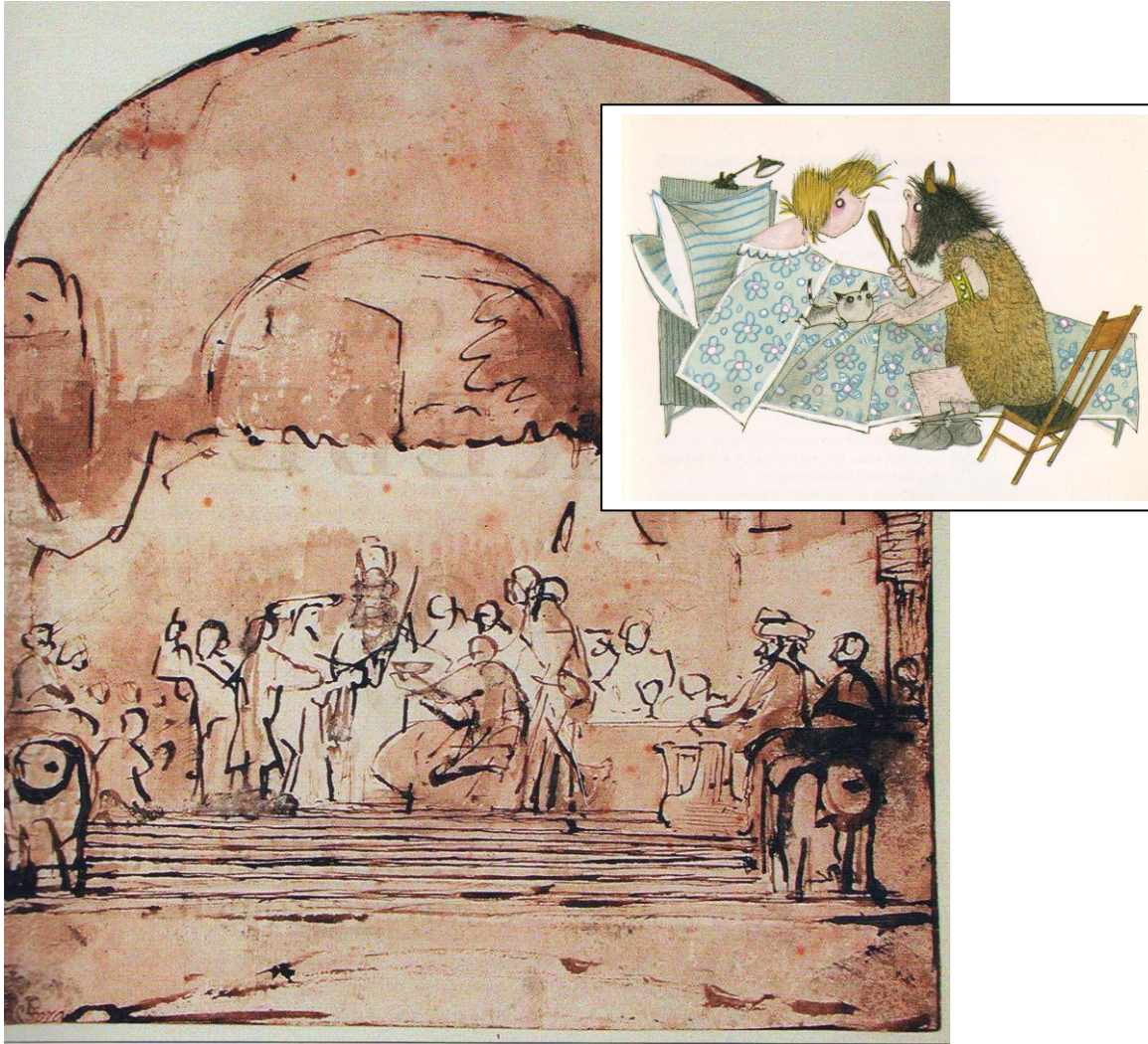


Bataven bij de les

Over het aanbieden van oude teksten aan hedendaagse leerlingen in de lessenserie *Ware Bataven*



Masterscriptie Nederlandse Taal en Cultuur, behorend bij de lessenserie *Ware Bataven*

Ineke van Gelder – 3130290

Universiteit Utrecht, Faculteit Geesteswetenschappen

Begeleider: dr. Feike Dietz

juni 2012

Illustraties titelblad:

Rembrandt, *Samenzwering van Civilis*, 1661, overgenomen uit: Swinkels, 31

Fiep Westendorp in: Annie M.G. Schmidt, *Tante Patent*, 1989, 11

Voor Joke

5 maart 1949 - 29 mei 2010

Inhoudsopgave

Voorwoord	5
I Algemene verantwoording van didactische en theoretische keuzes	
Inleiding	6
Uitgangspunten	7
Historische teksten in de klas	11
Opbouw van de lessenserie	16
Tenslotte	17
II Verantwoording per les	
Inleiding	19
Verantwoording van les 1 – Batavieren in beeld	19
Verantwoording van les 2 – De ideale Bataafse staat	27
Verantwoording van les 3 – Natuurkinderen in Batavenland	36
Verantwoording van les 4 – Batavieren in stijl	46
Verantwoording van les 5 – de Bataafse stamvader	53
Veranderende Batavieren	62
Bibliografie	65

Voorwoord

Mijn masterscriptie heeft een ongebruikelijke vorm. Ik ontwierp vijf lessen voor de hoogste klassen van HAVO en VWO, over historische teksten waarin Batavieren een rol spelen. In de lessen wordt gekeken naar het verband tussen het beeld van deze Batavieren en de identiteitsvorming van Nederland en de Nederlander; de resultaten van recent wetenschappelijk onderzoek worden in de lessen verwerkt. Daarnaast schreef ik *Bataven bij de les*, waarin ik aangeef welke theorieën over inhoud en didactiek ten grondslag liggen aan de totstandkoming van deze lessenserie.

Grote dank ben ik verschuldigd aan dr. Feike Dietz. Zonder haar betrokkenheid en haar goede en zorgvuldige begeleiding zou ik zijn omgekomen in de enorme hoeveelheid informatie. Op mijn mails reageerde ze altijd onmiddellijk, wat bijzonder prettig werkt, zeker bij een deeltijdstudent die geen flexibel rooster heeft.

De samenwerking met mijn medestudentes Matti Gortemaker en Jolien Brussen was heel plezierig en inspirerend. Ik dank hen voor het meedenken en hun kritische blik. Zonder hen zouden de lessen er lang niet zo mooi en overtuigend uitzien. Hun bijdragen maakten de lessenserie compleet.

Mijn ex-directeur Monique Vis dank ik voor haar inspanningen om voor dit schooljaar een extra dag studieverlof voor mij te regelen. Ik had niet zonder gekund. Door de extra tijd en financiële middelen die het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap mij verschafte door het toekennen van een lerarenbeurs, werd mijn studielast verlicht.

Mijn lief Geertje Mak heeft de afgelopen zes studie jaren intensief met me meegedeeld en me op de juiste momenten gesteund en bemoedigd. Het was een vreugde om mijn ervaringen als student met haar te kunnen delen. Liefde voor teksten, humor en enthousiasme delen we al decennialang.

Joke Oosterhuis had het behalen van mijn mastertitel graag mee willen maken. Het was haar helaas niet vergund. Ik dank haar voor haar nooit aflatende betrokkenheid. Zolang ze dat kon luisterde ze, en las ze alle nota's die ik voor deze studie schreef. Aan haar draag ik mijn scriptie op.

Ineke van Gelder, Utrecht, 6 juni 2012

I Algemene verantwoording van didactische en theoretische keuzes

Inleiding

Ware Bataven, Nederlandse identiteit, trots en mythevorming: een lessenserie over (historische) teksten is een serie van 5 lessen voor de hoogste klassen van HAVO en VWO, met als onderwerp de 'Batavenmythe'. Hij is geschreven en samengesteld door Ineke van Gelder, Jolien Brussen en Matti Gortemaker.

De belangrijkste doelstellingen van deze serie zijn:

- het verschaffen van kennis en inzicht in de Nederlandse historische literaire cultuur, via teksten waarin Batavieren een belangrijke functie vervullen
- het leren inzien dat teksten een rol kunnen spelen bij nationale identiteitsvorming
- het verschaffen van inzicht in de rol van de historische context van deze teksten
- het leren inzien dat en op welke manier cultuur en context elkaar beïnvloeden.

Voor iedere les zocht ik een antwoord op twee vragen: op welke manier worden Batavieren in de tekst verbeeld en hoe dragen de geselecteerde teksten bij aan de identiteitsvorming en de definiëring van Nederland of het Nederlandschap? Daarbij ging ik ervan uit dat 'nationale identiteit' en 'Bataaf' geen statische begrippen zijn.¹

Daarnaast dient iedere les nog een groot aantal andere doelen:

- het kennen van (een deel van) de Nederlandse geschiedenis
- het inzicht verwerven dat taal aan verandering onderhevig is
- het leren kennen van de functies van zoveel mogelijk verschillende soorten teksten
- het inzicht verwerven dat schrijvers hun tekst kunnen inzetten voor niet-literaire doelen
- het verband kunnen leggen tussen nieuw geleerde inzichten en de huidige tijd

De afzonderlijke lessen hebben bovendien elk hun specifieke doelen. Die worden in deze verantwoording bij de bespreking van de afzonderlijke lessen genoemd. Voor een

¹ Ik maak in mijn onderzoek geen onderscheid tussen de begrippen 'Bataaf' en 'Batavier'. De termen 'Batavieren' en 'Bataven' komen in de literatuur naast elkaar voor. Nergens ben ik een duidelijke voorkeur voor een van beide tegengekomen. Van Hooff suggereert dat er een moment is aan te wijzen waarop een verschuiving plaatsvindt, wanneer hij schrijft over negentiende-eeuwse schoolboekjes: "Batavieren worden Bataven". Van Hooff, 225

specificering van alle doelen en tussendoelen verwijs ik naar de docentenhandleiding bij deze lessenserie; deze is geschreven door Jolien Brussen en Matti Gortemaker. Daarin is ook te lezen in hoeverre *Ware Bataven* aansluit bij de exameneisen voor het vak Nederlands en op welke manier vakoverschrijding, bijvoorbeeld samenwerking met CKV, mogelijk is. De lessen sluiten zoveel mogelijk aan bij het hedendaags debat over definiëring van de Nederlandse identiteit en bij de visie van schrijvers van actuele literatuurgeschiedenissen over het verband tussen tekst en context. Na globale bestudering van literatuur op verschillende vakgebieden van primaire en secundaire teksten waarin Batavieren voorkomen, maakte ik een selectie die als basis voor de lessenserie zou gaan dienen. Daarnaast oriënteerde ik me op studies over nationaal denken, over nationale identiteit en identiteitsvorming in het algemeen en hoe teksten daarin een functie kunnen vervullen. Bovendien heb ik zelf de gekozen teksten grondig geanalyseerd. Mijn bevindingen heb ik vervolgens vertaald in concrete lessen. De verantwoording van deze werkwijze per les staat in de volgende hoofdstukken.

Naast teksten zijn illustraties belangrijk, omdat uit de wijze waarop deze Batavieren in beeld brengen veel is af te leiden over hoe Batavieren werden gezien in een bepaalde tijd. De illustraties van de lessen zijn uitgekozen en verzorgd door Matti Gortemaker en Jolien Brussen. Het beeld- en geluidsmateriaal van de opdrachten is op een enkele uitzondering na door mij geselecteerd.

Uitgangspunten

Historische teksten

In *Ware Bataven* staan oorspronkelijke teksten uit het verleden centraal, omdat ik met Slings van mening ben dat het geven van lessen in oude teksten legitiem en belangrijk is.² Slings geeft aan dat een primaire tekst vaak een ‘ondergeschoven kindje’ is.³ Hij stelt in zijn proefschrift dat het van essentieel belang is ‘dat in het onderwijs nieuw les- en vooral leesmateriaal beschikbaar komt, vakinhoudelijk gebaseerd op de recente wetenschappelijke

² Slings geeft hiervoor verschillende argumenten. Zie o.a. Slings (2000) 157 – 163

³ Slings (2000) 164

stand van zaken en in didactisch opzicht toegesneden op de hedendaagse leerling'.⁴ Door resultaten van onderzoek van neerlandici en historici om te zetten in concrete lessituaties, kom ik met *Ware Bataven* aan deze wens tegemoet. Daarmee overbrug ik bovendien de kloof die veel onderzoekers constateren tussen wetenschappelijk onderzoek en onderwijspraktijk.⁵ De concrete keuze van het lesmateriaal licht ik in een volgende paragraaf toe.

Historisering en actualisering

Van Assche constateert in het literatuuronderwijs twee tendensen: actualisering en historisering. Bij actualisering haalt de docent de historische tekst naar het nu; via schrijfoefeningen, drama, klassengesprekken e.d. wordt de leerling uitgenodigd zich in de tekst te verplaatsen, zodat identificatie kan plaatsvinden. Historisering brengt juist het contrast aan tussen toen en nu, waarbij de aandacht vooral op de context van de tekst wordt gericht. Van Assche is van mening dat je in een les literatuurgeschiedenis eerst zou moeten actualiseren. Daarna zou je de historische context moeten aanbrenge en vervolgens die twee laten versmelten, zodat er een 'wisselspel' ontstaat tussen 'toe-eigening en vervreemding'.⁶

Deze aanbeveling wordt in *Ware Bataven* overgenomen, door zowel in de lessen als in de opdrachten actualisering en historisering te combineren. Alle lessen worden uitnodigend ingeleid, waarbij een verbinding wordt gelegd met de actualiteit. De informatie die wordt gegeven is relevant, geeft zicht op vroeger in een breed perspectief en is verbonden met kwesties die in deze tijd spelen. Daardoor worden de teksten zo dicht mogelijk bij de belevingswereld van hedendaagse leerlingen gebracht, in levendige taal.⁷ Maar met uitsluitend 'tekstervarend' of 'herkennend' lezen wordt de 'navelstarende' levensopvatting die jongeren van 15 à 16 jaar tóch al hebben, bevestigd.⁸ De gegeven informatie belicht daarom ook nadrukkelijk de context van de historische teksten en geeft specifieke toelichtingen op zaken. Historische gegevens worden nadrukkelijk aangeboden, omdat het

⁴ Slings (2000) 132

⁵ O.a. Bonset en Braaksma 9, Witte 47, Slings (2000) 144

⁶ Van Assche 65 – 69

⁷ Iedere vakdidacticus geeft aanbevelingen is om zoveel mogelijk aan te sluiten bij de beginsituatie van de leerlingen. O.a. Slings (2000) 175

⁸ Slings (2000) 158

historisch kader bij leerlingen veelal ontbreekt.⁹ Zij hebben deze contextgegevens nodig. Literatuur wordt namelijk begrijpelijker in samenhang met haar maatschappelijke en artistieke achtergrond.¹⁰ Doordat de leerlingen op deze manier – via historisering – kennismaken met andere, of in dit geval oudere culturen en perspectieven ontwikkelen ze een kritische houding ten opzichte van het heden, en leren ze hun eigen cultuur en identiteit te relativeren. Dat kan hen helpen bij het werken aan hun toekomst.¹¹

Afwisselend context-, tekst-, auteurs- en lezersgericht

In *Ware Bataven* staan auteur, tekst, context en lezer afwisselend centraal. Daarvoor is gekozen na bestudering van het proefschrift van Tanja Janssen. Zij deed onderzoek naar de werkwijze van leerkrachten in literatuurlessen en naar het effect van hun verschillende benaderingen op de kortere en de langere termijn. Janssen onderscheidt vier benaderingsprofielen:¹²

- a. De auteursgerichte benadering, waarbij de culturele vorming het belangrijkste doel is; de leerkracht is ‘cultuuroverdrager’, de leerling moet literair-historische kennis reproduceren.
- b. De tekstgerichte benadering, met als voornaamste doel de literair-esthetische vorming; de leerkracht heeft de rol van ‘tekstautoriteit’ of ‘tekstinterpretator’, de leerlingen moet literaire teksten analyseren en daarin betekenissen ontdekken.
- c. De contextgerichte benadering, met als voornaamste doel de maatschappelijke vorming; de leerkracht is voornamelijk begeleider, de leerling moet verbanden leggen tussen de tekst en de wereld daarbuiten.
- d. De lezersgerichte benadering, die individuele ontplooiing als eerste doel heeft; de leerkracht is begeleider, de leerling moet lezersreacties begrijpen en verklaren, en betekenissen produceren.

Janssen kwam tot de conclusie dat het verschil in leeropbrengst tussen de benaderingen op langere termijn te verwaarlozen is.¹³ Omdat ik met *Ware Bataven* culturele, esthetische, maatschappelijke én individuele vorming nastreef heb ik in de lessen zoveel mogelijk

⁹ Geljon 59

¹⁰ Van Gemert 21

¹¹ Slings (2000) 159; dit sluit tevens aan bij de exameneis zoals gesteld in domein F: Oriëntatie op studie en beroep. Zie <http://www.havovwo.nl/havo/hne/bestanden/hnesyl12.pdf>

¹² Janssen 8

¹³ Janssen 235

afgewisseld tussen de verschillende benaderingswijzen. In de ‘verantwoording per les’ licht ik mijn keuzes verder toe.

***Tekst in Context* als inspiratiebron**

Voor *Ware Bataven* heb ik me laten inspireren door verschillende delen uit de serie *Tekst in Context*, omdat de schrijvers daarvan, wetenschappers, bovengenoemde uitgangspunten in mijn ogen uitstekend in de praktijk brengen.¹⁴ Met hun lessen dichtten ze het gat tussen theorie en praktijk. In alle verschillende delen worden de recente wetenschappelijke inzichten doorgegeven, waarbij de schrijvers voorzien in de behoefte van scholen aan ‘didactisering’ van dit nieuwe materiaal – docenten hebben daar geen tijd voor en zijn er niet voor opgeleid.¹⁵ In *Tekst in Context* worden actualisering en historisering afgewisseld; de serie is tekst- en contextgericht, maar besteedt eveneens veel aandacht aan lezers en auteurs. Historische teksten staan centraal; zij worden in hun historisch-sociologische context gezet, waardoor het accent meer komt te liggen op de functie van literatuur in plaats van op de literatuur zelf, en het onderscheid tussen canonieke en niet canonieke teksten veel minder relevant is dan in ‘traditionele’ literatuurlessen.¹⁶ *Tekst in Context* sluit aan bij de eindtermen voor het schoolexamen Nederlandse literatuur in de Tweede Fase: er wordt aan de literaire ontwikkeling van de leerlingen gewerkt, leerlingen doen leeservaring op en ontwikkelen een literaire smaak. Bovendien draagt de serie bij aan de persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen. Leerlingen brengen verslag uit van hun literaire ontwikkeling, door de gemaakte vragen en opdrachten op te slaan in hun leesdossier. *Tekst in Context* is aantrekkelijk gemaakt voor hedendaagse leerlingen door de keuze van de onderwerpen, doordat de boekjes niet te dik zijn, door de aansprekende illustraties, door het taalgebruik, door de historische teksten waar nodig te vertalen of te parafaseren, door het dik drukken van belangrijke begrippen en het aanbieden van een begrippenlijst, waardoor de drempel voor leerlingen zo laag mogelijk is. In de vragen en opdrachten is grote diversiteit aangebracht in de wijze waarop de leerlingen de tekst moeten verwerken. Actualiserende, creatieve opdrachten waarin de leerlingen zich moeten inleven in een persoon of situatie

¹⁴ Niet alleen in mijn ogen. De lessen zijn ontstaan ‘in samenspraak met een klankbord van leraren’. Bovendien zeggen de hoge verkoopcijfers iets over de waardering en de bruikbaarheid van deze serie. Zie

http://www.aup.nl/do.php?a=show_visitor_booklist&b=series&series=10

¹⁵ Van Gemert 24

¹⁶ Van Gemert 24

worden afgewisseld met opdrachten waarin leerlingen informatie moeten zoeken of verwerken. Sommige opdrachten verwijzen naar andere kunstuitingen – beeldende kunst, muziek. Door weer andere wordt een aspect uit de context op bijzondere wijze belicht. De docentenhandleiding biedt goede handvatten voor leerkrachten bij het peilen van de beginsituatie van leerlingen, de samenwerking met andere vakken, de mogelijkheden van het bewandelen van de verschillende leerwegen.¹⁷ In *Ware Bataven* heb ik getracht alle bovengenoemde aspecten optimaal te realiseren.

