plastinatie, wassen beelden, reliëfs, enzovoorts. Opvallend is dat zelfs de omslagbladen nog voorzien zijn van nieuwe informatie. *Het verhaal van de mummies* kan een prima bron zijn voor een werkstuk of presentatie van een leerling in de onderbouw. Hier zal de leerling voldoende informatie vinden die niet in *no time* bij elkaar te googlen valt.

Ger Jan Onrust

BERT KOENE, GOEDE LUIDEN EN GEMENE ONDERZATEN. ASSENDELFT VANAF ZIJN ONTSTAAN TOT DE NADAGEN VAN DE GOUDEN EEUW (VERLOREN: HILVERSUM 2010), 320 BLZ., € 29,00.



Streekhistorici heb je in alle soorten en maten. Ze zijn er van chroniqueurs tot aan beroepshistorici. Er zijn fantasen en er zijn er die niets durven schrijven tot het door verschillende bronnen wordt bevestigd. Veel van het gepubliceerde - zeker waar het om hoge oplagen gaat - heeft een nostalgische inslag. Daarnaast zijn er personen die het aandurven om voor velen moeilijk toegankelijke bronnen zodanig te presenteren

dat de vroegste geschiedenis van een dorp zichtbaar wordt. Bert Koene is zo'n man. Sinds een klein decennium houdt hij zich bezig met vooral de laatmiddeleeuwse geschiedenis van Kennemerland, in het bijzonder met de geschiedenis van Assendelft. Dit voormalige lintdorp tussen Krommenie en Beverwijk, is opgegaan in Zaanstad (waaraan het de nieuwbouwwijk met de afzichtelijk nostalgische naam Saendelft te wijten heeft), maar was vroeger op Haarlem gericht. Het gebied van Assendelft werd bewoond in de late IJzertijd tot de derde eeuw, hetgeen in *Assendelftver Polder Papers* uitstekend is gedocu-

menteerd. Voor de rest heeft een voormalige burgemeester twee boekjes met korte verhandelingen geschreven en publiceerde een ex-koster de geschiedenis van de plaatselijke katholieke kerk. Er zijn dorpen die het met minder moeten doen. Dat geldt zeker sinds *Goede luiden en gemene onderzaten*. Bert Koene beschrijft de geschiedenis van het dorp vanaf de tiende eeuw tot en met de watersnood van 1717. Hij doet dat in twee delen, namelijk de late middeleeuwen tot het vertrek van de Spaanse troepen in 1576 en vanaf dat jaar dus tot 1717. Koene karakteriseert de eerste periode

als de tijd waarin bronnen van *buiten* de gemeenschap beschikbaar zijn, terwijl in de tweede periode vooral bronnen van *binnen* gebruikt konden worden. Het eerste deel is beduidend omvangrijker. Dat komt doordat Assendelft bestuurd werd door een adellijk geslacht, zonder wie er over de eerste eeuwen veel minder bronnen beschikbaar zouden zijn. Koene heeft eerder over de ridders van Assendelft gepubliceerd, zoals hij ook heeft geschreven over de beroemdste Assendelfers: Jan en Pieter Saenredam. Assendelft is ontstaan vanuit Kennemerland. Vanuit de duinen kwamen de eerste bewoners naar het hoogveen, groeven ontwateringsloten en kregen problemen met water en inklinking. De op zich weinig rijke agrarische gemeenschap werd in 1313 in leen gegeven aan Gerard (of Gerrit)

van Assendelft. De dorpelingen werden daarmee dienstbaar aan de ambachtsheer, die natuurlijk ook enige rechten en privileges kreeg. Door gunstige trouwen won het geslacht Van Assendelft aan invloed en werd het gebied een Hoge Heerlijkheid. Ze bouwden een klein slot dat slechts enkele tientallen jaren heeft bestaan. Barthoud van Assendelft was een trouw volgeling van Jacoba van Beieren, wat resulteerde in de vernieling van het slot, het verlies van privileges en het opleggen van haardsteden-geld. In Assendelft was in die tijd al veel gereguleerd, vaak naar aanleiding van een misstand. Wellicht de grootste misstand was het egoïstische optreden van boeren aan de boorden van het Wijkmeer (uitloper van het IJ); ieder jaar zetten zij het land onder water, aangezien er dan slib op dat

land achter bleef. Dit was niet zonder overstromingsrisico. Opmerkelijk is de 'Spaanse tijd' van Assendelft. Tussen 1572 en 1576 was Assendelft uitvalsbasis voor het Spaanse leger boven het IJ. De hervorming sloeg hier in het geheel niet aan. Assendelft bleef tot ver in de twintigste eeuw een katholiek dorp. Het tweede deel van het boek gaat meer over die *goede luiden en gemene onderzaten*. Men profiteerde mee met relatieve Hollandse welvaart in de zeventiende eeuw, onder meer geïllustreerd door investeringen in de drooggemalen Beemster. Of een weddenschap waarin 1260 gulden werd beloofd als iemand heelhuids zou terugkeren van de haringvangst ook een teken van rijkdom is, is niet duidelijk.

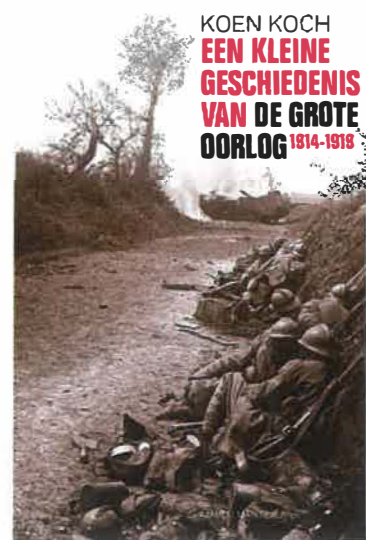
Ger Jan Onrust

KOEN KOCH, EEN KLEINE GESCHIEDENIS VAN DE GROTE OORLOG 1914-1918 (AMBO/MATEAU: AMSTERDAM/ANTWERPEN 2010), 320 PAG, € 24,95.

