

KLEI 05

Voor docenten geschiedenis en staatsinrichting

Uitgave van de VGN
Jaargang 60 | SEPTEMBER 2019

- *Praktische tips en literatuur*
- *Inzichten uit recente onderzoeken*
- *10 artikelen die iedere docent moet kennen*



Kijkje in de keuken van de
vakdidactiek

KLEIO

- 4** **Conflicterende perspectieven**
Onderzoek naar gevoelige geschiedenis
- 10** **Wat de leerlingen nodig hebben**
De vakdidactische kennis van geschiedenisdocenten
- 14** **Een onvoorspelbaar proces**
Leren beschrijven van verandering en continuïteit
- 18** **Moeder, waarom huilen ze hiernaast zo?**
De kracht van een goed verteld verhaal
- 23** **Geschiedenis die ertoe doet**
Werken met historische analogieën in de klas
- 26** **Historisch denken en redeneren onderwijzen**
- 30** **Een kant van het verhaal**
Onderzoek naar narratieven in schoolboeken
- 34** **In de schaduw van de Muur**
De halve waarheden van Oost- en West-Berlijn
- 40** **Teken het verleden!**
De meerwaarde van tekenopdrachten
- 42** **Leven in totale onzekerheid**
Activerende didactiek aan de hand van *Selma*
- 47** **Dag van verbinding**
Een terugblik op de lio-dag in Het Scheepvaartmuseum
- 50** **'Geschiedenis is gewoon een mening'**
Epistemologische reflectie in de geschiedenisles
- 54** **Weten wat er staat**
Onderzoek: digitaal oefenen kan begrijpend lezen verbeteren
- 58** **Boete voor blote benen**
Contextualiseren in drie stappen
- 62** **10 artikelen**
Mustreads voor de geschiedenisleraar
-
- 8** **Judith Pollmann... en de geschiedenis**
- 17** **Boeken**
- 61** **Column: Ton van der Schans**
- 65** **Recensies**
- 72** **Column: Jelte Posthumus | Colofon**
- 73** **Kleiokrant**



Coverbeeld:
Sergey Nivens,
Depositphotos.

Kijkje in de keuken van de vakdidactiek

De laatste tien jaar is er in Nederland veel vakdidactisch onderzoek uitgevoerd. Veel van dit onderzoek wordt uitgevoerd door leraren en lerarenopleiders. Wij vonden het hoog tijd voor een kijkje in de keuken bij een aantal vakdidactische onderzoekers. Wat onderzoeken zij? Welke inzichten levert hun onderzoek op en hoe kunnen die helpen de lespraktijk te verbeteren?

Een mooie definitie van vakdidactiek is dat het gaat over hoe het schoolvak geschiedenis de harten en hoofden van leerlingen raakt. Geschiedenisdidactiek gaat om vragen als: Wat onderwijzen wij en met welk doel? Hoe leren leerlingen geschiedenis? Wat is voor hen lastig te leren? Hoe kunnen we geschiedenis op een betekenisvolle manier onderwijzen? Vakdidactiek is een dynamisch veld: het staat namelijk in relatie tot maatschappelijke ontwikkelingen, veranderingen in de vakwetenschap en onderwijswetenschappen en veranderingen op scholen.

Door het internationale en Nederlandse vakdidactische onderzoek weten we veel over hoe het schoolvak geschiedenis onze leerlingen beroert. Een aantal thema's en invalshoeken zijn echter (nog) onderbelicht. In Nederland weten wij bijvoorbeeld erg weinig over hoe vmbo-leerlingen geschiedenis leren en hoe zij over ons vak denken. De meeste onderzoeken richten zich op havo- en vwo-leerlingen. Ook is er weinig onderzoek in het primair onderwijs. Marjan de Groot-Reuvekamp deed eerder in *Kleio* verslag van haar onderzoek naar het werken met *Tijdwijs*. Een ander thema dat meer onderzoek verdient, zijn leerlijnen voor historische kennis en vaardigheden: hoe kunnen deze eruit zien van primair onderwijs tot de bovenbouw? Er is ook meer onderzoek nodig naar de mogelijke bijdrage van geschiedenisonderwijs aan persoonsvorming. Meer experimentele studies zijn tevens nodig om te bepalen welke interventies werken in de klas. Wat zijn bijvoorbeeld de gevolgen van projectmatig werken en van vormen van vakoverstijgend onderwijs? Kortom, er is nog genoeg werk te doen.

Lestips en leestips

In deze *Kleio* staan artikelen over zeer uiteenlopende vakdidactische thema's. In ieder artikel staan een aantal lestips voor docenten die met het betreffende onderwerp aan de slag willen. Tevens zijn bij ieder artikel literatuursuggesties opgenomen voor lezers die meer over het onderwerp willen weten.

Geerte Savenije, Albert Logtenberg en Bjorn Wansink focussen in hun artikel op gevoelige geschiedenis. Hoe denken docenten hierover en wat zijn tips om gevoelige onderwerpen te bespreken in de klas?

En wat vinden leraren belangrijk en moeilijk wanneer het gaat om het vernieuwen van geschiedenisonderwijs? Hanneke Tuithof gaat in haar artikel in op deze vraag. Bernard Kors presenteert praktische middelen, zoals een instructievideo en rubric, om leerlingen meer zelfstandig te laten werken aan het leren beschrijven van aspecten van verandering en continuïteit. Hoe maak je verbindingen tussen heden, verleden en toekomst met als doel leerlingen te laten inzien dat geschiedenis zeer relevant is? Deze vraag staat centraal in het artikel van Dick van Straaten. De term historisch denken en redeneren hoor je overal, maar wat houdt het in en hoe onderwijs je dit aan leerlingen? Carla van Boxtel en Jannet van Drie leggen dit uit in hun artikel. Annemiek Houwen en Marc Kropman namen enkele schoolboekteksten onder de loep. In hoeverre is sprake van multiperspectiviteit en hoe kun je leerlingen duidelijk maken dat verschillende interpretaties mogelijk zijn? Tessa de Leur gaat in op de mogelijkheden van tekeningen als middel om beeldvorming te ondersteunen. Gerhard Stoel beschrijft hoe je leerlingen kunt laten nadenken over hoe kennis over het verleden tot stand komt. Marlies ter Beek, Marie-Christine Opdenakker, Marjolein Deunk en Jan-Willem Strijbos focussen op de talige dimensie van ons vak. Hoe kunnen wij leerlingen historische teksten laten begrijpen? Kan ICT ons hierbij helpen? Tim Huijgen beschrijft hoe je in drie stappen leerlingen kunt laten oefenen met contextualiseren. Hoe ga je van een vreemd verleden naar het verklaren van historische gebeurtenissen?

Ten slotte presenteren we nog een lijst met tien wetenschappelijke vakdidactische artikelen die eigenlijk iedere (toekomstige) docent geschiedenis moet kennen. Een mooi startpunt voor een discussie over een vakdidactische 'canon' met artikelen.

We wensen u veel leesplezier en inspiratie!

Tim Huijgen en **Carla van Boxtel** zijn gasthoofdredacteurs van dit themanummer.

Tim Huijgen is lerarenopleider en universitair docent bij de Rijksuniversiteit Groningen en docent geschiedenis op het Stadslyceum in Groningen.

Carla van Boxtel is als onderzoeker en lerarenopleider werkzaam aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam. Zij is tevens werkzaam bij de afdeling Geschiedenis, Europese studies en Religiewetenschappen.

De in de inleiding genoemde artikelen zijn gebundeld te downloaden via www.vgnkleio.nl.



Conflicterende perspectieven in het klaslokaal

Onderzoek naar gevoelige geschiedenis

Het lijkt erop dat het voor geschiedenisdocenten niet altijd gemakkelijk is om met gevoelige onderwerpen om te gaan. Maar is dat daadwerkelijk het geval? En wat zijn dan precies thema's die lastig zijn?

Geerte Savenije is universitair docent en lerarenopleider aan de Universiteit van Amsterdam.

Albert Logtenberg is lerarenopleider aan de Universiteit Leiden en de Hogeschool van Amsterdam.

Bjorn Wansink is universitair docent en lerarenopleider aan de Universiteit Utrecht.

Sommige leerlingen zijn niet in staat zonder emotionele distantie naar deze onderwerpen te kijken. Dat resulteert soms in moddersmijten of zinloze ja-nee-discussies.¹ Dit antwoordde een geschiedenisdocent op de vraag waarom bepaalde onderwerpen gevoelig zijn in de les. In dit artikel gaan we in op de onderwerpen die Nederlandse geschiedenisdocenten als gevoelig ervaren in hun lessen en de redenen daarvoor. Daarna lichten we er één thema uit dat door veel docenten werd genoemd, namelijk onderwerpen die met de islam te maken hebben.

Waardevolle vaardigheden

Onderwerpen kunnen gevoelig of controversieel zijn in de geschiedenisles wanneer een traumatische gebeurtenis centraal staat of wanneer leerlingen of docenten zich identificeren met personen of groepen uit het verleden dat besproken wordt.¹ Het bespreken van dergelijke

onderwerpen in de klas kan bijdragen aan de ontwikkeling van verschillende vaardigheden en houdingen. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld leren om een eigen mening te beargumenteren en te onderbouwen met bewijs, maar ook om tegengestelde perspectieven te erkennen en kritisch te bevragen.² De betrokkenheid van leerlingen bij een gevoelig onderwerp stimuleert hen om met deze vaardigheden te oefenen en vergroot tegelijkertijd de uitdaging om het perspectief van een ander werkelijk te begrijpen. Dit zijn waardevolle vaardigheden in een democratische samenleving die leerlingen zelf ook belangrijk vinden.³ Wanneer docenten echter gevoelige onderwerpen willen bespreken, deinzen ze soms terug voor de hevigheid waarmee leerlingen conflicterende perspectieven inbrengen. Aan de ene kant biedt dit de mogelijkheid om expliciet met het concept multiperspectiviteit aan de slag te gaan. Aan de andere kant kan de discussie snel escaleren,

Het spoor naar
Auschwitz.

LESTIPS

- Geschiedenisonderwerpen kunnen gevoelig worden omdat mensen zich met een sociale of religieuze groep uit het verleden **identificeren**.
- De gevoeligheid in de klas speelt zich af op **twee dimensies**: 1. Emotionele betrokkenheid vs. onverschilligheid. 2. Sterke, eenzijdige meningen van leerlingen vs. de wens van docenten om meerdere perspectieven te bespreken.
- De controverse die een gevoelig onderwerp oproept, kan gebruikt worden om met de vakvaardigheden **multiperspectiviteit en bronnenkritiek** te oefenen.
- Persoonlijke, gedetailleerde verhalen uit het verleden kunnen een **ingang** zijn als er tegen het grote, politieke geschiedenisverhaal veel weerstand is.
- Een **veilige leeromgeving en een goede persoonlijke band** met de leerlingen zijn essentieel voor een open dialoog tussen leerlingen onderling en met de docent.

omdat de perspectieven vaak sterk verbonden zijn met de identiteit van leerlingen. Leerlingen kunnen het moeilijk vinden om het eigen perspectief kritisch te bespreken en open te staan voor andere perspectieven.⁴ Het maakt nogal uit hoe en of er thuis of onder vrienden gesproken wordt over zaken als homoseksualiteit, geloof en bepaalde onderwerpen uit de geschiedenis, zoals de Holocaust.

Een belangrijke factor in de wijze waarop docenten hiermee omgaan, is hun eigen relatie tot het specifieke onderwerp, gebaseerd op hun eigen waarden, kennis, identificatie met een bepaalde sociale groep en hun inzicht in de aard van geschiedenis (hoe komen we tot historische kennis?).⁵

Bij sommige onderwerpen is er een verschil in opvatting en uitvoering te zien bij docenten. Je kunt het van belang vinden om meerdere perspectieven te belichten, maar er bijvoorbeeld bij de Holocaust toch voor kiezen dit niet te doen, omdat het te gevoelig kan zijn voor anderen of jezelf.⁶ Daarom hebben we in dit onderzoek bekeken welke onderwerpen Nederlandse geschiedenisdocenten gevoelig vinden, waarom ze dat vinden en hoe ze hier in de klas mee omgaan. In totaal hebben 81 geschiedenisdocenten een online vragenlijst ingevuld, waarna we met drie docenten een vervolginterview hebben gehouden.

Drie veelgenoemde thema's

In de antwoorden van de docenten op welke onderwerpen zij als gevoelig beschouwen in hun eigen geschiedenislessen, vinden we drie veelgenoemde thema's: 1. verschillen en conflicten tussen islamitische en niet-islamitische mensen

(hierna aangeduid als 'islam'); 2. kolonialisme en 3. Tweede Wereldoorlog en Holocaust. Voorbeelden van het eerste thema die genoemd werden door docenten zijn 'ontstaan en verspreiding islam' en 'terroristische aanslagen, IS'. Voorbeelden van het tweede thema zijn 'slavernij, slavenhandel' en 'Nederlands-Indië'. Voorbeelden van het derde thema zijn 'Holocaust' en 'Jodenvervolg'. Het is ook belangrijk om te noemen dat ongeveer een kwart van de 81 docenten aangeeft geen enkel onderwerp als gevoelig te ervaren in de klas.

In de uitleg van docenten waarom een onderwerp als gevoelig wordt ervaren, vonden we vier factoren voor gevoeligheid. Docenten noemen het vaakst dat een onderwerp gevoelig wordt doordat de leerlingen sterke en tegengestelde meningen in de les ventileren (56 procent). Als tweede noemen veel docenten de emotionele betrokkenheid van leerlingen of de angst om leerlingen te kwetsen (24 procent). Ten derde geven docenten aan dat de reden voor gevoeligheid ligt in hun eigen wens om een onderwerp op een objectieve manier vanuit meerdere perspectieven te bespreken, wat niet goed ontvangen wordt door de leerlingen (12 procent). Als laatste noemen docenten juist de onverschilligheid van leerlingen (9 procent). Deze factor werd relatief meer genoemd bij kolonialisme en de oorlog, dan bij de islam.

In alle genoemde redenen voor gevoeligheid wijzen docenten meestal naar de leerlingen (72 procent). In de helft van de gevallen wordt een specifieke groep leerlingen genoemd, meestal op basis van culturele of religieuze achtergrond, zoals Turks, Surinaams, migrant, Nederlands, wit, islamitisch, joods. Docenten schrijven

'Leerlingen kunnen het moeilijk vinden om het eigen perspectief kritisch te bespreken en open te staan voor andere perspectieven'

bijvoorbeeld: 'De blanke leerlingen konden zich moeizaam inleven in de gevoeligheden rondom Zwarte Piet en werden er lacherig onder' of 'Mijn leerlingen van islamitische achtergrond kunnen heftig reageren'. Het valt op dat voor het thema 'verschillen en conflicten tussen islamitische en niet-islamitische mensen' even vaak wordt verwezen naar de identificatie van leerlingen met een sociale als met een religieuze groep. Blijkbaar wordt dit onderwerp, hoewel vaak beschreven in religieuze termen, ook gezien als een gevoeligheid tussen sociale groepen.

Hoe gevoelig is de islam?

In drie individuele vervolginterviews met docenten die allemaal op een school in een stedelijke context werken hebben we het thema islam verder ►

¹ Maia Sheppard, *Difficult histories in an urban classroom* (University of Minnesota, Minneapolis, 2010).

² Tsafir Goldberg en Geerte Savenije, *Teaching controversial historical issues*. In: Scott Metzger en Lauren Harris (red.), *International handbook of history teaching and learning* (Wiley-Blackwell, 2018), pp. 503-526.

³ Diana Hess en Julie Posselt, *How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues* (Journal of Curriculum and Supervision, 2002), pp. 283-314.

⁴ John King, *Teaching and learning about controversial issues: Lessons from Northern Ireland* (Theory and Research in Social Education, 2009), pp. 215-246.

⁵ Stephan Klein, *Preparing to Teach a Slavery Past: History Teachers and Educators as Navigators of Historical Distance* (Theory and Research in Social Education, 2017), pp. 75-109.

⁶ Bjorn Wansink, Sanne Akkerman en Theo Wubbels, *Topic variability and criteria in interpretational history teaching* (Journal of Curriculum Studies, 2016), pp. 640-662.

| Naam (alias) | Sam | Tim | Bob |
|---|-----------------------|---------------------------------|--|
| Gender, leeftijd | Man, 43 | Man, 36 | Man, 30 |
| Zelfbeschreven sociaal-culturele achtergrond | Nederlands, katholiek | Nederlands, Antilliaans, Spaans | Nederlands, progressieve randstedeling |
| Doceerervaring | 7 jaar | 14 jaar | 8 jaar |
| Leeftijd leerlingen | 16-18 | 12-15 | 18-20 |
| Percentage leerlingen met migrantenachtergrond* | 80-100 | 40-60 | 20-40 |
| Sociaal-economische achtergrond leerlingen* | Benedengemiddeld | Gemiddeld | Onbekend |
| *Dit betreft schattingen van de docenten. | | | |

Tabel 1. Achtergrond en onderwijscontext van de geïnterviewde docenten.

uitgediept. In tabel 1 staat de achtergrond en de onderwijscontext van deze docenten beschreven. Alle drie de docenten hebben ervaring met de gevoeligheden van het thema islam. Wat opvalt is dat zij niet het idee hebben dat deze gevoeligheden hen beperken in hun lesgeven of dat ze de onderwerpen liever vermijden, zoals in recente rapporten is gesuggereerd.⁷ Tim zegt bijvoorbeeld: 'Ja, natuurlijk herken je gevoelige onderwerpen, dingen die moeilijk zijn. (...) Maar ja goed, sta maar open. Kijk, iemand zit blijkbaar met iets wat ze ergens op hebben gepikt, dus luister alsjeblieft, wuif het niet zomaar weg. (...) Je mag best ook geen antwoord hebben. Vaak is het een gesprek wat leerlingen willen, gehoord worden. (...) Weet je, ik denk dat ik heel veel ruimte bied en dat het daardoor niet zo'n issue is.'