Witte, die onderzoek deed naar literaire ontwikkeling van HAVO- en VWO-leerlingen, constateerde dat in het literatuuronderwijs vaak een ‘goed gestructureerd curriculum’ ontbreekt. De eerste aanbeveling die hij daarom geeft is, dat de leerkracht oog moet krijgen voor het instapniveau en de fasen in de literaire ontwikkeling van leerlingen en dat hij moet weten hoe hij een leerling verder kan helpen.¹⁸ Bij mij ontbreekt de expertise om hieraan volledig tegemoet te komen. Mijn jarenlange ervaring in het Middelbaar Beroeps Onderwijs en in het basisonderwijs en het feit dat ik de serie *Tekst in Context*, waarvan de lessen zijn ontwikkeld in samenwerking met pilotscholen, tot voorbeeld nam, garanderen desondanks een goede aansluiting bij de doelgroep.

Historische teksten in de klas

De keuze van de teksten

Bataven of Batavieren komen in een groot aantal historische teksten voor, zowel teksten uit de literaire canon als niet-canonieke teksten.¹⁹ De historische context van een tekst, het genre en de functie hangen nauw samen; samen bepalen zij hoe op een bepaald moment

¹⁷ Voor deze gegevens heb ik van *Tekst in Context* vijf delen met de daarbij behorende docentenhandleidingen bestudeerd, te weten *Warenar*, *Verhalen over verre landen*, *Reinaert de Vos*, *Karel en Elegast* en *Wilhelmus en de anderen*.

¹⁸ Witte 471

¹⁹ Omdat ik ervan overtuigd ben dat beide soorten teksten impact hebben gehad op het denken over nationale identiteit, heb ik in principe geen onderscheid gemaakt tussen ‘literair’ en ‘niet-literair’ (zie ook Van Gemert 24). De lessenserie moet wel passen binnen de doelen van het onderwijs in het vak Nederlands. Daarom koos ik voor les 4 en 5 teksten die traditioneel een plaats in de canon hebben.

De rol van de Bataven als concrete voorbeeldgroep is op dit moment denk ik uitgespeeld, maar een echo ervan klinkt nog door, in het denken over ‘wij’ Nederlanders en ‘zij’ niet-Nederlanders. Alleen al een titel als *Bataven en buitenlanders*, een verslag van het onderzoek uit 2009 over immigratiegeschiedenis in Nederland van J.C. Schalenkamp, bewijst dat.

Batavieren een rol kunnen spelen in de identiteitsconstructie van de Nederlander of van Nederland. Uit het flinke corpus koos ik voor verschillende tekstgenres uit verschillende tijden, met verschillende functies. Daarmee biedt *Ware Bataven* een breed overzicht over het literaire en cultureel-maatschappelijk verleden, waarin nationale identiteitsconstructie plaatsvond. De gekozen teksten zijn exemplarisch of illustratief voor hun tijd. Bovendien bieden ze de mogelijkheid om zoveel mogelijk verschillende educatieve en didactische ingangen te kiezen.

In schema:

1 ^e eeuw Tacitus klassieke geschiedschrijving	brontekst
17 ^e eeuw Hooft toneel (tragedie)	Imiteren van de klassieken; De Republiek moet een plaats krijgen (natievorming), daarom wordt een Bataafse voorvader gecreëerd, een kopie van een klassieke voorouder.
eind 18 ^e eeuw Van der Capellen opruimende pamflettekst, die moet overtuigen	Er wordt niet meer teruggegrepen op de klassieken, maar het volk is belangrijk (Verlichting). Bataven zijn het voorbeeld van vechters voor de vrijheid en de democratie.
vroege 19 ^e eeuw Helmers romantische poëzie, die moet emotioneren	Het overbrengen van het (vaderlandse) gevoel van de dichter op dat van de lezer is doel van de poëzie. Bataven zijn voorbeelden, omdat zij hun vaderlandse grond eerden.
late 19 ^e eeuw teksten voor kinderen	Zedenlessen en opvoeding tot beschaafde burgers, in het kader van het negentiende-eeuwse beschavingsoffensief. Bataven zijn van oorsprong primitief, maar zijn (net als de negentiende-eeuwse kinderen) te beschaven. Daardoor kunnen ze als voorbeeld dienen.

Het aanbieden van de teksten

Evenals Slings pleit ook Mathijsen ervoor om al op de middelbare school met het lezen van historische teksten te beginnen. ‘Maar’, zegt zij, ‘als een goedwillende lezer aan een historische tekst wil beginnen, moeten de omstandigheden comfortabel zijn.’²⁰ Om aan die wens tegemoet te komen is in *Ware Bataven* gepoogd om de drempel zo laag mogelijk en de lessen zo aantrekkelijk mogelijk te maken voor leerlingen van klas 4 of 5 HAVO of VWO, door

²⁰ Mathijsen (2003) 119

- bij de oudste tekst te kiezen voor hertaling en de andere teksten waar nodig te parafaseren en te annoteren
- de lange tekstgedeeltes in blokken op te splitsen
- bruikbare en relevante informatie in levendige taal aan te bieden en te verbinden met het thema
- aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen

We hebben ervoor gekozen om teksten te hertalen, wanneer we dachten dat het lezen van de oorspronkelijke tekst door de moeilijkheden van de taal – die je zou kunnen zien als ‘vreemde taal, vergelijkbaar met Frans of Duits’ – te veel moeilijkheden zou opleveren.²¹ Daarbij sluiten we aan bij de mening van Marita Mathijsen, dat hertaling van deze teksten ‘de enige weg naar de hedendaagse lezer’ is. ‘Als een goedwillende lezer aan een historische tekst wil beginnen, moeten de omstandigheden comfortabel zijn’.²² De oorspronkelijke tekst wordt naast de hertaling weergegeven, zodat de leerlingen de formele esthetiek kunnen ervaren.²³ Waar nodig zijn annotaties toegevoegd of zijn teksten geparafraseerd.²⁴ Bij de bespreking van de afzonderlijke lessen kom ik hier kort op terug.

Er worden in de lessen vrij lange tekstfragmenten aangeboden. Bij *Baeto* van Hooft en *De Hollandsche natie* van Helmers is ervoor gekozen om respectievelijk het hele vijfde bedrijf en de hele bardenzang op te nemen. Deze teksten zijn een afgerond geheel. Door ze in hun geheel aan te bieden komen ze het beste tot hun recht en wordt de bijdrage aan de literaire en historische ontwikkeling van leerlingen optimaal. Bovendien kun je via de opeenvolgende fragmenten in de tekst verschillende relevante aspecten uit de context beter belichten en is een completer beeld te geven van de wijze waarop Batavieren worden ingezet bij de constructie van nationale identiteit. Datzelfde geldt voor de les rond de Bataafse Revolutie. In de les over de kinderboeken worden verschillende fragmenten met elkaar vergeleken, waardoor de leerlingen alle stappen meemaken die leiden tot de conclusie van de les. Daarmee worden ze begeleid bij het proces van de ontwikkeling van hun oordeelsvorming.²⁵ Door het lezen van langere tekstgedeeltes worden leerlingen bovendien beter ingevoerd in de historische taal, waardoor een verdieping plaatsvindt van hun culturele vorming, hun

²¹ Mathijsen (2003) 125

²² Mathijsen (2003) 125, 119

²³ Slings geeft dit als aanbeveling. Slings (2000) 176

²⁴ *Tekst in Context* maakte deze zelfde keuzes.

²⁵ Een eis die is geformuleerd in de eindtermen voor het schoolexamen. Zie <http://www.havovwo.nl/havo/hne/bestanden/hnesyl12.pdf>

esthetische ontwikkeling en hun persoonlijke leeservaring.²⁶ Waar de geselecteerde tekstfragmenten erg lang zijn, worden ze in verschillende blokken opgesplitst en verdeeld over verschillende paragrafen.²⁷ Daardoor kan tussendoor informatie worden gegeven, waarbij de leerlingen leesrichtingen krijgen aangereikt.

Het verwerken van de teksten

In *Ware Bataven* wordt de hechte samenhang die er is tussen tekst, genre en historische context verbonden met de constructie van nationale identiteit. Dat gebeurt via actualisering en historisering, afwisselend met extra nadruk op tekst of context, en iets minder vaak op lezer en auteur, zoals aangegeven in de vorige paragraaf.

Door het maken van de vragen en opdrachten moeten de leerlingen zich de lesinhoud nog verder eigen maken en zich op een andere manier met de leerstof verbinden.

Er wordt in de lessen onderscheid gemaakt tussen tekstvragen en andere vragen en opdrachten. De tekstvragen staan meestal meteen na een tekstfragment. Ze zijn gericht op een beter tekstbegrip bij de leerlingen. Bijna alle tekstvragen zijn gemaakt door Jolien Brussen en Matti Gortemaker.

De andere vragen en opdrachten zijn door mij ontworpen. Wanneer ze betrekking hebben op een bepaald lesgedeelte zijn ze direct daarna geplaatst; aan het eind van de les staan overkoepelende opdrachten. De vragen en opdrachten zijn – zoals in *Tekst in Context* – inhoudelijk en qua werkvorm zo divers mogelijk: ze zijn verdiepend, verbredend, of informatief. Daardoor bestrijken ze een breed gebied, zodat iedere leerling uitdaging zal kunnen vinden. De historiserende opdrachten brengen verdieping aan in kennis over het verleden; deze opdrachten spreken vooral het denken aan. Leerlingen moeten hierbij zelf informatie verzamelen, selecteren en verwerken. Door de actualiserende opdrachten wordt juist een appèl gedaan op de creativiteit van de leerlingen; via deze opdrachten kan identificatie met een persoon uit de tekst of met een situatie plaatsvinden. Door het maken van de opdrachten ontwikkelen de leerlingen vaardigheden die aansluiten bij de eindtermen voor het schoolexamen in het vak Nederlands. Er zijn opdrachten die individueel moeten worden gemaakt, bij andere wordt groepswork aanbevolen. De gemaakte opdrachten kunnen door de leerlingen in een dossier worden opgeslagen.

²⁶ Aanbevelingen van Slings (2000) 157 – 180; tevens een exameneis, zie vorige noot

²⁷ Aanbeveling van Slings (2000) 176

Een inventarisatie van doelen en werkvormen volgt hieronder. Het eerste cijfer verwijst steeds naar de les waarin de opdracht staat, het tweede naar het nummer van de opdracht.²⁸

Doelen vragen en opdrachten:

De leerlingen krijgen een beter tekstbegrip → culturele en esthetische vorming	1.3 1.7 + alle 'tekstvragen'
De leerlingen moeten zelfstandig informatie zoeken/ via de opdrachten krijgt de leerling nieuwe informatie → culturele en maatschappelijke vorming, individuele ontplooiing	1.1 1.2 1.3 1.6 1.11 1.12 2.7 3.1 3.2 3.9 3.13 4.6 4.7 4.8 5.1 5.22 5.4 5.5 5.10
De leerlingen leven zich in (via actualisering) → maatschappelijke vorming en individuele ontplooiing	2.3 2.4 2.6 2.8 2.9 5.16 5.17
De leerlingen maken een vergelijking tussen toen en nu (een combinatie van actualisering en historisering) → maatschappelijke vorming en individuele ontplooiing	2.1 2.4 3.11 4.2 5.12 5.14 5.15
Via creatieve opdrachten verwerkt de leerling de gekregen informatie, waarbij vaak om een oordeel wordt gevraagd en waarbij ieder zijn/haar eigen kunnen optimaal kan laten zien en → culturele, maatschappelijke vorming en esthetische vorming en individuele ontplooiing	1.5 2.2 2.3 2.4 2.6 2.7 4.1 4.5 4.8 4.10 5.7 5.12 5.15
De leerlingen oefenen in tekstanalyse → esthetische vorming en individuele ontplooiing	1.3 1.11 3.3 3.4 3.5 4.3 4.4 4.6 4.7 4.9 5.4 5.9

Werkvormen:

Het houden van een interview	1.1
Het beantwoorden van vragen	1.7 en alle tekstvragen
Het bekijken en interpreteren van afbeeldingen of filmpjes	1.8 2.7 3.10 3.12 5.10
Het lezen en interpreteren van teksten	1.3 1.4 1.10 1.13 1.14 1.15 2.5 3.1 3.3 3.4 3.5 3.6 3.8 3.9 4.1 4.9 5.3 5.8 5.11 5.13
Het beluisteren en interpreteren van liederen	1.5 1.9
Het bekijken en interpreteren van videoclip	2.1 2.4 3.7 3.11 3.12
Het gericht scannen van teksten (bijv. op clichés)	2.5 4.4
Het schrijven van een artikel/ recensie/dialogue/gedicht/portret, gebruikmakend van geleerde of opgezochte feiten, soms vanuit het perspectief van iemand anders (identificatie + inleving in context)	1.5 2.3 2.4 2.6 2.8 3.10 4.1 4.5 4.8 4.10 5.7 5.12 5.15 5.16
Het tekenen	2.2 2.7
Het voordragen van poëzie	4.11

De keuze om de lessen via de computer aan te bieden, geeft de mogelijkheid om moeilijke begrippen met een eenvoudige link toe te lichten. Ook worden leerlingen via links doorverwezen naar andere sites waarop informatie is te vinden. Zo wordt bij de opdrachten regelmatig verwezen naar www.literatuur.nl en naar andere sites waarop specialisten hun

²⁸ Deze nummering is gebaseerd op de lessen, zoals die op 1 juni 2012 waren uitgewerkt

kennis beschikbaar hebben gesteld. Er kunnen zonder moeite filmpjes worden bekeken of liederen worden beluisterd. Dat is voor hedendaagse leerlingen, die vaak visueel zijn ingesteld, een onmisbare verrijking.²⁹

Niet alleen voor leerlingen, ook voor docenten is de lessenserie *Ware Bataven* aantrekkelijk. Door de samenstelling, de grote hoeveelheid informatie die wordt gegeven – die de docent dus niet zelf bij elkaar hoeft te sprokkelen –, en de veelheid en diversiteit aan vragen en opdrachten die de leerlingen kunnen maken, wordt een leerkracht heel wat werk uit handen genomen, terwijl de leerlingen straks wél voldoen aan de eindtermen van de Tweede Fase.³⁰ Het materiaal is overzichtelijk geordend.

Opbouw van de lessenserie

De thematische lessenserie is niet-chronologisch van opzet. De verbeelding van Batavieren krijgt, dat bleek bij het maken van de lessen, in iedere tijd een andere invulling. Die wordt vooral bepaald door de tijd en de context waarin de tekst is ontstaan. Bovendien, omdat de lessen 2 t/m 5 los van elkaar kunnen worden bestudeerd, heeft een chronologische opbouw geen meerwaarde. Les 1 is een inleidende les, die algemene informatie geeft aan alle leerlingen. Het is dan ook de bedoeling dat iedereen die les bestudeert, voordat er een keuze wordt gemaakt voor een van de volgende lessen.³¹

In iedere les benader ik de teksten vanuit een ander thema, daartoe nodigen de teksten zelf uit. De opbouw van elke les wordt in de inleiding ervan beschreven, waardoor de leerlingen gericht – en daardoor wellicht ook gemotiveerder – gaan lezen. Deze inleiding legt zo veel mogelijk een verbinding met het actuele debat over nationale identiteit, en sluit aan bij de belevingswereld van de leerlingen.

In iedere les staat in de ‘Terzijdes’ extra informatie. Deze ‘Terzijdes’ belichten een deel van de tekst of de context, een begrip of een persoon, of ze geven een theorie weer die enigszins

²⁹ Geljon geeft nog een reden voor het gebruiken van illustraties: Beeld- en geluidsmateriaal halen ‘het onbekende verleden dichterbij’. Geljon 65

³⁰ Witte noemt de structurele problemen waarmee het literatuuronderwijs op dit moment kampt: de moeilijkheden die ontstaan zijn door de onderwijsvernieuwing én ‘de moeilijkheden om bij verschillende leerlingen aan te sluiten, de toenemende ontlezing, motivatieproblemen bij sommige leerlingen en het ontbreken van een goed gestructureerd curriculum.’ Witte 30

³¹ Het deel van *Tekst in Context: ‘Verhalen over verre landen’* heeft een vergelijkbare opzet.

buiten het betoog van de les valt, maar die moet worden geweten om de les optimaal te kunnen volgen.

Alle lessen eindigen met een laatste paragraaf, waarin een samenvatting of conclusie is verwoord.

Tenslotte

Niet de benadering doet ertoe, maar de 'goede docent', concludeerde Janssen.³² Daarom hoop ik ook, dat goede docenten hun leerlingen zullen volgen en begeleiden, wanneer zij met *Ware Bataven* aan het werk zijn!

³² Janssen 235

II Verantwoording per les

In de volgende paragrafen worden alle afzonderlijke lessen verantwoord. Per les verwoord ik in een algemene inleiding de uitgangspunten ervan. Daarna volgen de specifieke doelstellingen, voor zover die niet zijn genoemd in de voorgaande paragrafen. Vervolgens verantwoord ik de materiaalkeuze. Tenslotte beschrijf ik de resultaten van het onderzoek dat ik voor iedere les verrichtte. Hieruit heb ik de kernpunten van de verschillende lesinhouden gedestilleerd; ze vormen dus de rode draad van de lesinhoud. Tenzij anders vermeld, zijn ze in de les terug te vinden.

De ‘inhoudelijke verantwoording’ van les 3 is uitgebreider en anders van vorm dan die van de andere lessen, omdat ik voor deze les – die ik beschouw als mijn ‘troetelkindje’ – het meeste onderzoek verrichtte. Aan het bestaande onderzoek over Batavieren in teksten voeg ik een nieuw element toe, door de negentiende-eeuwse rassenleer te verbinden met de wijze waarop Batavieren in kinderboeken worden afgebeeld. Deze invalshoek sluit aan bij de actuele discussies over nationaliteiten, waarin ‘rassen’ – nu vanwege de lading altijd ‘bevolkingsgroepen’ genoemd – een belangrijke rol spelen. Bovendien is bij mijn weten over de vier avonturenboeken nog nooit eerder iets gepubliceerd.³³

Bij de bespreking van de afzonderlijke lessen ga ik nauwelijks meer in op de vragen en opdrachten bij die lessen, omdat ik die in het voorgaande hoofdstuk al heb belicht.

³³In Ribbens 240 worden alleen hun titels genoemd.

Verantwoording van les 1 – Batavieren in beeld



Fiep westendorp in: Annie M.G. Schmidt, *Tante Patent*, 1989, 11

Inleiding

Deze les geeft algemene inleidende informatie over Batavieren: wie zijn het, via welke bronnen zijn ze in de Nederlandse geschiedenis terecht gekomen en welke rol hebben ze daarin gekregen. Deze kennis is nodig om de andere lessen goed te kunnen volgen.

Bovendien kan door het overzicht dat in de les wordt gegeven gemakkelijker een keuze gemaakt worden voor een van de volgende lessen. In mijn ogen moet een inleidende les uitnodigen tot verdere studie. Maar je moet niet alles weggeven, dat zou bestudering van volgende hoofdstukken overbodig maken. Er moet net genoeg informatie gegeven worden om nieuwsgierig te worden; deze informatie moet enthousiasmerend en prikkelend zijn. Leerlingen worden zich in deze les bewust van het feit, dat 'de' geschiedenis niet bestaat, net zomin als 'de' Batavier, maar dat schrijvers met hun teksten beelden creëren, die vervolgens kunnen worden ingezet voor verschillende doeleinden. Deze notie is niet alleen voorwaarde om de andere lessen te kunnen volgen. Het dient ook een pedagogisch doel.

Wanneer leerlingen zich bewust zijn van de ‘werking’ van teksten, zullen ze die anders gaan lezen.

Naast alle algemene doelen die in de inleiding van deze verantwoording zijn genoemd, is het specifieke doel van deze les, dat de leerlingen zich ervan bewust zijn dat geschiedenis een constructie is. Met teksten creëer je een werkelijkheid: wat je schrijft én wat je niet schrijft bepaalt hoe die werkelijkheid eruit ziet. Omgekeerd kun je dus uit teksten iets aflezen over de werkelijkheid van de tijd waarin ze zijn geschreven. ‘De’ Batavier is op deze manier een constructie die licht kan werpen op de mentaliteit, de cultuur en de idealen van de tijd waarin hij is geconstrueerd. Wanneer de leerlingen dit inzicht vervolgens kunnen toepassen op hun eigen tijd is de les geslaagd.