Er zal over drie jaar een ware hausse aan boeken over de Eerste Wereldoorlog verschijnen, het is immers in 2014 precies honderd jaar geleden dat 'The Great War' uitbrak. Koen Koch, bijzonder hoogleraar internationale betrekkingen aan de Rijksuniversiteit Groningen, loopt met zijn boek vooruit op deze hausse. In de *kleine geschiedenis* (Koch beperkt zich alleen tot de schermutselingen binnen Europa) wordt de *Urkatapostrophe* van de twintigste eeuw opnieuw verteld. De oorlog kostte ruim 9,4 miljoen soldaten en vier miljoen burgers het leven. Vier jaar lang vielen er

elke minuut drie doden. Het was een oorlog die *à l'outrance* diende te worden gevoerd, want de vijand moest worden uitgeroeid tot het bittere eind. Vaak wordt de Eerste Wereldoorlog gezien als een 'zinloze' oorlog, in tegenstelling tot de Tweede Wereldoorlog waarbij het misdadige regime van nazi-Duitsland verslagen diende te worden. In Kochs goed leesbare boek wordt beschreven in welke mate die zinloosheid nu werkelijk zinloos bleek te zijn. Koch behandelt elk oorlogsjaar nauwkeurig en schuwt niet om enkele - wijdverbreide - historische zaken nog eens tegen het

licht te houden. Niet alleen heeft hij kritiek op het ongehoord scherpe ultimatum dat Oostenrijk aan Servië oplegt, ook wijst Koch een schuldige aan voor het uitbreken van de oorlog, namelijk de stafchef van het Oostenrijkse leger: generaal Franz Conrad von Hötzendorf. Zijn sociaaldarwinistische ideeën en een



onbereikbare liefde - de generaal is verliefd op een 28 jaar jongere getrouwde moeder van zes kinderen, maar kon niet met haar trouwen omdat een scheiding in het katholieke Oostenrijk uitgesloten was - zouden de redenen zijn waarom Oostenrijk de oorlog verklaarde aan Servië. Een oorlog zou van Conrad een held maken en hij meende dat hij daarna zijn grootste overwinning zou behalen, namelijk huwen met zijn geliefde. Elke geschiedenisdocent vertelt altijd keurig de structurele oorzaken voor het ontstaan van de Eerste Wereldoorlog: het bestaan van bondgenootschappen, de sterk nationalistische gevoelens in de Europese landen, het militarisme en het imperialisme. Koch overtuigt in zijn boek als hij bij elk van deze oorzaken vraagtekens zet. Daarnaast beweert hij ook

dat het met het 'oorlogsen-thousiasme' nogal meeviel: dat enthousiasme kwam vooral *nadat* de oorlogsverklaringen waren afgekondigd en niet ervoor. Ook aan de massaliteit van genoemd oorlogsen-thousiasme moet worden getwijfeld. De regeringen gebruikten namelijk de pers om een beeld te scheppen van enthousiaste mensen en op die manier kon de regering steun voor haar beslissing verwerven. Een aantal historici heeft overigens kritiek geuit op deze zienswijze van Koch. Het *Hura-Patriotismus* was juist wel aanwezig, stellen zij. Koch repliceert echter dat het voornamelijk de hoger opgeleiden waren die graag de oorlog in wilden gaan. De lagere sociale klasse op het platteland voelde juist angst, twijfel en onzekerheid. Op de loer liggende werkloosheid en voor lafaard uitgemaakt te worden, waren redenen waarom de jonge jon-

gens zich wel massaal meldden, maar van harte ging dat volgens Koch niet. Nadat de oorlog in volle hevigheid was losgebarsten komt het tot stagnatie van de troepen in de loopgraven, pogingen om door de linies heen te breken bij Verdun en aan de Somme resulteerden slechts alleen in een groeiend aantal lijken. De deelname van de Verenigde Staten en de Russische Revolutie zorgden ervoor dat de oorlog zich nog voortsleepte; pas in 1918 werd het Armageddon bereikt. Koch heeft een zeer leesbaar boek geschreven, vol met - veelal onbekende - anekdotes over de strijd aan het front en de politieke beslommeringen. Daarnaast heeft hij een aantal malen de knuppel in het hoenderhok gegooid van de *First World War-watchers*. Hulde daarvoor.

Ben Vriesema

JOSJE DAMSMA EN ERIK SCHUMACHER, 'HIER WOONT EEN NSB'ER'. NATIONAALSOCIALISTEN IN BEZET AMSTERDAM (BOOM: AMSTERDAM 2010) 184 BLZ., € 19,95.

De NSB staat de laatste tijd weer in de belangstelling: niet alleen verscheen er recentelijk



een boek over de eerste jaren van de NSB (*De NSB. Ontstaan en opkomst van de Nationaal-Socialistische Beweging 1931-1935* van Robin te Slaa en Erwin Klijn), ook verscheen er in menig dagblad een

polemiekt waarin de huidige Partij van de Vrijheid (PVV) vergeleken werd met de Nationaal-Socialistische Beweging uit de jaren dertig van de vorige eeuw. Er is veel onderzoek verricht naar de leiders van de Beweging, het ontbrak echter aan een onderzoek naar de 'gewone' leden, de 'Henk en Ingrid' van de NSB. Wat dreef deze mensen om lid te worden en zich in te zetten voor het nationaalsocialistische gedachtegoed? Wie waren deze mensen die aangespoord werden door het NSB-ledenblad 'De Daad' om te gaan colporteren en om te proberen 'zieltjes' te winnen

voor de NSB? De NSB had in de crisistijd van de jaren dertig een grote aantrekkingskracht op mensen. Op haar hoogtepunt telde de NSB zo'n 100.000 leden (de PVV telt overigens maar een lid en dat is Geert Wilders zelf). Binnen de NSB was er overigens een verschil tussen de leden van het eerste uur en de zogenaamde 'meikevers'. Deze laatstgenoemden, die lager in aanzien stonden, meldden zich pas aan toen de Duitsers het land in mei 1940 onder de voet liepen. Josje Damsma en Erik Schumacher (respectievelijk verbonden aan de UvA en het NIOD)

hebben onderzoek gedaan naar de beweegredenen van 'gewone' mensen om zich bij de NSB aan te sluiten. Uit de ongeveer 10.000 leden die de NSB in Amsterdam telde hebben ze 60 willekeurige persoonsdossiers onderzocht. De 60 dossiers komen uit het Centraal Archief van Bijzondere Rechtspleging en zijn samengesteld uit brieven, belastende documenten en getuigenissen van de verdachte en mensen uit zijn of haar omgeving. Het boek van de twee jonge historici leest gemakkelijk en geeft een duidelijk beeld van wat de NSB voor de leden en aspirant-leden in petto had. De NSB'ers moesten zich 'lid van een grote familie voelen' waar het 'gezellig' toeven was. Onder

de vlag van de NSB werden er allerlei activiteiten georganiseerd en cursussen gegeven: kook- en naaicursussen, stampotmaaltijden en de bekende landdagen. Uit de verslagen van de NSB-leden blijkt dat de NSB een fanatieke club was die vooral ook een gezellige vereniging wilde zijn. Iets wat natuurlijk niet zo vreemd was in het sterk verzuilde Nederland. Alleen al in 1944 vonden in het district Amsterdam 66 openbare zaalvergaderingen, 543 besloten vergaderingen, 165 kameraadschapsavonden, 29 filmavonden en 155 praatavonden plaats. Toen duidelijk werd dat de kansen van de NSB in de oorlog keerden, bleef het NSB-ledenblad oproepen tot actie en verbondenheid.