'Docenten geven voorbeelden van leerlingen die zich buitengesloten voelen, een zondebok'

Uit dit citaat blijkt dat deze docent geen moeite heeft om leerlingen aan het woord te laten en om zelf niet altijd een kant-en-klaar antwoord te hebben. Als belangrijkste reden voor het kunnen omgaan met gevoeligheden noemen de docenten dan ook hun vermogen om een veilige leeromgeving te creëren en een goede persoonlijke band met de leerlingen op te bouwen. Ze benadrukken alle drie het belang hiervan voor een open dialoog tussen leerlingen onderling en met de docent. Naast deze voorwaarden komen uit de interviews twee aanpakken naar voren voor het bespreken van gevoelige onderwerpen. Ten eerste, het bespreken, beargumenteren en evalueren van meerdere perspectieven. Bob gebruikt lessen over gevoelige onderwerpen bijvoorbeeld specifiek om met leerlingen te oefenen met het onderbouwen van een argument met bronnen. Ten tweede, het werken vanuit gedetailleerde persoonlijke verhalen. Sam en Tim ervaren kleine geschiedenisverhalen, van 'gewone' mensen uit het verleden, als

een ingang om een onderwerp te bespreken waartegen bijvoorbeeld op het niveau van de grote, politieke geschiedenis veel weerstand is.

Grote verschillen in leerlingen

Wat betreft de rol van religie in de gevoeligheden rondom het thema islam geven Sam en Tim aan dat religie niet de kern van de gevoeligheid is. Zij benadrukken dat het meer gaat om sociale of culturele groepen en dat er grote verschillen zijn tussen islamitische leerlingen (en ouders) van diverse culturele achtergronden. Sam geeft bijvoorbeeld aan dat de Holocaust voor moslimleerlingen van Palestijnse, Syrische, Egyptische en Turkse achtergrond veel gevoeliger ligt dan voor moslimleerlingen van Marokkaanse, Bosnische of Somalische afkomst. Ook noemen de docenten de invloed van specifieke mediakanalen op leerlingen. Verder wijzen ze op de onwetendheid van mensen over religie in het algemeen en de wijze waarop het label 'islam' in de politiek en samenleving gebruikt wordt. Ze beschrijven in het interview voorbeelden van leerlingen die zich hierdoor buitengesloten voelen, een zondebok, en zeer gekwetst door de associaties van medeleerlingen tussen hen als moslims en de terroristische aanslagen door radicale islamisten. De derde docent, Bob, geeft aan het thema islam juist ook gevoelig te vinden om religieuze redenen en zegt dat religie altijd gevoelig is in de geschiedenisles. Hij zegt hierover: 'Nou, ik ben zelf heel erg geneigd om het een beetje weg te relativeren, dus ik zie mijn analyses zelden gebaseerd op echte geloofsovertuigingen van mensen, waarom ze dingen doen. Ik probeer het veel sneller in andere dingen te zoeken, maar ik weet ook dat mensen die veel sterker misschien bepaalde overtuigingen voelen of daar meer voor over zouden hebben, dat die dan denken "ja, maar daarmee diskwalificeer je de mogelijkheid dat het gewoon echt is wat iemand gelooft en echt is wat iemand vindt dat hij moet doen" en daarom wil ik mezelf ook wel kritisch bevragen van "wat is nou mijn insteek, waarom heb ik die insteek en

⁷ Margalith Kleijwegt, *2 werelden 2 werkelijkheden: Hoe ga je daar als docent mee om?* (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2016).

welke insteken zouden er nog meer aan bod kunnen komen en hoe ga ik daar dan mee om?”

Bob benoemt hier de spanning die ontstaat met gelovige leerlingen als je als geschiedenisdocent een religie historiseert en als leerlingen de docent niet als kennisbron willen erkennen over hun religie.

Niets aan willen nemen

De spanning die Bob benoemt heeft te maken met wat de drie docenten als moeilijkste ervaren in het bespreken van gevoelige onderwerpen: individuele leerlingen bereiken die maar één perspectief willen erkennen en niets van de docent willen aannemen. Het probleem dat hieronder lijkt te liggen is een verschil in opvattingen over de aard van historische kennis. De drie docenten zien rationele argumenten en historisch onderzoek als de manier om historische kennis te vergaren. Ze gebruiken hierbij literatuur, bronnen en disciplinaire criteria die ze in hun academische opleiding eigen gemaakt hebben.

‘Gevoeligheden kunnen voortkomen uit verschillende opvattingen over kennisvergaring’

De docenten hebben het gevoel dat ze leerlingen, die deze bronnen niet erkennen en zelf andere bronnen gebruiken, zoals de Koran of bepaalde mediakanalen, niet kunnen bereiken. Over de invloed van mediakanalen zegt Sam bijvoorbeeld: ‘Ja, die complottheorieën... de leerlingen staan natuurlijk ook open voor de media, hebben Al Jazeera en Turkse zenders, waarin dat vrij baan krijgt, dus moeilijk, dat is echt moeilijk.’ Interviewer: ‘Wat vindt u daar dan lastig aan?’ Sam: ‘Nou dat, ik kan het uitgebreid behandelen, ik kan er tegenin gaan, je kan er kwaad om worden, maar als dat onderdeel uitmaakt van hun dagelijkse media-inname, dan ja, wat kan je dan bereiken? Ja, ik ga ook niet zeggen dat ik van de berg Sinäi met de tien geboden naar beneden kom, en dat ik de waarheid in pacht heb. Dat zouden ze sowieso niet geloven, dus ja, het enige wat je kunt doen is vraagtekens plaatsen bij eventuele complottheorieën die je buitenissig vindt en hopen dat je daarmee een steentje bijdraagt aan hun denkproces, dat bij henzelf moet plaatsvinden.’

De docenten vinden dat deze leerlingen hun bronnen op een onkritische manier gebruiken en proberen hun daarom historische onderzoeksvaardigheden bij te brengen. Ze reflecteren echter niet openlijk met de leerlingen over dit verschil in opvattingen over kennisvergaring en ze legitimeren ook niet expliciet hun eigen aanpak. Toen we dit opperden in het interview reageerden de docenten wat verrast: ‘Zou dit niet voor zich (moeten) spreken?’

Aanbevelingen

Uit dit kleinschalige onderzoek blijkt dat docenten de gevoeligheid van bepaalde onderwerpen vooral leggen in de sociale of religieuze identificatie van met name leerlingen met een bepaald geschiedenisonderwerp. Bij deze identificatie speelt vaak mee dat er een relatie wordt gelegd tussen het geschiedenisonderwerp en een maatschappelijk debat in het heden (bijvoorbeeld de kruistochten en de positie van moslims in Nederland). Een gesprek over het onderwerp wordt lastig omdat enkel de bronnen van ‘de eigen groep’ worden gebruikt. Bij bepaalde onderwerpen, zoals religieuze, kunnen ook verschillende opvattingen bestaan over hoe we überhaupt tot kennis over het verleden komen. We denken daarom dat het belangrijk is dat docenten er zich bewust van zijn dat gevoeligheden voort kunnen komen uit dergelijke verschillende opvattingen over kennisvergaring. De meeste pedagogische handreikingen voor het bespreken van gevoelige onderwerpen zijn gebaseerd op rationele en academische criteria. Het zou docenten kunnen helpen om in hun voorbereiding op het bespreken van een gevoelig onderwerp na te denken over hun eigen opvattingen over hoe een geschiedverhaal tot stand komt. Deze vragen en opvattingen expliciet onderdeel maken van het gesprek met leerlingen, kan hen stimuleren zichzelf dezelfde vragen te stellen en zo een meer open gesprek mogelijk maken. ■

Muurschildering in Gambia over slavernij. Foto: Peter van der Sluijs.



Verder lezen

Albert Logtenberg, Elise Storck en Bjorn Wansink, ‘Schoolvakken in perspectief: geschiedenis’. In: Fred Janssen, Hans Hulshof en Klaas van Veen, *Wat is echt de moeite waard te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering* (ICLON, 2018), pp. 143-170. Online te vinden via tiny.cc/K5SPG.
Jaap Patist en Bjorn Wansink, ‘Lesgeven over gevoelige onderwerpen. Het aangaan van een moeilijk gesprek in de klas’ (*Kleio* 4, 2017), pp. 44-47.

Judith Pollmann

Judith Pollmann is hoogleraar Vroegmoderne Nederlandse Geschiedenis aan de Universiteit Leiden. Ze doet vooral onderzoek naar de Nederlandse Opstand, de reformatie en contrareformatie, herinneringscultuur en egodocumenten.

Ben Vriesema is hoofdredacteur van Kleio.

Rotswoningen in Matera.
Foto: Superchillum.

Welk nut heeft geschiedenis volgens u?

Ik denk niet dat je veel van onze samenleving of van onze medemensen kunt begrijpen zonder enig begrip van het verleden.

Wat is volgens u het belangrijkste in het geschiedenisonderwijs?

Ik denk dat geschiedenis kinderen moet equiperen met het besef dat de wereld voortdurend verandert, en enig gevoel moet geven voor ontwikkeling in de tijd. Geschiedenis nodigt iedereen uit om zich te verplaatsen in situaties die anders zijn dan die van onszelf. Het is

aan het onderwijs om kinderen te helpen die historische situaties systematisch te doordenken, en te laten zien wat voor effecten die nog steeds hebben in onze eigen tijd.

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

Dat lijkt me meer een vraag voor de mensen die het moeten doen. Maar laat ik zeggen dat ik blij ben met studenten die al op school hebben begrepen dat onze kennis over het verleden wel steeds groeit en verandert, maar toch meer is dan een grabbelton vol feitjes en meninkjes.

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

Ik heb mezelf beloofd dat ik binnen afzienbare tijd ga werken aan het afstoffen van de geschiedenis van de achttiende-eeuwse Republiek. En als ik het allemaal echt over mocht doen had ik Turks, Perzisch en Arabisch geleerd en bestudeerde ik het Midden-Oosten.

Denkt u dat de 49 kenmerkende aspecten die leerlingen moeten kennen voor het eindexamen enig nut hebben voor het geschiedenisonderwijs?

Ik denk dat het heel belangrijk is dat kinderen een globaal overzicht van dit type opdoen. In de tijd waarin ik op school zat in de jaren zeventig, leerde je een paar dingen heel uitgebreid, maar ontbrak het aan een breder kader om dat in te hangen. Dat laat onverlet dat er discussie mogelijk is over welke kenmerkende aspecten er moeten worden geleerd, en dat de huidige lijst opfrissing kan gebruiken.

Wat kunt u zich nog herinneren van de geschiedenislessen op de basisschool en de middelbare school?

Op mijn Haarlemse montessorischool werd weinig aan geschiedenis gedaan, maar er waren wel kasten vol nogal ouderwetse geschiedenisboekjes, zoals de Ladybird-boekjes over historische personen, die ik verslond. Op school en in de kinderbibliotheek waren er ook veel jeugdromans waarin pages van Floris V en zo de geschiedenis van nabij meemaakten. Het waren wel altijd de jongens die dicht bij de actie zaten; wat dat betreft was de vrouwelijke heldin Marije uit Geef me de ruimte! van Thea Beckman echt een doorbraak. Op het Stedelijk Gymnasium had ik les van de legendarische Bonno van Dijk, die fantastisch goed kon vertellen, ons de Bijbel liet lezen omdat dat goed was voor onze algemene ontwikkeling, en ons op een stadswandeling stuurde om te leren over de geschiedenis van Haarlem.



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

Ik was onlangs in Apulië, en dat was een en al historische sensatie. Je rijdt er op de Via Appia. Ik was in Matera in een rotswoning waarin tot de jaren vijftig een gezin met vijf kinderen en hun beesten in een en dezelfde ruimte sliepen. En ik zag kerken vol adembenemende fresco's. Allemaal historische sensatie.

Welke historische periode spreekt u het meest aan?

Als kind van ouders die zelf van hun geloof waren gevallen, was ik altijd erg gegrepen door de vraag wat zulke veranderingen in het leven van gewone mensen betekenen. Op school las ik Het Geuzenboek van Louis Paul Boon, en schreef ik een werkstuk over de radicale wederdopers in Münster. Tijdens mijn studie wilde ik aanvankelijk de Spaanse middeleeuwen bestuderen, omdat ik de religieuze mix islam, jodendom en christendom daar zo interessant vond. Uiteindelijk werden het toch de Nederlanden. En inmiddels ben ik eigenlijk niet alleen meer in de beleving van religieuze verandering geïnteresseerd, maar in de beleving van alle veranderingsprocessen voor de moderne tijd.



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

Boons Geuzenboek heeft mij het meest beïnvloed. Maar helaas is het zo dat naarmate je meer weet het plezier in het lezen van historische romans over je eigen tijdvak wel afneemt. Bij The Girl with a Pearl Earring, dat in de Gouden Eeuw speelt, haakte ik al na drie bladzijden super geïrriteerd af. Maar er zijn uitzonderingen; Hilary Mantel's Wolf Hall is meesterlijk en zij weet ook echt waarover ze schrijft.



Prent van Jan Luyken. Collectie Rijksmuseum.

Wat is voor u een belangrijke lieu de mémoire?

In Amsterdam wordt de tongschroef bewaard waarmee de doperse Maaïke Wens het spreken onmogelijk werd gemaakt tijdens haar terechtstelling. Jan Luyken maakte voor De Martelaerspiegel een prent waarin hij niet het moment van terechtstelling afbeeldde, maar het moment waarop haar kinderen in de as van hun moeder rondscharrelen en die tongschroef oprapen. Wát een scène! Maar wat mij dan interesseert is ook de Werdegang van die tongschroef.

Welke historische persoon spreekt u het meest aan?

Veel van mijn onderzoek is gebaseerd op dagboeken en kroniek-achtige geschriften, dus heb ik steeds nieuwe favorieten. Momenteel ben ik gek op de Friese kroniekschrijver Doeke Hellema uit de negentiende eeuw, die schrijft over het gedrag van ooievaars, over bliksemafleiders en op zijn vrouw moppert. Ik ben ook dol op Hermann Weinsberg uit Keulen, die in de zestiende eeuw prachtig schrijft over veroudering. De zeventiende-eeuwer Samuel Pepys in Londen was in veel opzichten een schurk, maar hij schreef alles op en is echt 'God's gift to the historian'. Als zijn vrouw ziet dat hij zijn dienstbode betast als die bezig is hem te ontluisen, moet dat ook in het dagboek.

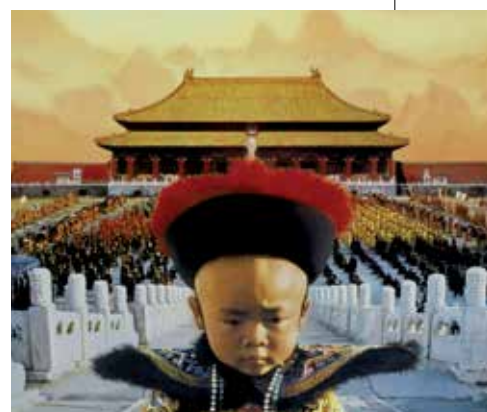
Stel, u zou minister van Onderwijs worden in een nieuw te vormen kabinet, wat zou u voor het geschiedenisonderwijs ingevoerd willen zien?

Ik zou zorgen dat er voor leerlingen op alle niveaus genoeg uren voor zijn, en het verder vooral aan al die nieuwsgierige, creatieve en betrokken leraren overlaten.

'Ik denk niet dat je veel van onze samenleving of van onze medemensen kunt begrijpen zonder enig begrip van het verleden'

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

De brieven die mijn oma aan haar verloofde schreef in de jaren 1920.



Welke historische film heeft de meeste indruk op u gemaakt?

The Last Emperor, die uitkwam toen we nog een stuk minder van China wisten dan nu. ■

Wat de leerlingen nodig hebben

De vakdidactische kennis van Nederlandse geschiedenisdocenten

Als 3-havo op vrijdagmiddag heel opgewonden binnenkomt, kan een ervaren geschiedenisdocent ter plekke zijn les aanpassen. Een ervaren docent heeft veel werkvormen en voorbeelden in zijn repertoire en kan hieruit kiezen, afhankelijk van wat de leerlingen nodig hebben. Hanneke Tuithof deed onderzoek naar deze vaardigheid.

Hanneke Tuithof is vakdidacticus geschiedenis aan de Universiteit Utrecht en lector didactiek van de gammavakken aan Fontys Lerarenopleiding Tilburg.