Doelstellingen

- Het verstrekken van voorkennis, om de volgende lessen gericht te kunnen volgen
- Een overzicht geven van de beelden van Batavieren in verschillende periodes in de Nederlandse (literatuur)geschiedenis
- Het inzicht verwerven dat ‘de’ geschiedenis van Nederland niet bestaat, maar een tijdgebonden constructie is
- Het inzicht verwerven dat ‘de’ Batavier niet bestaat, maar een constructie is
- Het inzicht verwerven dat je uit een tekst iets te weten kunt komen over de werkelijkheid van de tijd waarin hij is geschreven
- Het stimuleren bij leerlingen van een kritische leeshouding en van contextgericht lezen
- De leerlingen zijn bekend met de begrippen Bataaf/Batavier, Germanen

Verantwoording van het gekozen materiaal

Omdat les 1 bedoeld is ter oriëntatie ga ik terug naar de bronnen van alle Bataventeksten: *Germania* en *Historiën* van Tacitus, omdat je in een eerste oriënterende les niet om hem heen kunt. Daarom wordt uit beide werken, hoewel ze niet oorspronkelijk Nederlandstalig zijn, geciteerd. Voor *Historiën* koos ik voor de nieuwste vertaling in het Nederlands (uit 2010), die van de classicus en vertaler Latijn aan de Radboud Universiteit Nijmegen, Vincent Hunink. Met zijn vertaling, die hij richt ‘op een literair publiek’ is hij naar mijn mening geslaagd in zijn opzet om een ‘strak en scherp type proza’ te geven, dat het ‘sterk afwijkende

proza van Tacitus' recht doet.³⁴ De meeste van de door mij gekozen citaten achtte ik in deze versie voor middelbare scholieren beter te begrijpen dan de vertaling die ik ernaast legde.³⁵ Het citaat uit *Germania*, waarin de Bataven worden beschreven als stoere blonde helden, is voor veel geschiedschrijvers dé bron geweest.³⁶ Ik citeer het in een vertaling die ik van internet haalde, omdat die van de vertalingen die ik bekeek het meest begrijpelijk was. Hij leek me betrouwbaar, omdat hij op een educatieve site staat.³⁷

Tegenover Tacitus' tekst zet ik het beeld dat Annie M.G. Schmidt maakte van een Batavier, in haar boek *Tante Patent*. Zij beschrijft niet de moedige, vrijheidsliebende Batavier, maar zijn primitieve, barbaarse tegenbeeld.³⁸ En die dan weer in karikatuur. Annie M.G. Schmidt is bij de leerlingen bekend.³⁹ Een eventuele drempel voor het lezen van Batavienteksten wordt daardoor lager.

Met de teksten van Tacitus en Annie M.G. Schmidt heb je twee uitersten te pakken van geschreven beelden die er van Batavieren bestaan. Bovendien zijn het de alleroudste en de bijna-nieuwste teksten over Bataven – tussen de twee schrijvers liggen negentien eeuwen.⁴⁰ Alle andere teksten zitten daar ergens tussenin, in tijd en in verbeelding.

Opbouw van de les

In deze eerste les worden de leerlingen via actualisering in het Batavienthema ingeleid. Daarnaast is veel plaats ingeruimd voor de kennisoverdracht van historische gegevens. Het belang van de context en van het contextgericht lezen wordt uitgelegd, maar in deze les wordt aan de context van de twee centrale teksten of schrijvers nagenoeg geen aandacht besteed.

De les bestaat uit een inleiding waarin Batavieren worden geïntroduceerd, gevolgd door de beschrijving van de oudste bron over Batavieren en een compilatie van Batavierenbeelden zoals ze van de zestiende tot de twintigste eeuw werden gemaakt. Tenslotte wordt een voorzichtige samenvatting gegeven, waarbij een link naar de huidige tijd wordt gemaakt.

³⁴ Hunink, in de inleiding van de *Historiën*, 18 – 21

³⁵ Namelijk die van dr. J.W. Meijer.

³⁶ Dit wordt aangegeven in alle door mij geraadpleegde literatuur. Zie o.a. Teitler 11

³⁷ De naam van de vertaler wordt niet vermeld.

http://www.dutch.ac.uk/studypacks/dutch_language/batavian_myth/tacitus.html

³⁸ Deze twee verschillende beelden van de Batavier, 'primitieveling' of als 'hoogstaand' heeft Sandra Langereis tegenover elkaar gezet. Ik kom hier in mijn epiloog op terug.

³⁹ Zij staat zelfs in de officiële canon van de Nederlandse geschiedenis.

⁴⁰ Dat Tacitus de oudste is, is evident. Na 1989, het jaar van *Tante Patent*, heb ik nog 1 titel gevonden en een stripboek. Zie verantwoording les 3.

Door de relatie te leggen tussen toen en nu worden de leerlingen uitgenodigd om ‘in te stappen’ in een wereld die ogenschijnlijk onbekend maar dus tóch een beetje bekend is. Het nut van het hebben van voorkennis wordt vervolgens geïllustreerd met het fragment uit *Tante Patent* van Annie M.G. Schmidt: door het hebben van voorkennis kan tante Patent het onbekende duiden.⁴¹ Zo legitimeert de inhoud van dit tekstfragment impliciet een van de doelen van deze eerste les: het verstrekken van voorkennis.

Vervolgens wordt het belang van het kennen van de context en daarmee van contextgericht lezen aangeduid: daardoor kun je oude teksten beter begrijpen.

Uit de gegevens van Tacitus wordt een beeld van Batavieren gecreëerd dat in deze les wordt gepresenteerd wordt als ‘historische werkelijkheid’.⁴² Op deze manier lijkt les 1 een les in aardrijkskunde en in geschiedenis, vergelijkbaar met hoe negentiende-eeuwse geschiedschrijvers die gaven – met een plaatsbepaling, de levenswijze van Batavieren en de geschiedenis van de Bataafse opstand.⁴³ Want dit zijn de Batavieren waarover in de loop van de eeuwen de verhalen zijn geschreven. Daarom is deze kennis noodzakelijk bij de bestudering van de rest van les 1 en van een van de vervolglussen.

Er volgt een vrij algemeen informatief gedeelte over hoe schrijvers en wetenschappers met de Batavieren aan de haal zijn gegaan en hoe ze hun eigen invulling hebben gegeven aan de ‘historische’ Batavieren die de leerlingen in de vorige paragraaf hebben leren kennen.

Hierdoor krijgen de leerlingen een globaal overzicht van de accentverschuivingen in de beelden, die in de achtereenvolgende periodes zijn ontstaan.

Expliciet wordt onder woorden gebracht dat het beeld van Batavieren niet vaststaat, maar een gevolg is van veranderende tijden en overtuigingen. Leerlingen wordt erop gewezen, dat teksten een product van hun tijd zijn, en dat je uit teksten iets te weten kunt komen over de tijd van ontstaan. Het verband tussen ‘Batavier’ en ‘goede Nederlander’ wordt genoemd, en leerlingen worden uitgenodigd tot kritisch lezen van eigentijdse teksten.⁴⁴

⁴¹ Mijn vooronderstelling is, dat de leerlingen nauwelijks voorkennis hebben over Batavieren. Om dat te staven deed ik een klein onderzoekje. Ik vroeg vijf jonge collega’s (twintigers) en twee middelbare scholieren naar hun kennis over Batavieren. Slechts een van hen wist een vrij redelijk antwoord te geven, alle anderen hadden slechts een zeer flauwe notie.

⁴² Deze historische werkelijkheid nemen alle schrijvers die in les 2 t/m 5 worden besproken als uitgangspunt.

⁴³ Zie ook les 3.

⁴⁴ Zie doelstellingen: doel 2.

De les sluit af met een korte samenvatting, waarbij wordt terugverwezen naar de inleiding van de les. Het feit dat ‘Batavier’ en ‘goede Nederlander’ synoniemen zijn geworden is een conclusie uit mijn onderzoek, dat hier als feit wordt gepresenteerd.

Een “‘Terzijde’ is gewijd aan ‘eigen’ of ‘vreemd’”. Deze tegenstelling hoort bij denken over nationaliteit.⁴⁵ Hij krijgt in alle lessen aandacht en kan daarom in deze introductieles niet ontbreken. In de lessen 3 en 4, waarin de Batavieren ook in oppositie worden geplaatst met de Romeinen, heeft dit contrast een ander accent dan waar in dit ‘Terzijde’ op wordt gewezen. Hier gaat het om het opmerkelijke feit, dat juist de Batavieren uitgekozen worden als stamvaders van het hele Nederlandse volk. Ribbens noemt de sterke associatie van Batavieren en Nederland opmerkelijk, ten eerste omdat het erfgoed van een regio – de Batavieren bewoonden immers een klein gedeelte van wat nu Nederland heet – op deze manier voor het hele land gaat gelden, ten tweede omdat Batavieren in de historische beeldvorming ‘eigen’ worden, zelfs een rol krijgen als stamvaders van het Nederlandse volk, tegenover o.a. de Romeinen, die altijd als ‘vreemden’ werden en worden beschouwd.⁴⁶ Het is bovendien opmerkelijk, omdat in de loop der eeuwen talloze bevolkingsgroepen daadwerkelijk ‘voorouders’ van de huidige bevolking werden.⁴⁷

Het contrast tussen ‘beschaafd’ en ‘onbeschaafd’ dat in het ‘Terzijde’ opnieuw wordt genoemd, zal uitgebreider worden behandeld in les 3. Er wordt daarnaast alvast impliciet verwezen naar de rassenleer, die eveneens in les 3 nader wordt uitgewerkt.

Inhoudelijke verantwoording

Les 1 is tot stand gekomen toen de andere lessen al waren geschreven. De verantwoording van de inhoudelijke gegevens van les 1 over de achttiende en negentiende eeuw zijn bij de uitwerkingen van les 2 t/m 5 te vinden. De twintigste eeuw heb ik niet in het overzicht betrokken. Batavieren spelen dan geen prominente rol meer. Met name door de gebeurtenissen rond de Bataafse Republiek (1795 – 1801) was het beeld van de Bataafse mythe ‘geërodeerd’.⁴⁸ Sindsdien werden Bataven geassocieerd met anti-Oranje, wat voor

⁴⁵ Leerssen (2011) 187

⁴⁶ Ribbens 238

⁴⁷ Dat blijkt uit het immigratieonderzoek *Bataven en buitenlanders* van J.C. Schalenkamp. Hieraan wijdt ik in de lessen geen aandacht.

⁴⁸ Haitsma Mulier 366

een deel van de Nederlanders niet acceptabel was.⁴⁹ Het bevreemde me dat ik nergens las dat de tanende belangstelling voor Batavieren ook te maken kan hebben met de negatieve connotatie bij de naam ‘Germanen’, sinds WO II. Zelf ben ik ervan overtuigd dat dit fenomeen daarin een rol speelt. In de afsluitende paragraaf en in de opdrachten komt de twintigste eeuw nog wel aan de orde.

Wat betreft de gegevens over de vroegmoderne tijd:

Sinds het begin van de zestiende eeuw nemen Bataven in de Noord-Nederlandse geschiedenis ‘een ereplaats’ in.⁵⁰ Volgens Ribbens is hun plaats in de historische canon nog steeds ‘relatief prominent’.⁵¹ Nadat teksten van de Romeinse geschiedschrijver Tacitus in 1355 waren herontdekt, teksten waarin hij schreef over een Germaans volk, de Bataven, die uitzonderlijk dapper waren en die een bevoorrechte positie innamen in het Romeinse rijk, was de belangstelling van de Europese humanisten voor deze bevolkingsgroep gewekt.⁵² De vraag wie de eerste was die hen als belangrijke voorouders op de kaart zette is niet gemakkelijk te beantwoorden – veel werken verschenen in die tijd nog niet onmiddellijk in druk, de handschriften die circuleerden zijn lang niet altijd te dateren.⁵³ Enkele namen moeten in elk geval worden genoemd. Erasmus, omdat hij zichzelf in 1508 in zijn *Adagia* trots ‘een Bataaf’ noemde, en daarin ook een verhandeling schreef over het ‘Bataafse oor’, dat juist getuigde van deugdzaamheid, in plaats van van onbeschaafdheid, een term waarmee Martialis Batavieren schimpend had geschreven.⁵⁴ Met Erasmus ‘begonnen de Bataven hun opmars in de Hollandse geschiedschrijving’, betoogt De Glas.⁵⁵

Door alle wetenschappers wordt Cornelius Aurelius genoemd als degene die de Hollanders aanwijst als de rechtstreekse afstammelingen van de Bataven.⁵⁶ Aurelius baseerde zich niet alleen op het werk van Tacitus, hij gebruikte als een van de eersten ook archeologische vondsten als bron. Zijn eerste verhandelingen over de Bataafse geschiedenis, het *Defensorium gloriae Batavinae* (‘Verdediging van de Bataafse roem’) en *Elucidarium*

⁴⁹ Ribbens 237

⁵⁰ Langereis 83

⁵¹ Ribbens 237

⁵² Langereis 74 – 75. Het werk *Germania* van Tacitus werd in 1425 in zijn geheel teruggevonden. Na de uitvinding van de boekdrukkunst verschenen er vele gedrukte edities. Zie ook Teitler 47 – 49; Haitsma Mulier 347 – 349

⁵³ Langereis 83

⁵⁴ Langereis 75 – 76, Teitler 48

⁵⁵ Junius 22

⁵⁶ Teitler 47; Langereis 76; Haitsma Mulier 348

scopulosarum quaestionum super Batavina regione et differtentia ('Opheldering van moeilijke vragen over de Bataafse streek en haar karakteristiek') verschenen in 1508 – 1510.⁵⁷ Zijn *Divisiiekroniek*, dat in de volgende eeuwen 'zeer grote invloed' zou uitoefenen op het beeld van Bataven, verscheen in 1517 in druk, in de volkstaal.⁵⁸ Aurelius beschreef het land, de levenswijze en de kwaliteiten van de Bataven. Hij noemde hen, in navolging van Tacitus, 'heldhaftig in de strijd, vrijheidslievend in het bestuur en trouw in het huwelijk'.⁵⁹ Hij gaf daarmee aan de Hollanders voorouders waar ze trots op konden zijn. Dat was ook de bedoeling: de Hollandse identiteit moest nieuw leven ingeblazen krijgen, Holland moest zich sterk gaan voelen tegenover Gelre, waarmee het in een strijd was verwickeld.⁶⁰

Langereis schrijft dat naast Aurelius nog een andere geleerde, de Nijmeegse geestelijke Geldenhouwer, verantwoordelijk was 'voor het Batavenbeeld zoals dat eeuwenlang is overgeleverd in het meest elementaire onderwijs'.⁶¹ Geldenhouwer had in zijn *Historia Batavica* uit 1530 een andere opvatting over de woonplaats van de Bataven dan Aurelius. Weliswaar hadden zij óók in Holland gewoond, maar de meest 'oorspronkelijke' Bataven kwamen uit Gelre. Déze Batavieren hadden de stad *Noviomagum* (Nijmegen) gesticht, de Bataafse hoofdstad die door Tacitus *oppium Batavorum* wordt genoemd.⁶² Door de Bataven op een andere plaats te lokaliseren, doorbreekt Geldenhouwer het 'Hollando-centrische standpunt'. Toch zou dat in Holland nog ruim een eeuw standhouden.⁶³

Waarom was het voor de vroegmoderne mens zo belangrijk om 'goede' voorouders aan te kunnen wijzen? In tegenstelling tot de middeleeuwse geschiedschrijvers, die het leven van vorsten centraal stelden, gingen de humanisten op zoek naar een historisch gefundeerde 'gemeenschappelijke identiteit van de inwoners van [...] de plaats of streek waar men was geboren, woonde of werkte'.⁶⁴ Door de herontdekking van het werk van Tacitus kon Holland – via o.a. Aurelius – de eerbare, dappere Bataven als hun voorouders aanwijzen, op grond

⁵⁷ Teitler 48

⁵⁸ Langereis 76. De Glas gebruikt de naam 'Bataviagedachte', zie Junius 22

⁵⁹ Langereis 80

⁶⁰ Haitsma Mulier 347

⁶¹ Langereis 82

⁶² Langereis 83, 95. Over deze 'Bataafse kwestie' zijn veel artikelen verschenen. Bejczy deelt het standpunt van Langereis dat het 'niet Aurelius' maar Geldenhouwers weergave van het Bataafse verleden geworden is die bijna driehonderd jaar lang aan de Hollandse schoolkinderen is bijgebracht'. Zie Bejczy 481. Overigens betoogt Bejczy dat Geldenhouwer zich waarschijnlijk heeft laten inspireren door de Groninger Willem Freriks, 'die al in 1498/1499 Batavia in Gelre had geplaatst in zijn *De Frisiae situ gentisque origine*'. Zie Bejczy 474

⁶³ Teitler 49

⁶⁴ Langereis 79

van controleerbare bronnen. Daarmee kregen de Hollanders een eigen identiteit, die – dat is er inherent aan – anderen buitensloot. Door in de voetsporen van hun voorouders te treden, legitimeren ze hun eigen bestaan. ‘Rechtvaardiging van het heden door het verleden’ wordt door De Glas de ‘kern van de hele Bataafse Mythe’ genoemd.⁶⁵ Van Stipriaan, die in *Het volle leven* twee bladzijden wijdt aan het ontstaan van de Batavenmythe, gebruikt ditzelfde woord ‘rechtvaardiging’: de mythe kwam met name in de 17^e eeuw tot bloei, omdat men in de eigen geschiedenis zocht naar een rechtvaardiging van de Opstand.⁶⁶ In de jonge Republiek ontstond via de literatuur over de dappere en onafhankelijke Bataven niet alleen een historisch fundament, maar werd ook het opkomen voor soevereiniteit legitiem. ‘Stamvader’ Baeto kreeg van Hooft een voorbeeldfunctie, hij stond model voor een goed, vaderlandslievend vorst. Dit gegeven wordt uitgewerkt in les 5.

⁶⁵ Junius 27. Langereis stelt terecht dat het begrip mythe suggereert dat er een ‘opzettelijke verdraaiing van het historisch beeld’ heeft plaatsgevonden. En dat is onjuist. De historici in de vroegmoderne tijd probeerden een geschiedenis te schrijven, gebaseerd op controleerbare bronnen. Juist ‘ontmythologisering’ was dus hun doel. Zie Langereis 73 – 74

⁶⁶ Van Stipriaan 41 – 42

Verantwoording van les 2 – De ideale Bataafse staat



Vliegende blaadjes – herkomst onbekend

Inleiding

Voor les 2 is de centrale tekst het canonieke pamflet *Aan het volk van Nederland* (1781), uit de tijd van de Bataafse Revolutie. Het pamflet is zeer illustratief voor de tijd waarin het is geschreven – de reden om het te selecteren voor *Ware Bataven*. Het werkte als een katalysator in het aanwakkeren van de strijd tussen orangisten en patriotten.

Van der Capellen tot den Pol kent in zijn tekst grote waarde toe aan de rol van de Batavieren in de Nederlandse geschiedenis. Zij zijn een voorbeeld voor de goede patriotten uit zijn tijd. Het is daarom interessant te kijken naar de invulling die hij aan die rol geeft. De manier waarop hij de Ware Bataaf verbeeldt is immers veelzeggend voor zijn visie op ‘de goede Nederlander’.

Bij het ontwerpen van een les over het *Aan het Volk van Nederland* ben ik uitgegaan van de tegenstelling ‘wij’ en ‘zij’. Ik koos daarvoor, omdat dit de invalshoek was van vrijwel alle

politieke geschriften die rond 1781 verschenen, en omdat deze oppositie in mijn ogen de meest opvallende is in het hele pamflet. De constructie van deze tegenstelling speelt ook in de huidige tijd een uitermate grote rol in het debat over Nederlandse identiteit, onder andere door allochtoon-autochtoon, moslim-niet moslim als absolute tegenstelling te presenteren. Daarom koos ik ook bewust voor een introductie met een Nederlander die Marokkaans bloed heeft en moslim is, zoals hij zelf zegt. Het denken over identiteit in tegenstellingen, zoals dat in het hedendaags maatschappelijk debat plaatsvindt, staat in een traditie. Leerssen: 'De karakterisering van een cultuur of samenleving gebeurt altijd door middel van expliciete of impliciete contrastering ten opzichte van een andere cultuur of samenleving.'⁶⁷

Doelstellingen

- De leerlingen reflecteren op de begrippen Nederlanderschap en Nederlandse identiteit
- De leerlingen leren dat 'de' Nederlandse identiteit niet bestaat, maar dat daar invulling aan wordt gegeven; die invulling kan per tijd of politieke stroming verschillen en is dus een constructie
- De leerlingen leren zien hoe revolutionaire persuasieve teksten een rol kunnen spelen bij identiteitsconstructie van Nederland of Nederlanders
- De leerlingen leren hoe de tegenstelling wij/zij identiteitsversterkend werkt
- De leerlingen realiseren zich hoe een overtuigend betoog impact kan hebben op de samenleving
- De leerlingen herkennen de wijze waarop media kunnen sturen in het (politieke) debat
- De leerlingen krijgen informatie over de politieke geschiedenis van Nederland in het tijdperk 1568 – 1795
- De leerlingen kunnen een link leggen tussen de Bataven en de achttiende-eeuwse Nederlanders

⁶⁷ Leerssen (2011) 187

- De leerlingen zijn bekend met de begrippen drukpers, Gouden Eeuw, monarchie, pamflet, patriotten, prinsgezinden, regenten, republiek, soeverein, staatsgezinden en Tachtigjarige Oorlog

Verantwoording van het gekozen materiaal

Ik citeer in de les uit de versie van *Aan het Volk van Nederland* die op de DBNL staat. Door het hebben van een digitale bron was het gemakkelijk om fragmenten te selecteren en in de les te zetten, waarin de wij/zij-tegenstelling die in deze les wordt uitgewerkt het beste uit de verf komt.