Er is veel aandacht voor de manier waarop (sommige) NSB'ers actief meededen aan de zoektocht naar joden in Amsterdam: de beruchte Jodenjagers van de Colonne Henneicke krijgen in het boek veel aandacht. Ook gaan de auteurs in op de laatste oorlogsmaanden waarin sommige NSB'ers eieren voor hun geld kozen: een brutale NSB'er is zelfs bij een pensionhoudster langs geweest om te vragen of hij van haar mooie schuilplaats gebruik mocht maken; hij kende deze schuilplaats omdat hij als Jodenjager de familie van de pensionhoudster in die schuilplaats had getraceerd en laten oppakken.

Ben Vriesema

JOHN LANCHESTER. DE KAPITALE CRISIS. DE ONDERGANG VAN DE WERELDECONOMIE (PROMETHEUS: AMSTERDAM 2010) 293 BLZ., € 22,50.

CRISIS. THEMANUMMER VAN HOLLAND. HISTORISCH TIJDSCHRIFT (VERLOREN: HILVERSUM 2010). 1.05 NUMMER € 15,-, JAARABONNEMENT (VIER NUMMERS) € 35,-.

Het is crisis, maar we merken er nog niet zo veel van. En 'we' zijn dan de burgers van Nederland. Maar in Griekenland, IJsland, Ierland, Spanje en Portugal weten ze er inmiddels alles van. Als echter het kabinet-Rutte straks echt kan gaan bezuinigen, dan zullen we het hier ook merken.

Crises en kapitalisme zijn onafscheidelijk, hoe vaak er de laatste decennia ook beweerd werd dat er nooit meer een crisis zou komen: eerst omdat we Keynes hadden, toen omdat we Keynes *niet* meer hadden, vervolgens vanwege het internet (de 'nieuwe' economie), en tenslotte, voordat de voorlopig laatste crisis toesloeg, omdat er nu wiskundige modellen

waren die de hele economische werkelijkheid konden beschrijven. Behalve die van de crisis dus... In het voorwoord bij het themanummer *Crisis*, schrijven de samenstellers dat na iedere crisis een ieder het er over eens is dat er lessen uit het verleden getrokken moeten worden, maar als het weer een tijdje goed gaat met de economie blijven die goede voornemens snel vergeten te zijn. In het nummer worden een aantal historische crises besproken. Wat opvalt is dat ze allemaal dezelfde oorzaken hebben. De Tulpengekte uit 1636-1637, de South Sea Bubble uit 1720 en de beursramp van 1907: het kwam allemaal neer op hebzucht, naïviteit en kuddegedrag. Gelukkig

leidden niet al deze beurscrises tot een economische neergang, maar soms waren ze wel voorbodes van een depressie. Zoals die van 1929.

De huidige crisis werd niet aangekondigd op de beurs. Het zich na de economische en morele ineenstorting van het communisme superieur wanende kapitalisme is na 1989 volkomen ontspoord. Het Westen had de ideologische schoonheidswedstrijd gewonnen en kon nu haar ware gezicht laten zien: de verzorgingsstaat kon verwijderd worden uit de etalage van het kapitalisme. Het grote graaien kon beginnen; hebzucht was ineens een deugd. De banken



gingen zich steeds gevaarlijker gedragen, hoewel ze dat zelf niet als een probleem zagen. Men meende dat de alsmaar ingewikkelder wordende constructies de risico's telkens beter afdekten. Maar in werkelijkheid was de risicospreiding totaal ondoorzichtig geworden. Omdat China de Amerikaanse markt overspoelde met goedkope producten en ondertussen ook Amerikaanse

obligaties bleef kopen, bleef de rente en de inflatie in de Verenigde Staten laag. Hierdoor werd de vastgoedmarkt overzees wel bijzonder aantrekkelijk: iedereen, zo leek het, moest met de sterk stijgende huizenprijzen en goedkoop geleend geld wel een huis kunnen kopen. En omdat de banken de risico's konden doorverkopen, leek er niets meer te kunnen misgaan.

Want als een hypotheeknemer in gebreke bleef, was er voor de bank die de hypotheek had verstrekt toch niets meer aan de hand: het risico was allang doorverkocht en niemand wist meer aan wie. Inmiddels weten we waar dit toe geleid heeft. Lanchester heeft een fascinerend boek geschreven.

Hans Pols

MAX CAHEN, IK HEB DIT ALLES OPGESCHREVEN... VUGHT-AUSCHWITZ-VUGHT (UITG. WOLFAERT: 'S-HERTOGENBOSCH 2010), 192 BLZ., PRIJS € 17,50.

'Ik heb dit alles opgeschreven voor diegenen onder mijn nakomelingen, die opgroeiend in een volmaakt andere wereld, willen weten hoe mensen in mijn tijd geleefd en overleefd hebben.'



Zo besloot de Joodse overlevende Max Cahen in 1975 zijn oorlogsmemoires. Met een verbluffende precisie vertrouwde hij de herinneringen aan vervolging en deportatie aan het papier toe. Pas vorig jaar zijn die uitgegeven. Max Cahen (1905-1995) was directeur van een familieonderneming in verpakkingspapierwaren

en woonde in Vught. Op de foto van de gasten bij zijn bruiloft in 1940 ontwaart hij familieleden die korte tijd later zouden worden vermoord. Daar begint zijn relaas. In 1941 trad hij in dienst bij de Joodse Raad, de schakel tussen de bezetter en het Joodse volksdeel. Hij moest een vakopleiding opzetten. In die functie mocht hij in 1941-1942 nog heel lang vrij door het land reizen, met een sper-stempel dat hem *bis auf Weiteres* beschermde