In 1986 introduceerde de onderwijspsycholoog Lee Shulman het begrip Pedagogical Content Knowledge (PCK) om aan te duiden hoe docenten lesgeven.¹ Hij beschreef PCK als een mengvorm van inhoudelijke en didactische kennis. Tot de introductie van het begrip PCK werden de inhoudelijke kennis en de didactische kennis van docenten meestal apart bestudeerd. PCK is de kennis die ervoor zorgt dat docenten hun inhoudelijke kennis kunnen vertalen naar een specifieke groep leerlingen.² PCK verwijst expliciet naar de kennis van docenten, terwijl het Nederlandse aan PCK zeer verwante begrip vakdidactiek een algemenere term is die ook kan verwijzen naar onderdelen in een lerarenopleiding. PCK mag wel vertaald worden als vakdidactische kennis.³

Doelen en overtuigingen

Ik onderscheid meerdere onderdelen van PCK in navolging van Magnusson en collega's: de kennis van didactische strategieën; kennis van het leren van de leerlingen; kennis van toetsing; kennis van het curriculum en ten slotte doelen en overtuigingen ten aanzien van het schoolvak.⁴ Deze indeling is oorspronkelijk gemaakt voor

de PCK van bètadocenten. Shulman legde al de nadruk op de vertaling van inhoud in didactische strategieën naar de leerlingen. Andere onderzoekers hebben daaraan toegevoegd dat een docent kennis van toetsing en de opbouw van een curriculum moet hebben. Sommige onderzoekers, zoals Magnusson, voegen er ook de doelen en overtuigingen van docenten aan toe. Ik denk dat doelen en overtuigingen een belangrijk onderdeel van vakdidactische kennis zijn en dat deze ook sturend kunnen zijn. Welke doelen een docent voor het vak heeft, bepaalt ook welke didactische strategieën zij/hij kiest en welke kennis zij/hij over het leren van de leerlingen ontwikkelt. De vijf hiervoor genoemde PCK-elementen heb ik gebruikt om een beschrijving van de vakdidactische kennis van Nederlandse ervaren geschiedenisdocenten te maken. Van 2012 tot 2016 nam ik bij zeventien bovenbouwdocenten op drie momenten een interview, een taak met examenvragen en een vragenlijst over kenmerkende aspecten af. Ook leverden de docenten lessen en werkvormen in.

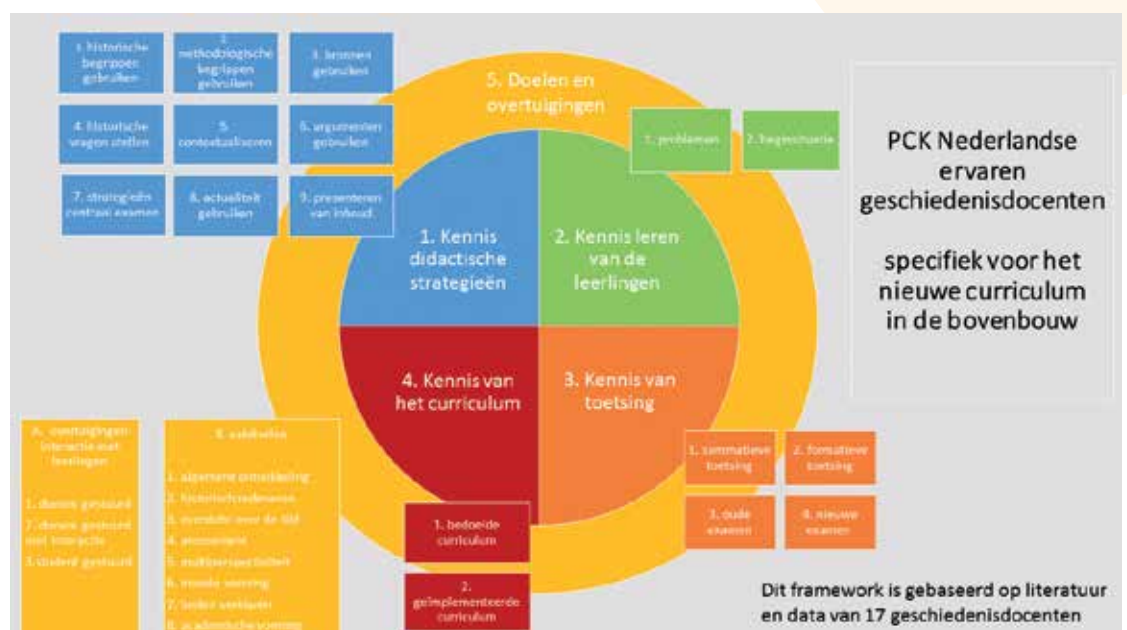
De vijf PCK-elementen van Magnusson en collega's bleken heel bruikbaar om de vakdidactische kennis van de geschiedenisdocenten te beschrij-

¹ Lee Shulman (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.

² Julie Gess-Newsome, (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK. In: A. Berry, P. Friedrichsen, & J. Loughran (Eds.). *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* (pp. 28-42). New York and London: Routledge.

³ Jan van Driel & Amanda Berry (2010). The teacher education knowledge base: Pedagogical content knowledge. *International Encyclopedia of Education*, 7, 656-661.

⁴ S. Magnusson, J. Krajcik & H. Borko (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In: J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-132). Dordrecht: Kluwer.



Doelen van het schoolvak volgens docenten geschiedenis

- Kennis
- Historisch redeneren
- Overzicht tijd
- Ander perspectief
- Leuk
- Morele lessen
- Verklaren hedendaagse maatschappij
- Voorbereiding wetenschappelijk denken

ven, maar er kwamen wel andere subcategorieën uit in de beschrijving van Magnusson. Dit komt door de andere aard van het vak geschiedenis en de specifieke context van deze docenten die zich in de onderzoeksperiode aan het voorbereiden waren op een centraal examen over de tien tijdvakken. In de beschrijving van de PCK van de geschiedenisdocenten is het gelukt om specifieke subcategorieën voor geschiedenisdocenten te vinden bij didactische strategieën en doelen en overtuigingen ten aanzien van de vakdoelen. Voor kennis van het leren van de leerlingen, kennis van toetsing en kennis van het curriculum was het veel lastiger om categorieën te vinden die specifiek zijn voor het vak geschiedenis. Het lijkt erop dat docenten deze onderdelen minder vakspecifiek benoemen (zie schema links).

Structuur

De docenten die deelnamen aan het onderzoek noemden heel veel didactische strategieën in de interviews en vragenlijsten. Daarom heb ik een structuur aangebracht. De meeste strategieën bleken gekoppeld te kunnen worden aan een van de zes componenten van historisch redeneren die door Van Drie en Van Boxtel zijn geformu-

leerd.⁵ Deze componenten zijn terug te zien in het schema bij de weergave van vakdidactische kennis. Niet alles wat door de docenten genoemd werd kon aan deze zes componenten gekoppeld worden. We voegden daarom een drietal categorieën toe, namelijk kennis niet gestructureerd door begrippen (in de componenten historisch redeneren spelen de historische begrippen wel een belangrijke rol), gebruiken van actualiteit en examentraining.

Er is onder vakdidactische onderzoekers discussie over het vijfde PCK-element, doelen en overtuigingen. Ik vond twee soorten doelen in de interviews en vragenlijsten, namelijk opvattingen over de interactie met de leerlingen en specifieke doelen voor het schoolvak. Docenten hadden drie opvattingen over interactie met de leerlingen, namelijk een 'docentgestuurde' opvatting, een opvatting vanuit 'gedeelde sturing' waarbij de leerlingen geactiveerd worden en op sommige aspecten keuzevrijheid krijgen en een 'leerlinggestuurde' opvatting waarbij de leerlingen bijna volledige vrijheid krijgen om zelf keuzes te maken voor hun leerproces.

Sommige docenten noemden alle drie de opvattingen en dan hangt het van de leerlingen en de vakdoelen af welke ze toepassen. Alle zeventien onderzochte docenten gebruikten het onderwijsleergesprek, waarbij een interactief gesprek gevoerd wordt met de hele klas. In vergelijking met docenten van andere vakken lijken geschiedenisdocenten hier veel waarde aan te hechten, bijvoorbeeld om historisch redeneren voor te doen en te oefenen.

Ten aanzien van de vakdoelen gaven de zeventien bovenbouwdocenten gezamenlijk acht doelen (zie kader). Een aantal van die doelen spreken voor zich. Opvallend is dat er regelmatig werd genoemd dat geschiedenis ook leuk mag of kan ►

⁵ Carla van Boxtel & Jannet van Drie (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, 150, 44-52. Jannet van Drie & Carla van Boxtel (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.



6 Marie Evens, Jan Elen & Fien Depaep (2015). Developing pedagogical content knowledge: Lessons learned from intervention studies. *Education Research International*, 2015, 1-23, tiny.cc/K5dpck.

7 Klaas van Veen & Peter Slegers (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum studies*, 38, 85-111.

8 Hanneke Tuithof (2017). *The characteristics of Dutch experienced history teachers' PCK in the context of a curriculum innovation*. Proefschrift, Universiteit Utrecht.

zijn. Niet alleen tijdens de les, maar docenten gaven ook als doel dat leerlingen geschiedenis in hun eigen leven als een bron van plezier gaan zien. Interessant is het verschil tussen de twee onderscheiden vakdoelen 'andere perspectieven leren zien' en 'morele lessen'. Bij het vakdoel 'andere perspectieven' wordt er nadrukkelijk naar standplaatsgebondenheid verwezen en ook naar multiperspectivisme. Maar bij morele lessen gaat het over opvoeding door omgang met het verleden en levenslessen aan leerlingen meegeven. Een aantal voorbeelden van uitspraken door de docenten over vakdoelen: 'Gewoon het feit dat we chronologische geschiedenis leren, dat ze dingen kunnen plaatsen. Dat ze weten dat Napoleon niet in de vijftiende eeuw leefde.' 'Dat ze het heden begrijpen met behulp van het verleden. Dat is wel echt een van de dingen die ik eigenlijk voortdurend doe. Voorbeelden uit het heden, kun je dat vertalen naar toen?' 'Dat ze door die verdieping merken: het is ook leuk om ergens aan een onderwerp te peuteren. Wetenschappelijke interesse opwekken.' 'En een mooi genuanceerd beeld hebben over die tijdvakken. (...) En hoeveel linken die periodes toch hebben met de moderne tijd. (...) dat ze dus met die bronnen een krant kunnen lezen. En doorhebben dat als daar tussen haakjes staat politicus a zegt zus of zo, dat ze dan weten oké, dat is inderdaad zijn mening, maar wat is er nu werkelijk gebeurd? En dat ze niet de waan van de dag te veel volgen. Wat meer afstand tot de gebeurtenissen kunnen nemen.' Het leren van docenten en het ontwikkelen van PCK is geen eenvoudig proces waarbij overzichtelijke causale relaties aan te geven zijn. Wat voor de ene docent geldt, is bij een andere docent juist niet van toepassing. Bovendien gaat het vaak om onbewuste kennis die moeilijk zichtbaar te maken is. PCK wordt gezien als flexibele kennis over een specifiek thema die zich ontwikkelt door vaker over dat thema les te geven. Dat betekent

dat ervaren docenten meer PCK hebben dan beginnende docenten. En dat houdt ook in dat ervaren docenten in de context van een curriculumvernieuwing hun bestaande PCK moeten aanpassen en eventueel uitbreiden. Marie Evens heeft laten zien dat PCK zich ontwikkelt door veel les te geven en een degelijke inhoudelijke kennis op te bouwen.⁶ Maar ook het lezen van literatuur, volgen van vakdidactische cursussen of nascholing, reflectie en samenwerken met collega's kunnen bronnen voor het ontwikkelen van PCK zijn.

Persoonlijke overtuiging

In mijn promotieonderzoek zijn drie bovenbouwdocenten nader onderzocht en is geanalyseerd hoe het aanpassen van hun PCK verliep tijdens de voorbereiding op het examen over de tien tijdvakken. Waar de drie docenten in verschilden is hoe hun persoonlijke doelen en overtuigingen aansloten bij de doelen voor het nieuwe examen over de tien tijdvakken (algemener gezegd: de curriculumvernieuwing). Een van de drie docenten stond hier veel positiever tegenover dan de andere twee docenten. Dit heeft ook te maken met zijn lerarenopleiding waarin hij al kennis gemaakt had met de tien tijdvakken. Uit eerder onderzoek van

'Wat dit onderzoek laat zien, is hoe ingrijpend een nieuw examen(programma) kan zijn'

Van Veen en Slegers bleek al dat de eigen doelen en overtuigingen een belangrijke rol spelen in de houding die de docenten hebben ten opzichte van een curriculumvernieuwing.⁷ Heftige kritiek en conflicterende doelen leken bij de twee andere docenten samen te gaan met veranderingen in de vakdidactische kennis die wel erg gericht is op het nieuwe examen. Het hebben van conflicterende doelen leidde bij hen tot een haast geforceerde focus op het nieuwe examen (want je leerlingen moeten wel het examen halen). Er leek minder ruimte voor vakdidactische diversiteit te zijn door de focus op het nieuwe examen. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat het voorbereiden op een examen dat niet aansluit bij de eigen doelen veel energie kost. Een citaat van een van de twee kritische docenten: 'Ik vind het nog steeds heel jammer. Weet je, ik vind het prima om die tijdvakken te behandelen. Om die onderdeel van het curriculum te laten zijn. Alleen blijf ik het wel jammer vinden dat net op het moment dat leerlingen tot de meeste diepgang in staat zijn, dat je dan een overzichtje moet gaan behandelen. Ik zou dat leuk vinden misschien (...) in klas vijf, maar om dat nou in het centraal examen te stoppen. En het behandelen, het beantwoorden van die vragen. Je hebt een zeer beperkte basiskennis

LESTIPS

- Ontwikkelen van je vakdidactische kennis kost tijd. Lesgeven, reflecteren op je lessen of met collega's over je lessen praten, vakinhoudelijke of vakdidactische literatuur lezen, samenwerken met anderen, in gesprek gaan met je leerlingen en volgen van vakinhoudelijke en vakdidactische cursussen zijn allemaal manieren om je **vakdidactische kennis** te ontwikkelen.
- Neem je **eigen doelen** serieus. Vraag je af hoe jouw doelen voor je lessen en het vak zich verhouden tot doelen van de schoolleiding en landelijke doelen. Praat met collega's over je doelen en zoek ruimte om je eigen doelen te behalen.
- Als je in een verandering op je school andere doelen/een andere visie hebt dan anderen, kan het goed zijn daarover te praten. Zo'n verandering kost jou meer energie dan iemand die de doelen/visie van de verandering wel deelt. Dit zou niet als weerstand gezien moeten worden, maar als **constructieve bijdrage** waar rekening mee gehouden moet worden.

nodig en voor de rest is het volgens mij nog steeds het toepassen van een aantal trucs.’

Wat dit onderzoek laat zien, is hoe ingrijpend een nieuw examen(programma) kan zijn. Docenten willen hun leerlingen het examen laten halen en tegelijkertijd vasthouden aan hun eigen doelen en overtuigingen. Ze moeten hun vakdidactische kennis of PCK aanpassen aan het nieuwe examen(programma) en die doelen integreren met hun eigen doelen en overtuigingen. De PCK past zich aan en na een gewenningsperiode lijkt de focus weer te verdwijnen.⁸ Dit blijkt uit het volgende citaat van een van de twee kritische docenten:

‘Ik vond het minder anders dan dat ik verwacht had. Omdat ik vond dat die historische contexten toch wel weer erg leken op wat we eigenlijk altijd al gedaan hebben. Ook in de bevraging. Maar misschien ben ik langzamerhand zo gewend aan de nieuwe manier van vragen, dat het me niet eens meer opvalt.’

In mijn vervolgonderzoek naar vormen van samenwerking tussen de mens- en maatschappijvakken blijkt wederom dat de doelen en overtuigingen van docenten belangrijk zijn. Als docenten niet achter de samenwerking tussen vakken of de doelen van een verandering staan of afwijkende doelen hebben ten opzichte van

hun schoolleiding is het moeilijk om de samenwerking tussen de vakken goed te laten ontwikkelen. Kortom, het is belangrijk dat schoolleiders, curriculummakers, lerarenopleiders en docenten zelf, de doelen en overtuigingen van docenten serieus nemen. ■

Verder lezen

Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionalisering voor leraren*. Leiden: ICLON. Pdf te downloaden via tiny.cc/K5olrug.

Tuithof, H., Bego, J., Béneker, T., Beer, T. d., Bouwmans, M., Duuren, A. v., Visser, A. (2018). *Wat werkt als je samenwerkt*. Amsterdam: Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken. Pdf te downloaden via www.expertisecentrum-mmv.nl/algemeen/publicaties/.

Tuithof, H., Melisse, A., Niewold, J., Smit, E. (2018). *Wat werkt als je samenwerkt. Samenwerking tussen gammavakken in theorie en praktijk. Kleio*, 59 (7), 44-47. In dit artikel wordt PCK gekoppeld aan samenwerking tussen de mens- en maatschappijvakken.

Tuithof, H., Logtenberg, A., Van Drie, J., Bronkhorst, L., Dorsman, L. & Van Tartwijk, J. (2019). *What do we know about the Pedagogical Content Knowledge of history teachers? A review of empirical research. Historical Encounters*. Artikel te raadplegen via hej.hermes-history.net.



**DE GROTE
SURINAME
TENTOONSTELLING**
5 oktober 2019
2 februari 2020
De Nieuwe Kerk Amsterdam

GRATIS ONDERWIJSMIDDAG

Slavernijverleden behandelen in het onderwijs
Vrijdag 4 oktober 2019, 15 uur, De Nieuwe Kerk Amsterdam

RSVP, informatie en programma: educatie@nieuwekerk.nl of nieuwekerk.nl/educatie/

Een onvoorspelbaar proces

Leren beschrijven van verandering en continuïteit

Steeds meer scholen hechten waarde aan de ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden. Daarnaast is er meer aandacht voor zelfstandig en samenwerkend leren, eenentwintigste-eeuwse vaardigheden en onderzoeksmatig werken. Maar hoe vervlecht je de verwerving van vakspecifieke vaardigheden op een goede manier met de ontwikkeling van zelfregulerende vaardigheden? Deze vraag staat centraal in een onderzoeksproject waarin docenten mens- en maatschappijvakken en onderzoekers samenwerken. Bernard Kors ontwikkelde een aanpak om het zelfsturend leren van leerlingen te vergroten bij het leren beschrijven van verandering en continuïteit.