De tekst *Aan het Volk van Nederland* is veel te lang om in zijn geheel te lezen. Daarom heb ik fragmenten geselecteerd waarin Batavieren of de tegenstelling 'wij' - 'zij' sterk naar voren komen.

Opbouw van de les

In deze les wisselen actualiseren en historiseren elkaar af; de les is voornamelijk context- en tekstgericht.

De les begint met een recent citaat van Nasrdin Dchar; de leerlingen worden via dit citaat uitgenodigd om te reflecteren op Nederlandschap. Achter eigenschappen die vaak aan 'de' Nederlander worden toegedacht worden vraagtekens gezet. Door zich af te vragen wat verstaan wordt onder een Nederlander verbinden de leerlingen zich met het hoofdthema van deze les: identiteitsversterking via de tegenstelling 'wij' en 'zij'.

Daarnaast worden leerlingen geprikkeld en nieuwsgierig gemaakt en dus als het ware de les 'ingetrokken' via de informatie over de spannende manier van verspreiding van *Aan het Volk van Nederland* en de heftige reactie erop van de toenmalige regeerders. Daarmee is het pamflet geïntroduceerd en in zijn context geplaatst.

Historisering vindt plaats door het pamflet te verbinden met zijn politieke context. De kennis over deze context is nodig om de rest van de les te kunnen volgen. Daarnaast wordt een verbinding gelegd tussen toen en nu door te wijzen op het feit, dat de definiëring die Van der Capellen geeft aan het 'Volk van Nederland' op andere gronden stoelt dan die van tegenwoordig. De identiteitsversterkende tegenstelling 'wij' en 'zij' wordt geïntroduceerd en uitgewerkt door analyse van de pamflettekst. De verbinding tussen de Batavieren en het 'Volk van Nederland' wordt geëxpliciteerd.

Vervolgens vindt opnieuw verbinding met de actualiteit plaats, door het revolutionerende effect van het pamflet te verbinden met de macht die media – ook in de huidige tijd – kunnen uitoefenen. Leerlingen gaan zich realiseren dat de media machtige wapens in handen hebben wanneer zij retoriek inzetten bij het produceren van uitermate persuasieve teksten.

In de 'Terzijdes' wordt aandacht gevraagd voor de in de context belangrijke fenomenen 'pamflet', en 'patriot', en voor de persoon Joan Derk van der Capellen tot den Pol.⁶⁸ Verder wordt informatie verstrekt over het verloop en de afloop van de Bataafse Revolutie.

Aan het eind van de les wordt de conclusie geformuleerd: Van der Capellen eigent zich de Bataven toe. Hij schildert ze in een fel opzwevend betoog af als rechtgeaarde vaderlanders, die hun land goed regeren en die – desnoods gewapend – opkomen voor hun vrijheid. Door 'wij' en 'zij' tegenover elkaar te stellen, waarbij 'wij' uiteraard de goede partij zijn, versterkt hij de (Bataafse!) identiteit van de eigen groep. Bij deze groep wil je daardoor graag horen.

Inhoudelijke verantwoording

Aan het Volk van Nederland is een anoniem pamflet, dat in de nacht van 25 op 26 september 1781 bij honderden mensen in tientallen steden en dorpen werd bezorgd. Het gaf stem en richting aan de onvrede die sinds het oproer van 1747 - 1748 heerste, over de economische en de politieke situatie in de Republiek.⁶⁹ In het pamflet wordt de 'Oranjetirannie' bekritiseerd en stadhouder Willem V af als despoot afgeschilderd. Het volk wordt opgeroepen zich te wapenen. De verschijning van dit pamflet wordt dan ook wel aangeduid als het begin van een periode, die ook 'De Nederlandse Revolutie' wordt genoemd.⁷⁰

De autoriteiten reageerden fel op *Aan het Volk van Nederland*. Er werd door de Staten van Gelderland en van Utrecht een beloning van honderd gouden ridders uitgelooft voor aanwijzingen die de schrijver van dit 'allersnoodst lasterschrift' konden traceren.

Amsterdam deed daar nog eens zesduizend gulden bovenop. Bovendien zou in Amsterdam

⁶⁸ Hij staat niet in de geschiedenis canon, maar speelde wel een belangrijke rol in de Nederlandse geschiedenis. Romein noemt hem zelfs de '18^{de}-eeuwse Multatuli'. Romein 564

⁶⁹ Van Stipriaan 308. Zie ook mijn nota *Wij en Zij, voor Vaderland en Vrijheid*, bij de cursus 'Zingend Bestaan', UU, juni 2011.

⁷⁰ Rosendaal, 17 – 18. 'De Nederlandse Revolutie' is een tijd waarin patriotten en oranjegezinde burgers elkaar steeds feller bestreden en die in verschillende publicaties wordt vergeleken met een burgeroorlog. Overal ontstonden opstanden, huizen werden geplunderd en in brand gestoken, groepen burgers bekogelden en beschoten elkaar, milities werden ingezet om rellen de kop in te drukken; er vielen gewonden en doden. Zie o.a. Van Sas (1999) 287; Thimo de Nijs en Eelco Beukers (red.) 74; Herman Beliën & Monique van Hoogstraten 68

het bezit, het nadrukken of verspreiden ervan bestraft worden met verbanning.⁷¹ Dat mocht niet verhinderen dat het pamflet in korte tijd ‘minstens tien keer in vermoedelijk zeer grote oplagen’ werd herdrukt.⁷²

De patriot Joan Derk van der Capellen tot den Pol, die pas veel later ontmaskerd werd als de schrijver van het pamflet, eigent zich in *Aan het Volk van Nederland* de Bataafse voorouders toe. Bataven waren volgens hem evenals de patriotten voorvechters van de vrijheid.

Die toe-eigening van een geliefde benaming of een aantrekkelijk begrip was standaard bij beide partijen die tegenover elkaar stonden, de orangisten en de patriotten – beide partijen vonden zichzelf bijvoorbeeld een ‘Bataaf’.⁷³ Van Sas beschrijft het verloop van het debat over de politieke begrippen in de jaren 1780, dat vooral plaatsvond in pamfletten, schotschriften en periodieken, die door een netwerk van boekhandels en drukkers werden verspreid en in sociëteiten en leesgezelschappen werden gelezen, en die de politieke strijd in hoge mate beïnvloedden.⁷⁴ Hij geeft aan hoe men elkaar de woorden ‘patriot’, ‘vaderland’, vrijheid en ‘oranje’ betwistte. Eerst werd een polemieek gevoerd over de naam ‘patriot’. Door zichzelf die benaming te geven probeerden de nationalistes te claimen dat zij het meest vaderlandslievend waren. De prinsgezinden, volgens Van Sas een in een achterhoedegevecht, noemden zich als reactie daarop ‘ouderwetse patriotten’. Zij waren immers óók vaderlandslievend! Daarom noemde de orangistische Van Goens in 1781 – 1782 zijn nieuw opgerichte tijdschrift *De Ouderwetschen Patriot*. Vervolgens ging de strijd over het begrip ‘vaderland’, een begrip dat de patriotten zich hadden toegeëigend als partijleuze. Na 1787, toen de machtsverhoudingen anders lagen, eisten de orangisten het woord ‘vaderland’ opnieuw op, waarbij ze de nadruk legden op juist de band tussen ‘vaderland’ en ‘oranje’, die de patriotten als tegenstelling hadden neergezet.⁷⁵ In mijn eigen analyse van liederen van beide partijen, bleek ‘Vrijheid’ een centraal begrip. Onvrijheid stond gelijk met slavernij.⁷⁶

⁷¹ Rosendaal, 18 – 19

⁷² Van Stipriaan, 308. In mijn lessenserie baseer ik me ook op Van Stipriaan 28, waarin hij schrijft over de pamflettenoorlog in de 16^e eeuw. Informatie over pamfletten vond ik daarnaast in het Letterkundig Lexicon voor de Neerlandistiek, geraadpleegd via:

http://www.dbnl.org/tekst/bork001lett01_01/bork001lett01_01_0017.php#p011

⁷³ Van der Capellen hoorde bij de ‘patriotten’, de naam die vooral gegeven werd aan de groep die streed voor burgerrechten en tegen het erfelijk stadhouderschap en de regentenoligarchie.

⁷⁴ zie o.a. de Nijs en Beukers 69 – 70; Schama 95 – 112; Kloek en Mijnhardt 86 – 87

⁷⁵ Zie ook Van Stipriaan 309

⁷⁶ Zie mijn nota *Wij en Zij, voor Vaderland en Vrijheid*, bij de cursus ‘Zingend Bestaan’, UU, juni 2011. Daarin staan ook voorbeelden waarin de benamingen ‘Oranje’ en ‘Kees’, afhankelijk van wie ze gebruikten, zowel

De twee groepen gebruikten bovendien een vast arsenaal aan identieke, clichématige vijandsbeelden waarmee ze elkaar bestookten. 'Wij' en 'zij' werden karikaturaal tegenover elkaar geplaatst, waarbij 'wij' goed, betrouwbaar, aanhangers van de ware vrijheid waren en dus nastrevenswaardig, en 'zij' aanhangers van valse vrijheid, onderdrukkers van 'ons' en onbetrouwbaar, laakbaar.

Veel van bovenstaande sleutelbegrippen komen samen in het idee van een Bataafse identiteit. Al sinds de zestiende eeuw zijn met name de woorden 'vrijheid' en 'Bataaf' aan elkaar gekoppeld. De Batavieren waren immers de strijders voor de vrijheid, tegen de slavernij! Van der Capellen refereert aan voor iedereen begrijpelijke en plaatsbare feiten en gebeurtenissen, als hij de door hem gesignaleerde misstanden stelt tegenover de ideale situatie waarin de Batavieren verkeerden. Op deze manier hoeft hij niet een nieuwe identiteit te creëren, de bestaande hoeft alleen maar te worden versterkt. 'Wij' zijn waardige afstammelingen van onze geëerde voorouders. Daarmee onderscheiden 'wij' ons positief van de anderen. 'Wij' worden een groep waar je bij wilt horen. Daarom kan idealisering plaatsvinden. 'Zij' maken hun Bataafse voorouders te schande doordat ze hun medeburgers in onvrijheid laten leven. 'Zij' krijgen alle eigenschappen die 'wij' niet willen hebben, een niet-ideaal. Ook hier vindt dus idealisering plaats. Want idealisering én niet-idealering zijn vormen van identificatieproductie. Hoe scherper de oppositie wordt neergezet, hoe laakbaarder de ander, en hoe nastrevenswaardig ik zelf word.

Daarnaast werkt een gemeenschappelijke geschiedenis identiteitsversterkend. 'Wij' – en trouwens, 'zij' ook – hebben allemaal dezelfde 'brave voorouders'. Daarmee horen wij – en alle anderen niet – allemaal bij een en dezelfde groep, 'het volk van Nederland'. De schrijver geeft een opsomming van de groepen waar dit volk uit bestond: 'de hele natie, de ingezetenen des lands, burgers en boeren, groten en kleinen, rijken en armen, die allen tezamen de natie of het volk uitmaken'.⁷⁷ Alle bewoners dus, zonder uitzondering.⁷⁸ De schrijver van *Aan het Volk van Nederland* beschrijft de cultuur van de Bataven als

geuzennamen als scheldwoorden waren. 'Vrijheid' en 'Batavieren' zijn begrippen die onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Dit komt in iedere les terug. Ik noem het onder andere ook in les 5.

⁷⁷ Dat lijkt veel op de definitie die Leerssen geeft van een natie: 'een bevolking die gekenmerkt wordt door een betrekkelijk hoge graad van culturele homogeniteit'. Leerssen (1999) 12

⁷⁸ In deze opsomming worden mensen onderscheiden naar hun sociale status. De schrijver noemt niet de karakterisering van de natie in de tegenstellingen zoals die tegenwoordig wordt gemaakt wanneer men wil bepalen wie er wel of niet toe behoren: allochtonen – autochtonen, mensen die dezelfde taal spreken, bevolkingsgroepen die ingedeeld worden naar land van herkomst, vrouwen en mannen, verschillen in levensovertuiging.

ondeelbaar, het is een ideale democratie met een belangeloos staatshoofd. Meteen al in zijn eerste alinea verbindt hij de Bataven met het Nederlandse volk van nu. Doordat de Bataven ‘vanaf de vroegste tijden’ de dappere en vrije bewoners van ‘deze landen’ zijn, worden ze vanzelf ‘onze brave voorouders’.⁷⁹ Even verderop worden daar ‘andere moedige volken’ aan toegevoegd, de Friezen en de Franken. De geschiedenis van Nederland begint met de geschiedenis van onze voorouders, waarvan de Bataven de allereersten zijn. Wij, Nederlanders, zijn hun rechtstreekse afstammelingen. ‘Natie’ en ‘ras’ zijn synoniemen geworden. *Aan het Volk van Nederland* is daarmee een schoolvoorbeeld geworden van ‘volksnationalisme’.⁸⁰

Aan het Volk van Nederland is in de 20e eeuw drie maal opnieuw uitgegeven – kennelijk heeft het nog steeds actualiteitswaarde. In de uitgave van 1981, precies tweehonderd jaar na de oorspronkelijke, schrijft de uitgever in het voorwoord: ‘[...] Hoe getekend het ook is door zijn tijd, veel elementen erin waren verrassend modern, en zijn dat gebleven. En bovenal is het appèl waakzaam te blijven tegen alle vormen van opeenhoping en verstarring van macht, een oproep die altijd gehoord moet blijven.’ Kennelijk vond Pim Fortuyn dat ook. Hij gaf in 1992 een politiek manifest uit met als titel *Aan het volk van Nederland. De contractmaatschappij, een politiek-economische zedenschets*. Hij keerde zich hierin tegen schaalvergroting, onpersoonlijke politiek, ambtenarij en regelzucht. Pim Fortuyn nam expliciet een voorbeeld aan Van der Capellen. Hij noemde hem ‘mijn illustere voorganger en voorbeeld’ en nam voor zijn boek niet alleen diens titel over, maar droeg het ook officieel aan hem op. Dit gegeven heb ik niet in de lessen gebruikt. Als ik dat wel had willen doen had ik dieper in moeten gaan op de achtergronden van het gedachtegoed van Fortuyn, die ik zou moeten plaatsen in een gefundeerd historisch perspectief. Zonder een grondige theoretische analyse – en daarvoor biedt de toch al lange les geen plaats – zou het al snel lijken, of in de les zijn ideeën zouden worden onderschreven. Dat wilde ik voorkomen.

⁷⁹ Even verderop worden daar nog ‘andere moedige volken’ aan toegevoegd, de Friezen en de Franken. Op p. 83 wordt ‘Neerlands hele volk’ gedefinieerd als ‘de afstammelingen der vrije Batavieren’. Op p. 117 heet ons land de ‘woning der oude Batavieren’.

⁸⁰ Leerssen (1999) 12



W.K. de Bruin in: E.J. Blekkink, *Verax, de jonge Bataaf*, 1905, b-zijde schutblad

Verantwoording van les 3 – Natuurkinderen in Batavenland

Inleiding

Deze les betreft het beeld van Batavieren in teksten uit de negentiende eeuw die voor kinderen zijn geschreven. Daarnaast deed ik onderzoek naar het verband tussen rassenleer in de negentiende eeuw en teksten over Batavieren uit die tijd. Hiermee voeg ik iets toe. Er is al veel geschreven over rassenleer in de negentiende eeuw, maar het bestaande onderzoek is bij mijn weten nog niet toegepast op de literatuur over Batavieren. Omgekeerd zijn Bataventeksten nog niet eerder onderzocht vanuit de hoek van rassenleer.

Boeken voor kinderen uit de negentiende eeuw zijn niet zo zeer gericht op leesplezier, ze dienen vooral een opvoedkundig doel.⁸¹ Boeken zijn een belangrijk wapen in het negentiende-eeuwse beschavingsoffensief. Met hun boodschap, via de auctoriale verteller aan de lezer overgebracht, dragen schrijvers bij aan de morele vorming van de lezer en op deze manier aan een betere wereld.

Ik vroeg me voor les 3 af op welke manier Batavieren hierbij worden ingezet. Ik ontdekte dat alle schrijvers hen schilderen als natuurlijke, primitieve natuurmensen, die nog niet gekerstend zijn, maar wel opvoedbaar.

Doelstellingen

- De leerlingen maken kennis met negentiende-eeuwse boeken, geschreven voor kinderen
- De leerlingen maken kennis met de doelstellingen van (kinderboeken)schrijvers uit de negentiende eeuw
- De leerlingen maken kennis met het beeld van de Batavier als ‘primitief’

⁸¹ Parlevliet 77

- De leerlingen maken kennis met de voornaamste uitgangspunten van de negentiende-eeuwse rassenleer
- De leerlingen leren het verschil is tussen leer- en leesboeken te onderzoeken
- De leerlingen leren zien hoe het negentiende-eeuwse beschavingsoffensief een rol kan spelen bij de identiteitsconstructie van Nederland of Nederlanders
- Leerlingen leren de concrete invulling van de begrippen: barbaars, paradijs, auctoriale vertelwijze, rassenleer, recapitulatie, walhalla

Verantwoording van het gekozen materiaal

De teksten die ik voor deze les koos zijn afkomstig uit vier ‘avonturenboeken’ en twee leerboeken die zijn verschenen tussen 1865 en 1905, waarin Batavieren voorkomen. De keuze voor de fictieve boeken was niet moeilijk: er zijn bij mijn weten in de gekozen periode geen andere verschenen.⁸² De vier titels zijn: E.J. Blekkink, *Verax, de jonge Bataaf* (1905); E. Gerdes, *Erix en Fella* (1870); P. Louwerse, *Alfer en Wala, Een verhaal uit den tijd van Julius Caesar en de Batavieren* (1898, 2^e druk) en A.J. van Rije en E.C. Houbolt, *Odo, de Batavenknaap* (1901). Mijn uiteindelijke selectie van de geschiedenisboeken is tot stand gekomen om twee redenen: beide boeken zijn geschreven in 1865, door schrijvers die

⁸² Ribbens 240. Mijn eigen zoektocht naar fictie voor kinderen leverde voor het tijdperk 1860 – 1910 geen andere titels op.

Tussen 1910 en 2010 vond ik enkele titels:

J. Feitsma, *2 Batavieren in het land van Uz*, Amsterdam, z.j.; dit blijkt te gaan over avontuurlijke jongens aan het begin van de 20^e eeuw; er is behalve de benaming ‘Caninefaten’ voor de voetbalclub van het Amsterdamse stedelijk gymnasium en hoofdstuktitels waarin de twee jongens ‘Batavieren’ worden genoemd, geen link met de ‘echte’ Batavieren. (Dit zegt uiteraard wel iets over het feit dat Nederlanders en Batavieren op een gegeven moment synoniemen zijn geworden. Dit idee werk ik in les 3 uit).

E. Molt, *In de wouden der Germanen* (1920/1936); de hoofdpersonen zijn Tencteren, zij leveren strijd met de Chamaven, waarbij ze worden gesteund door Usipeten – bij nader inzien komen Batavieren niet in het boek voor.

A.M. de Jong schreef een boek met Bataven in de titel: *Een Bataafs driemanschap* (1940). Daarover vond ik geen informatie, het boek zelf kon ik niet te pakken krijgen.

Annie M.G. Schmidt heeft een karikatuur van een heuse Batavier neergezet in haar boek *Tante Patent* (1989); dit boek wordt geciteerd in les 1. Ik kom er in mijn epiloog op terug.

Het meest recent was een leesboekje uit 2003, van Martine Letterie, *Het jaar van de Bataafse opstand*.

Verder zijn er enkele stripboeken uitgekomen met Batavieren als onderwerp, het laatste zelfs zeer recent.

De titels hiervan zijn: Willy Vandersteen, *De heldentocht der Bataven*, (1946); Rob van Eijck en Frits de Winter *De opstand der Bataven*, (1982); Peter Nuyten, *Auguria*, (2010). Een stripboek is uiteraard niet per definitie een boek voor kinderen.

afkomstig zijn uit verschillende zuilen – de vergelijking ervan leek me daarom interessant. Daarnaast was er nog een pragmatische reden: het ene boek heb ik in bezit, het andere was te raadplegen via de DBNL. De geselecteerde werken zijn J. van Lennep, *Voornaamste geschiedenissen van Noord-Nederland*, (1865, 5^e druk) en Johannes Hendrikus van Linschoten, *Beknopte verhalen uit de geschiedenis des vaderlands in 36 lessen* (1865). Omdat leerlingen gewend zijn aan het onderscheid tussen fictieve boeken en leerboeken heb ik die in les 3 in verschillende paragrafen besproken, hoewel mij al snel bleek dat het enige verschil tussen geschiedenis en fictie leek te liggen bij het al of niet aanwezig zijn van een hoofdpersoon. Dat feit wordt in de les uitgewerkt. Uit alle boeken heb ik fragmenten geselecteerd die mijn onderzoeksresultaat zo goed mogelijk illustreren.