tegen deportatie. Ook toen de Joden uit zijn woonplaats in de kampen verdwenen, bleef hij nog thuis wonen. Zo goed hij kon, hielp hij gevangenen in kamp Vught, onder meer door de aller-noodzakelijkste medische verzorging te regelen. Ook speelde hij postbode en raadde andere Joden aan onder te duiken. Hij werd er inkoper voor het Philips-Kommando dat - zoals de bekende lijst van Schindler - de redding bracht voor een aantal Joden. Alleen al de dagelijkse maaltijd, de Philipprak, betekende een fysieke en morele steun voor gevangenen in de werkplaats. Cahen kon in zijn functie kamp Vught in- en uitlopen en vrij reizen (zij het alleen derde klas, staand). Het was een merkwaardig schouwspel: de man met zijn Jodenster reisde soms samen met een SS-officier. Maar in 1944 moest ook Cahen op transport. Via Westerbork belandde hij in Auschwitz, waar hij twee maanden verbleef. Het begin van zo'n kampdag beschrijft hij: 'Je werd 's ochtends vroeg gewekt door de zaaloudste die je de brits afsloeg, naar het washok, waar je moest dringen om een

kraan te bemachtigen. Het water dat eruit kwam, had een typische moerasstank. Een stuk kleizeep moest het vuil verwijderen en je eigen hemd diende als handdoek. Daarna haalde je met een blik een soort ersatzkoffie en een stuk brood. Vervolgens ging je naar het appèl in de gang van de barak...' Later zat Cahen nog een tijdlang in Gross-Rosen. Wonder boven wonder overleefde hij de kampen. Na een lange thuisreis stapte hij in juni 1945 in Vught uit de trein, vel over been. De hereniging met zijn vrouw Jet en het zien van zijn dochtertje Truus van anderhalf beschrijft Cahen tamelijk onaangedaan. 'Ik was een vreemde geworden van mijn eigen omgeving.' In 1972 keerde Cahen terug naar de plekken des onheils. Hij schreef daarvandaan brieven aan zijn zoon. Die vormen, samen met een korte levensschets van Jet Cahen-Elion, de epiloog van dit bijzondere boek. Bijzonder, omdat het laat zien hoe de mens in uitzonderlijke omstandigheden ver boven zijn eigen vermogen kan uitstijgen.

Jan van Oudheusden



Tweede Kamer
DER STATEN-GENERAAL

De Tweede Kamer in de klas

Hoe leg je democratie en politiek uit in de klas? Door in debat te gaan. De Tweede Kamer organiseert gratis debattrainingen voor docenten geschiedenis en maatschappijleer. U leert in een halve dag alle tips en trucs van het debatteren. Daarna kunt u met uw leerlingen aan slag in de klas. Door te debatteren leren leerlingen hoe de parlementaire democratie werkt.

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

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





Tableau vivant

LEVENDIGE BEELDEN IN HISTORISCHE CONTEXT



Havo-4 aan de slag met 'abolitionisme' en 'standensamenleving'.

Beeldbronnen bezorgen leerlingen grijze haren. Ze weten wel dat de tekenaar of schilder een boodschap wil overbrengen, maar herkennen de symbolen of technieken die daarvoor gebruikt worden vaak niet. Het maken van een tableau vivant kan daar verandering in brengen.

Wat?

Het tableau vivant is een goede werkvorm om het inlevingsvermogen van leerlingen te vergroten. Bovendien worden leerlingen zich impliciet bewust van het feit dat beeldbronnen vaak geregisseerd zijn en dus bijna altijd een bepaalde boodschap in zich dragen. Tableau vivant betekent letterlijk 'levend beeld'. De bedoeling is dat leerlingen een bestaande of zelfbedachte afbeelding (compositie) in levende lijve namaken.

Voor wie?

Alle niveaus

Doel

Dit klinkt als een vrolijke verkleedpartij en daarin schuilt ook direct het gevaar. Leerlingen die een tableau vivant van Bonifatius bij de Donar-eik maken, komen al snel bij - ik citeer een leerling - 'rellende Friezen' uit die zich als een soort voetbalhooligans over de zendeling ontfermen. Om dat te voorkomen, moet de leraar het doel van de opdracht duidelijk aangeven en een paar voorwaarden stellen. Het doel van een tableau vivant is het namaken van een afbeelding of uitbeelden van een historische gebeurtenis. Een afbeelding spreekt niet, bevat weinig tekst en moet toch duidelijk zijn. Het gaat dus om een weloverwogen compositie, sprekende gezichtsuitdrukkingen, passende lichaamshouding en symboliek. Vooraf moeten leerlingen dus schetsjes maken en goed afspreken wie welke positie in het beeld inneemt, hoe die persoon kijkt en welke houding deze aanneemt. Vergelijk het met een schilder die vooraf studies maakt of een fotograaf die op zoek is naar de juiste pose bij zijn model.

Tijdvak

Alle tijdvakken





◀ Dit groepje uit havo-4 kreeg geen goed cijfer. Hier staat een geestelijke met het Christusbeeld in de hand te juichen bij weer een slachtoffer onder de guillotine. 'Oeps, foutje,' zei een lid van het groepje.

Instructie

Het maken van een goede compositie kan niet zonder voorkennis. Als het om het Schrikbewind gaat, moeten leerlingen weten wie Robespierre was, hoe zij de drie standen uit kunnen beelden, welke symbolen daarbij horen en dat de Jakobijnen ook tegenstanders hadden (je zou immers anti-Jakobijnse propaganda kunnen uitbeelden). Het opstellen van een begrippenlijst of het maken van een samenvatting van de paragraaf uit het hoofdstuk, eventueel aangevuld met informatie uit de mediatheek is daarom een essentieel onderdeel van de opdracht.

Wat levert het op?

Als eindproduct is alleen een foto niet voldoende. Het groepje moet een verantwoording schrijven bij het beeld dat zij gemaakt hebben. Daarin moeten zij de historische context schetsen en de trucjes noemen die zij hebben toegepast om hun afbeelding inhoud te geven.

Ervaringen

De ervaringen met het tableau vivant zijn goed. Natuurlijk

zitten er in iedere klas wat nurkse types die 'echt niet in zo'n Romeins rokje' gaan lopen, maar de meerderheid werkt er met plezier aan. Pertinente dienstweigeraars zou je als man of vrouw 'achter de schermen' aan kunnen stellen. Zij zijn dan verantwoordelijk voor het ontwerp van de compositie en de verantwoording achteraf. De ervaring leert dat gaandeweg slechts een enkeling echt niet mee wil doen.

Waarom?