Bernard Kors is docent mens & maatschappij op Spring High, een innovatieve school in Amsterdam Nieuw-West.

Onder zelfregulerende vaardigheden verstaan we vaardigheden om het eigen denken en handelen te organiseren, sturen en controleren.¹ Het gaat daarbij om een combinatie van cognitieve activiteiten (zoals categoriseren en verklaren), metacognitieve activiteiten (zoals plannen, monitoren en evalueren/reflecteren) en affectieve activiteiten (zoals jezelf kunnen motiveren). Uit onderzoek naar zelfregulatie weten we dat, om sturing te kunnen geven aan het eigen leerproces, leerlingen in ieder geval moeten begrijpen wat de relevantie is van de te verwerven kennis en vaardigheden én de toepassing van de kennis en vaardigheden moeten kunnen plannen, monitoren en evalueren.² Naast expliciete instructie over de inhoud en relevantie van de te leren kennis en vaardigheden, kunnen persoonlijke leerdoelen, 'scripts' (stappenplannen) of rubrics voor zelf- of peerevaluatie leerlingen hierbij

ondersteunen en het zelfsturend vermogen bevorderen. Om dergelijke aanpakken en materialen te ontwikkelen is veel specifieke vakdidactische kennis nodig. In het geval van verandering en continuïteit: hoe kun je de relevantie van verandering en continuïteit duidelijk maken aan leerlingen? Wat zijn bruikbare progressiemodellen, zodat leerlingen zien wat het betekent om beter te worden in deze vaardigheid? Wat zijn bruikbare stappenplannen en peer- of zelfevaluatie-instrumenten? Om deze vragen te beantwoorden ga ik eerst in op drie uitdagingen bij het onderwijzen van verandering en continuïteit. Van leerlingen verwachten we dat zij leren om historische gebeurtenissen op een logische wijze te ordenen en te beschrijven (domein A van de eindtermen). We vinden het belangrijk dat zij daarbij de *samenhang* tussen verandering en continuïteit beschrijven, verschillende *soorten*



Beeld uit de instructievideo ontwikkeld door Bernard Kors en Youri Nijboer, zie youtu.be/3tu7UF833FE.

LESTIPS

- Leg de historische vaardigheid uit in **expliciete instructie**. Zorg ervoor dat alle leerlingen snappen wat de vaardigheid inhoudt.
- Leg de **relevantie** van de vaardigheid uit. Door de relevantie uit te leggen voor het vak geschiedenis, maar het liefst ook daarbuiten, wordt het zinvol voor leerlingen om de vaardigheid te bestuderen en oefenen.
- Maak gebruik van **rubrics of andere progressiemodellen** om de beheersingsniveaus van de vaardigheid aan leerlingen duidelijk te maken. Hiermee kunnen leerlingen eigen werk en dat van anderen evalueren en vervolgens doelen stellen om naar toe te werken.
- Geef in het begin veel **ondersteuning op het proces**. Denk bijvoorbeeld aan heldere stappenplannen en ondersteunende begrippenlijsten. Bouw ondersteuning af naarmate leerlingen bekwaam worden in het beschrijven.
- Laat leerlingen **samenwerken** en elkaars beschrijvingen beoordelen. Feedback geven is moeilijk en daagt leerlingen uit om inhoudelijk na te denken over de vaardigheid.
- **Maak het leuk!** Ook in het geval van verandering en continuïteit vinden veel leerlingen (be) schrijven geen leuke activiteit. Door bijvoorbeeld een set kalligrafeerstiften en perkament in de klas te halen, wordt de beschrijving van leerlingen een 'echt' historisch document.

verandering onderscheiden en oog hebben voor situaties waarin elementen afkomstig uit verschillende tijdvakken zich *gelijktijdig* in één tijdvak manifesteren (gelijktijdigheid van het ongelijktijdige). Dat dit niet eenvoudig is voor leerlingen weten veel docenten. Het leren en onderwijzen van verandering en continuïteit kent namelijk een aantal specifieke uitdagingen.

Complexe aard

De eerste uitdaging voor het leren en onderwijzen van verandering en continuïteit is de complexe aard van historische veranderingsprocessen. Hoewel leerlingen meestal in staat zijn om verandering en continuïteit afzonderlijk te herkennen, kost het tijd en oefening om oog te krijgen voor de complexe samenhang tussen de twee. Vaak worden verandering en continuïteit beschouwd als tegenpolen, die elkaar uitsluiten. In werkelijkheid kunnen verandering en continuïteiten juist niet zonder elkaar en bestaan zij op ieder moment in het verleden naast elkaar. 'Geen duur is denkbaar zonder verandering, geen verandering mogelijk zonder duur,' vatte historicus Jan Romein al eens scherp samen.³ Het is de kunst om leerlingen bekend te maken met het denken en redeneren over verandering en

continuïteit als *proces*. Een proces dat zich vaak geleidelijk, maar grotendeels onbedoeld, afspeelt en waar individuele actoren invloed op kunnen uitoefenen.⁴ Naast expliciete instructie moeten leerlingen actief oefenen met het beschrijven van verandering en continuïteit om bekend te worden met de complexe gelaagdheid van historische veranderingsprocessen. Wanneer leerlingen verandering eenmaal beginnen te zien als een onvoorspelbaar proces, dat kan versnellen en vertragen en waarbij altijd een zekere mate van continuïteit aanwezig is, wordt het vak geschiedenis een stuk uitdagender en minder saai. Inzicht in de aard van verandering en continuïteit kan leerlingen op die manier motiveren om zich verder te verdiepen in geschiedenis.

Puzzelstukjes

Ondanks dat we weten dat verandering en continuïteit bij elkaar horen, wordt in de gemiddelde geschiedenisles vaak meer aandacht besteed aan wat verandert dan aan wat hetzelfde blijft. Veranderingen, breuken en keerpunten spreken tot onze verbeelding en kunnen daarom rekenen op meer belangstelling dan continuïteiten. De tweede uitdaging is dan ook voorkomen dat leerlingen historische periodes als een reeks losse puzzelstukjes gaan zien, die elkaar zonder overlap lijken op te volgen. Een dergelijke episodische kijk op de geschiedenis – in de vakdidactische literatuur ook wel 'patch history' genoemd – kan worden doorbroken met een tijdvak overschrijdende benadering waarin expliciete aandacht is voor continuïteiten en diachronische thema's, zoals geloof, bestuur en wetenschap.⁵ Leerlingen moeten hiervoor bekend worden gemaakt met elementen afkomstig uit verschillende perioden die zich gelijktijdig in de geschiedenis voordoen (gelijktijdigheid van het

'Je wilt voorkomen dat leerlingen historische periodes als een reeks losse puzzelstukjes gaan zien, die elkaar zonder overlap lijken op te volgen'

ongelijktijdige). Het is verder belangrijk om in de les expliciet stil te staan bij zowel verandering als continuïteit zonder direct te willen verklaren. De neiging bestaat om te snel te focussen op de waarom-vragen. Hierdoor ga je verklaren en in de richting van een andere vaardigheid, causaal historisch redeneren. Hierdoor zijn we niet langer bezig met het sec beschrijven van het historische proces. Het op zichzelf analyseren, vergelijken en beschrijven van historische veranderingsprocessen is juist belangrijk omdat leerlingen op die manier lijnen leren trekken tussen verleden, heden en toekomst. Dit geeft geschiedenis meer betekenis en relevantie.⁶

- ¹ Kostons, D., Donker, A., & Opdenakker, M. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. Groningen: GION onderzoek/onderwijs.
- ² Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition with Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46 (1), 6-25.
- ³ Straaten, D. van (red.). (2012). *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent*. Assen: Van Gorcum.
- ⁴ Foster, R. (2008). Speed cameras, dead ends, drivers and diversions: Year 9 use a 'road map' to problematize change and continuity. *Teaching History* 131, 4-8.
- ⁵ Counsell, Christine (2011). What do we want students to do with historical change and continuity? *Debates in History Teaching*, 109-123.
- ⁶ Wilschut, Arie (2016). Heeft geschiedenisonderwijs toekomst? *Kleio*, 4, 14-20.

7 Van Drie, J., Braak-
sma, M., & Van Boxtel,
C. (2015). Writing in his-
tory: Effects of writing
instruction on historical
reasoning and text qua-
lity. *Journal of Writing
Research*, 7(1), 123-156.

8 Foster, R. (2013). The
more things change,
the more they stay the
same: developing stu-
dents' thinking about
change and continuity.
Teaching History, 151,
8-17.

Aandacht voor schrijven

De derde uitdaging is het beschrijven zelf. De relatie tussen historisch kunnen redeneren en schrijfvaardigheid is bekend uit onderzoek. De afgelopen jaren is daarom de aandacht voor schrijfdidactiek binnen het vak geschiedenis toegenomen. Onder andere in de vorm van taalgericht vakonderwijs wordt expliciet aandacht gegeven aan de talige component van het vak. Toch hebben we in de geschiedenisles meestal meer aandacht voor het eindproduct dan voor het schrijfproces. Bovendien maken we lang niet altijd duidelijk wat we in termen van taal verwachten van leerlingen. Expliciete schrijfinstructie is daarom belangrijk.⁷

Leerlingen moeten verder consequent oefenen met de taal die nodig is om verandering en continuïteit te beschrijven. Naast vakspecifieke begrippen en metaconcepten moeten zij bekend worden met de specifieke taal die hoort bij aspecten van veranderingen en continuïteiten. Denk bijvoorbeeld aan woorden die historici gebruiken om het tempo van een verandering te beschrijven (radicaal, plotseling, explosief, geleidelijk, constant) of het terrein waarop een verandering plaatsvindt (economisch, sociaal, religieus, politiek). Het aanreiken van woordenlijsten die leerlingen stimuleren de juiste taal te gebruiken kan een eenvoudige maar effectieve manier zijn om leerlingen te laten oefenen met deze taal.⁸

Bevorderen van zelfregulerend leren

Om het zelfregulerend vermogen bij het leren van verandering en continuïteit te bevorderen, zijn ondersteunende materialen (*scaffolds*) nodig. Deze scaffolds moeten zowel rekening houden met de uitdagingen die verbonden zijn aan de

specifieke vaardigheid als ondersteuning geven aan leerlingen in het leerproces. Scaffolds geven leerlingen aan het begin veel sturing en houvast bij het trainen van de vaardigheid. Naarmate leerlingen beter worden kan de steun die scaffolds bieden worden weggenomen. In het uitgevoerde onderzoek is allereerst een korte, informatieve video ontwikkeld waarin de inhoud en relevantie van de vaardigheid uiteen wordt gezet. Deze video is bedoeld als een eerste aanzet om de vaardigheid aan leerlingen te communiceren en kan flexibel worden ingezet, bijvoorbeeld als aanleiding voor een onderwijsleergesprek of om later zelfstandig terug te kijken.

Vervolgens is een rubric ontwikkeld die de verschillende beheersingsniveaus van de vaardigheid uiteenzet. Met behulp van de rubric kunnen leerlingen hiaten in hun beschrijvingen ontdekken, zelfstandig leerdoelen stellen, monitoren of ze op de goede weg zijn en het werk van zichzelf en van anderen evalueren. Doordat de rubric verschillende aspecten van verandering en continuïteit op verschillende niveaus uiteenzet, biedt deze tevens voor docenten een helder referentiekader om zowel feedback als *feed forward* te geven. Tot slot is er een stappenplan en een schrijfhelp ontwikkeld. Beide bieden ondersteuning in het schrijfproces. Leerlingen worden met behulp van hulpvragen, een woordenlijst en een invulschema op stapsgewijze manier door het onderscheiden en beschrijven van verandering en continuïteit heen geloodst.

Alle materialen zijn in de eerste fase van het onderzoek aan leerlingen en experts voorgelegd. Met de feedback die zij gaven zijn de materialen aangepast. Vervolgens is eerst een pilot uitgevoerd, waarin leerlingen uit de eerste en tweede klas met de materialen aan het werk zijn gegaan. Leerlingen kregen na twee lessen over het ontstaan en de verspreiding van de islam, de opdracht om met behulp van de materialen veranderingen en continuïteit rondom dit onderwerp te beschrijven. Op basis van hun ervaringen is hen vervolgens via vragenlijsten en interviews om feedback gevraagd, waarmee de materialen opnieuw zullen worden verbeterd. Volgend schooljaar zullen ook een aantal andere vakdocenten de materialen testen en opnieuw feedback geven. Het uiteindelijke resultaat is een set concrete materialen die docenten kunnen gebruiken om het zelfregulerend vermogen bij het aanleren van het beschrijven van verandering en continuïteit te bevorderen. ■

Beeld uit de instructievideo ontwikkeld door Bernard Kors en Yuri Nijboer, zie youtu.be/3tu7UF833FE.



Verder lezen

Kostons, D., Donker, A., & Opdenakker, M. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. Groningen: GION onderzoek/onderwijs. Online te vinden via tiny.cc/K5ZLOP.

Seixas, P., Morton, T., Colyer, J., & Fornazzari, S. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education. Zie historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts voor een uitleg van de zes concepten.

De rubric die is ontwikkeld door Bernard Kors is te vinden op www.vgnkleio.nl. Het stappenplan en de schrijfhelp worden daar in januari 2020 aan toegevoegd.

Vrijwillig naar Auschwitz.**Witold Pilecki. De man die Auschwitz infiltreerde***Jack Fairweather*

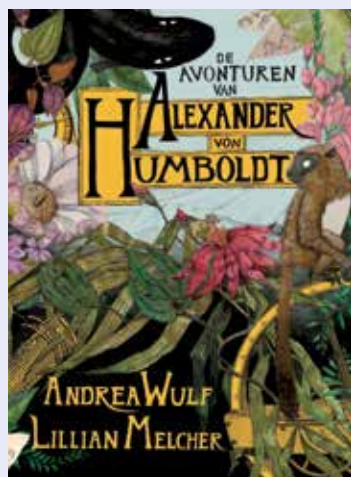
Onbekend persoon? In Polen zeer zeker niet (meer). Tijdens de oorlog liet Witold Pilecki zich oppakken om te zien wat er precies in Auschwitz gebeurde. Na zijn ontsnapping vertelde hij erover. Dat hij kort na de oorlog na een showproces werd geëxecuteerd door de communisten is een ongelooflijk wrang einde voor deze heldhaftige persoon. Prometheus | € 22,50

Gemmeker. Commandant van Kamp Westerbork*Ad van Liempt*

De commotie omtrent de schrijver kan u niet zijn ontgaan. De aandacht voor het boek ook niet. Toch wijs ik u hier graag op dit boek omdat het zo vol staat met anekdotes over de bezetting en de jaren na de oorlog in Duitsland. Verbazingwekkende, maar boeiende anekdotes. Balans | € 34,99

De avonturen van**Alexander von Humboldt***Andrea Wulf & Lillian Melcher*

Getekende biografie over de vijfjarige expeditie in Zuid-Amerika van de grote natuurontdekkingsreiziger. De grootsheid van Von Humboldt wordt er alleen maar door bevestigd. Atlas Contact | € 34,99

**De onzichtbare keizer.****Napoleon op Elba***Mark Braude*

De ballingschap duurde maar kort. Aan de hand van de vier jaargetijden beschrijft Braude hoe Napoleon het verblijf op Elba ervaarde, maar vooral hoe hij erin slaagde om toch weer heel Frankrijk aan zijn voeten te krijgen. Balans | € 24,99

Onweer. Een kleine cultuurgeschiedenis 1752-1830*Jan Wim Buisman*

Naast de inoculatie van pokken (zie: Paul Frentrop, *Het jaar 1759*) was de bliksemafleider van Benjamin Franklin een symbool van de overwinning van de mens op de natuur. Nadat men de bliksem begreep, kwam de verlichting tot volle wasdom. Vantilt | € 29,50

De Tweede Wereldoorlog in infographics*Jean Lopez, Nicolas Guillerat e.a.*

Hulde aan de schrijvers en uitgever voor dit prachtige boek met meer dan 350 infographics waarin informatie over de Tweede Wereldoorlog op een geheel nieuwe wijze wordt aangeboden en verduidelijkt. Een boek waarin je blijft bladeren en kijken. Nieuw Amsterdam | € 32,99

Rome. Eeuwige stad*Ferdinand Addis*

Heerlijk dik boek over de stad die een magneetfunctie vervult in Europa. Het boek eindigt niet met de ineenstorting van het West-Romeinse Rijk, maar behandelt de geschiedenis tot aan Mussolini en Fellini. Karakter | € 39,99

De geschiedenis van Nederland in 100 oude kaarten*Marieke van Delft & Reinder Storm*

Beter wordt het niet. In honderd oude kaarten over verschillende onderwerpen wordt de geschiedenis van Nederland verduidelijkt, maar vooral zichtbaar gemaakt. Echt een prachtboek. Lannoo | € 59,00

Our Man. Richard Holbrooke*George Packer*

Wilt u weten hoe internationale diplomatie precies werkt? Lees dit boek! Holbrooke (bekend van de Dayton-akkoorden) gebruikt allerlei trucs om ervoor te zorgen dat zijn missies een succes worden, al lukt dat niet altijd. Boeiend boek. Spectrum | € 49,99

**De invasie. De onvergetelijke geschiedenis van de helden van D-day***Alex Kershaw*

Een beetje een ronkende titel. Toch leest het boek makkelijk en geeft het een goed beeld van de mannen die de stranden van Normandië bestormden en betrokken raakten bij man-tegen-mangevechten. Balans | € 24,99 ■

Onder redactie van
Ben Vriesema.