Opbouw van de les

Kennis van de context vormt in deze derde les de hoofdmoot. Wanneer leerlingen weet hebben van het beschavingsoffensief dat de negentiende eeuw kenmerkt, en van het typisch negentiende-eeuwse causale en geografische determinisme, kunnen ze de historische teksten in die context plaatsen en duiden.

In het begin van de les wordt het verschil geïntroduceerd tussen boeken die je leest voor je plezier en leerboeken. Door het thema aan te kondigen dat in de les centraal zal staan – welke bedoeling hebben de schrijvers met hun boeken en hoe passen Batavieren daarin – gaan de leerlingen gericht en gemotiveerder lezen. Dit gebeurt in vrijwel iedere les op identieke wijze.

In de les worden via het lezen van tekstfragmenten achtereenvolgens drie Batavenbeelden uitgewerkt. Ten eerste dat van Batavieren als ‘natuurlijk, primitief’. Dat zijn in deze negentiende-eeuwse context begrippen met een positieve connotatie, zo blijkt uit de teksten waaruit dit beeld naar voren komt.

Het tweede beeld van Batavieren is dat van de nog niet christelijke Bataaf. Er is aandacht voor de wijze waarop alle schrijvers aan de ene kant vertellen dat Batavieren te beklagen zijn omdat zij nog geen kennis hebben gemaakt met het christelijk geloof, en aan de andere kant dat zij wel vatbaar zijn voor kerstening, omdat ze door hun levenswijze – met religie en rituelen – laten zien dat ze wel degelijk eerbied hebben voor bovenaardse zaken. De alwetende schrijvers van de kinderboeken geven hun lezers een kijkje achter de schermen,

waardoor zij kunnen begrijpen hoe het komt dat priesteressen vaak de toekomst kunnen 'voorspellen'.

Vervolgens wordt in de les een derde aspect van de Batavieren in kinderboeken belicht: het feit dat ze 'leerbaar' zijn. Uit de gekozen tekstfragmenten blijkt dat Batavieren niet alleen te kerstenen, maar ook te beschaven zijn. De vergelijking met negentiende-eeuwse kinderen wordt gemaakt. Ook zij staan immers nog in het begin van hun ontwikkeling, ook zij zijn leerbaar. Daarom hebben de schrijvers tenslotte hun Batavierenboeken geschreven.

Door verschillende fragmenten met elkaar te vergelijken ontdekken de leerlingen dat er nauwelijks verschil is tussen leer- en leesboeken: allemaal beschrijven ze bovengenoemde beelden.

De conclusie van de les is dat Batavieren(kinderen) een voorbeeld kunnen zijn voor negentiende-eeuwse kinderen door hun natuurlijke aanleg (door ras en woonomgeving), doordat ze openstaan voor religie en doordat ze opvoedbaar en leerbaar zijn. Daarom kunnen Batavieren – via teksten – ingezet worden bij het beschavingsoffensief.

Uit de teksten komt daarnaast naar voren dat Batavieren – zoals alle Nederlanders, zou je bijna zeggen – grote affiniteit met water hebben. Ze beheersen het water, zoals Nederlanders dat altijd deden en doen. Dat identificatie van Nederlanders met Batavieren daarom ook op dat vlak voor de hand ligt is een andere conclusie in de les.

Via verschillende 'Terzijdes' krijgen de leerlingen contextinformatie. In twee ervan wordt een verband gelegd tussen de beschrijving van het uiterlijk van de Batavieren – stevig, blond, met blauwe ogen – met de negentiende-eeuwse rassenleer. Een ander 'Terzijde' vertelt over het Germaanse geloof, met de door de Bataven geëerbiedigde rituelen. Daarnaast wordt auteursgerichte informatie gegeven over de schrijver Van Lennep. Verder wordt in een voornamelijk tekstgericht 'Terzijde' toegelicht hoe de auctoriale vertelwijze hét middel is voor negentiende-eeuwse schrijvers die de zedelijke opvoeding beogen, om hun morele boodschap aan hun lezers door te geven.

Inhoudelijke verantwoording

Geschiedenisboeken

Geschiedenis viel aanvankelijk niet onder de basisvakken. Maar in het begin van de negentiende eeuw werd het een facultatief vak in het basisonderwijs, toen nog lager onderwijs geheten. Het zou een deel van de nationale opvoeding moeten zijn, 'daar toch de

Geschiedenis van een land zeer veel aanleiding geeft, om het doorgaande karakter van deszelfs inwoneren, zelfs in bijzondere klassen en standen daar uit op te maken en te bepalen.⁸³ Vandaar dat er toen veel geschiedenisboeken voor het onderwijs verschenen. In die boeken spelen Batavieren een belangrijke rol.

De door mij bekeken negentiende-eeuwse geschiedenisboeken beginnen allemaal met de Batavieren als 'eerste bewoners van ons land' – vaak vooraf gegaan door een inleiding met een beschrijving van het landschap waarin zij wonen.⁸⁴ Een uitzondering daarop is de geschiedschrijving van Engelberts Gerrits. Zijn eerste hoofdstuk gaat over een nog oudere bevolkingsgroep, de Cimbren, die door de Romeinen zijn uitgeroeid voordat de Bataven kwamen. Bovendien schrijft hij in dit hoofdstuk dat de Belgen – die in de andere geschiedenisboeken niet worden genoemd – van de Germanen afstammen.⁸⁵

Kennelijk blijven de geschiedschrijvers van de negentiende eeuw vasthouden aan Batavieren als onze ultieme voorouders, ondanks het feit dat hun imago door de gebeurtenissen rond de Bataafse Republiek een gevoelige knauw had gekregen.⁸⁶

De opstand van de Batavieren tegen de Romeinen wordt in alle genoemde vaderlandse geschiedenissen nog steeds verteld als een heldenverhaal.

Fictie

De plaats die Batavieren innemen in fictie voor kinderen is gering. Batavierenboeken zijn nauwelijks te vinden. Waarom dat voor de negentiende eeuw zo is, is niet duidelijk. Dat in twintigste-eeuwse geschiedenisboeken voor de jeugd Batavieren nauwelijks een rol spelen is vermoedelijk het gevolg van voortschrijdend wetenschappelijk inzicht.⁸⁷

⁸³ Uit het 'Berigt geplaatst geweest voor de eerste uitgave van dit Schoolboek' [d.i. H.Wester, *Schoolboek der geschiedenissen van ons vaderland, 's-Hertogenbosch*, 1801], van de hand van G.Brender à Brandis. Geciteerd door Van Hooff 216

⁸⁴ Dat ze met een landschapsbeschrijving beginnen vindt zijn oorzaak in de negentiende-eeuwse visie op natuurkundige aardrijkskunde. Ik werk dit verderop uit. Ik bekeek via de DNB geschiedenisboeken die bij 'jeugdliteratuur' stonden: Cornelis Perk, *Beknopte schets der Nederlandsche geschiedenis*. Amsterdam 1840; Gijsbertus van Sandwijk, *Geschiedenis van ons vaderland. Van de komst der Batavieren hier te lande tot op onzen tijd*. Purmerend, 1847; C.H.M. Vierhout, *De geschiedenis van Nederland. Leesboek voor de volksschool*. Amsterdam/Deventer/Leiden, 1860; Johannes Hendrikus van Linschoten, *Beknopte verhalen uit de geschiedenis des vaderlands in 36 lessen*. Zutphen, 1865.

⁸⁵ Engelberts, hoofdstuk 1

N.B. Ik vind het opmerkelijk dat juist in het jaar 1840, een jaar nadat België zelfstandig is geworden, een boek verschijnt over de Noord- én Zuid-Nederlandse geschiedenis!

⁸⁶ Zie o. a. Haitsma Mulier 366

⁸⁷ Het is namelijk de vraag of Batavieren überhaupt als etnische groep kunnen worden gedefinieerd. Er zijn nauwelijks concrete – archeologische – aanwijzingen voor hun vermeende massale immigratie via de Rijn. Ook

Bij de bestudering van de vier jeugdboeken die verschenen in de laat-negentiende en begin-twintigste eeuw, viel op dat in alle boeken niet alleen een heldhaftig en vrijheidslievend beeld van Bataven wordt neergezet, maar dat Batavieren daarnaast gastvrij, oprecht, liefhebbend, trouw en slim zijn. Ze komen uit een hecht gezin en ze hebben vrienden. Vrouwen en meisjes zijn dienstbaar aan hun mannen en broers. Verder is een ruime plaats ingeruimd voor hun 'heidense' godsdienst en voor de priesteres/zieneres, al dan niet vergezeld van haar raven.

Twee van de boeken spelen zich af in de tijd dat de Batavieren zich pas gevestigd hebben; de titels van deze boeken lijken erg op elkaar: *Erix en Fella* (1870) en *Alfa en Wala* (1896). Beide boeken handelen over de verhouding van de twee Germaanse kinderen tot elkaar en tot de Romeinen. Ook de andere twee titels zijn zeer vergelijkbaar: *Odo, de Batavenknaap* (1901) en *Verax, de jonge Bataaf* (1905). In deze verhalen speelt de jonge held een belangrijke rol in de Bataafse opstand.⁸⁸

Het verhaal als 'historische werkelijkheid'

De schrijvers van zowel de leer- als de leesboeken over Batavieren hebben zich duidelijk laten inspireren door dezelfde bronnen: de geschiedenis zoals die bij Tacitus is te lezen óf zoals die is uitgewerkt door hun meer recente voorgangers. Zo schrijven zowel Van Lennep als Blekkink en Van Rije en Houbolt over de belegering die plaatsvond bij *Castra Vetera*; de gebeurtenissen zoals zij die schetsen komen tot in detail overeen met de beschrijving van Tacitus.⁸⁹ De naam *Verax* is niet door Blekkink verzonnen, maar is afkomstig van Tacitus, die een beschrijving geeft van een neef van *Civilis* met die naam.⁹⁰ In de leesboeken geven de auteurs via hun hoofdpersoon zeer expliciet hun eigen kleur aan dit verhaal. Tegelijkertijd blijven ze zo dicht mogelijk bij de 'historische werkelijkheid'.⁹¹

het begrip 'Insula Batavorum' kan niet worden afgeleid van een etnische realiteit. Zie o.a. Haitsma Mulier 344. Zie ook mijn opmerkingen over de twintigste eeuw, bij de inhoudelijke verantwoording van les 1.

⁸⁸ Abusievelijk zette de uitgever van *Verax* in de aanbeveling achterin: 'Een aantrekkelijk verhaal uit den tijd van de vestiging der eerste Germaansche stammen in deze streken.'

⁸⁹ O.a. IV 35 – 36, 57 – 58 en V 14 – 15

⁹⁰ *Verax* wordt door Tacitus twee keer genoemd: V 20, 21; de eerste keer wordt de relatie tot *Civilis* vermeld: 'Verax, een zusterzoon van hem [=Civilis].

⁹¹ Jacob van Lennep, die naast geschiedenisboeken ook geromantiseerde geschiedverhalen schreef, zegt dit expliciet: 'In de tafereelen, welke ik thands den lezer aanbied, [...] zal echter de verdichting zeer licht van de waarheid te onderkennen zijn. Omtrent al wat de volgorde en den afloop der gebeurtenissen, de gewoonten en zeden, de karakters der bestaan hebbende personen betreft, zal ik zoo getrouw mogelijk teruggeven, hetgeen het gezach van vroegere schrijvers mij geleerd heeft'. Van Lennep, *Onze voorouders* '[...]voorrede.

Auctoriale vertelwijze: lessen in goede zeden

Dat de vertelling ‘een machtig middel ter zedelijke opvoeding’ is,⁹² zullen alle schrijvers hebben onderschreven. Ze hebben in elk geval hun best gedaan om hun lezers een moraal mee te geven. Door te kiezen voor een auctoriale vertelwijze kunnen de auteurs hun verhalen doorspekken met wijze lessen, commentaar en tussenwerpsels als ‘arme Bataven’ Dit gebeurt in zowel de geschiedenisboeken als de avonturenverhalen op identieke wijze. Het belangrijkste verschil tussen leer- en leesboeken is, dat in de laatste een persoonlijk verhaal aan de verhaallijn is toegevoegd. Daar is uiteraard een reden voor. Parlevliet beschrijft hoe rond 1900 in beschouwingen over kinderboeken steeds vaker de morele vorming van de lezer gekoppeld wordt aan het karakter van de hoofdpersonen – hoe meer identificatie met de hoofdpersoon, hoe meer effect op het (kinder-)karakter. Daarom krijgen hoofdpersonen in de verhalen nastrevenswaardig eigenschappen – in het geval van de Batavierenboeken hoogstaande Bataafse karaktertrekken – toebedeeld.⁹³ Batavieren corrigeren hun leiders, waar die over de schreef dreigen te gaan. Ze denken mee en vinden oplossingen wanneer impasses dreigen. Ze handelen in het belang van de gemeenschap en begeven zich in gevaren, om anderen te redden. Daarmee dragen deze hoofdpersonen bij aan de morele vorming van de lezer en uiteindelijk aan een betere wereld.

Schildering van het decor: geografisch determinisme

In alle boeken neemt het landschap een belangrijke plaats in – de geschiedenisboeken beginnen er meestal mee. Dat komt hoogstwaarschijnlijk voort uit de overtuiging van negentiende-eeuwers, dat er een directe relatie is tussen de aard van een volk en de grond waarop dat volk leeft. De omgeving – klimaat, voeding, gewoonten – bepaalt wie je bent. Er worden karakteristieken toegeschreven aan volken die wonen in noordelijke of zuidelijke gebieden, in oost of west. In het denken vanuit Europa als middelpunt zijn noorderlingen koel van temperament en koel van zeden. Zo relateerde Montesquieu in zijn *L’ esprit des lois* (1748) klimatologische omstandigheden aan samenlevings- en regeringsvormen en ‘schiep daarmee een stereotiep sjabloon dat we nog altijd in onze verbeeldingsstructuur

Ook P.J. Andriessen (1815 – 1877), die een heel geschiedenisboek wijdt aan de Bataafse opstand, waarin hij avonturen toevoegt: ‘Ik twijfel er niet aan, of ook dit werkje zal strekken tot vermeerdering van echt historische kennis bij de Nederlandsche jeugd’. Andriessen, inleiding.

⁹² Oorspronkelijk uit: Hinze en Stamperius, *t Verteluurkje*, 1893. Geciteerd door Parlevliet 72.

⁹³ Parlevliet 73 – 74

ronddragen'. Noorderlingen zijn koele, rustige, bedachtzame mensen; 'hun regeringsvorm is [...] gericht op de waarde van de individuele verantwoordelijkheid', ze voeren een egalitaire politiek.⁹⁴

Dit geografisch determinisme is in de jaren '80 van de negentiende eeuw nog volop aanwezig. Ineke Mok citeert Krecke, die in 1887 in zijn schoolboek voor het aardrijkskundeonderwijs op het gymnasium het doel van de natuurkundige aardrijkskunde als volgt formuleert: '[...] de levenswijze, de middelen van bestaan en vele zeden en gewoonten der inwoners van ieder land hangen bijna uitsluitend af van zijn natuurlijke gesteldheid, zijn klimaat en ligging. Wil men dus doordringen tot de kennis der oorzaken van de levenswijze, de nijverheid, handel en het onderling verkeer der volken, dan wijst de beoefening der natuurkundige aardrijkskunde daartoe den weg.'⁹⁵

Schildering van de Batavier: rassenleer

Na de landschapsbeschrijving volgt in de bestudeerde boeken onmiddellijk de beschrijving van het Batavierenvolk. Die komt overeen met die van Tacitus.⁹⁶ Het komt negentiende-eeuwers wel heel goed uit, dat de 'dappere Batavieren' blank zijn, blauwe ogen hebben en blonde haren. Het beschreven Germaanse uiterlijk heeft in de negentiende eeuw een uitgesproken positieve connotatie. Men hing nog steeds de achttiende-eeuwse theorie aan, dat het Noord-Europese ras 'biologisch gezien, zowel uiterlijk als innerlijk, superieur' is.⁹⁷ Daarbij worden dus uiterlijk en karakter moeiteloos aan elkaar verbonden. Men trad daarmee in de voetsporen van Linnaeus (1707 – 1787), die planten, dieren en mensen hiërarchisch indeelde waarbij hij geografie, uiterlijk en karakter met elkaar verbond. Linnaeus baseerde zijn kwalificaties van mensen op een selectie van uiterlijk waarneembare verschillen; zijn indeling was geografisch gemotiveerd. Buffon (1707 – 1788), een leerling van

⁹⁴ Leerssen (2011), 54.

N.B. Het perspectief verschuift enigszins wanneer je denkt vanuit Nederland als middelpunt. Dan komen de Batavieren uit het oosten, waar volgens het eurocentrische denken de onderdrukkers en tirannen vandaan komen; het westen staat dan – volgens Leerssen (2011) 52 – voor vooruitgang en vrijheid. Waarschijnlijk gaat de geschiedschrijving vooral uit van de tegenstelling noord-zuid, zoals die in Nederland nog steeds gemeengoed is.

⁹⁵ Mok 109. Zij citeert hier uit F.W.C. Krecke, *Beginnselen der Algemeene Natuurkundige Aardrijkskunde*. Herzien door F.W. Krecke, 9^e verbeterde en vermeerderde druk, Zaltbommel, 1884.

⁹⁶ Zie o.a. les 1

⁹⁷ Mok 89. Zij verwijst hierbij naar Robert Miles, *Racism*, London & New York, 1989, p. 36.

Het begrip 'ras' wordt sinds de Tweede Wereldoorlog nauwelijks meer gebezigd, uiteraard omdat er een onmiskenbaar negatieve lading op zit. Maar men spreekt wél stelselmatig van 'zwarte scholen', waarmee men bedoelt: scholen met een hoog percentage 'allochtone' leerlingen. De connotatie is daarbij vrijwel altijd negatief.

Linnaeus, was mét hem overtuigd van de superioriteit van het blanke ras. Hij schreef in 1749 dat de blanke kleur de oorspronkelijke, natuurlijke kleur is, 'die onder invloed van klimaat, zeden en gewoonten verandert. Het blanke lichaam is oorspronkelijk, andere lichamen zijn daarvan afgeleide, gedegenerende vormen'.⁹⁸

In de boeken die ik heb gelezen wordt het positieve Bataafse uiterlijk vrijwel nooit afgezet tegen een ander.⁹⁹ Wel worden positieve karaktereigenschappen van Batavieren in oppositie geplaatst met de negatieve van de (zuidelijke!) Romeinen.

Batavieren als natuurmensen – de recapitulatietheorie

In de negentiende eeuw ontwikkelde Haeckel (1834 – 1919) de 'recapitulatietheorie', die inhield dat de ontwikkeling van elk individu (ontogenese) een herhaling was van de ontwikkeling van de mensheid als geheel (fylogenese). Haeckel liet dit zien aan de hand van tekeningen van embryo's.¹⁰⁰ Anderen pasten deze theorie ook toe op de psychische ontwikkeling van de mens. De 'bekeerbaarheid' van de Batavieren, zoals ik die heb uitgewerkt in les 3, is hierop terug te voeren. In de boeken voor kinderen worden de Batavieren afgeschilderd als primitieve natuurmensen, die nog in een eerder stadium in de mensheidsontwikkeling zijn. Zij lopen vrijwel naakt, ze leven in en met de natuur. Bovendien kennen ze de ware God nog niet, maar daar kunnen ze niets aan doen en dus is het niet erg. Ze zijn namelijk wél ontwikkelbaar. Dat blijkt uit het feit ze – zoals in alle boeken wordt aangegeven – leren van de Romeinen. Én ze zijn te bekeren – ook dat wordt expliciet genoemd. Daarmee zijn het mensen geworden die alleen door hun omstandigheden, met name door de tijd waarin ze leefden, zo onderontwikkeld waren. De geschiedenis wijst dat ook uit. Hun nakomelingen, de Nederlandse kinderen voor wie de boeken zijn geschreven, zijn immers al veel verder in hun ontwikkeling. Deze boodschap wordt specifiek aan deze lezende kinderen gegeven. Zij moeten zichzelf daarom gelukkig prijzen, want ze hebben het Batavierenstadium deels al achter zich gelaten, zij kennen God wél. Tegelijkertijd zijn ze, doordat ze nog maar aan het begin van hun leven staan, in hetzelfde stadium als hun

⁹⁸ G-L. L. Buffon, *Histoire naturelle, générale et particulière*, deel 3. Paris, 1749. Geciteerd in Mok, 77 Het artikel 'Over het volkarakter, zijn natuur en oorsprong' In *De Borger* no. 82 – de 17^e april 1780 is een mooie illustratie bij deze theorie. Zie Sturkenboom 73 – 80

⁹⁹ Een fragment waar dat wel gebeurt, in *Verax* (23) 'Waarom verdelgen de goden die zwartharige duivels niet?', uitgesproken door de moeder van de held, over de Romeinen. In ditzelfde boek heeft een Romeins centurio een zwarte slaaf, die door de centurio wordt uitgescholden: 'Lompe nikker! Onbeschofte barbaar! Kun je niet beter uit je gluiperige oogen kijken? Geef mijn zweep!' (59)

¹⁰⁰ Gould 115 – 166

voorouders, en daarom met hen te vergelijken. Opvoeders kunnen hun ontwikkeling begeleiden, in de goede richting sturen, onder andere door het aanbieden van goede boeken. Want, ook in een eerdere paragraaf wordt dat genoemd, in de negentiende eeuw was het de algemeen aanvaarde overtuiging dat uit kinderen die goede lectuur lezen betere mensen groeien. En door betere mensen is er een betere toekomst.