Het tableau vivant is geen nieuwe werkvorm en al helemaal niet door mij bedacht. Wel is het een werkvorm die relatief eenvoudig is uit te voeren en effectief blijkt. Als leerlingen dit een keer in de onderbouw en een keer in de bovenbouw doen, kun je altijd terugverwijzen: 'Weten jullie nog dat je moest uitbeelden hoe Bonifatius de Friezen ging bekeren? Toen moesten jullie trucjes uithalen om te laten zien dat hij christelijk was en om te laten zien dat die Friezen dat niets vonden. Nu zien we een plaatje over de Franse Revolutie. De tekenaar heeft ook trucjes toegepast om duidelijk te maken wie de opstandelingen zijn en welke ideeën zij hebben.'

Daan Schuijt, Fioretticollege, Lisse

IN MEMORIAM

NICO MAARSEN (1930 -2011)



Een wat oudere onderwijzeres zei eens in een kranteninterview: 'Destijds leerde je op de PA dat je beroep een soort *way of life* was. Lesgeven, voorbereiden, materiaal verzamelen, regelen, organiseren: het hield nooit op...' De Nico die ik kende was zo'n professional van de oude stempel. Leraar, didacticus, hoofddocent, gepromoveerd vakhistoricus, voorzitter van de adviescommissie leerplanontwikkeling, de HEG - de commissie die in de jaren tachtig het eindexamen op de schop zette - en zelfs twee keer voorzitter van de VGN, van 1962 tot 1966 en 1981 tot 1988. Nico's voorzitterschappen waren voor de VGN - en het geschiedenisonderwijs - van grote betekenis.

Op de bres voor het vak

Begin jaren zestig waren het vooral 'jonge honden', de geschiedenisleraren die in Den Haag de 'Stijgbeugelgroep' vormden: prille dertigers die samen nieuwe wegen zochten, de traditionele aanpak van 'geschie-

denis' voldeed niet meer. Aan de negentiende eeuw werd uitgebreid aandacht besteed, maar de twintigste eeuw was volgens veel docenten 'nog geen echte geschiedenis.' Dat had tot gevolg dat leerlingen soms niet wisten wie Hitler was, kranten spraken er schande van: 'wat heb je aan zo'n vak en aan die geschiedenisleraren.'

Tegen die achtergrond werd in de herfst van 1958 de VGN opgericht: een degelijke eerste-graders club. Het groepje schoolleiders dat die club leidde bleek begin jaren zestig niet in echt staat om naar buiten toe een vuist te maken voor het vak. De leden - toen slechts enkele honderden - stemden met de voeten: ze bleven weg. Het was een soort staatsgreep die in 1962 een verjongd bestuur in het zadel zette: secretaris Hans de Wolff en voorzitter Nico Maarsen kwamen uit de Stijgbeugelgroep: zij moesten vernieuwing en actie brengen. Het nieuwe bestuur knalde los: Kleio kreeg een nieuwe redactie, een nieuwe Didactica reeks werd opgestart, commissies werden opgericht, de 'postacademiale vorming' werd ter hand genomen en - niet in het minst - er zou meer gedaan worden aan lobbyen voor het vak en contacten met het ministerie. Zo werd de VGN aantrekkelijker en zette het herstel in.

Toen Nico in 1966 het voorzitterschap overdroeg concludeerde zijn opvolger dan ook over 'de heer Maarsen': 'Door zich ten volle in te zetten voor de Vereniging heeft hij het geschiedenisonderwijs zeer aan zich verplicht.' Geschiedenis stond bij de invoering van de Mammoetwet nog steeds op het rooster: maar met een gemoderniseerd programma en andere examenstof.

Zwaar weer

In de daaropvolgende jaren werden de in Nico's periode getekende lijnen doorgetrokken: VGN en KPC stonden als peetouders achter de Brugklas- en Onderbouwrapporten waarop speciaal Piet Gieles, een oud bekende uit de stijgbeugelgroep, zijn stempel zette - tot profijt van velen. De VGN bleef groeien en verloor op den duur definitief het karakter van een mannenclub van eerste-graders.

Eind jaren zeventig belandde de vereniging in zwaar weer: de leden wezen het nieuwe centraal schriftelijk eindexamen, na verbeterde discussies en felle woordenwisselingen, faliekant af.

De VGN-voorzitter had het daar lastig mee: hij was ook vice-voorzitter van het Nederlands Genootschap van Leraren: en dat was vóór een CSE. Veel leden verlieten de VGN, jaarvergaderingen zakten als een pudding in elkaar en het bleek moeilijk om voor een langere periode een nieuwe voorzitter te vinden.

In die situatie viel opnieuw het 'Nico Maarsen-woord'. Met enige beduchtheid. Nico, toen al geruime tijd hoofddocent aan de Utrechtse lerarenopleiding had behalve de reputatie van een man die pal stond voor 'het vak' ook die van stevig en doortastend bestuurder: heel nodig en gewenst, maar vast niet altijd gemakkelijk. Hoe dan ook, Nico zei voor de tweede keer ja en - met de kennis van nu over toen - de geschiedenis leek zich te herhalen. De relatie met Kleio werd bij voorbeeld op scherp gezet, daarna volgden goede spelregels die de onderlinge verhoudingen en competenties keurig afbakenden. De redactie kreeg van het bestuur alle ruimte en ook de middelen om het blad ingrijpend te vernieuwen.

Het bestuur stelde ook eisen aan zichzelf: er werd intensief en efficiënter vergaderd en er kwamen jaarlijkse activiteitenplannen waarvan in de jaarvergadering erna ook de balans werd opgemaakt. Intern werd gezwoegd om de vereniging aantrekkelijker te maken: de jaarvergaderingen kregen meer cachet, een bijzonder locatie en programmering, er kwam een VGN-jaargeschenk, VGN-reizen werden georganiseerd én er werd druk gelobbyd: niet in het minst door de voorzitter zelf. Die verraste iedereen door na zijn aantreden de staatssecre-



taris mevr. Ginjaar-Maas, mee te delen dat hij de nieuwe VGN-voorzitter was en dat mevrouw vast een kennismakingsgesprek op prijs zou stellen. En dat volgde ook. Al hadden die twee ooit de schoolbanken gedeeld: het blijft een mooi verhaal. Het ledental overigens groeide pas weer in de jaren negentig. Het examen bleef nog lang een hete aardappel!

In 1984 stelde het departement de commissie-

HEG in om voorstellen te doen voor een herzien eindexamen (programma) dat beter zou aansluiten op wat de professionals/de leraren zelf zagen als goed en bijdetijds geschiedenisonderwijs. Voorzitter van de HEG werd de VGN voorzitter: Nico Maarsen. Het bleek een lastige klus: 'Staatsinrichting' zette de verhouding met maatschappijleer op scherp. En zo was er veel meer, de echo's ervan staan in Kleio.