Moeder, waarom huilen ze hiernaast zo?

De kracht van een goed verteld verhaal

Wat is er mooier dan een goed verteld verhaal? De leerlingen hangen aan je lippen en een goede verteller maakt levenslang indruk. Maar als je van nature geen verteller bent, kun je dat dan leren? Anton van Hooff maakte een lijst met adviezen voor docenten.

Anton van Hooff is classicus.

Ervaren docenten, veel lezers van dit blad dus, zullen bij dit artikel vaak denken: ‘Maar dat doe ik al.’ Des te beter. Zich bewust te zijn van wat men al goed doet, leidt in elk geval tot versterking van goede gewoontes, in dit geval bij het vertellen. Maar misschien is er toch iets bij waaraan nog niet gedacht is. De lijst adviezen aan het eind van dit artikel heb ik ontwikkeld als onderdeel van vakdidactiek klassieke talen, maar ze zijn natuurlijk ook van toepassing bij geschiedenis, een ander vertelvak. ‘Moeder, waarom huilen ze hiernaast zo?’ Aldus begon een Oostenrijkse leraar klassieken het verhaal van Theseus en de Minotauros. Dat gebeurde in de sessie ‘Erzählen im Klassenzimmer’ die ik in het stadje Friesach in maart 1997 gaf, op de ‘Tagung Pädagogisches Institut des Bundes in Kärnten’. Wel, legde de Atheense moeder uit, de familie hiernaast is de klos: een van de kinderen is uitgeloot om met dertien andere kinderen – zeven jongens en zeven meisjes – naar Kreta te worden verscheept, om daar het labyrint te worden ingestuurd als voedsel van de stierman Minotauros. Die leraar deed spontaan wat ik achteraf als vertelwenken verstrekte. Ten eerste: begin niet lineair met ‘Er was eens...’, maar val met de deur in huis (het zogeheten binnenbegin). En ten tweede: gebruik overvloedig dialogen. Ook verrassend is een ‘buitenbegin’: ‘Heb je wel eens de uitgang niet kunnen vinden? Nou, daar was Theseus bang voor toen hij het labyrint binnenging. Wie Theseus was en hoe hij daar kwam, ga ik je vertellen.’

Vertellen is te leren

Een herinnering uit mijn nog verder liggend verleden: ik had in 1973 een baan gekregen bij de geschiedenissectie van een Nieuwe Lerarenopleiding. Alles moest anders. Eindeloos werd



er gediscussieerd over al het moois dat we met geschiedenis op school moesten bereiken, maatschappelijke bewustwording, bestaansverheldering en zo. Na weer een lange ‘studiedag’ kwam bij de borrel de vraag op: ‘Waarom zijn we eigenlijk ooit geschiedenis gaan studeren?’ Iedereen, zonder uitzondering, had een leraar gehad die machtig mooi kon vertellen... Als vaardigheid daarin liefde voor een vak wekt, moet die dus boven alles geoefend worden. Daarom werd ‘vertellen in de klas’ een vast onderdeel van mijn cursussen vakdidactiek klassieke talen aan de Universiteit Nijmegen. Ik liet studenten een mythe vertellen. Na enkele studenten zonder commentaar aangehoord te hebben, vroegen we ons af welk verhaal het beste beviel en waarom. Dan kwamen vanzelf allerlei kenmerken van goed vertellen naar voren, zoals de twee hiervoor genoemde. Toen ik dat onderdeel invoegde in de lerarenopleiding, was er aanvankelijk veel weerstand bij de studenten klassieken, die een nogal academische opvatting van hun vak hadden. Maar juist docenten klassieken en geschiedenis weten het maar al te goed: kennis van grammatica en ‘kenmerkende aspecten’ verdwijnt, wat blijft is de herinnering aan vakken met sterke verhalen. Die zorgt voor een warme plek in het gemoed, die een leven lang blijft. Natuurlijk, er zijn geboren vertellers, maar een zekere competentie is met weinig oefening te bereiken als je de schaamte maar voorbij bent.

Liefde voor de stier

Altijd liet ik als oefenstof de mythe van Theseus en de Minotauros gebruiken. Die Atheense held biedt een veel rijkere stof dan de twaalf werken van mannetjesputter Herakles. Laten we de mogelijkheden van de rijke Theseusgeschiedenis volgen, onderbroken door verteladviezen.

Boven: Minotauros, Athene Nationaal Museum. Foto: Anton van Hooff.

Als Theseus bij zijn vader Aigeus, koning van Athene, is opgedoken, biedt hij zich aan om mee te gaan met de treurige lading jeugdig vlees voor de Minotauros. Hij belooft zijn vader bij een succesvolle terugkomst de zwarte zeilen waarmee de schepen uitvaren te vervangen door witte. De toehoorders voelen al aan dat er iets fout zal gaan, vertrouwd als ze zijn met verhaalelementen zoals de belofte van de zeven geitjes om de wolf onder geen beding toe te laten en het vaste voornemen van Pandora om de doos die haar is toevertrouwd niet te openen. Op Kreta aangekomen wint Theseus op slag de liefde van Ariadne, dochter van het koningspaar Minos en Pasiphaë. Deze laatste had naast die menselijke telg ook de hybride Minotauros gebaard als gevolg van haar hartstocht voor een stier.

We onderbreken het verhaal niet, maar in een latere verwerking laten we aan de hand van de fresco's en plastiekjes uit Knossos zien dat de Kretenzers iets met de stier hadden. Waarschijnlijk hebben die artefacten ook de aandacht van de latere Grieken getrokken en hebben die er in een

mythe zin aan gegeven. Het offeren van jeugdigen kan een verwerking zijn van het vast niet ongevaarlijke stierspringen, waarvoor ook archeologische aanwijzingen zijn. Omdat Pasiphaë haar ziekelijke liefde niet langs natuurlijke weg bevredigd kon krijgen, riep ze de hulp in van ingenieur Daidalos, die na een moord op een rivaal uit Athene was gevlucht. Hier hebben we weer een mooie vertakking, die we voor het moment laten ►



Boven: Stierspringen, fresco uit Knossos. Links: Daidalos biedt Pasiphaë de houten koe aan, links onderaan Ikaros aan zijn werkbankje, fresco uit Pompei.

1 Hovo: hoger onderwijs voor ouderen.

2 Het gemakkelijkst en goedkoopst te bereiken via de Grieks-Duitse uitgave in de onovertroffen Reclamreeks *Europa und Herr Stier. Die Wahrheit über die griechischen Mythen*, Universal-Bibliothek 18200, Stuttgart, diverse drukken sinds 2003, € 7,00.

3 Valkhof Pers, Nijmegen, € 26,00.

Onder: Middeleeuwse voorstelling van het labyrint, links bij de ingang het begin van de draad.

Rechterpagina: Ariadne, het tijdschrift. Foto: Koninklijke Bibliotheek.

rusten. Daidalos construeerde een houten koe, waarin Pasiphaë zich nestelde. Haar geliefde stier liet zich zo foppen. (In mijn hovo-cursussen laat ik de opstelling zien waarmee fokstieren tegenwoordig worden gefopt om hun kostelijke sperma te geven.)¹ Het resultaat van de paring was de monsterlijke Minotauros.

Geloofden ze de mythen?

Hier is alweer een aanknopingspunt voor een latere verwerking met als thema ‘geloofden de Grieken echt in de mythen?’, iets voor behandeling in een hogere klas dan waarin de docent doorgaans de mythen vertelt. Al in de vierde eeuw vóór het jaar nul ontmythologiseert ene Palaiphatos 45 aloude verhalen.² Als nummer 2 behandelt hij Pasiphaë. Eerst geeft hij kort het gangbare verhaal, maar dan volgt het nuchtere commentaar: ‘Ik beweer dat dat niet gebeurd is. In de eerste plaats is het immers onmogelijk dat het ene levende wezen met een ander de liefde bedrijft omdat het niet een schede heeft geschikt voor de genitaliën van het andere – er volgen een paar voorbeelden van onmogelijke dierenparen – maar zelfs als ze zich verenigden, komt het niet tot verwekking.’ Een stier zou zich ook niet met een houten koe verenigen, want alle viervoetige dieren ruiken eerst aan de geslachtsdelen. Bovendien kan een vrouw bestijging door een stier niet verdragen. Ze zou ook geen embryo met hoorns van binnen kunnen hebben. Dan steekt Palaiphatos als leraar het vingertje op: ‘De waarheid zit zo.’ Toen Minos een tijdlang impotent was, werd Pasiphaë verliefd op een knappe jongeman die Tauros, Stier, heette. Toen Minos hersteld was van de aandoening aan zijn geslachtsorgaan, berekende hij dat het kind dat Pasiphaë kreeg niet van hem kon zijn. Een halfbroer van zijn kinderen doden ging hem echter te ver. Hij stuurde hem uiteindelijk de

bergen in, waar de jongen, die zich als woesteling ontpopte, zich in een groeve ophield. Als voedsel werden hem schapen en geiten toegeworpen en ook wel mensen, die Minos bestrafte. Zo verging het ook Theseus die hij als vijand gepakt had. Deze rationalisering van een mythe is niet eens de meest kostelijke van Palaiphatos’ ontmaskeringen. Er was ook een Tauros die het meisje Europa uit Phoenicië naar Kreta ontvoerde, want je snapt toch wel dat een meisje nooit op een stier zou gaan zitten, de metamorfose van de verliefde Zeus. Zeus (aan wiens bestaan kennelijk niet werd getwijfeld) had wel geschiktere gedaantewisselingen ter beschikking gehad om iemand mee te nemen. Bovendien was het zeusonmogelijk dat een stier het hele stuk van Phoenicië naar Kreta zwom. Alleen doordat de mensen zeiden: ‘Europa is met Stier meegegaan,’ ontstond de mythe. En de Kentauren waren gewoon mannen die vergroeid leken met hun paarden doordat ze uit nevelige bergen kwamen.

Naamgeefster van een tijdschrift

Terug naar Theseus op Kreta. Volgens de mythe was de woeste Minotauros in huis niet te handhaven geweest. Weer had Daidalos de oplossing gebracht door het labyrint te bouwen, waarin het mensenetende monster werd opgesloten. (Een volgende keer kan de ontsnapping van Daidalos en Ikaros, met de fatale val van de laatste door overmoed, *hybris*, worden verteld.) Er is in de nabehandeling weer een mooie aanzet voor een archeologische uitweiding: later zagen de Grieken in Knossos net als wij een wirwar van gebouwen. De mythe gaf zin aan de raadselachtige constructie: een doolhof.

‘De ervaren verteller laat het verhaal zich in interactie met het gehoor ontwikkelen’

De verliefde Ariadne verstrekke Theseus een toverzwaard en een kluwen wol, waarvan hij het begin vastmaakte aan de ingang van het labyrint. Later laten we de voorpagina van het tijdschrift Ariadne zien: waarom heet dat zo? We gaan ook nog niet in op de rol die de schapenteelt en wolverwerking in de paleiseconomie van Knossos speelde. Ook het initiatiefrijke gedrag van Ariadne, dat misschien een weerspiegeling is van de grotere vrijheid van de Kretenzische vrouwen, laten we even zitten. Deze beperkingen horen bij het verteladvies: onderbreek het verhaal niet door historische uitweidingen.

De vertellende leraar laat nu Theseus het akelige labyrint binnengaan. Hij zegt niet dat het akelig is, maar beschrijft de glibberige wanden, het geloei van de Minotauros, de spinnenwebben.





Enfin, als de klas gevoelig blijkt, gooit hij er nog een hoop extra gruwelijkheden tegenaan: plassen gestold bloed, de stank van de rottende lijken, hopen kinderbotten en -schedeltjes. De ervaren verteller laat immers het verhaal zich in interactie met het gehoor ontwikkelen. Daarom is voorlezen eigenlijk uit den boze. Dit taboe geldt des te meer omdat de mythologieboeken meestal zo vol staan met namen en uitweidingen dat de toehoorder al gauw de kluts kwijt is. Noteer daarom tevoren de centrale namen of stambomen op het bord.

Uit ervaring ken ik maar één boek dat desnoods kan worden voorgelezen in de klas: *Op naar de Olympos!* van Hein van Dolen.³ Dat heb ik ervaren bij mijn drie jongste kinderen. Ze hebben er later zelf naar gegrepen en de jongste, nu negen, luistert nog regelmatig naar de bijgeleverde cd waarop Van Dolen enkele verhalen voorleest. De verteller beschrijft met verve het verschrikkelijke gevecht tussen Theseus en de Minotauros, de opluchting van de geredde Atheense kinderen en de schielijke vlucht van Theseus met Ariadne, die op het eiland Naxos hun eerste nacht beleefden. Daar neemt het verhaal een onvoorziene wending: Theseus laat Ariadne daar achter, volgens de mythe op bevel van Athena omdat ze voor Dionysos was bestemd. Een van de Oostenrijkse docenten gaf er deze draai aan: 'Ja, volgens het verhaal ging het zo, maar ik geloof dat Theseus dacht dat hij met zo'n allochtone vrouw in Athene niet kon aankomen.' Dit afstand nemen van het eigenlijke verhaal – en er is natuurlijk niets eigenlijks aan een mythe – maakt de geschiedenis nog geloofwaardiger en dat deze collega actualiseerde is ook fraai. ►

Verteladviezen voor beginnende docenten

(vet gedrukt is wat snel tot kwaliteitsverbetering leidt)

VOORBEREIDING

- A.** Loop (ook het overbekende) verhaal even voor jezelf door: het moet (weer) gaan leven.
- B.** Schrijf een paar (sleutel)namen van tevoren op het (digi) bord.
- C. Bedenk een pakkende start (buiten- of binnenbegin).**
- D. Bedenk een slotzin die blijft hangen.**

UITVOERING

1. Lees niet voor (eventueel als je pas begint, maar dan wel met persoonlijke intermezzo's).
2. Houd tien minuten als maximale verteltijd aan ('volgende keer verder', liefst met cliffhanger).
3. Houd oogcontact met publiek; laat je blik over de toehoorders dwalen.
4. Laat toehoorders alleen toehoren, dus geen vragen (laten stellen, (nog) geen beelden).
5. Speel met mimiek, stem, sfeer (gordijn half dicht, op de bank zitten).
6. Lichte humor werkt goed, maar haal het verhaal niet onderuit door ironie/sarcasme.
7. Stap niet uit het verhaal met wetenschappelijke verklaringen en andere uitweidingen.
8. Wissel o.v.t. af met o.t.t., het zogeheten praesens historicum.
9. Vertel het verhaal eens vanuit een ander perspectief dan dat van de almachtige verteller: de hoofdfiguur als 'ik' of (ook heel spannend) een bijfiguur die het allemaal meemaakte. Heerlijk gewaagd is het als de verteller zich richt tot een figuur in het verhaal: 'Hoe voelde jij je, Theseus, toen je Ariadne op Naxos achterliet?' (Deze stijlfiguur heet apóstrofe).
- 10. Gebruik overvloedig directe rede: monoloogjes en dialoogjes (ook bij gedachten).**
11. Bedrijf pseudo-authenticiteit: 'Het was in de tijd dat de goden nog bij de mensen kwamen... toen de dieren nog konden spreken... toen Sherlock Holmes in Londen actief was...'
12. Wissel breedvoerig vertelde passages af met snelle samenvattingen van bekende passages.
13. Geef persoonlijke commentaartjes: 'Volgens het verhaal was het zo, maar ik denk dat het eigenlijk zo geweest is.' (Alsof het verhaal autonoom is!)
14. Varieer het taalregister: gemiddeld, populair, archaïsch (mag bij vertellen).
15. Beperk het aantal namen; vaak kun je bijfiguren aanduiden met 'zijn vader ... een vijand'.
16. Spreek die paar centrale namen wel vaak en met wellust uit.
- 17. Bespeel zintuigen, niet alleen het gezichtsvermogen, maar ook tast, smaak, geur, gehoor.**
18. Geef geen oordelen, maar laat het aan toehoorders over te concluderen dat iets/iemand eng, gemeen, mooi is.
19. Schrik niet terug voor formulaire herhaling (boodschappen die worden doorgegeven, beschrijvingen van kastelen, copieuze maaltijden ...); ze geven even rust in het verhaal.
- 20. Zorg dat de slotzin blijft hangen door zijn kracht; laat hem volgen door een korte stilte.**



Boven: Theseus met dankbare bevrijde kinderen, linksonder de dode Minotaurus. Nationaal Archeologisch Museum Napels. Onder: Ariadne op Naxos achtergelaten. Schilderij door Evelyn De Morgan, 1877.

Aetiologie

Terneergeslagen vervolgt Theseus zijn vaart en verzuimt de zwarte zeilen te vervangen. Vader Aigeus, die dagelijks uitkijkt naar de terugkeer van de schepen, denkt eerst dat de zeilen door de afstand zwart lijken, maar als hij de werkelijke kleur ziet, stort hij zich in wanhoop in zee, die sindsdien naar hem de Egeïsche heet – in de voorafgaande zinnen ben ik overgegaan in het *praesens historicum*.⁴ De naamgeving is een voorbeeld van de verklarende of aetiologische functie van veel mythen, weer een onderwerp voor behandeling in een hogere klas. Aetiologie

vinden we ook in het compromis waarbij Demeters dochter Persephone een deel van het jaar in de onderwereld verblijft. De bedroefde moeder houdt de natuur in. Daardoor is er een afwisseling van seizoenen. Andere voorbeelden: Waarom zijn de Afrikanen zwart? Wel, toen Phaëton in *hybris* de zonnewagen van zijn vader bestuurde en de macht over de teugels kwijtraakte, scheerde hij langs Afrika en gaf de inwoners een verkoolde kleur. Waarom mogen vrouwen niet stemmen? Ze hadden bewezen het stemrecht niet waard te zijn toen zij Poseidon boven Athena verkozen als beschermer van hun stad.