Conclusie

De onderzochte boeken vertonen grote overeenkomsten in opbouw en inhoud.

Ze zijn auctoriaal verteld, wat de verteller de gelegenheid geeft om zijn mening te ventileren en naast historische informatie – gebaseerd op gegevens die voor het eerst door Tacitus worden beschreven – zedenlessen te geven.

Er ligt in alle onderzochte boeken grote nadruk op zintuiglijk waarneembare zaken als natuurlijke omgeving en uiterlijke verschijning van de Batavieren – dat ze moedig en navolgenswaardig zijn lijkt daar als vanzelfsprekend uit voort te komen. Dat hangt samen met de negentiende-eeuwse overtuiging dat er een correlatie is tussen uiterlijk, omgeving en karakter.

De nadruk op de Bataafse natuurlijkheid, zowel wat betreft leefwijze als godsdienstbeoefening vertoont samenhang met de recapitulatietheorie, omdat het als een 'kinderlijk' stadium in de mensheidsontwikkeling wordt gekenschetst. Deze natuurlijkheid is niet negatief, maar een gevolg van de omstandigheden. Negentiende-eeuwse kinderen kunnen een voorbeeld nemen aan de Batavieren, en zich net als zij ontwikkelen. Ze zijn al in een verder stadium, want ze kennen het ware geloof.

Er was geen opvallend onderscheid tussen de geschiedschrijvers uit de verschillende zuilen. Daarom heb ik daar verder niets over geschreven. In les 3 heb ik getracht bovenstaande bevindingen zo volledig en overzichtelijk mogelijk te verwerken.

Verantwoording van les 4 – Batavieren in stijl



Kaft van *De Hollandsche natie*, omstreeks 1870. Universiteitsbibliotheek Amsterdam (UvA) Bijzondere Collecties 1074 E 32

Inleiding

In deze vierde les staat romantische negentiende-eeuwse poëzie centraal, *De Hollandsche natie* (1812) van Helmers. Deze tekst is exemplarisch voor een negentiende-eeuwse tekst waarin Batavieren een plaats innemen in de romantische verering van de vaderlandse

geschiedenis.¹⁰¹ Door de tekst in zijn context te plaatsen, en vooral door nauwgezette analyse van de voorzang, waarin Batavieren de hoofdrol spelen, maken de leerlingen niet alleen opnieuw kennis met het Bataventhema, maar leren ze bovendien veel over de elementen die kenmerkend zijn voor de negentiende eeuw en voor negentiende-eeuwse poëzie.¹⁰² Daarnaast leren de leerlingen hoe een schrijver retoriek kan inzetten voor zijn eigen missie: het emotioneren en overtuigen van zijn lezer. Deze benadering sluit aan bij de hedendaagse discussies over de media, die retoriek als belangrijk middel gebruiken bij het opkloppen van gegevens en het benadrukken van persoonlijke gevoelens, om mensen voor een overtuiging te winnen.

Helmers' bundel is ooit verplichte literatuur geweest op middelbare scholen. Johannes, die onderzoek deed naar de vaderlandse literatuur in het voorgezet onderwijs in Noord-Nederland, vermeldt dat *De Hollandsche natie* in het cursusjaar 1861 – 1862 op het programma stond voor de tweede klas van het Leidse gymnasium. In die tijd werden in de lagere klassen literaire teksten vooral gebruikt als hulpmiddel bij andere vakken zoals spraakkunst. Ze dienden bovendien ter illustratie van het geschiedenisonderwijs en vaderlandse burgerschapsvorming.¹⁰³ Ook in *Ware Bataven* is Helmerts' tekst illustratief: in de romantische emotionele lyriek, typerend voor de periode waarin de bundel is ontstaan, wordt via de voordrachtskunst opgeroepen tot verheerlijking van het vaderland. De Batavieren, zoals die – als eerste bewoners van onze dierbare Nederlandse grond – in de tekst worden beschreven, verdienen hierin een plaats.

Doelstellingen

- De leerlingen maken kennis met het begrip retoriek en met retorische strategieën
- De leerlingen leren zien hoe emotionerende persuasieve teksten een rol kunnen spelen bij identiteitsconstructie van Nederland of Nederlanders
- De leerlingen leren literaire strategieën te analyseren

¹⁰¹ Neerlandici twijfelen eraan of Nederland wel een 'romantische' periode had. Omdat Helmerts' tekst zoveel romantische kenmerken heeft, heb ik hem toch romantisch genoemd. De leerlingen mogen zelf bepalen of ze het hiermee eens zijn, in opdracht 6. Deze opdracht verwijst naar de digitale literatuurgeschiedenis, die aan de romantiek wel degelijk een plaats toekent.

<http://www.literatuurgeschiedenis.nl/lg/19de/literatuurgeschiedenis/lg19003.html>

¹⁰² In de door haar bezorgde editie geeft Lotte Jensen een uitgebreide inleiding, waarbij ze de functie van de tekst verbindt met zijn context. Van deze inleiding heb ik dankbaar gebruik gemaakt. Zie Jensen, 'Inleiding' in: Helmerts 7 – 86

¹⁰³ Johannes (2007) 100 – 101

- De leerlingen maken kennis met begrippen en termen uit de literaire analyse
- De leerlingen maken kennis met literatuur die kenmerken vertoont van de romantische traditie (o.a. sterke nadruk op gevoel, verering van een nationale geschiedenis, voordrachtskunst)
- De leerlingen zijn bekend met de begrippen Bataafse opstand, bard, Romeinse Rijk

Verantwoording van het gekozen materiaal

In de les is de ‘Voorzang’ in zijn totaliteit opgenomen, in de editie van Lotte Jensen. De ‘Voorzang’ is één geheel, en naar mijn idee niet te lang om te behappen. Zo krijgen leerlingen een compleet beeld er van. Omwille van het begrip is de tekst in fragmenten verdeeld. Deze zijn stuk voor stuk geparafraseerd.

De veelvuldige wisseling van perspectief – een koor van barden wordt afgewisseld met zang door twee barden; het lijkt erop dat deze twee barden ook weer om en om zingen – wordt in deze parafraze wel genoemd, maar wordt niet in de les besproken. Het zou een studie extra zijn, omdat de focus van les 4 elders ligt.¹⁰⁴

Opbouw van de les

In les 4 wordt de historische tekst pas in tweede instantie in zijn context geplaatst. Na de inleiding, die begint met een citaat – het ‘refrein’ uit de bardenzang – en de uitleg over Helmers’ ideeën over dichterschap en geschiedschrijving, staat in het eerste gedeelte van de les nadrukkelijk het technische aspect van de tekst centraal. In de ‘Voorzang’ worden voorbeelden van literaire stijlmiddelen aangewezen; de leerlingen leren de namen van rijmsoorten en stijlfiguren en moeten die via de opdrachten toepassen op Helmers’ tekst. Ik wil met deze benaderingswijze voorkomen dat leerlingen door de ontoegankelijkheid van de tekst meteen al ‘uitstappen’ – mijn ervaring is dat leerlingen heel snel iets terzijde leggen, wanneer ze het ‘niet leuk’ vinden. Door naar de literaire technieken te kijken, hebben de leerlingen de tekst al verschillende keren voorbij laten gaan. Zo wordt deze al een beetje bekend, waardoor de stap naar inhoudelijk lezen minder groot is. Bovendien gaan leerlingen misschien verwachtingsvoller lezen, wanneer hun nieuwsgierigheid is gewekt naar de ‘trucs’

¹⁰⁴ Ik heb vergeefs gezocht naar een taakverdeling binnen de verschillende rollen – de boodschappen van het koor en de twee barden zijn mijns inziens hetzelfde; het koor van barden bezingt uitsluitend de ‘grond’ en laat het hekelen van de Romeinen achterwege.

van de dichter. In mijn idee dat leerlingen voortijdig zouden 'uitstappen' werd ik gesterkt door het lezen van een artikel van Marita Mathijssen in de *NRC*. Zij beschreef daarin haar ervaringen met eerstejaars studenten die *De Hollandsche natie* moesten lezen: slechts vijf van de honderddertig studenten had er plezier aan beleefd, de rest was uitgesproken afwijzend. Bij nader inzien was Mathijssen dat zelf ook. Zij schrijft: 'Het is zo'n opeenstapeling van loftuitingen over het geweldige Holland dat we eens waren, zo'n megavolume aan nationalisme, dat de toehoorder er op den duur ongevoelig voor wordt. Wellicht moet ik besluiten dat het echt een draak is die niet meer in onze tijd in te passen is. De toon van Helmers doet me af en toe denken aan die van de voetbalverslaggever die keihard en razendsnel alles als spannend, fataal, heldhaftig voorstelt, het voortdurend over 'ons' en 'onze jongens' heeft en die het erop doet lijken dat hijzelf aan de overwinning heeft bijgedragen als hij uitschreeuwt: 'we hebben gescoord!'.'¹⁰⁵

In de les wordt de bombastische retoriek van de tekst via historisering gerelativeerd, door de tekst uitdrukkelijk in zijn tijd te plaatsen en alvast enige informatie te geven over de context: er wordt op te gewezen dat 'zangen' vielen onder de voordrachtskunst, een typisch verschijnsel in Helmers' tijd. In een 'Terzijde' wordt het belang van de gevoelscultus onderstreept. Vervolgens vindt actualisering plaats: aan leerlingen en docenten wordt via een opdracht gevraagd om uit te proberen hoe het is om de teksten voor te dragen. De aandacht van de les verschuift naar de lezers, als leerlingen moeten reflecteren op het 'opwekken van emoties', via opdrachten die een vergelijking maken tussen de wijze waarop Helmers dat probeert en de manier waarop dat in de huidige tijd gebeurt.¹⁰⁶

Het doel van deze achtereenvolgende stappen is om leerlingen in de tekst trekken. Pas als dat is gebeurd krijgt de context van Helmers' werk de volle aandacht. Verteld wordt dat Helmers de 'Voorzang' naar zijn mening niet kon opnemen in een bundel waarin het Nederlandse volk wordt bezongen, omdat Bataven – volgens Tacitus – geen Nederlanders waren, maar Germanen.¹⁰⁷ Helmers legt nadruk op dit Germaans-zijn, door de Bataafse rituelen die hij beschrijft en door het noemen van de Germaanse goden. In een 'Terzijde'

¹⁰⁵ Mathijssen (2009). Zie <http://weblogs.nrc.nl/wetenschap-columns/2009/09/19/de-hollandsche-natie/>

¹⁰⁶ Ik vind het belangrijk dat leerlingen zich bewust worden van het feit dat tegenwoordig ook bijzonder veel nadruk op emoties ligt. 'Wat gaat er door je heen?' is de eerste vraag die gesteld wordt bij wat voor soort gebeurtenis dan ook. Je kunt een hele dag vullen met televisieprogramma's over zoekgeraakte of uit het niets opdoemende familieleden, ongehuwde boeren, teleurgestelde sporters of vrouwen die draagmoeder willen worden.

¹⁰⁷ Dit schrijft Helmers in zijn 'Voorrede', r. 86 – 94.

wordt het germanendom in de les concreter, door aan een van de bij naam genoemde godinnen, Hertha, een gezicht te verlenen. Dit helpt bovendien bij het begrijpen van de tekst.¹⁰⁸

Een ander 'Terzijde' vertelt dat een censurerende commissie delen van Helmers werk als 'gevaarlijk' aanmerkte. Met deze informatie krijgt de contextuele inkadering een extra dimensie en wordt het werk voor leerlingen waarschijnlijk nog interessanter.

De les wordt opnieuw tekstgericht wanneer de beelden die Helmers gebruikt voor Romeinen en Batavieren tegenover elkaar worden geplaatst – eerst in tekst, daarna in een schema. Daardoor krijgen de leerlingen niet alleen inzicht in de manier waarop Helmers Bataven verbeeldt, maar worden ze zich ook bewust van het feit dat een beeld extra krachtig wordt in contrast met een ander beeld.¹⁰⁹

De conclusie van de les is, dat Helmers de Bataven inzet om het vaderland te bezingen en daarmee te legitimeren. Hij schildert hen af als natuurlijk en onopgesmukt. Dat doet hij in een taal die allerm minst onopgesmukt is, maar uit zijn voegen barst van de retorische bombast, omdat hij ervan overtuigd is dat dát de manier is om bij zijn lezers emotie op te wekken.

Inhoudelijke verantwoording

In zijn eigen inleiding verwoordt Helmers zijn doelstelling: hij beoogt met *De Hollandsche natie* geen geschiedschrijving te geven, zijn doel is 'uitboezeming van het hart'. Hij wil dat de lezers net zo geëmotioneerd raken als hij, bij de verzen over deze 'voortreffelijke mannen', hun voorvaderen. Als dat gebeurt is hij als dichter geslaagd. Hoewel dit onderwerp 'rijk, ja te rijk voor de poëzij' is, is het zijn taak om met het 'scheppend vermogen' dat hij als dichter heeft 'zijn gevoel, zijn gloeiende verbeelding' 'in het hart zijner lezers en hoorders uit te storten'.¹¹⁰

Helmers brengt hier zijn poëtica onder woorden. Zijn verbeelding en zijn gevoel worden in een adem genoemd. Anders dan Bilderdijk, die in *De kunst der poëzij* in 1809 de verbeelding

¹⁰⁸ Helmers schreef zijn gecensureerde tekst in de Napoleontische tijd. Door de Germaanse invalshoek te kiezen plaatst hij zich niet alleen tegenover de Fransen, maar ook tegenover de 'patriotten' van twintig jaar eerder, die de Bataven, vechtend voor de vrijheid van het vaderland, vergeleken met de Franse 'bevrijders'. Dit gegeven heb ik uiteindelijk niet in de les opgenomen, omdat het in deze les vooral over negentiende-eeuwse retoriek en stijlmiddelen gaat.

¹⁰⁹ Dit heb ik al eerder uitgewerkt, onder ander in de verantwoording van les 1 en 2, waarin in Leerssen citeer.

¹¹⁰ Helmers 89 - 92

afzwoer, voegt Helmers zich bij de romantische dichters die eigen kunst en eigen verbeelding naast elkaar zetten als enige bron voor hun dichterschap.¹¹¹

Door o.a. Van Sas en door Kloek wordt Helmers een van de bekendste ‘verzetdichters’ genoemd, omdat hij tot de groep behoort die inhoud geeft aan een nieuw historisch besef. Van Sas noemt *De Hollandsche natie* zelfs ‘het hoogtepunt van de verzetspoëzie’.¹¹² De verzetdichters zetten zich af tegen de heersende apathie betreffende het verval van de Nederlandse natie en tegen de Franse overheersing, die steeds meer als onderdrukking wordt ervaren. In literaire genootschappen brengen zij hun werk ten gehore, waarmee ze de dichtkunst ‘zowel een draagvlak als een klankbord’ verschaffen.¹¹³ Hun werk is representatief voor ‘een grote groep cultuurdragers’ in hun tijd.¹¹⁴

Met zijn gedichten wil Helmers zijn landgenoten bezielen, zodat ze net zoveel bewondering voor hun voorvaders krijgen als hij, liever nog méér. Helmers wil zijn lezers – eigenlijk toehoorders – ervan overtuigen dat ‘geen volk méér recht heeft zijn voorgelacht te roemen dan het Nederlandse’.¹¹⁵ Mensen die overtuigd zijn van niet alleen de authenticiteit, maar ook de eerbaarheid van gedeelde voorouders, móeten wel een gemeenschappelijke trots ontwikkelen. En daar is het Helmers uiteindelijk om te doen – om de Nederlanders te bezielen, om ze op te zwepen tot het ‘elan van weleer’, dat de plaats zou moeten innemen van de gelatenheid en de vanzelfsprekendheid waarmee het volk in 1812 de Franse overheersing ondergaat.¹¹⁶ Er moet weer een nationaal loyaliteitsgevoel komen. Helmers zet de beleving van het (beter misschien: een) gemeenschappelijk nationaal verleden in als middel daartoe.

De Batavieren van Helmers krijgen een ander accent dan die in de 17^e eeuw. Niet de Bataafse opstand staat centraal, en ook niet de onafhankelijkheid of de regeringsvorm. Het contrast dat Helmers creëert tussen de Batavieren en de Romeinen ligt meer op het culturele vlak. Daarbij is heel opvallend dat de Batavieren duidelijk worden neergezet als

¹¹¹ Johannes (1993) 414 – 415

¹¹² Van Sas (2005) 555

¹¹³ Van Sas (2005) 87, Kloek 420. Andere ‘verzetspoëten’ waren Helmers’ zwager Loots en Tollens

¹¹⁴ Van Sas (2005) 95

¹¹⁵ Kloek 421

¹¹⁶ Kloek 420

De Fransen zijn inmiddels niet meer de ‘bevrijders’, zoals ze in de ogen van de patriotten twintig jaar eerder waren, maar de onderdrukkers. Daarom ook beeldt Helmers de Batavieren uit als Germanen en uitdrukkelijk niet, zoals zijn patriotse voorgangers dat deden, als Fransen. Hij legitimeert deze keuze door te verwijzen naar Tacitus. Zie ook noot 108.

Germanen. Dat doet Helmers al in zijn voorwoord. Hij legt daarin uit dat de Batavieren geen plaats kunnen krijgen in zijn zes zangen van *De Hollandsche natie*, omdat deze zangen de lof van de Hóllandse natie willen bezingen. En de Batavieren worden door Tacitus Germanen genoemd – geen Hollanders dus. Omdat hij toch hun ‘eiland’ wil bezingen – het is tenslotte Hollandse grond, waarvan Batavieren de respectvolle eerste bewoners waren – worden ze niet in de hoofdtekst opgenomen, maar in de ‘Voorzang’.¹¹⁷ Helmers legt daarin nadruk op hun Germaans-zijn, door de Germaanse gebruiken te beschrijven. Deze nadruk krijgt nog meer accent door het feit dat de ‘voorzang’ wordt geschreven als een ‘liierzang (in den vorm van een Bardenlied)’. Barden worden immers geassocieerd met de aan elkaar verwante noordelijke volkeren: Kelten, Scandinaviërs, Germanen, Friezen.¹¹⁸ En met Batavieren dus, die door Helmers gezien worden als een Germaanse stam.

¹¹⁷ Zie ook noot 107.

Er zijn verschillende manieren waarop nationaliteit kan worden gedefinieerd. Een onderscheid dat vaak wordt gemaakt is nationaliteit op basis van ‘grond’ of op basis van ‘bloed’. Door Batavieren niet in de hoofdtekst op te nemen laat Helmers zien dat hij ‘bloed’ boven ‘bodem’ stelt.

¹¹⁸ Barden waren volkszangers met speciale krachten. Zij hielden de kennis over het verleden hoog en konden het volk met hun gezangen opwekken tot grootse daden.

Omdat ik vermoedde, gezien het metrum en rijmschema, dat de zang misschien gedicht zou zijn op een bestaande melodie, heb ik daar in de liederenbank naar gezocht – ik zou het heel leuk hebben gevonden, om een echt lied in deze lessenserie op te nemen en daar een bardenopdracht aan te plakken. Er waren 3 liederen met hetzelfde metrum en rijmschema. Een ervan is uit dezelfde tijd als de ‘Lof’; bij alle drie ontbreekt echter helaas de wijsaanduiding. Het betreft: ‘De oude visscher. Een waar verhaal’(ca 1890); ‘Aan alle opregte vaderlanders’(1850); ‘Aan Willem den eersten’(1814).