Hoge bomen

Hoe dan ook: het eindadvies werd in 1987 uitgebracht, er kwam uiteindelijk een nieuw examen. Bij de invoering kreeg de VGN de regie en niet een of andere instelling uit de onderwijsondersteuningssfeer: voor O&W een novum, ook daar stond de VGN nu op stevig op de kaart!

Bij de eerste nieuwe examenonderwerpen in 1990 hoorde - kan ik zeker zeggen - een droomwens van Nico: geen historische *evergreen*, maar iets dat het belang, de moderniteit en de eigentijdsheid van het vak bij uitstek illustreerde: 'Continuïteit en verandering, de positie van de vrouw in Nederland en de Verenigde Staten van Amerika, 1929-1969'. Voor menig docent - en niet alleen de sigarenrokers! - was dat even slikken. Dat het om méér dan een modieuze bevestiging ging werd later in de nascholingsreader die de VGN publiceerde, in eigen beheer, financieel ondersteund door O&W, degelijk en krachtig duidelijk gemaakt!

Toen Nico in 1988 het voorzitterschap overdroeg aan Zonneke Matthee, de eerste voorzitter van de vereniging, betekende dat voor hem de afsluiting van een even drukke als roerige periode. Het voorzitterschap en alles wat daarbij meekwam was zwaar vrijetijdswerk geweest, naast een drukke en zeker óók veeleisende baan. Hoge bomen, veel wind - ook tegenwind -, hij heeft daarvan, zoals ook van waardering en respect, ruimschoots zijn deel gehad. Maar Nico was een even energiek als volhardend mens, die ook goed kon incasseren.

Dat zijn voorzitterschappen voor de VGN van bijzonder belang geweest zijn staat buiten kijf: zijn inbreng en belangrijke rol in die twee periodes knallen eruit. Vakinhoudelijke en didactische gedrevenheid en betrokkenheid, daadkracht, visie, oog voor moderniteit, ook de wens om anderen ruimte te laten: hijzelf was op al die punten graag een professional, in de beste zin van het woord.

Autoriteit, niet autoritair.... de VGN heeft aan zijn inzet veel te danken gehad! Nico overleed op drie april jl.

Kees Bogaerts

WAT ZOU JIJ BESLISSEN?

Lesmateriaal op basis van dilemma's, ervaren door Nederlandse veteranen

Nederland zendt onder VN-vlag mannen en vrouwen uit naar gebieden in onrust of in oorlog. Er is nu een lespakket voor het vmbo en havo/vwo dat een brug wil slaan tussen de ervaringen van die militairen en de wereld van de thuisblijvers. Ook voor leerlingen is het belangrijk om de discussie over zin van vredesmissies en over ervaringen van de teruggekeerde militairen goed te kunnen voeren. Het lespakket 'Wat zou jij beslissen' bestaat uit een boek, verwerkingsopdrachten, een docentenhandleiding en toegang tot de website www.watzoujijbeslissen.nl, waarin vier interactieve scenario's met dilemma's kunnen worden doorlopen. Er zijn aparte versies verwerkingsopdrachten voor onderbouw en bovenbouw, voor vmbo en havo/vwo. Toepasbaar bij de vakken geschiedenis, wereldoriëntatie, burgerschap en sociale cohesie, maatschappijleer of in vakoverstijgende debatten.

Zie ook het artikel van Noël Servaes op www.vgnkleio.nl of kijk op www.watzoujijbeslissen.nl

NIE SWART NIE WIT NIE

Op 16 juni is de grote première van *Nie Swart Nie Wit Nie*. Deze theatervoorstelling is onderdeel van het profielwerkstuk van 21 vwo-leerlingen van het O.R.S.Lek en Linge uit Culemborg. Onder leiding van verschillende geschiedenisdocenten en professionals hebben zij een profielwerkstuk opgezet met als thema Zuid-Afrika. Culemborg heeft een sterke band met Zuid-Afrika, aangezien Jan van Riebeeck werd geboren in deze stad. Culemborg heeft voornamelijk veel contacten in de kleurlingen *township* Manenberg. *Nie Swart Nie Wit Nie* vertelt het verhaal van twee groepen jongeren; één uit Nederland en één uit de Kaapse *township* Manenberg. In het stuk spelen zeven jonge vrouwen, met elk hun eigen problemen, dromen, keuzes en verantwoordelijkheden. In hoeverre verschilt het leven van een hoogopgeleide, Nederlandse groep jongeren van het schijnbaar uitzichtloze bestaan van een kleurling aan de andere kant van de wereld?

Meer informatie en kaartverkoop is te vinden op de website: www.nieswartniewitnie.nl.

HAAR NAAM WAS SARAH

Naar aanleiding van het artikel in Kleio 2 stelt de filmmaatschappij drie dvd's beschikbaar om aan lezers weg te geven. Hebben? Stuur dan een mailtje onder vermelding van 'Haar naam was Sarah' naar redactie@vgnkleio.nl met het antwoord op de volgende vraag:

Hoe heet het echtpaar dat Sarah opvangt na haar ontsnapping uit het doorgangskamp?



Vraag: Deze bus staat in een museum in Amerika. Waarom?

Onder de goede inzenders verloten we een boekenbon van € 20,-. Stuur uw oplossingen voor 1 juli 2011 naar: redactie@vgnkleio.nl onder vermelding van 'oplossing Histopicto Kleio 3'.

Het antwoord op de Histopicto uit Kleio 2 was: 1941. Als reactie op de propaganda van de geallieerden antwoorden de Duitsers in 1941 met hun eigen V. De slogan 'V = Victorie, want Duitschland wint voor Europa op alle fronten' stond op gebouwen, maar ook op folders, kaartjes, etc.

Helaas was er dit keer geen goede inzending.



ZOMERSCHOOL LEZEN IN DE VAKKEN

Van 24 tot en met 26 augustus 2011 organiseert het Platform Taalgericht Vakonderwijs een zomerschool over lezen in de vakken. Deze zomerschool is speciaal bedoeld voor docenten van de zaakvakken, bètavakken en taalcoördinatoren in het voortgezet onderwijs. De deelnemers verdiepen zich in de specifieke talige kenmerken van hun vak en het lezen van verschillende

vakteksten door leerlingen. Er is aandacht voor zwakke lezers en woordenschatontwikkeling. Dit alles gebeurt in een prachtige, inspirerende omgeving met afwisselende presentaties, workshops en gelegenheid om het geleerde te verwerken in eigen lessen voor het nieuwe schooljaar. Voor meer informatie: zie de folder op www.taalgerichtvakonderwijs.nl

MUSEA

HOEZO TUTTIG?