Misschien zit er ook een historische aetiologie in de bevrijding van de Minotaurus. De Minoïsche macht strekte zich aanvankelijk ook over het Griekse vasteland uit, maar op een gegeven moment kwam het zwaartepunt daar te liggen, bij de zogeheten Myceense cultuur.

Mijn studenten heb ik steeds gewaarschuwd voor een al te grondige voorbereiding; dan wordt het een uit het hoofd geleerd verhaaltje, maar: wek wel voor jezelf het overbekende verhaal even tevoren tot leven. Twee punten verdienen wel enige voorbereiding; het begin en het einde. Mooi is het een tot nadenken stemmend slot te hebben: ‘Hoe voelde Theseus zich toen hij in Athene aankwam?’

Als het verhaal sec, maar verre van droog verteld is, zijn er allerlei mogelijkheden tot reflectie en verwerking; in de loop van dit stuk zijn ze aangeduid. Deze mythe is vanaf de oudheid tot in de moderne *fantasy art* veelvuldig uitgebeeld; de plaatjes laten we natuurlijk niet tijdens het vertellen zien, maar achteraf kunnen we een hele kunsthistorische doorloop maken, waarbij telkens de vraag opkomt: wat heeft de kunstenaar of de tijd willen zien? ■



⁴ In verhalen in het Latijn en Grieks wordt een verleden tijd als verteltijd soms afgewisseld met tegenwoordige tijd (*praesens historicum*) om het verhaal levendiger te maken.

Geschiedenis die ertoe doet

Werken met historische analogieën in de klas

Leerlingen vinden geschiedenis doorgaans een leuk vak, maar vragen zich wel af wat het nut is om zoveel te leren over mensen die ‘allemaal allang dood zijn’. Het gebruikelijke docentenantwoord is: ‘Geschiedenis helpt je om het heden te begrijpen.’ Geen speld tussen te krijgen natuurlijk, maar hoe verbind je heden en verleden op een manier die leerlingen laat zien dat geschiedenis ertoe doet?

Geschiedfilosofisch bekeken is de vraag naar het nut van geschiedenis nogal merkwaardig. ‘Wat hebben we aan ademhalen?’, antwoordde de historicus Kossmann desgevraagd. ‘We kunnen niet zonder. We kunnen ook niet zonder historische kennis, alleen al door het feit dat ons dagelijks gesprek gebaseerd is op die kennis.’¹ Deze vergelijking met zoiets alledaags als het voeren van een gesprek is verhelderend. Mensen baseren hun handelen en toekomstverwachtingen op ervaringen die ze in het geheugen hebben opgeslagen. Zonder herinneringen, zonder geschiedenis, zijn heden en toekomst moeilijk voorstelbaar. In het dagelijks leven is de relatie tussen verleden, heden en toekomst zó vanzelfsprekend, dat we er niet eens bij stilstaan. Maar hoe zit het met de geschiedenis die leerlingen op school voorgeschoteld krijgen? Hoe biedt die zicht op heden en toekomst? Dat is minder vanzelfsprekend. Het valt niet mee om leerlingen ervan te overtuigen dat je kennis van jager-verzamelaars, feodalisme of de Eerste Wereldoorlog nodig hebt om vooruit te kunnen.

Verbazing en verwondering

Je zou kunnen redeneren: weg met dat nuttigheidsdenken. Verbazing en verwondering, daar gaat het om bij geschiedenis. *L’art pour l’art!* Het is echter de vraag of leerlingen zich bij geschiedenis voortdurend verwonderen en verbazen. Vaak willen ze gewoon weten wat ze moeten leren voor de toets om een voldoende te halen. Geregeld vragen ze zich af waarom ze iets moeten leren dat lang geleden is gebeurd en waar ze niets mee hebben. Vooral onderbouwleerlingen vinden geschiedenis niet erg relevant (zie kader over de relevantiemeter). Relevantie wordt hier opgevat als de bijdrage van geschiedenis aan identiteitsvorming, aan burgerschapsvorming en aan het vergroten van inzichten in het menselijk bestaan. Deze relevantiedomeinen sluiten aan bij drie functies van onderwijs die zijn omschreven door de pedagoog Gert Biesta: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming.² Het is niet meer dan logisch dat het schoolvak geschiedenis zich op deze functies richt en zich niet alleen bezighoudt met wat er vroeger is gebeurd.

Didactische aanpak

Wat zijn, rekening houdend met de domeinen van relevant geschiedenisonderwijs, manieren om in de les relaties te leggen tussen verleden, heden en toekomst? In het relevantieonderzoek worden vier didactische aanpakken onderscheiden:

1. Werken met *longitudinale lijnen*: langdurige ontwikkelingen die tot iets hedendaags hebben geleid, zoals de vorming van nationale staten.
2. Werken met *historische analogieën*: het trekken van parallellen tussen verschijnselen in heden en verleden, bijvoorbeeld tussen het Romeinse Rijk en de Europese Unie.
3. Werken met *algemeen-menselijke vraagstukken*, zoals de verdeling van welvaart in de samenleving of de verhouding tussen man en vrouw.
4. Werken met *besluitvorming en toekomstscenario’s*, bijvoorbeeld op basis van kennis van de Koude Oorlog voorspellen hoe de

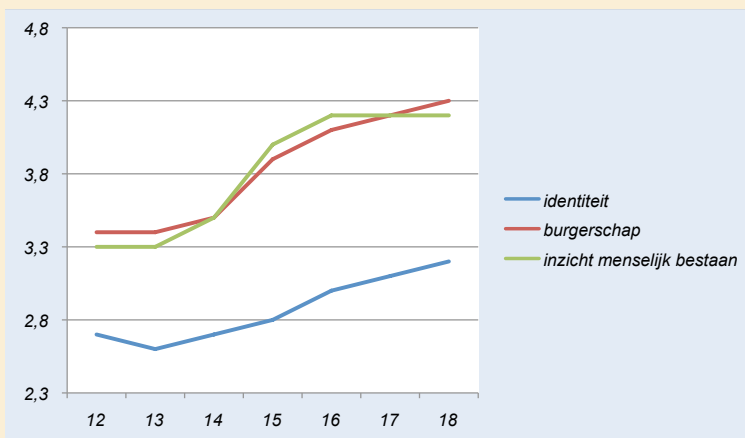
Dick van Straaten is lerarenopleider geschiedenis aan de Hogeschool van Amsterdam en in 2018 gepromoveerd op onderzoek naar relevant geschiedenisonderwijs.

¹ Ernst Kossmann, in: Jan Nauta, *Zin in geschiedenis* (Hes Uitgevers, 1986), p. 11.

² Gert Biesta, *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (Boom Lemma Uitgevers, 2012).

De relevantiemeter

Dit artikel is gebaseerd op de resultaten van een grootschalig onderzoek naar doelen en methoden om geschiedenis voor leerlingen relevant te maken. In dit onderzoek is een vragenlijst ontwikkeld, waarmee gemeten kan worden hoe leerlingen denken over de relevantie van geschiedenis. Afname van deze ‘relevantiemeter’ onder 1459 havo- en vwo-leerlingen in de leeftijd van twaalf tot achttien jaar laat zien dat leerlingen geschiedenis relevanter vinden naarmate ze ouder worden. Leerlingen vinden geschiedenis het minst relevant voor de vorming van een eigen identiteit.



3 Zie bijvoorbeeld: L. Alfieri, T.J. Nokes-Malach, & C.D. Schunn (2013). Learning through case comparisons: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 48(2), p. 87-113.

4 Ian Buruma, 'Liever pijn dan onzekerheid over de Brexit', *NRC*, 18 februari 2019, p. 18.

5 Zie voor het stellen van goede vragen: Heather Lattimer (2008). Challenging History: Essential Questions in the Social Studies Classroom. *Social Education*, 72(6), p. 326-329. Downloaden via: www.socialstudies.org. Zoek op Lattimer.

6 Boix-Mansilla, V. (2000). Historical understanding: Beyond the past and into the present. In: P. N. Stearns, S. Wineburg, & P. Seixas (Eds.), *Knowing, teaching and learning history: National and international perspectives* (New York University Press), p. 390-414.

De aanval op Pearl Harbor en brexit-aanhangers. Volgens Buruma biedt de analogie tussen brexit en Pearl Harbor nieuwe inzichten. Foto brexit: Matt Brown.

betrekkingen tussen de Verenigde Staten en Rusland zich in de toekomst zullen ontwikkelen. De werkzaamheid van deze aanpakken is onderzocht in lesexperimenten waaraan bijna 1100 havo- en vwo-leerlingen deelnamen. Dat leverde een gemengd beeld op. Het werken met longitudinale lijnen en algemeen-menselijke vraagstukken stimuleerde leerlingen niet erg om historische kennis te gebruiken in actuele contexten, zelfs niet wanneer daar expliciet om gevraagd werd. Het schrijven van toekomstscenario's leverde in dat opzicht meer op, al moesten leerlingen duidelijk wennen aan het idee dat je geschiedenis 'voor de toekomst' kunt gebruiken. De aanpak met de meeste potentie was het werken met historische analogieën. Door vergelijkingen te maken tussen situaties in heden en verleden, gingen leerlingen



LESTIPS

- Kies een historische analogie die leerlingen **inzichten in het heden** oplevert.
- Ga uit van een **richtinggevende vraag** die het vergelijken zin geeft.
- Zo'n vraag is **algemeen en tijdloos** ('Waardoor krijgen meerderheden niet altijd hun zin?' 'Hoe effectief zijn scheidsmuren?' 'Welke factoren maken energietransities succesvol?')⁵
- Gebruik een **schema met generieke begrippen** die leerlingen bij het vergelijken kunnen gebruiken.
- **Demonstreer het schema** door samen met de klas op proef een vergelijking te maken.
- Besteed ook aandacht aan **verschillen tussen verleden en heden**, omdat leerlingen snel genoeg nemen met oppervlakkige overeenkomsten.⁶
- **Sluit af met de centrale vraag** en laat leerlingen zelf op zoek gaan naar een **nieuw voorbeeld** dat analoog is aan de in de les gebruikte voorbeelden.

hun mening over actuele kwesties 'historisch' onderbouwen en de relevantie van geschiedenis meer waarderen. Deze bevindingen sluiten aan bij wat leercognitief onderzoek heeft aangetoond, namelijk dat 'analoog leren' sterk bevorderlijk is voor kennistransfer en een beroep doet op hogere denkvaardigheden als categoriseren en abstraheren.³ Leerlingen in het onderzoek vonden de analogie-aanpak haalbaar en nuttig, niet alleen om over het heden te leren, maar ook om het verleden beter te begrijpen.

Historische analogieën

Wat voor inzichten leveren historische analogieën op? Naar aanleiding van de brexit-perikelen in Groot-Brittannië trok schrijver en historicus Ian Buruma parallellen tussen de 'harde' brexiteers die moedwillig afstevenden op een nationale ramp en Japanse 'heethoofden' die Japan in 1941 naar de afgrond leidden door aan te sturen op een oorlog met de Verenigde Staten.⁴ In beide gevallen waren de machthebbers die dóór wilden onderhandelen om een catastrofe af te wenden in de meerderheid (zelfs admiraal Yamamoto was tegen een oorlog) en waren er deadlines en ultimatumms zonder dat nu precies duidelijk was wat de regeringen van Groot-Brittannië en Japan nu eigenlijk wilden. Buruma trekt de parallel door: Pearl Harbor was voor veel Japanners een opluchting omdat aan alle onzekerheid een einde was gekomen en er tenminste gehandeld werd in plaats van oeverloos onderhandeld, net zoals de 'harde' brexiteers dat gepraat in Brussel en Londen helemaal zat waren en het tijd vonden dat 'imperial Britain' weer op eigen benen ging staan.

Japanners en Britten zijn, zo zegt Buruma, eilandvolken met een ‘perverse neiging tot “splendid isolation”’. Maar het heeft volgens hem geen zin om alle schuld bij de haviken te leggen. Juist de mensen die beter wisten en het toch hebben laten gebeuren, dragen volle verantwoordelijkheid. Natuurlijk gaat de vergelijking tussen brexit en Pearl Harbor niet helemaal op vanwege tijd- en plaatsgebonden verschillen. Buruma benoemt die ook. Maar uit het voorbeeld blijkt dat een historische analogie specifieke casuskennis (Pearl Harbor) veralgemeeniseert in meer bruikbare kennis en inzichten, bijvoorbeeld over de potentiële macht van een minderheid, de rol van de tabloidpers (in beide gevallen rabiaat nationalistisch) of situaties waarin mensen liever zekerheid willen dan onzekerheid. Hier doemt onmiddellijk een keur aan vergelijkbare voorbeelden op die in de les besproken kunnen worden: de machtsovername van jakobijnen in 1793, die van Napoleon in 1799 of die van de nazi’s in 1933. Lessen over dit soort onderwerpen gaan dan niet alleen over feiten en jaartallen (‘wat is er gebeurd’), maar ook over vragen die vandaag de dag belangrijk zijn (‘Hoe komt het dat een meerderheid niet altijd haar zin krijgt?’ ‘Waarom kunnen mensen slecht tegen het lang uitblijven van een oplossing?’ ‘Wat maakt door-onderhandelen zo moeilijk?’). Zo’n aanpak maakt van geschiedenis een vak waar je wat aan hebt in plaats van een vak van feiten die je uit je hoofd moet leren voor de toets.

Het geven van analogielessen

Het curriculum biedt voldoende mogelijkheden om in de les te werken met historische analogieën. Zo hebben vierdejaars studenten van de lerarenopleiding geschiedenis van de Hogeschool van Amsterdam in het kader van de Koude Oorlog analogielessen gegeven over ‘muren’ (Korea, Berlijn, Belfast, Jeruzalem), in het kader van de middeleeuwse stad lessen over ‘torens’ (Domtoren, Sagrada Familia, Maastoren) en in het kader van de industriële revolutie lessen over de energietransitie toen (van wind naar fossiele brandstoffen) en die van tegenwoordig (fossiele brandstoffen naar wind en zon). Door geschiedenis zo te organiseren rond relevante vragen, concepten en vergelijkingen helpen we leerlingen inzien dat geschiedenis belangrijk is en ertoe doet. ■

Verder lezen

Dick van Straaten (2018). *Connecting past, present and future. The enhancement of the relevance of history for students* (UvA/HvA/Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding). Interesse in dit (gratis) proefschrift? Mail: t.van.straaten@hva.nl. Benieuwd naar de mening van uw leerlingen over het nut van geschiedenis? Vraag ook de relevantiemeter aan.



In een les over de middeleeuwse stad vergeleken Utrechtse vmbu-brugklasleerlingen de functie en betekenis van de Maastoren in Rotterdam (foto: Luke Price), de Sagrada Familia in Barcelona (foto: Patrice Audet via Pixabay) en de Domtoren in Utrecht (foto: Brian Dorff via Pixabay). Waarom bouwen mensen ten hemel reikende torens? Zo werd het een les over de plaats van religie in de samenleving.

Historisch denken en redeneren onderwijzen

In het Nederlandse geschiedenisonderwijs worden de termen 'historisch denken' en 'historisch redeneren' steeds meer gebruikt. Maar wat doe je precies als je historisch denkt of redeneert? Waarom zou je het onderwijzen? En, hoe kun je dat doen?

Carla van Boxtel en **Jannet van Drie** zijn als onderzoeker en leraaropleider werkzaam aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam. Carla van Boxtel is tevens werkzaam bij de afdeling Geschiedenis, Europese studies en Religiewetenschappen.

In de internationale literatuur vind je verschillende omschrijvingen van historisch denken en redeneren, vaak voortkomend uit verschillende tradities in het geschiedenisonderwijs en onderzoek. Ondanks de verschillen worden vaak dezelfde denk- en redeneeractiviteiten genoemd. Historisch denken wordt doorgaans omschreven als denkactiviteiten die je nodig hebt om tot een historische interpretatie te komen, zoals het stellen van historische vragen, in de historische context plaatsen, onderscheiden van aspecten van continuïteit en verandering, benoemen van oorzaken en gevolgen en beoordelen van de betrouwbaarheid van informatie uit historische bronnen.¹

Historisch redeneren is aan de orde als deze denkactiviteiten in samenhang worden ingezet om tot een beargumenteerde conclusie (een redenering) over het verleden te komen.² Er zijn verschillende soorten historische redeneringen.

'Door historische vragen te stellen en oorzaak-gevolgrelaties te leggen, vindt een diepere verwerking van de leerstof plaats'

Ten eerste een historische verklaring, zoals bijvoorbeeld een verklaring voor het uitbreken van de Franse Revolutie. Een tweede type is de vergelijking. Wat zijn bijvoorbeeld de overeenkomsten en verschillen tussen de eerste beschavingen aan de Nijl, de Indus en in Midden-Amerika? Tot slot kan het gaan om een redenering over continuïteit en verandering. Bijvoorbeeld: in hoeverre kunnen we de aanslagen op 9 september 2001 beschouwen als een keerpunt in de westerse wereld? In figuur 1 worden de verschillende typen en componenten van historisch redeneren weergegeven in de binnenste twee ringen.