Verantwoording van les 5 – de Bataafse stamvader



Otto van Veen, *Brinio op het schild geheven*, 1612. Overgenomen uit Swinkels, 136

Inleiding

Les 5 behandelt *Baeto, of oorsprong der Hollanderen* (1617) van P.C. Hooft, een tragedie uit de zeventiende eeuw. De link tussen Batavieren en de identiteitsvorming en definiëring van Nederland of het Nederlandschap ligt al in de titel van het geselecteerde werk besloten.

Baeto is de fictieve naam van een fictieve Batavier, die desondanks tot achtenswaardig aartsvader is verheven.¹¹⁹

In deze les wordt specifiek aandacht besteed aan het feit dat de legitimering van het Nederlandschap gezocht wordt in het verleden. Hooft doet dat én door Baeto aan te wijzen als aartsvader van de Nederlanders, én doordat hij zijn tekst zoveel mogelijk – via het zeventiende-eeuwse streven naar *imitatio* en *aemulatio* – laat lijken op Vergilius' *Aeneïs*. Vergilius beschreef in zijn *Aeneïs* eveneens 'de' ontstaansgeschiedenis van zijn land. Doordat Hooft aansluit bij grote klassieke voorbeelden maakt hij Nederland groter, het blijkt zelfs vergelijkbaar te zijn met de groten der aarde.

Deze strategie wordt in verband gebracht met het feit dat Hooft zijn toneelstuk gebruikt om zijn standpunt te ventileren over de actuele politieke situatie van zijn tijd. Ook in de huidige tijd is dit een vaak aangewende tactiek. Schrijvers (en sprekers) legitimeren zich in het actuele politieke debat door aan te sluiten bij grote voorbeelden; zij verwijzen bijvoorbeeld naar 'onze voorouders' in de Verlichting of naar de 'VOC-mentaliteit'. Leerlingen moeten in de les een relatie leggen tussen Hooft en tegenwoordige schrijvers, die met hun teksten deelnemen aan hedendaagse discussies.

Om Hoofts literaire tactiek te kunnen begrijpen, krijgen leerlingen begrippen aangereikt uit het zeventiende-eeuwse toneel en achtergrondinformatie over de Republiek in de zeventiende eeuw. Daarnaast maken ze onder andere kennis met het humanisme en het protestantisme, stromingen die ook nu nog in Nederland bestaan – zij het in een wat andere gedaante.

De scène die in les 5 de meeste aandacht krijgt – o.a. omdat de *imitatio* met deze tekst zal worden aangetoond en de 'oorsprong der Hollanderen' erin wordt beschreven – speelt zich af op twee grenzen: de grens waarop Baeto zich bevindt tussen het land van de Catten en het nieuwe land, én de grens tussen zijn zekere verleden en onzekere toekomst. Baeto staat voor een levensvraagstuk dat de leerlingen zullen herkennen – als zij binnenkort hun school hebben afgerond zullen ze een nieuwe toekomst moeten kiezen. Alleen al daarom sluit *Baeto* aan bij de leefwereld van de leerlingen.

¹¹⁹ Ondanks het feit dus dat al in Hoofts tijd bekend was dat hij een niet-historische figuur is. Hij is voor het eerst door Aurelius (1460 – 1531) ten tonele gevoerd; bij hem draagt hij de naam Battus. Zie ook noot 56.

Doelstellingen

- De leerlingen maken kennis met het zeventiende-eeuwse toneel
- De leerlingen maken kennis met de regels van en de begrippen uit het zeventiende-eeuwse toneel
- De leerlingen krijgen informatie over de politieke conflicten tijdens het Twaalfjarig Bestand
- De leerlingen maken kennis met de canonieke figuur P.C. Hooft
- De leerlingen leren zien hoe terugvallen op de klassieken een rol kan spelen bij identiteitsconstructie van Nederland of Nederlanders
- Leerlingen leren de concrete invulling van de begrippen: humanisme, imitatio, mythe, predestinatie, protestantisme, rederijker, rei, remonstranten, republiek, contraremonstranten, rederijkers, soevereiniteit, translatio, tragedie

Verantwoording van het gekozen materiaal

Gekozen is voor de editie Veenstra van *Baeto, of Oorsprong der Hollanderen* (1617) van P.C. Hooft. In deze editie is de tekst in de oorspronkelijke spelling weergegeven.¹²⁰ Leerlingen ontwikkelen hun literair-historisch bewustzijn, doordat ze via de historische teksten inzicht krijgen in het feit dat een taal, net als een verhaal, in een bepaalde evolutiepatroon kan worden geplaatst.¹²¹ Het was een prettige bijkomstigheid dat deze editie in de DBNL stond. Naast de oorspronkelijke tekst wordt in de les een vertaling in hedendaags Nederlands gezet, omdat wij met Mathijssen van mening zijn dat dit ‘de enig weg naar de hedendaagse lezer’ is – ik noemde dit al eerder.¹²²

In deze les behandelen we alleen het vijfde bedrijf. In dit bedrijf gaat Baeto de grens over en wordt hem een gouden toekomst voorspeld als stichter van het nieuwe Batavierenvolk. De vier scènes dit bedrijf zijn over verschillende paragrafen verdeeld. Dat gaf de mogelijkheid om achtergrondinformatie te geven over situaties in het stuk en in de context. De moeilijke les is op deze manier iets meer in ‘hapklare brokken’ verdeeld. Want zelfs in de vertaling is

¹²⁰ Mathijssen geeft als eerste voorwaarde voor het maken van een hertaling, dat de brontekst betrouwbaar moet zijn uitgegeven. Mathijssen (2003) 127. De editie Veenstra staat in de DBNL, dat lijkt mij een bewijs van betrouwbaarheid.

¹²¹ Van Assche 62. Dit geldt voor alle gekozen teksten, maar bij een tekst die zo ver van het hedendaags Nederlands verwijderd is als *Baeto* wordt dit effect groter.

¹²² Zie p. 17.

het stuk anders te lastig voor de doelgroep. Daarom ook wordt na iedere scène de inhoud ervan kort naverteld.

Het citaat van Vergilius koos ik in de nieuwste vertaling uit 2011, van emeritus hoogleraar Latijnse taal- en letterkunde Piet Schrijvers.¹²³

Opbouw van de les

In deze les worden twee belangrijke fenomenen behandeld. Via de eerste twee scènes van het vijfde bedrijf wordt aangetoond hoe Hooft *imitatio* en misschien zelfs *aemulatio* inzet om Nederland op de kaart te zetten – dit lesgedeelte is tekstgericht waar het de *imitatio* betreft, en contextgericht wanneer het verband wordt gelegd tussen deze *imitatio* en de legitimering van de Republiek. Via de inhoud van de twee laatste scènes en de contextuele informatie daarbij krijgen de leerlingen inzicht in de wijze waarop Hooft via zijn toneelstuk een standpunt inneemt in de politieke conflicten van zijn tijd.

De les is uitgesproken historiserend. Actualisering vindt vooral via de opdrachten plaats, bijvoorbeeld doordat de leerlingen vanuit de positie van Hes (Baeto's zoon) een bladzijde voor een familiealbum moeten maken (opdracht 16), een toespraak voor Hooft (opdracht 7) of voor Baeto moeten schrijven (opdracht 12) of van de hedendaagse Hooft zijn mening te moeten verwoorden over het weigeren van de P.C. Hooftprijs door Hugo Brandt Corstius (opdracht 17).

De les begint met de voorspelling van Rycheldin, Baeto's gestorven vrouw, dat hij een nieuw land zal stichten, het land van de Batavieren.¹²⁴ Dit tekstfragment staat om verschillende redenen centraal in de les. Het is niet alleen de spiltekst in het stuk van Hooft – hier wordt immers de 'oorsprong der Hollanderen' onder woorden gebracht. Het is ook de het fragment waarin Hooft Vergilius bijna letterlijk citeert. En *imitatio* is het kernbegrip bij de behandeling van de eerste twee scènes van het vijfde bedrijf.

Bij de introductie van de context van Hooft en diens *Baeto* wordt nog eens de rode draad in de lessenserie *Ware Bataven* onder woorden gebracht: onder bepaalde voorwaarden kan

¹²³ Hij kreeg voor zijn vertalingen van Latijnse literatuur in het Nederlands de Martinus Nijhoff Prijs 2011. Zie <http://cultuurfonds.nl/t1.asp?path=g40v8q0t>.

¹²⁴ Louis Grijp heeft een mogelijke melodie gevonden voor dit lied van Rycheldin. Helaas valt ook deze interessante informatie buiten het doel van de les. Een leerling met muziek in zijn/haar eindexamenpakket zou er wellicht iets mee kunnen. http://www.dbnl.org/tekst/grij001nede01_01/grij001nede01_01_0090.php

een gemeenschappelijke identiteit worden gecreëerd. In 1617, tijdens het Twaalfjarig Bestand, kon de kersverse Republiek een deel van zijn identiteit aan – gecreëerde – gemeenschappelijke voorouders ontlene. Leerlingen worden aangespoord om eens te bedenken hoe in hun eigen wereld groepsvorming plaatsvindt – door deze actualisering zullen ze het belang van gemeenschappelijkheid gemakkelijker onderkennen.

Om het vijfde bedrijf te kunnen begrijpen wordt de inhoud van de eerste vier bedrijven in essentie naverteld. De scènes van het vijfde bedrijf worden achtereenvolgens gelezen, kort samengevat en toegelicht. Naast de klassieke schrijvers Vergilius, Tacitus en Euripides worden Aurelius en Geldenhouwer genoemd als inspiratiebron voor Hoofts *Baeto*; de leerlingen gaan inzien hoe sterk men overtuigd was van *imitatio* als middel dat ingezet kon worden, in dit geval bij de identificatie van ‘Nederlanders’ met de Batavieren.¹²⁵ Hoofts voorgangers zijn voor de leerlingen niet meer helemaal nieuw, omdat ze al in les 1 zijn geïntroduceerd.

Ook in de tweede helft van de les staat de context van *Baeto* centraal. Via de tekst van de twee laatste scènes wordt aangetoond hoe Hooft met *Baeto* stelling nam in de kerkelijke en politieke binnenlandse conflicten, die tijdens het Twaalfjarig Bestand (1609 – 1621) waren ontstaan.¹²⁶ Hooft heeft *Baeto* ‘gebruikt’ om zijn lezers en toeschouwers van zijn standpunt te overtuigen.

Tot slot wordt alle informatie nog eens op een rij gezet, zodat de leerlingen overzicht krijgen op de toch wel ingewikkelde materie.

De ‘Terzijdes’ van deze les geven allemaal context- en literair-historische informatie: over het zeventiende-eeuwse toneel; over de rederijkerskamers; over het belang van de

¹²⁵ Het verhaal dat in de les staat dat Hooft 52 keer Tacitus zou hebben gelezen, komt van de educatieve website: http://www.dutch.ac.uk/studypacks/dutch_language/batavian_myth/hooft.html

¹²⁶ De conflicten heb ik zo begrijpelijk mogelijk weergegeven. Daarbij is het twistpunt over de predestinatie wel genoemd, maar niet uitgewerkt – het is té ingewikkeld en valt buiten het doel van de les. Het begrip predestinatie wordt wel in de begrippenlijst uitgelegd. Voor leerlingen die speciaal geïnteresseerd zijn in filosofie of in religieuze kwesties zou er nog wel een verdiepingsopdracht over zijn te verzinnen. Ik laat dat over aan de leerkracht.

De inhoud van dit lesgedeelte ontleen ik voor het grootste deel aan de inleiding van Duits in de door hem bezorgde uitgave van *Baeto* en aan het artikel van Van Vugt en Waszink. Zij tonen in hun artikel overtuigend aan dat Hooft in alle opzichten een middenpositie inneemt. Hij komt zowel de staatsgezinden als de monarchisten tegemoet, door de standpunten van beide partijen in *Baeto* even sterk te vertegenwoordigen. Duits neemt de visie van Van Vugt en Waszink integraal over. Van Vugt en Waszink 2 – 22; Duits 240 – 245. Van Vugt en Waszink laten bovendien overtuigend zien dat Hooft niet alleen een middenpositie inneemt, maar dat hij daarnaast in *Baeto* een neostoïcisistische houding aanneemt – de middenweg bewandelen, je niet laten meeslepen door je emoties. Van Vugt en Waszink 9 – 11. Ik heb dit in de les verder niet uitgewerkt, want de inhoud van dit lesgedeelte spitst zich toe op de *imitatio*.

Nederlandse taal voor humanistische schrijvers – in dit ‘Terzijde’ worden ook de begrippen *translatio*, *imitatio* en *aemulatio* behandeld; over humanisten en protestanten.¹²⁷ Deze contextinformatie kunnen de leerlingen niet missen. De strijd tussen de Arminianen en de Gomaristen is niet te begrijpen zonder iets te weten over het protestantisme in de zeventiende eeuw; de toneelschrijver Hooft was alleen al door zijn keuze voor de Nederlandse taal een humanist.

Inhoudelijke verantwoording

Uit de titel *Baeto, of oorsprong der Hollanderen* blijkt al dat Hooft Baeto presenteert als de aartsvader van de Batavieren, en daarmee van de Nederlanders.

Het was niet de eerste keer dat Hooft een figuur uit de vaderlandse geschiedenis uitkoos als een hoofdpersoon voor een tragedie. Hij had in 1613 een treurspel geschreven over Gerard van Velzen, die in de dertiende eeuw een actieve rol speelde in politieke verwickelingen.¹²⁸

Toch was de keuze voor Baeto bijzonder. In 1617 wist men namelijk al, dat Baeto alleen in mythen, maar nooit in werkelijkheid had bestaan. Toch koos Hooft voor een legendarische figuur. Baeto vervulde een taak. Via hem kwam Hooft tegemoet aan de behoefte van de jonge Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden aan gemeenschappelijkheid – die niet alleen een behoefte was, maar ook een noodzaak om als volk een zelfstandige plaats in te nemen naast andere volken.

Met het neerzetten van een geschiedenis van Batavieren op het toneel sloot Hooft aan bij een zeventiende-eeuwse trend – Batavieren golden in die tijd als hét voorbeeld van ‘deugd, eenvoud en militaire moed’ en, niet minder belangrijk, van vechters voor de vrijheid.¹²⁹

Duits stelt dat we *Baeto* mogen beschouwen als ‘een bewuste *imitatio* van de *Aeneis*’ van Vergilius.¹³⁰ De lotgevallen van Hoofts Baeto lijken namelijk heel veel op die van Aeneas, de hoofdpersoon uit het gelijknamige epos van Vergilius. Beiden ontvluchten met hun jonge zoontje hun vaderland; Aeneas moet zijn gestorven vrouw achterlaten, Baeto neemt haar lichaam mee op een baar. Beiden krijgen ’s nachts een visioen waarin hun vrouw hen verschijnt. Zowel Aeneas’ vrouw Creüsa als Baeto’s vrouw Rycheldin dragen hun echtgenoot

¹²⁷ De gegevens van deze ‘Terzijdes’ ontleen ik voornamelijk aan Van Stipriaan, resp. 164 – 179; 66 – 72; 17 – 19; 38 – 39

¹²⁸ Zie o.a. Van Stipriaan 41 – 43

¹²⁹ Van Vugt en Waszink 7. De schrijvers die ook over Baeto schreven worden in de les genoemd.

¹³⁰ Duits 230

op om niet te treuren, maar om zijn bestemming te volgen: hij moet het oude land verlaten en naar een nieuw land trekken om daar koning te worden over een nieuw te stichten volk. Een volk, waarvan voorspeld is dat het groot en machtig zal worden. Net als Aeneas moet Baeto een vredesvorst zijn. Beiden pleegden geen gewapend verzet, maar verkozen ballingschap, want een burgeroorlog moest te allen tijde worden vermeden.¹³¹

De passage uit Vergilius' Aeneas is duidelijk door Hooft geïmiteerd.¹³² In feite heeft hij het verhaal van Vergilius verplaatst van Troje naar de landsgrens van Catten, waarbij hij de gegevens van Tacitus gebruikte. Hij kon het verhaal dat zich afspeelt in een voorchristelijke tijd uiteraard niet christelijk maken. Toch heeft het stuk duidelijk een godsdienstige ondertoon. Hooft stelt de godsdienst van de Catten 'zo verheven voor, dat hij later, bij de kerstening, moeiteloos door het christendom kan worden vervangen'.¹³³

Door alle overeenkomsten daarmee mogen we *Baeto* zeker beschouwen als een *imitatio* van de *Aeneis*, door het toegevoegde religieuze element misschien ook wel als een *aemulatio*. Hoofts toneelstuk had nóg een politieke functie. Hooft nam stelling in de binnenlandse conflicten. Volgens Van Vugt en Waszink heeft Hooft in zijn *Baeto* politieke ideeën van Lipsius (1547 – 1606) vormgegeven.¹³⁴ In diens *Politica* (1589), en impliciet ook in zijn *Constantia* (1584) wordt de monarchie gezien als de ideale staatsvorm. De vorst heeft als voornaamste functie het dienen van de vrede. Zijn belangrijkste eigenschappen moeten daarbij zijn: *pietas* (respect voor goden, vaderland, familie), *constantia* (stabiliteit van geest, ook in extreem ingewikkelde situaties) en zelfopoffering. Hij moet zich opstellen als dienaar van de gemeenschap. Soms, als het algemeen belang daarom vraagt, zal hij 'bestaande regels van recht en moraal', moeten breken. Van Vugt en Waszink geven voorbeelden uit *Baeto* waaruit Lipsius' invloed op Hooft duidelijk blijkt. Ze concluderen: 'De *Baeto* bevat met dit alles een hooggestemd monarchistisch ideaal en lijkt daarmee aan te sluiten bij de

¹³¹ Duits 243

¹³² In de les heb ik de verhalen kort verteld, en de twee scènes naast elkaar gezet. De leerlingen krijgen de opdracht deze met elkaar te vergelijken.

¹³³ Duits 234. Deze zelfde conclusie trek ik over negentiende-eeuwse boeken voor kinderen. Zie les 3. Er is nog een reden waarom *Baeto* bij de wereld van de gelovigen aansluit. De stichtingsverhalen van Aeneas en Baeto lijken erg op dat van de oudtestamentische Abram, die van God de opdracht krijgt om zijn land te verlaten en weg te trekken naar een nieuw land; hij zal daar nakomelingen krijgen, het volk zal zo talrijk zijn als de sterren of als zandkorrels, zie Genesis 12: 1 – 9 en Genesis 13 : 14 – 17. Een belangrijk verschil tussen het Bijbelverhaal en dat van Vergilius en Hooft is, dat Abrams visioen van God komt; Abram neemt een levende vrouw mee naar zijn onbekende bestemming. Het zou interessant zijn om te onderzoeken of er verband is tussen dit verhaal en dat van Vergilius, en of onderzoekers al eerder de vergelijking van het verhaal van Baeto met dat van Abram hebben gemaakt.

¹³⁴ Van Vugt en Waszink 9 – 13

voorkeuren van de prinsgezinden.¹³⁵ Daarnaast tonen ze aan dat ook de aristocratische overtuiging een plaats krijgt in *Baeto*, onder andere door via Zegemond (in het vierde bedrijf) de onafhankelijke status van de godsdienst af te wijzen en het belang van de staat te laten prevaleren boven dat van de kerk. Deze informatie heb ik de leerlingen, omwille van de overzichtelijkheid, onthouden.