In 'Hoezo tuttig? Voortborduren op oude technieken' zie je dat oude handwerktechnieken weer in de mode zijn. Technieken als weven, haken, borduren en breien worden weer door moderne ontwerpers gebruikt. Traditioneel handwerk is helemaal terug. Op de tentoonstelling zijn



oude tassen en nieuw design naast elkaar te zien. Behalve het toepassen van de oude technieken, wordt ook gekeken naar nieuwe mogelijkheden zoals stansen en laseren. Je ziet wat de gevolgen zijn van technologische ontwikkelingen door de eeuwen heen. Het museum

heeft verschillende educatieve programma's ontwikkeld. De tentoonstelling 'Hoezo tuttig? Voortborduren op oude technieken' is tot en met 11 september te zien in Tassenmuseum Hendrikje in Amsterdam.

www.tassenmuseumhendrikje.nl



Oorlog in Beweging

Oorlog in Beweging is een nieuw thema van het Verzetsmuseum Friesland, onderdeel van het Fries Museum, dat de komende jaren nog te zien zal zijn. Het bestaat uit een tentoonstelling over de rol van de speelfilm in de beeldvorming van de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog. Het accent ligt op Nederlandse speelfilms. Daarnaast kan in de museumbioscoop gekeken worden naar een flink aantal films en documentaires over de oorlogsjaren. Tot slot biedt de vaste presentatie veel informatie over Friesland in deze periode.

www.friesmuseum.nl



KEIZERLIJKE PASSIE

De passie voor het antieke Griekenland van de Oostenrijkse keizerin Elisabeth ('Sisi', 1837-1889) en de Duitse keizer Wilhelm II (1859-1941) komt tot leven in de nieuwe tentoonstelling in het Rijksmuseum van Oudeheden: 'Sisi en Wilhelm II – Keizers op Corfu'. De twee keizers hadden niet alleen blauw bloed gemeen, ze waren beiden gefascineerd door de klassieke oudheid en deelden een grote liefde voor het eiland Corfu. Tegen het romantische decor van Sisi's paleis op Corfu kunnen bezoekers genieten van hun persoonlijke archeologische collecties, foto's, snuisterijen, schilderijen, meubelstukken en kostuums uit vele musea onder andere uit Oostenrijk en Griekenland. 'Sisi en Wilhelm II – Keizers op Corfu' is te zien tot en met 11 september 2011 in het Rijksmuseum van Oudeheden, Leiden. www.rmo.nl



POLDEREN!

Het Zuiderzeeproject is het meest bekende inpolderingsproject ter wereld. Onder leiding van ingenieur Cornelis Lely werd de onstuimige Zuiderzee getemd. Land werd gewonnen uit water. De Afsluitdijk gaf veiligheid, het nieuwe land ontelbare mogelijkheden. Hoe kwamen de plannen voor de inpoldering tot stand? Wie waren de voor- en tegenstanders? Wie mochten er gaan wonen? Deze en nog meer vragen worden beantwoord in de nieuwe vaste tentoonstelling *Polderen!* Verleden en toekomst van het Zuiderzeeproject. Het is een moderne, multimediale expositie met geschiedenis, feiten en verhalen. Het museum biedt een grote diversiteit aan museumlessen archeologie en geschiedenis, zowel voor het basis- als voor het voortgezet onderwijs.

Nieuw Land Erfgoedcentrum, Lelystad
www.nieuwlanderfgoed.nl

RONDRIJN IN BOEVENBUS

In het moderne en interactieve Gevangenis­museum in Veenhuizen ontdekt u hoe we in Nederland omgaan met misdaad en straf vanaf 1600 tot en met het heden. Ook maakt u kennis met de bijzondere geschiedenis van Veenhuizen. Zowel voor het basis- als voor het voortgezet onderwijs biedt het museum verschillende educatieve mogelijkheden. Het lesmateriaal sluit goed aan bij de kerndoelen van diverse



vakgebieden. Deze staan vermeld in de docentenhandleidingen van verschillende lesprogramma's. De programma's zijn lesstofvervangend en veelal vakoverstijgend. Uitbreiding van het programma is mogelijk met een rondrit in de Boevenbus, een bezoek aan de gevangenis de Rode Pannen of een ontmoeting met een ex-gedetineerde.

Gevangenis­museum, Veenhuizen

VERBODEN TOEGANG

In de tentoonstelling 'Verboden Toegang - Geheimen van Egyptische tempels' waant de bezoeker zich in een tempel uit de Egyptische Oudheid. Toegang tot de tempel was uitsluitend voorbehouden aan de priesters en verboden terrein voor gewone mensen. De tentoonstelling biedt aan de hand van verschillende godenbeeldjes een kijkje in de Egyptische godenwereld, die met 1500 verschillende goden zeer uitgebreid was. Een belangrijk object in de tentoonstelling is het beeld van Imhotep. Dit beeld stond ooit bij de ingang van een tempelcomplex. Een dergelijk beeld werd in de oudheid gezien als de bemiddelaar tussen goden en mensen en kon worden aangeraakt om zo kracht aan de tempelgod te vragen.

'Verboden Toegang - Geheimen van Egyptische tempels' is te zien in het Allard Pierson Museum in Amsterdam tot en met 14 augustus 2011.

www.allardpiersonmuseum.nl



GEDICHTEN OVER HET ONDERWIJS

Wie heeft geen herinneringen aan zijn of haar schooltijd? Je meester die zo geweldig vertellen kon of leuk paars aanliep als ie boos was! Je juf die zo goed reken-sommen kon uitleggen en je mee naar buiten nam om de school

te tekenen. Door haar ken je de tafels nu nog. Het voorlezen op vrijdagmiddag, voetballen tegen je leraren, je schoolvrienden, het regenpak, de kwekeling, het schoolzwemmen, het schoolplein, je eerste verliefdheid, het huiswerk, luizen, het schoolfeest, vechten op het plein, het rapport... Veel aspecten uit het rijke schoolleven vanuit het perspectief van de leerlingen, de ouders en de leraren passeren in de onderwijsgedichtenbundel *Soms moet het werkelijk stil zijn...* de revue. Plezier is verzekerd met deze prachtige onderwijsgedichten.