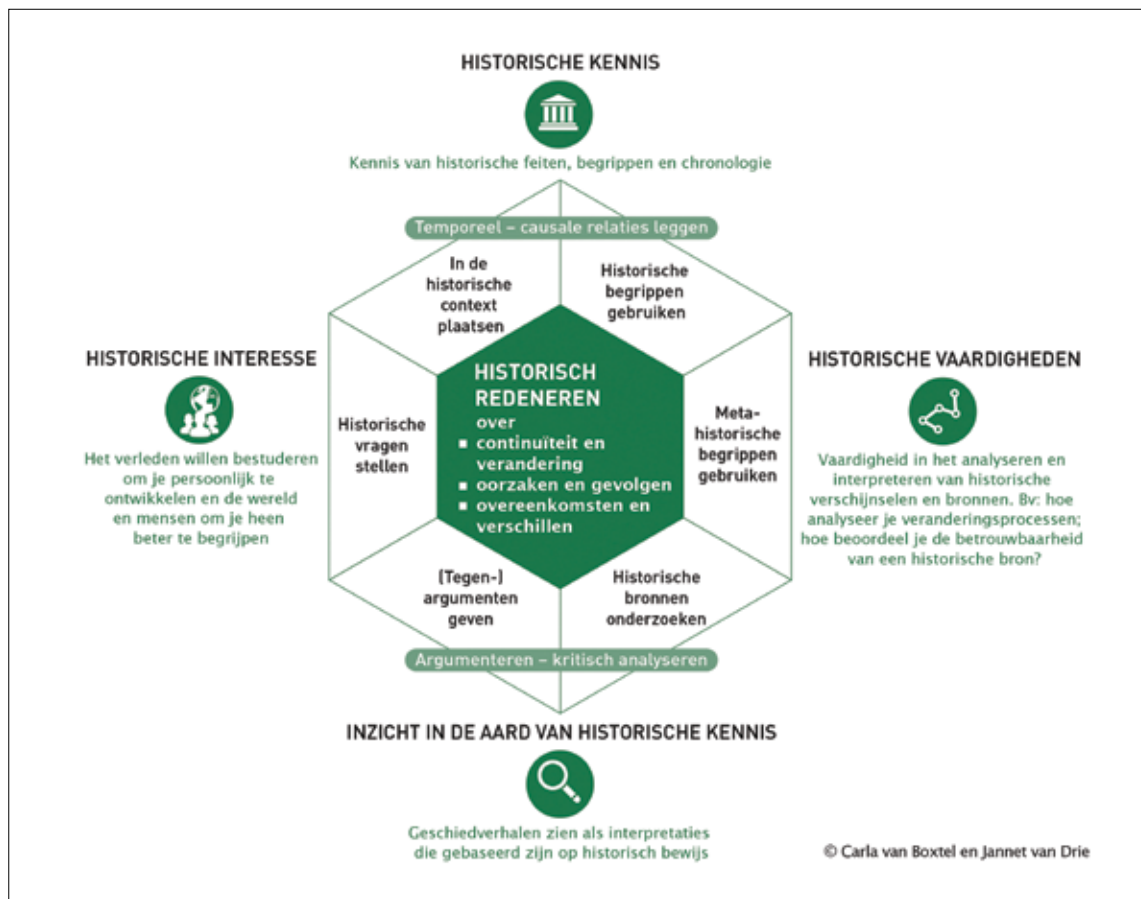
Het onderwijzen van historisch denken en redeneren kan niet los staan van het bevorderen van historische interesse, het onderwijzen van historische feiten, begrippen, chronologie en hoe historici tot interpretaties komen en van het bevorderen van inzicht in wat de aard van geschiedenis is (zie de buitenste ring in figuur 1).

Samenleving begrijpen

Waarom is het belangrijk om leerlingen historisch te leren denken en redeneren? Ten eerste kun je historisch denken en redeneren onderwijzen omdat leerlingen daarmee de hedendaagse samenleving beter kunnen begrijpen en beter kunnen nadenken over wat mogelijk en wenselijk is in de toekomst. Historisch denken is aan de orde als we onze interesses en onzekerheden in het heden omzetten in historische vragen en antwoorden zoeken op deze vragen.³ Historisch denken en redeneren moet vanuit dit perspectief gekoppeld zijn aan betekenisvolle vragen. Dit kunnen vragen zijn die in onze samenleving gesteld worden. Bijvoorbeeld: hoe gewelddadig was het optreden van de Nederlandse krijgsmacht in Indonesië tussen 1945 en 1950? Het kunnen ook vragen zijn die voor individuele leerlingen betekenisvol zijn, zoals: hoe komt het dat mijn familie in verschillende landen woont?

Op de tweede plaats kun je historisch denken en redeneren stimuleren omdat je wilt dat leerlingen tot begrepen historische kennis komen. Jaartallen en definities uit je hoofd leren, zonder dat je precies begrijpt wat historische ontwikkelingen precies inhielden en wat ze met elkaar te maken hebben, levert op de langere termijn weinig op. Begrepen kennis is op een later moment gemakkelijker weer op te roepen en toe te passen. Door bijvoorbeeld historische vragen te stellen en oorzaak-gevolgrelaties te leggen, vindt een diepere verwerking van de leerstof plaats. Historisch denken en redeneren staat vanuit dit perspectief dus in dienst van het verwerven van historische kennis en inzicht.

Op de derde plaats kun je historisch denken en redeneren bevorderen omdat het bijdraagt aan inzicht in de mens (jezelf en anderen) en de wereld. Door bijvoorbeeld het handelen van historische personen in de context te plaatsen, kun je beter begrijpen hoe mensen tot bepaalde keuzes komen en inzien dat mensen (en jijzelf) beïnvloed worden door hun cultuur en situatie, maar ook die cultuur en situatie kunnen veranderen. Door geregeld de gevolgen van het handelen van mensen te onderzoeken, kun je tot het inzicht komen dat er, naast bedoelde, ook vaak sprake is



Figuur 1. Vormen en onderdelen van historisch redeneren.

van onbedoelde gevolgen. Dergelijke inzichten dragen bij aan persoonsvorming en bestaansverheldering.

Tot slot kun je historisch denken en redeneren onderwijzen omdat je het belangrijk vindt dat leerlingen verhalen over het verleden en beelden van het verleden kritisch kunnen beoordelen. Buiten school komen leerlingen voortdurend met geschiedverhalen en beelden in aanraking. In hoeverre zijn verhalen op historisch bewijs gebaseerd? Zijn er ook andere perspectieven mogelijk? Vanuit dit perspectief is het uiteindelijke doel de ontwikkeling van het kritisch denkvermogen van leerlingen.

Zeven aanbevelingen

Hoe kun je historisch denken en redeneren onderwijzen? In eerder onderzoek hebben we zeven aspecten onderscheiden die gebaseerd zijn op eigen onderzoek en onderzoek van anderen.⁴ Hieruit kunnen we zeven aanbevelingen afleiden.

■ Ten eerste, communiceer leerdoelen die betrekking hebben op historisch denken en redeneren. Door historische denk- en redeneervaardigheden op te nemen in de lesdoelen, maak je aan leerlingen duidelijk dat de vaardigheden belangrijk zijn en dat ze zich op deze vaardigheden kunnen ontwikkelen. Bij een les over de ontwikkeling van een jeugdcultuur in de jaren zestig kun je bijvoorbeeld als doel stellen dat leerlingen onderscheid kunnen maken tussen sociaaleconomische en

culturele oorzaken. Als je lesgeeft over de wijze waarop Europese handelaren mensen uit Afrika naar Amerika vervoerden om ze daar als slaaf te verkopen, kun je bespreken in hoeverre historische documenten en afbeeldingen een betrouwbaar beeld geven. Daarbij past een doel als: 'Je kunt bij een gegeven vraag uitleggen waarom een bepaalde bron wel of geen betrouwbare informatie geeft.' In rubrics kun je beschrijven wat de verschillende beheersingsniveaus zijn voor specifieke vaardigheden.⁵

■ Een tweede aanbeveling is om het historisch denken en redeneren te demonstreren in je (klassikale) uitleg. Leerlingen krijgen dan een voorbeeld en kunnen actief meedenken. Concreet betekent dit dat je historische vragen stelt, gebeurtenissen en personen in de historische context plaatst, uitlegt wat er veranderde en wat hetzelfde bleef, oorzaken en gevolgen benoemt, de betekenis van een historische gebeurtenis of persoon bespreekt of vergelijkingen maakt met eerdere gebeurtenissen of met het heden. Uit onze observaties van geschiedenislessen blijkt dat veel leraren historisch denken en redeneren laten zien in hun uitleg, maar dat in de ene uitleg veel meer historisch denken en redeneren zichtbaar is dan in de andere. Bij de voorbereiding van een les, bijvoorbeeld bij het maken van een presentatie, zou je na kunnen gaan in hoeverre je zelf historisch denkt en redeneert of welke vormen van historisch denken en redeneren je verwerkt in je uitleg. ►

¹ Zie onder andere Stéphane Lévesque, *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-first Century*. (University of Toronto Press, 2008); Peter Seixas en Tom Morton, *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Toronto: Nelson Education, 2012).

² Carla van Boxtel en Jannet van Drie, *Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications*. In Scott A. Metzger en Lauren McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (Wiley-Blackwell, 2018), pp. 149-176.

³ Deze benadering is te vinden in Duitse publicaties over historisch denken, onder andere van Jörn Rüsen en de FUER groep. Zie Ulrich Trautwein e.a., *Kompetenzen historischen Denkens erfassen. Konzeption, Operationalisierung und Befunde des Projekts 'Historical Thinking - Competencies in History' (HiTCH)* (Waxmann, 2017).

⁴ Súsanna Margrét Gestsdóttir, Carla van Boxtel en Jannet van Drie, *Teaching Historical Thinking and Reasoning: Construction of an Observation Instrument*. *British Educational Research Journal* 44, no. 6, 2018, pp. 966-981.

⁵ Zie voor voorbeelden www.expertisecentrum-geschiedenis.nl/de-feiten-voorbij.

Ondertekening van het Plakkaat van Verlatinghe. Schilderij van J.H. Egenberger, 1837-1897, Amsterdam Museum. Leerlingen gaan historisch redeneren als ze onderzoeken of het plakkaat het pronkstuk moet zijn van een tentoonstelling over het ontstaan van de Nederlandse democratie.



Bronnen analyseren

■ Ten derde, gebruik historische bronnen niet alleen ter illustratie bij je uitleg, maar ook om historisch denken en redeneren te bevorderen. Historische afbeeldingen en documenten worden in schoolboeken en geschiedenislessen vaak gebruikt om de uitleg te ondersteunen. Dit gebruik van bronnen is echter niet vanzelfsprekend ondersteunend voor historisch denken en redeneren. Daarvoor is het nodig om de bronnen zelf te analyseren in relatie tot een specifieke vraag. Wie is de maker van de bron en wanneer is de bron gemaakt? Wat kan dat betekenen voor de informatie die de bron geeft? Geven andere bronnen eenzelfde beeld? In hoeverre klopt bijvoorbeeld het beeld dat sommige films en boeken geven van het Perzische Rijk?⁶ Geven de Griekse bronnen niet een vertekend en beperkt beeld?

LESTIPS

- **Communiceer leerdoelen** die betrekking hebben op historisch denken en redeneren.
- **Demonstreer** historisch denken en redeneren in je uitleg.
- Gebruik **historische bronnen** niet alleen ter illustratie bij je uitleg, maar ook om historisch denken en redeneren te bevorderen.
- Verken **meerdere perspectieven en interpretaties**.
- Geef **expliciete instructie** over historische vaardigheden.
- Geef leerlingen **opdrachten** die aanzetten tot historisch denken en redeneren.
- Voer een **onderwijsleergesprek of klassikale nabespreking** waarin je leerlingen stimuleert om historisch te denken en redeneren.

'In schoolboeken en in geschiedenislessen wordt niet altijd duidelijk dat er verschillende perspectieven en interpretaties zijn'

■ Een vierde aanbeveling is om meerdere perspectieven en interpretaties te verkennen. Het heeft weinig zin om leerlingen te leren dat beweringen over het verleden gebaseerd moeten zijn op historisch bewijs en hoe ze kritisch om kunnen gaan met bronnen, als ze denken dat er één waar verhaal over het verleden is. Toch wordt in schoolboeken en in geschiedenislessen niet altijd duidelijk dat er verschillende perspectieven en interpretaties zijn.

Je kunt bij het bespreken van historische gebeurtenissen en ontwikkelingen perspectieven van verschillende historische personen of groepen verkennen. Als het gaat om een onderwerp uit de Nederlandse geschiedenis, kun je andere perspectieven toevoegen door bijvoorbeeld vanuit een regionaal perspectief gebeurtenissen te belichten

(bijvoorbeeld: wat had de Opstand voor implicaties in Brabant?) of juist vanuit een Europees perspectief (wat had het optreden van Filips II in de Nederlanden te maken met ontwikkelingen in de rest van het Spaanse Rijk?). Je kunt ook ingaan op verschillende verklaringen. Zo benadrukken sommige historici interne ontwikkelingen in hun uitleg van het uiteenvallen van het Romeinse Rijk, terwijl anderen de rol van ontwikkelingen buiten het rijk benadrukken. Tot slot kun je laten zien dat interpretaties door de tijd heen veranderen, zoals blijkt uit hedendaagse discussies over standbeelden van historische personen.

Geef uitleg

■ Geef expliciete instructie over historische vaardigheden, is de vijfde aanbeveling. Uit onderzoek blijkt dat het geven van expliciete instructie over historische denk- en redeneervaardigheden effectief is. Expliciete instructie houdt in dat je uitleg geeft over hoe je bepaalde dingen aanpakt. Bij historisch denken en redeneren gaat het dan om

⁶ Uzume Wijnsma, 'Slechte pers. Nadruk op Griekse bronnen vervormde geschiedenis Perzische Rijk', *Kleio* 3, 2019, p. 24-27.

een uitleg van hoe je zaken in de context plaatst, hoe je tot een historische verklaring komt of waar je op let bij het beoordelen van de betrouwbaarheid van historische bronnen. Vaak blijft dit impliciet. De leerling wordt bijvoorbeeld wel gevraagd om drie oorzaken te halen uit de tekst, maar dat gebeurtenissen bij geschiedenis altijd meerdere oorzaken hebben wordt niet besproken. De expliciete uitleg kan meer of minder uitgebreid zijn. Als je net met leerlingen besproken hebt waarom mensen in de jaren dertig van de twintigste eeuw op de NSDAP stemden, kun je opmerken dat je het gedrag van historische personen beter begrijpt als je kijkt naar de situatie waarin ze zich bevonden. Een uitgebreide uitleg kan bijvoorbeeld betekenen dat je de toepassing van de vaardigheid hardop denkend voordoet (modelleren) aan de hand van een voorbeeld of dat je leerlingen een uitgewerkt voorbeeld of een stappenplan geeft.

■ Ten zesde, geef leerlingen opdrachten die aanzetten tot historisch denken en redeneren. Het ligt natuurlijk voor de hand dat leerlingen alleen historisch leren denken en redeneren als ze daar zelf ook mee kunnen oefenen. Dat kan door leerlingen opdrachten te geven die vragen om historisch denken en redeneren. Dat zijn niet alleen opdrachten waarin leerlingen historische bronnen moeten beoordelen en gebruiken. Het kunnen ook opdrachten zijn waarin leerlingen zaken in de context moeten plaatsen, een verklaring moeten geven, een vergelijking moeten maken of een veranderingsproces moeten analyseren. Opdrachten die om een combinatie van denk- en redeneeractiviteiten vragen zijn nog krachtiger, maar vereisen ook goede ondersteuning. Als leerlingen bijvoorbeeld op basis van een bronnen-set de vraag moeten beantwoorden of de jaren zestig revolutionair waren of niet, dienen ze niet alleen aspecten van verandering en continuïteit te onderscheiden, maar ook te beoordelen of het nu revolutionair was of niet en moeten ze zich baseren op informatie uit de bronnen. Geschikte opdrachten zijn vaak wat grotere, open opdrachten waarbij meerdere antwoorden mogelijk zijn. Een voorbeeld van zo'n open opdracht is de vraag welk document het pronkstuk zou moeten zijn in een tentoonstelling over de ontwikkeling van de Nederlandse democratie: het Plakkaat van Verlatinghe, het pamflet *Aan het Volk van Nederland* of het herontwerp van de grondwet uit 1848? Leerlingen kunnen ondersteund worden bij het redeneren door de opdrachten stapsgewijs op te bouwen of door het gebruik van schema's, waarbij informatie geordend moet worden. Het samenwerken aan opdrachten bevordert ook het historisch redeneren, omdat leerlingen dan aangezet worden hun kennis onder woorden te brengen, deze aan te vullen, voorbeelden te geven, door te vragen et cetera.

Nabespreking

■ De zevende en laatste aanbeveling is om een onderwijsleergesprek of klassikale nabespreking te voeren, waarin je leerlingen stimuleert om historisch te denken en redeneren. In een onderwijsleergesprek kan de leraar het historisch redeneren op een hoger niveau brengen door ondersteuning te bieden, door te vragen, andere elementen van historisch redeneren in te brengen (bijvoorbeeld: we weten nu wat er veranderde, maar waardoor veranderde het nu?) of andere perspectieven in te brengen. Om leerlingen actief te laten redeneren, is het belangrijk dat je leerlingen stimuleert om op elkaar te reageren en probeert om niet zelf de inbreng van leerlingen meteen te evalueren. Bij het klassikaal nabespreken van opdrachten worden vaak antwoorden uitgewisseld. Om verdieping aan te brengen kun je aanvullende vragen stellen, of een overkoepelende nieuwe vraag inbrengen die leerlingen op basis van wat er die les gedaan is, zouden moeten kunnen beantwoorden. Ook is het mogelijk om in de bespreking leerlingen hun aanpak van de opdracht te laten verwoorden en hen te vragen naar wat ze nu te weten zijn gekomen over bijvoorbeeld oorzaken en gevolgen bij geschiedenis of het werken met historische bronnen.