De passage in het vijfde bedrijf, waarin Burgerhart aan Baeto vraagt om het koningschap op zich te nemen en waarop Baeto en de reien vervolgens reageren, noemen Van Vugt en Waszink 'veelzeggend', omdat Hooft daarin duidelijk een middenpositie inneemt in het conflict, door zowel de monarchistische als de aristocratische ideeën te verwoorden. 'In deze passage vinden we dus enerzijds een ondubbelzinnige bevestiging van de soevereiniteit der Staten, anderzijds wordt er even ondubbelzinnig een vorst aangesteld, bij wie de feitelijke uitoefening van de soevereine macht komt te liggen'.¹³⁶ Baeto, de vorst, wordt op het schild geheven en toegejuicht door het hele volk, ook door Burgerhart, die de aristocratie vertegenwoordigt.¹³⁷ Daarmee wordt de eenheid van de Nederlanders gesymboliseerd. Niet alleen krijgen de tegengestelde idealen bij Hooft een plaats, ook geeft hij beide partijen in *Baeto* een boodschap mee: de staatsgezinden zouden de stadhouder een kans moeten geven om als vorst de vrede te handhaven, de monarchisten moeten zich realiseren dat de soevereiniteit 'als vanouds in handen moet blijven van de Staten en de godsdienst ondergeschikt aan de staat is, maar dat het nu de taak van de vorst is zich boven de facties te stellen en door zijn moreel leiderschap het conflict te beëindigen'.¹³⁸

Hooft voltooide zijn toneelstuk in 1617. Maar het ging pas in januari 1626 in de Nederduytsche Academie in première. Dat dat niet eerder gebeurde, heeft te maken met de politieke veranderingen in de Republiek. Stadhouder Maurits, waarvan Hooft hoopte dat hij vredesvorst zou worden zoals Baeto die was, stond niet boven de partijen, maar nam stelling in de conflicten. Hij koos voor de monarchisten en de contraremonstranten. Hij pleitte allerminst voor de vrede, hij wilde juist de oorlog met Spanje voortzetten. Maurits was een strateeg die de troepen aanvoerde, die via een staatsgreep de macht overnam waarbij hij zijn tegenstanders liet arresteren en die in 1619 zijn belangrijkste tegenstander Johan van

¹³⁵ Van Vugt en Waszink 11

¹³⁶ Van Vugt en Waszink 13

¹³⁷ Van Vugt en Waszink 16; Het heffen op het schild (over Brinno, de Caninnefaat) is terug te vinden in Tacitus IV, 15: 'En boven op het schild gezet naar 's lands wijs en op de schouders van zijn dragers in balans gehouden, wordt hij tot aanvoerder gekozen.' Vertaling: dr. J.W. Meijer

¹³⁸ Van Vugt en Waszink 16

Oldenbarnevelt liet onthoofden.¹³⁹ Waarschijnlijk heeft Hooft vanwege die gebeurtenissen het stuk vooralsnog niet laten drukken – zijn pleidooi voor vrede had immers geen zin meer. Pas na het overlijden van Maurits, in 1625, vier jaar nadat de oorlog met Spanje was hervat, pakte hij zijn *Baeto* weer op. Maurits' halfbroer Frederik Hendrik werd de nieuwe stadhouder. Hooft voegde aan zijn treurspel een slotlied toe, een 'welkomstlied' voor de nieuwe stadhouder. Het zijn de regels 1515 – 1523, gezongen door de 'rei van joffrouwen'. In dit lied sprak hij de wens uit, dat de hoge vorsten hun gunsten aan iedereen zouden verlenen, aan de goede én aan de slechte mensen.¹⁴⁰ Vorsten zouden moeten zijn zoals de zon, die immers ook geen onderscheid maakt, en haar stralen aan iedereen zendt. Zoals *Baeto*.

Ik denk overigens, en dat is bij mijn weten nog niet door iemand anders opgemerkt, dat Hooft ook kan zijn geïnspireerd door de toespraak van Civilis, zoals die in Tacitus IV, 14 staat:

Er bestaat immers niet langer een verhouding [tussen ons en de Romeinen] op voet van bondgenootschap zoals voorheen – nee wij worden behandeld alsof wij slaven zijn. Wanneer komt er [dan eindelijk] een gouverneur die weliswaar een lastig en overmoedig gevolg zal meebrengen [maar die tenminste ook] bekleed [is] met soevereine macht? [...] Nooit is het met Romes macht droeviger gesteld geweest [dan thans] en de winterkwartieren herbergen niets anders dan roofgoed en ouden van dagen: laten wij slechts de ogen heffen en niet sidderen voor het zinledige woord 'legioenen'. Wij evenwel kunnen beschikken over een kern van voet- en paardenvolk, mét ons zijn de Germanen, onze broeders in den bloede, alsmede de Gallische landen wier begeren gelijk is gericht.¹⁴¹

Dit heb ik niet nader onderzocht en daarom ook in de les niet uitgewerkt.

¹³⁹ Zie o.a. Van Stipriaan 49 – 55

¹⁴⁰ Duits 245

¹⁴¹ Tacitus, *Historiën IV, 14*, vertaling dr. J.W. Meijer.

Veranderende Batavieren

Epiloog



Fiep Westendorp in: Annie M.G. Schmidt, *Tante Patent*, 1989, 70 – 71

In de Nederlandse identiteitsgeschiedenis nemen Batavieren een belangrijke plaats in. Vanaf ongeveer 1457, toen de *Germania* van Tacitus opnieuw bekendheid kreeg, worden zij geadopteerd als ‘onze’ voorouders.¹⁴² Of, zoals bij Helmers, als de eerste bewoners van Nederland. Batavieren zijn mensen die zich niet onderwerpen aan vreemde koningen, maar die met succes een onafhankelijkheidsstrijd voerden. Aan hen danken wij onze natie. Dat is althans het beeld dat uit verschillende oude teksten naar voren komt. De ondertitel van het treurspel *Baeto* van Hooft is veelzeggend: *of Oorsprong der Hollanderen*. Oude geschiedenisboeken laten de geschiedenis van Nederland beginnen met de intocht van de Bataven, rond het jaar 100 voor Christus.¹⁴³ Wanneer in 1795 Nederlanders in opstand komen tegen het gezag, noemen zij zichzelf Bataven. Op het eerste gezicht lijken er geen verschillen te zitten tussen de beschrijvingen van Batavieren in de verschillende tijden.

¹⁴² De Glas 18

¹⁴³ Zie verantwoording les 3.

Bij nader onderzoek blijken die er wel te zijn. In de meeste gevallen zijn de Batavieren nastrevenswaardige voorouders, aan wie je je kunt spiegelen. Hun beeld wordt vanaf de zestiende eeuw opgebouwd. De verschuivingen die daarbij zijn te zien in wat op de voorgrond treedt, hebben te maken met de maatschappelijke en politieke context. In de zeventiende eeuw zijn Batavieren klassieke voorouders, die op grond daarvan de natie legitimeren. In de achttiende eeuw zijn het de voorbeelden voor het Volk: soevereine, goed georganiseerde voorvaderen. Voor Helmers waren het geen voorouders maar ‘natuurlijke’ mensen, die vanuit deze natuurlijkheid de vaderlandse grond eerden. Zij zouden een plaats moeten krijgen in het nationale gemoed van de Nederlanders. En aan het eind van de negentiende eeuw waren het – in de boeken voor de jeugd althans – de van oorsprong primitieve, maar gelukkig wel opvoedbare voorouders. ‘We’ konden trots op hen zijn omdat ze deugzaam, betrouwbaar, moedig, en godsdienstig waren – goede vertegenwoordigers dus van negentiende-eeuwse deugden. Zij moesten nog een ontwikkeling doormaken maar dan zouden ze net zulke goede burgers kunnen worden als die, waartoe het toenmalige Nederlandse volk werd opgevoed.

Deze nastrevenswaardige Batavieren zijn langzaam weggevaagd in de herinnering of in het bewustzijn van de Nederlanders. Daardoor spelen ze nauwelijks meer een rol in het identiteitsbesef. Voor en tijdens de ‘Bataafse Revolutie’ schreef men nog over de nastrevenswaardige Batavier. Daarna kwamen ze alleen nog voor in de schoolboeken.¹⁴⁴ De naam Batavier werd steeds meer het synoniem van ‘Nederlander’, ‘Bataafs’ is hetzelfde als ‘van Nederland’.¹⁴⁵

Naast deze moedige, nastrevenswaardig voorbeeldbataven is er het beeld dat in de negentiende en twintigste eeuw opduikt, van de primitieve, in dierenvelen geklede Batavieren, dat volgens Langereis zijn oorsprong vindt in de zeventiende-eeuwse geschriften van Cluverius, maar dat ik behalve in boeken voor kinderen niet ben tegengekomen.¹⁴⁶ Ik vermoed dat de negentiende-eeuwers dit beeld van Cluverius hebben overgenomen, als gevolg van het feit dat ‘natuurlijkheid’ in deze tijd een positieve connotatie kreeg, o.a. door het werk van Rousseau.¹⁴⁷ Ook deze Batavieren waren nastrevenswaardig, óf omdat ze – zoals bij Helmers – ‘natuurlijk’ waren, óf omdat ze aan het begin stonden van een

¹⁴⁴ Zie ook noot 48.

¹⁴⁵ Ik refereer hieraan in les 1.

¹⁴⁶ Langereis 92 – 93

¹⁴⁷ Zie o.a. Van Stipriaan 289

beschaving. De negentiende-eeuwers werd voorgehouden dat deze voorouders zich hadden ontwikkeld van onchristelijke-primitieven-in-berenvellen tot de beschaafde burgers waartoe hun nazaten in de negentiende eeuw ook werden opgevoed.

Multatuli noemt de saaie koffiehandelaar uit *Max Havelaar* niet voor niets 'Batavus Droogstoppel'.¹⁴⁸ Deze man héét weliswaar Batavus, maar hij ís een Droogstoppel. Een saaie, zogenaamd rechtschapen, niet van poëzie houdende en overigens ook van ieder gevoel gespeende Nederlander. *Max Havelaar* is een aanklacht tegen de Nederlandse staat. Het is niet vreemd, dat Multatuli tegelijkertijd de Nederlander aanklaagt. De Nederlander, die zich voorstaat op zijn roemrijk verleden, met zijn dappere, rechtschapen, vrijheidslievende Bataafse voorouders, maar die is verworden tot een Droogstoppel. Ik ben het dan ook eens met de conclusie die te lezen is in de digitale literatuurgeschiedenis dat met de naam van deze figuur wordt gerefereerd aan rechtstreekse afstamming van de Batavieren.¹⁴⁹ Ik deel ook hun mening dat Droogstoppel **dan ook** model staat voor 'typisch Nederlandse' eigenschappen – genoemd worden: keurig, nuchter, goed op de zaken passen, liefde voor de waarheid, vasthoudend aan principes, zeer godsdienstig, en wars van verdraaien van de waarheid. Maar dat is in mijn ogen geen aanbeveling, maar een devaluatie van het Nederlandschap, die Multatuli inzet om zijn aanklacht tegen de Nederlanders te verscherpen. Want van het oorspronkelijke beeld van Batavieren, zoals dat in de loop der eeuwen werd geschilderd, blijft niet veel overeind.

Hoe past de Batavier van Tante Patent in dit geheel? In mijn ogen is deze geen 'exponent van een ontwikkeling waarbij in het beeld van Batavieren een omslag is geweest van het stereotiepe beeld van moedige Bataaf naar de primitieveling', zoals Feike Dietz in haar mail veronderstelde.¹⁵⁰ De 'grote Sof' is een Batavier waarom je kunt lachen, één die van de hele serieuze wereld van de jaren 1980 een karikatuur maakt. En die daardoor óók een voorbeeld blijkt, want de hele stad van tante Patent kleedt zich uiteindelijk zoals hij, in de ban van de 'Impulsieve Beweging'. Want 'het leven op z'n Bataviers, dat was hun nobel streven'.¹⁵¹

¹⁴⁸ In les 1 komt dit feit in een opdracht aan de orde.

¹⁴⁹ <http://www.literatuurgeschiedenis.nl/lg/19de/tekst/lg19051.html>

¹⁵⁰ Mail van Feike aan mij, 17 april 2012

¹⁵¹ Annie M. G. Schmidt 67

Bibliografie

Primair

- P.J. Andriessen, *De vrijheidsoorlog of de opstand der Batavieren en Kaninefaten tegen de Romeinsche overheersing*. z.j; geraadpleegd via de DBNL.
- E.J. Blekkink, *Verax, de jonge Bataaf*. Baarn, 1905.
- Joan Derk van der Capellen tot den Pol, *Aan het volk van Nederland* (ed. W.F. Wertheim en A.H. Wertheim-Gijse Weenink). Weesp, 1981 (oorspronkelijk 1781). Ook via de DBNL geraadpleegd.
- Gerrit Engelberts Gerrits, *Keur van gedenkwaardige tafereelen uit de Noord- en Zuid-Nederlandsche geschiedenis. Deel 1*. G. Portielje, Amsterdam 1840; geraadpleegd via de DBNL.
- E. Gerdes, *Erix en Fella*. (schutblad ontbreekt), 1870.
- J.F. Helmers, *De Hollandsche natie* (ed. Lotte Jensen). Nijmegen, 2009 (oorspronkelijk 1812).
- P.C. Hooft, *Baeto* (ed. Henk Duits). Amsterdam, 2005 (oorspronkelijk 1617).
- P.C. Hooft, *Baeto* (ed. F. Veenstra). Den Haag, 1980 (oorspronkelijk 1617). Geraadpleegd via de DBNL.
- Jacob van Lennep, *Onze voorouders in verschillende taferelen geschetst*. Deel 1. Amsterdam, 1838. Geraadpleegd via de DBNL.
- J. van Lennep, *Voornaamste geschiedenissen van Noord-Nederland, eerste afdeeling*. Amsterdam, 1865 (5^e druk).
- Johannes Hendrikus van Linschoten, *Beknopte verhalen uit de geschiedenis des vaderlands in 36 lessen*. Zutphen, 1865. Geraadpleegd via de DBNL.
- P. Louwerse, *Alfer en Wala, Een verhaal uit den tijd van Julius Caesar en de Batavieren*. Zutphen, 1898 (2^e druk).
- A.J. van Rije en E.C. Houbolt, *Odo, de Batavenknaap*. Amsterdam, 1901.
- Gijsbertus van Sandwijk, *Geschiedenis van ons vaderland. Van de komst der Batavieren hier te lande tot op onzen tijd* (1847). Geraadpleegd via DBNL.
- ‘Over het volkskarakter, zijn natuur en oorsprong’ in *De Borger* (no 82 – de 17^e april 1780), in: Dorothee Sturkenboom (samensteller), *Een verdeelde Verlichting. Stemmen uit de*

spectators. Teksten uit achttiende-eeuwse opiniebladen. Amsterdam, 2001, p. 73 – 80.

Tacitus, *Historiën*, (vertaald en ingeleid door Vincent Hunink), Amsterdam, 2010.

Tacitus, *Historiën*, (vertaald, ingeleid en van aantekeningen voorzien door dr. J.W. Meijer), Baarn, 1991.

Vergilius, *Aeneas*, (vertaald, ingeleid en van aantekeningen voorzien door Piet Schrijvers), Groningen, 2011.

Secundair

Armand van Assche, 'Over de sprong in het verleden en de magneet van het heden. De nood aan literatuurgeschiedenis op school.' In: H. van Gorp en D. de Geest (red.), *Even boven het evenwicht. Gedenkboek Armand van Assche.* Leuven [enz.], 1992, p. 61 – 78.

Marijke Barend-van Haften e.a., *Wilhelmus en de anderen. Nederlandse liedjes 1500-1700.* Tekst in context. Amsterdam, 2000.

P. Bejczy, 'Drie humanisten en een mythe: de betekenis van Erasmus, Aurelius en Geldenhouwer voor de Bataafse kwestie'. In: *Tijdschrift voor geschiedenis* 109-4 (1996), p. 467 – 484.

Herman Beliën & Monique van Hoogstraten, *De Nederlandse geschiedenis in een notendop; Wat elke Nederlander van de vaderlandse geschiedenis moet weten.* Amsterdam, 1998.

Helga Bonset en Martine Braaksma, *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarialisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007.* Enschede, 2008.

Karel Bostoën e.a., *Verhalen over verre landen. Reizen op papier 1600 - 1800.* Tekst in context. Amsterdam, 2007.

C. Geljon, *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs.* Bussum, 1994.

Lia van Gemert, 'De canon voorbij. Nieuwe kansen voor de historische literatuur.' In: *Tsjip. Tijdschrift voor de literaire vorming* 12 (2002), afl. 1, p. 24 – 29.

Lia van Gemert en Marijke Meijer Drees, *P.C Hooft Warenar. Geld en liefde in de Gouden Eeuw.* Tekst in context. Amsterdam, 2002.

- Nico de Glas, 'Inleiding' in: Junius (ed. Nico de Glas), *Holland is een eiland. De Batavia van Hadrianus Junius (1511 – 1575)*. Hilversum, 2011, p. 1 – 30.
- Stephen Jay Gould, *Ontogeny and phylogenie*. Cambridge, Massachusetts, 1977.
- E. O. G. Haitsma Mulier, 'De Bataafse mythe opnieuw bekeken', in: *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, nr 111 (1996), p. 344 – 367.
- Anton van Hooff, 'Bataven op school', in: Louise Winkels e.a. (eds.), *De Bataven, verhalen van een verdwenen volk*. Nijmegen, 2004, p. 216 – 236.
- Tanja Janssen, *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van literatuuronderwijs in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam, 1998.
- G.J. Johannes, 'Najaar 1809: Bilderdijk draagt De kunst der poëzij voor in Felix Meritis. Een uitzonderlijke poëtica', in: M.A. Schenkeveld-van der Dussen (red.), *Nederlandse Literatuur, een geschiedenis*. Groningen, 1993, p. 413 – 418.
- G.J. Johannes, *Dit moet u niet onverschillig wezen! De vaderlandse literatuur in het Noord-Nederlands voortgezet onderwijs 1800 – 1900*. Nijmegen, 2007.
- J.J. Kloek, '16 december 1812: Helmers' De Hollandsche natie passeert de Franse censuur. Een groot verleden voor de boeg', in: M.A. Schenkeveld-van der Dussen (red.), *Nederlandse Literatuur, een geschiedenis*. Groningen, 1993, p. 419 – 425.
- Joost Kloek en Wijnand Mijnhardt, *Blauwdrukken voor een samenleving*. Den Haag, 2001.
- Sandra Langereis, 'Van botte boeren tot beschaafde burgers. Oudheidkundige beelden van de Bataven, 1500 – 1800', in: Louise Winkels e.a. (eds.), *De Bataven, verhalen van een verdwenen volk*. Nijmegen, 2004, p. 71 – 106.
- Joep Leerssen, *Nationaal denken in Europa*. Amsterdam, 1999.
- Joep Leerssen, *Spiegelpaleis Europa. Europese cultuur als mythe en beeldvorming*. Nijmegen, 2011.
- Marita Mathijssen, 'Een knieval voor de luie lezer? Hertaling als enig redmiddel voor historische literatuur', in: *Nederlandse letterkunde* 8 (2003), p. 116 – 129.
- Marita Mathijssen, 'De Hollandsche natie', in: *NRC*, 19 september 2009.
- Ineke Mok, *In de ban van het ras. Aardrijkskunde tussen wetenschap en samenleving 1876 – 1992*. Amsterdam, 1999.

- Thimo de Nijs en Eelco Beukers (red.), *Geschiedenis van Holland deel II, 1572 – 1795*. Hilversum, 2002.
- Sanne Parlevliet, *Meesterwerken met ezelsoren. Bewerkingen van literaire klassiekers voor kinderen 1850 – 1950*. Hilversum, 2009.
- Kees Ribbens, 'Van vaderlander tot immigrant. Bataafse beeldvorming in de twintigste eeuw', in: Louise Winkels e.a. (eds.), *De Bataven, verhalen van een verdwenen volk*. Nijmegen, 2004, p. 235 – 267.
- Jan & Annie Romein, 'Joan Derk van der Capellen, 1741 – 1784. De tribuun der burgerij', in: Jan & Annie Romein, *Erflaters van onze beschaving. Nederlandse gestalten uit zes eeuwen*. Amsterdam, 1977, p. 541 – 567.
- Joost Rosendaal, *De Nederlandse Revolutie. Vrijheid, volk en vaderland 1783 – 1799*. Nijmegen, 2005.
- N.C.F. van Sas, 'De vaderlandse imperatief. Begripsverandering en politieke conjunctuur, 1763 – 1813' in: N.C.F. van Sas, *Vaderland; Een geschiedenis vanaf de vijftiende eeuw tot 1940*. Amsterdam, 1999, p. 275 – 309.
- N.C.F. van Sas, *De metamorfose van Nederland. Van oude orde naar moderniteit, 1750 – 1900*. Amsterdam, 2005.
- J.C. Schalenkamp, *Bataven en buitenlanders: 20 eeuwen immigratie in Nederland*. Huizen, 2009.
- Simon Schama, *Patriotten en bevrijders. Revolutie in de Noordelijke Nederlanden, 1780/1830*. Amsterdam, 1989.
- Slings, Hubert, *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voorgezet onderwijs*. Amsterdam, 2000.
- Hubert Slings, *Karel en Elegast*, Tekst in context. Amsterdam, 2010.
- Hubert Slings, *Reinaert de vos*, Tekst in context. Amsterdam, 2010.
- René van Stipriaan, *Het volle leven. Nederlandse literatuur en cultuur ten tijde van de Republiek (circa 1550 – 1800)*. Amsterdam, 2002.
- Hans Teitler, *De opstand der 'Batavieren'*. Hilversum, 1998.
- Y van Vugt en J. Waszink, 'Politiek in Hoofts *Baeto*. De middenweg als uitweg?' in: *Tijdschrift voor Nederlandse taal- en letterkunde* 116 (2000), p. 2 – 22.

Theo Witte, *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van HAVO- en VWO-leerlingen in de Tweede Fase van het Voortgezet Onderwijs*. Delft, 2008. Stichting Lezen Reeks nr. 12.

Digitale bronnen:

www.dbnl.nl

www.literatuurgeschiedenis.nl

www.liederenbank.nl

http://www.dutch.ac.uk/studypacks/dutch_language/batavian_myth/index.html

http://www.aup.nl/do.php?a=show_visitor_booklist&b=series&series=10