De gedichtenbundel bevat zo'n 300 onderwijsgedichten in historische volgorde. Alle grote dichters uit Nederland en Vlaanderen zijn erin opgenomen. In de bundel is een uitgebreide trefwoordenlijst opgenomen. De uitgave van de onderwijsgedichtenbundel is een samenwerking tussen Poetry International, de Onderwijsraad, het Nationaal Onderwijsmuseum en de CED-groep. *Soms moet het werkelijk stil zijn...* wordt door de samenstellers aanbevolen voor (oud) leerlingen, ouders/verzorgers, leraren (in opleiding), directieleden, bestuurders, trainers en consultants en iedereen die het onderwijs een warm hart toedraagt. De bundel kost 17,50 en is te bestellen via: www.uitgeverijdouane.nl



Verborgen Verhalen

List en bedrog, inzicht, liefde, trouw, moord en doodslag. Het zijn de onderwerpen van prachtige schilderijen van oude meesters uit de zestiende en zeventiende eeuw die lange tijd verborgen zijn geweest in het museumdepot. Van 2 juni tot en met 4 september kan men weer volop genieten van de *Verborgen Verhalen* in Museum Catharijneconvent. Deze schilderijen, waaronder werken van Rembrandt, Abraham Bloemaert, Jan van Bijlert en Frans Hals, hebben met elkaar gemeen dat ze bijzondere bijbelverhalen uitbeelden. Staan de verhalen over Maria Magdalena, Paulus, Tobias en Lot en zijn dochters u nog helder voor de geest? In *Verborgen Verhalen* worden ze uitgebreid uit de doeken gedaan en komen de schilderijen van deze oude meesters tot leven.

Museum Catharijneconvent, Utrecht
www.catharijneconvent.nl

OPMERKELIJK

Lezer Gerard Steenhagen stuurde ons een e-mail naar aanleiding van een foto in Kleio 2. 'Wat een wonderlijke foto op pagina 7 in de laatste Kleio. Ik meen namelijk links op de achtergrond de contouren van de Fernsehturm in Berlijn te ontwaren. Deze toren werd gebouwd tussen 1965 en 1969! Op de hoes van de dvd 'Holocaust' staat overigens dezelfde afbeelding. Rare jongens, die Amerikanen!'



KLEIO

Kleio wordt vernieuwd!

Dit is het laatste nummer van Kleio in oude stijl. Kleio 4 valt begin juli in een compleet nieuw jasje bij u op de mat!

Geschiedenisdag

Vrijdag 7 oktober 2011

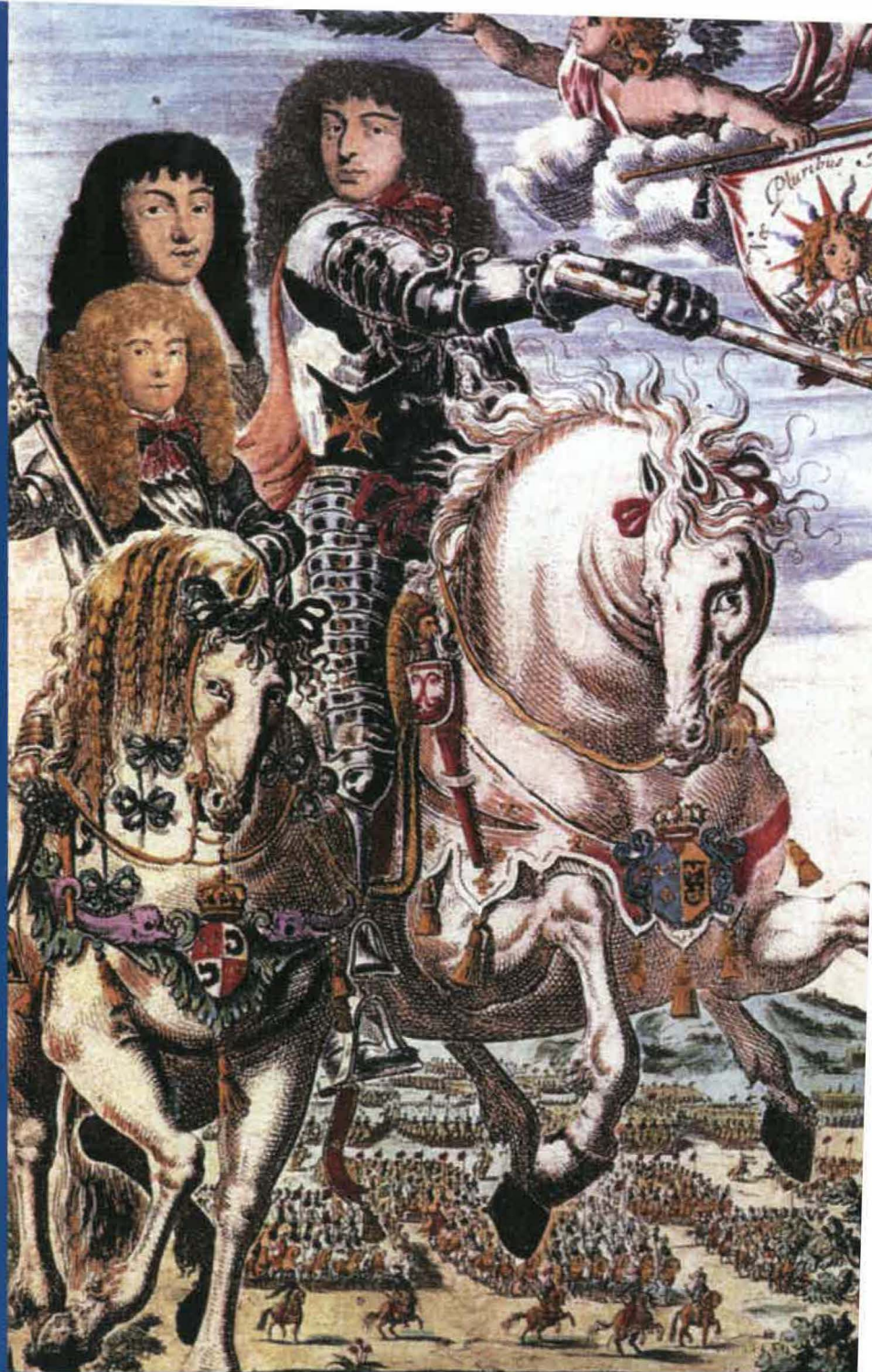
Keynote sprekers:

Prof. dr. Jeroen Duindam

Prof. dr. Judith Pollmann

Verder:

lezingen, workshops
en informatiemarkt.



Republiek in een tijd van vorsten

Ga naar: www.iclon.nl/geschiedenisdag

ICLON



Universiteit Leiden