Historisch denken en redeneren is een belangrijk doel van geschiedenisonderwijs en omvat verschillende componenten. Welke accenten je legt, hangt samen met de onderwijsdoelen die je voorstaat. Ook de wijze waarop je historisch denken en redeneren kunt onderwijzen is divers en laat ruimte voor variatie en aanpassing aan niveau, leerjaar en specifieke kenmerken van de leerlingen. Het is zinvol en stimulerend om het gesprek hierover met elkaar aan te gaan, bijvoorbeeld binnen de vaksectie. Waarom wil je historisch denken en redeneren onderwijzen, hoe doe je dat zelf en hoe doen anderen dat, en wat kun je daarin van elkaar leren? ■

Verder lezen

Carla van Boxtel en Jannet van Drie, *Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications*. In Scott A. Metzger en Lauren McArthur Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (Wiley-Blackwell, 2018, pp. 149-176). Deze publicatie is op te vragen bij de auteurs: C.A.M.vanBoxtel@uva.nl.

Rien Claassen, Frans Groot, Arno Raven en Arie Wilschut, *Historisch denken. Basisboek voor de vakdocent* (Van Gorcum, 2016).

Lesmateriaal om historisch denken en redeneren te bevorderen is te vinden in de bijdragen van Tim Huijgen en Gerhard Stoel in deze *Kleio*.

De bundels Actief Historisch Denken (Aardema, Havekes, van Rooijen & de Vries, 2004, 2005, 2011).

Opdrachten gericht op historisch redeneren, ontwikkeld en uitgetest in onderzoek zijn te vinden op www.expertisecentrum-geschiedenis.nl/de-feiten-voorbij/intro.

Geschiedenis en didactiek is te vinden op geschiedenisendidactiek.wp.hum.uu.nl/lesmateriaal.

Een kant van het verhaal

Onderzoek naar narratieven in schoolboeken

Schoolboeken zijn niet weg te denken uit de lespraktijk van veel geschiedenisdocenten en hun leerlingen. Voor leerlingen is het vaak de enige bron van informatie, naast wat hun leraren hun aanbieden. Maar welke narratieven worden in deze schoolboeken eigenlijk gepresenteerd? En zijn er in die narratieven meerdere perspectieven aanwezig?

In het examenprogramma havo/vwo is het denken over standplaatsgebondenheid, interpretatie en de constructie van het verleden nadrukkelijk opgenomen in domein A. Maar hoe dit in de lesboeken en in de lespraktijk vorm krijgt, is veel minder duidelijk. Annemiek Houwen en Marc Kropman concluderen op basis van hun onderzoek dat schoolboeken vaak een narratief met slechts enkelvoudig perspectief op het verleden bieden. En het is noodzakelijk om in de les aandacht te besteden aan de manier waarop dit perspectief verwoord wordt in het schoolboek.¹ Onder een narratief verstaan we de manier waarop het verleden wordt gepresenteerd door het samenbrengen van historische actoren, gebeurtenissen en ontwikkelingen in een samenhangend (chrono)logisch geheel. In het onderzoek van Marc Kropman staat het narratief over de Nederlandse Opstand centraal. Annemiek Houwen onderzoekt het thema 'Ontwikkeling van de Nederlandse staat en democratie'.

Annemiek Houwen is docent geschiedenis bij het Drachtster Lyceum en buitenpromovendus bij de Universiteit van Amsterdam. **Marc Kropman** is lerarenop-leider en onderzoeker bij de Universiteit van Amsterdam.

¹ Marc Kropman (*Narratives and Multi-perspectivity in Dutch Secondary History Education*) en Annemiek Houwen (*Beeldvorming en historisch redeneren, het nationale verleden in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*) doen hun promotieonderzoek aan de Universiteit van Amsterdam. ² Kropman, M., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2018). Multiperspectivity in the history classroom: The role of narrative and metaphor. In M. Hanne, & A. A. Kaal (Eds.), *Narrative and metaphor in education: Look both ways* (pp. 63-75). Abingdon, UK and New York: Routledge. doi:10.4324/9780429459191.

Om zicht te krijgen op de mate van aandacht voor verschillende perspectieven, hebben we teksten over de Nederlandse Opstand voor de bovenbouw havo uit *MeMo* en *Geschiedenis Werkplaats* geanalyseerd. We hebben bovendien onderzocht in hoeverre er sprake is van enige weerspiegeling van het historio- grafische debat over de Nederlandse Opstand. Denk hierbij aan het gebruik van begrippen (en metaforen) zoals opstand, burgeroorlog of Tachtigjarige Oorlog. Maar ook aan historiografische thema's, zoals het ongemak van de Beeldenstorm of de vluchtelingenstromen uit de Noordelijke en Zuidelijke Nederlanden, zowel van protestantse als van katholieke kant, en de internationale verhoudingen in het zestiende-eeuwse Europa. Bovendien hebben we onderzocht met welke taalmiddelen en in het bijzonder met behulp van welke metaforen de Nederlandse Opstand wordt voorgesteld.² Zowel *Geschiedenis Werkplaats* als *MeMo* focus- sen op de eerste tien jaar van de Opstand. Die periode is voor de auteurs bepalend voor het verdere verloop en mondde uit in het succes van de onafhankelijkheid van de Nederlanden. De geschiedverhalen blijken vooral gedragen te worden door de daden van een beperkt aantal individuen, nadrukkelijk gesitueerd in de context van de Lage Landen. Religie speelt amper een rol.

Aandacht voor economische of sociale verhou- dingen is afwezig. In de teksten is nauwelijks aan- dacht voor verschillende perspectieven vanuit de geschiedschrijving op de Nederlandse Opstand, ook niet voor het maken van een onderscheid tussen opstand of (burger)oorlog. Gebeurtenis- sen en ontwikkelingen worden in een chrono- logische volgorde gepresenteerd, in een vorm die causaliteit suggereert maar die niet nader wordt geproblematiseerd. Termen als Beeldenstorm of Spaanse Furie worden zonder meer als adequate beschrijvingen van verschijnselen gegeven. Juist in dit soort terminologie schuilen krachtige me- taforen die de lezer het verschijnsel doet beschou- wen vanuit het perspectief van de auteur. Wat zou er in de klas gebeuren als je de term Beelden- storm zou vervangen door Kerkzuivering?

'Wat zou er in de klas gebeuren als je de term Beeldenstorm zou vervangen door Kerkzuivering?'

Geconcludeerd kan worden dat in beide school- boeken een traditioneel politiek narratief wordt gepresenteerd dat nadrukkelijk gesitueerd is in de Lage Landen.

Vergelijken

De optelsom van chronologische ordening van gebeurtenissen, aanwezigheid van een beperkt aantal en soort actoren, en de afwezigheid van historiografisch debat maakt het voor leerlingen lastig om verschillende mogelijkheden tot andere perspectieven in dit narratief te ontdekken. Dan is bij het leren historisch redeneren over stand- plaatsgebondenheid en meervoudige perspectie- ven de docent hard nodig. En misschien ook wel een ander type tekst in het schoolboek. Docenten kunnen leerlingen schoolboeken van andere her- komst, zoals bijvoorbeeld uit Vlaanderen, met het Nederlandse schoolboek laten vergelijken. Maakt het type schoolboektekst uit? Deze vraag is onderzocht in twee met elkaar verbonden studies. In de ene studie maakten achttien do- centen bij een gegeven tekst over de Nederlandse



Opstand een lesontwerp. In de andere studie maakten 154 leerlingen opdrachten bij dezelfde teksten als de docenten. Beide groepen werden in tweeën gesplitst waarbij de ene helft een tekst voorgelegd kreeg waarin de Nederlandse Opstand vanuit één, traditioneel perspectief en meer gesloten narratief wordt gepresenteerd, terwijl de andere helft een tekst kreeg voorgeschoteld waarin nadrukkelijk meervoudige perspectieven en historiografische debat in een meer open narratief wordt weergegeven.

Docenten bleken verschillende typen lessen te ontwerpen bij deze teksten. Bij de tekst met meervoudige perspectieven werden door de meeste docenten lessen ontworpen die dit ook weerspiegelden, waarbij slechts een enkeling het historiografische debat in het lesontwerp betrok. Tegelijk waren er ook enkele docenten die de meervoudige perspectieven in de tekst volledig negeerden en een les ontwierpen waarin een traditioneel meer gesloten narratief naar voren kwam. Het blijkt dat het voorhanden hebben van een tekst die rijk is aan perspectieven niet voldoende is om onderwijs te ontwerpen waarin dit ook tot uitdrukking komt. In de overwegingen van de docenten kwam naar voren dat zij zich bij het ontwerpen soms meer lieten leiden door de inschatting van de eisen van het examenprogramma, met een

nadruk op het verwerven van een chronologisch overzicht en hoe havoleerlingen daarop voor te bereiden, dan door de tekst zelf.

Bij de andere groep van docenten, die de meer gesloten tekst was voorgelegd, bleek in de lesontwerpen dat de meesten daarin megingen. We zagen er weinig verschillende perspectieven in terugkomen. Van een problematisering van historiografische kwesties was al helemaal geen sprake. Meer dan in de eerst genoemde groep lijkt de beperkte tijd voor dit soort onderwerpen in de bovenbouw havo, met het accent op het aanleren van de veronderstelde grote hoeveelheid feiten, een belangrijke overweging te zijn in het ontwerpen van hun lessen. Toch waren er ook docenten die in staat waren om op basis van deze tekst aandacht te besteden aan meervoudige perspectieven.

Leerlingen die de tekst gebruikten waarin meervoudige perspectieven verwerkt waren, brachten in hun producten significant meer perspectieven naar voren dan leerlingen die de tekst hadden gebruikt die was geschreven vanuit enkelvoudig perspectief. Het is dus zeker de moeite waard om over een schoolboek voor havoleerlingen te kunnen beschikken waarin meervoudige perspectieven expliciet aan de orde komen. Een mooie taak voor auteurs en uitgevers. ▶

Protestanten maken schoon schip in een katholieke kerk. Links katholieken die de paus aanbidden, daarboven de duivel die met crucifix en miselken wegvliegt. Rechts bovenaan is de Beeldenstorm aan de gang: het afrukken en verbrijzelen der beelden. Vooraan geuzen die al de gebroken beelden en andere roomse voorwerpen wegvegen. Anonieme prent uit 1566. Collectie Rijksmuseum.

Socialisten

‘Hier vind ik het eigenlijk wel weer een soort bevestiging dat de schrijver vooral in de socialisten geïnteresseerd is, aangezien hij hier die revolutie van Pieter Jelles Troelstra uitlegt. Van alle andere stromingen wordt niet, zeg maar, op specifieke dingen ingegaan en dat wordt wel gedaan bij de socialisten.’ Deze uitspraak van een leerling geeft aan dat het geschiedverhaal wordt bepaald door de beschreven historische actoren in de tekst. In twee studies is onderzocht welke narratieven over de ontwikkeling van de Nederlandse democratie door de schoolboeken worden aangeboden en in hoeverre er aandacht is voor het interpretatieve karakter van de narratieven. De onderzoeken zijn uitgevoerd in de bovenbouw van het vwo.

Voor deze studie zijn twee schoolboeken, *Geschiedenis Werkplaats* en *MeMo*, geanalyseerd. De analyse was gericht op vier keerpunten: 1798, invoering van de eerste staatsregeling; 1848, ontstaan van de parlementaire democratie; 1917/1919, de invoering van het algemeen kiesrecht; 2001, de opkomst van het populisme. De uitkomsten van de analyse hebben we afgezet tegen een historisch standaardwerk over dit thema: *Land van kleine gebaren. Een politieke geschiedenis van Nederland 1780-2012* van Remiege Aerts, e.a.

Soldaten plunderen een boerderij. Aan wiens kant staan de soldaten? Jacques Callot, 1633. Collectie Rijksmuseum.

LESTIPS

- Ga na of in het schoolboek **meerdere perspectieven** aan de orde komen en vul, waar dat zinvol is, zelf aan met andere perspectieven.
- Laat leerlingen twee verschillende schoolboekteksten over hetzelfde onderwerp lezen en benoemen **welke overeenkomsten en verschillen** zij zien. Bespreek dan met leerlingen wat dit zegt over schoolboekteksten.

Het blijkt dat beide schoolboeken grotendeels dezelfde thema's, actoren, jaartallen en gebeurtenissen beschrijven, maar zonder veel samenhang tussen de verschillende onderwerpen. Zo wordt de maatschappelijke en sociale ontwikkeling niet of nauwelijks beschreven waardoor de context lastig te begrijpen valt. Een andere overeenkomst is de zeer beperkte ruimte voor zich emanciperende groepen, zoals vrouwen, waardoor multiperspectiviteit ontbreekt. Het narratief in beide schoolboeken wordt als feitelijk, vanzelfsprekend en finalistisch gepresenteerd.

Er zijn echter verschillen: *Geschiedenis Werkplaats* kiest voor een beknopte beschrijving van ieder onderwerp in Europa en vervolgens de situatie in Nederland, terwijl *MeMo* het thema meer filosofisch heeft opgezet, waarbij de begrippen vrijheid en democratie centraal staan. De auteurs van *MeMo* stellen daarbij filosofische vragen aan leerlingen, maar alleen in een epiloog en niet in de lopende teksten. Het valt te betwijfelen of leerlingen hierdoor worden uitgedaagd kritisch na te denken over de inhoud van de teksten.

Kritische analyse

In hoeverre zijn leerlingen in staat om het narratief in het schoolboek kritisch te analyseren? Om deze vraag te beantwoorden zijn twee teksten rond een keerpunt – de invoering van het algemeen kiesrecht – in de twee schoolboeken uitgekozen. Er namen 106 leerlingen van drie verschillende scholen deel aan het onderzoek. Zij bestudeerden twee teksten over hetzelfde onderwerp, afkomstig uit verschillende schoolboeken. Uit deze klassen hebben tien leerlingen



de opdracht hardop denkend gemaakt. Na het lezen vroegen we bij elke tekst aan alle leerlingen wat de auteurs volgens hen belangrijk vonden binnen het onderwerp. In het oog sprong dat leerlingen grote nadruk leggen op personen, jaartallen, herhaling en het woordgebruik door de auteurs. Vooral personen die volledig worden genoemd met voornaam, achternaam, titel en functie, worden door leerlingen als heel belangrijk beschouwd. Dit wordt duidelijk uitgelegd door leerling A: 'Bij mensen als Thorbecke, Kuyper, Schaepman en Groeneweg wordt heel duidelijk en bewust de naam genoemd. Dit omdat deze mensen iets hebben nagelaten en hun namen (en zij zelf ook) belangrijk zijn.' Dat ook herhaling en woordkeuze leerlingen opvallen blijkt uit het volgende antwoord. Leerling B: 'De schrijver herhaalt bepaalde personen vaker en legt duidelijk uit wie wat wanneer deed. Ook woorden als *al in 1913* geven aan dat het bijzonder of belangrijk is.' Op de vraag: 'Is jouw kijk op schoolboeken na deze opdracht veranderd?', kwam leerling C tot de volgende conclusie: 'Ja, nu zie ik dus wel dat er een verschil is in de manier waarop dingen uitgelegd kunnen worden. Het is niet perse zo dat als deze tekst in mijn boek zou staan dat ik dan in één keer denk: nou die liberalen, daar moet ik echt bij horen ofzo... maar ik vind het wel grappig dat er dan gekozen wordt om de focus op andere punten te leggen. En dat dat dus ook waarschijnlijk, nou, wel zeker, in mijn geschiedenisboeken, dat daar dus ook misschien dingen zijn weggelaten omdat de schrijver dat niet zo belangrijk vindt en dat vind ik wel een belangrijke realisatie.'



J. Braakensiek, *De Amsterdamer*, 2 december 1916, vlak na de debatten over de grondwetswijziging. Kuyper ontvangt van 'Sinter-Cort' de bijzondere school, Troelstra krijgt het algemeen mannenkiesrecht en Jacobs krijgt niks. Collectie ISSG.

Door leerlingen verschillende schoolboekteksten over hetzelfde onderwerp te geven, kun je ze leren dat de auteurs van schoolboeken keuzes maken. Op deze manier leren ze het interpretatieve karakter van schoolboeken kennen.

Open narratief

Voorzichtig kunnen een tweetal conclusies getrokken worden uit beide onderzoeken. Ten eerste dat de door ons geanalyseerde schoolboeken voor havo- en vwo-bovenbouw (nog) niet voorzien in het presenteren van thema's uit de Nederlandse geschiedenis in de vorm van een open narratief met daarin verschillende perspectieven. Ten tweede dat het wel degelijk uitmaakt of je als docent of leerling werkt met een schoolboektekst waarin alvast door de auteurs meerzijdige perspectieven expliciet zijn opgenomen in een meer open narratief, of dat je als docent of leerling werkt met een boek waarin een traditioneel, gesloten narratief wordt neergezet. Maar aangezien het de docenten zijn die de keuze voor een schoolboek maken, is het aan de uitgevers en auteursteams om schoolboeken te maken waarin het verhaal open is en verschillende perspectieven als een rode draad door de tekst heen lopen. Niet alleen voor vwo-leerlingen, maar zeker ook voor havoleerlingen. Uiteindelijk blijft het aan de docent om daar in de lespraktijk adequaat vorm aan te geven en leerlingen te leren denken en redeneren over geschiedenisverhalen als representaties van het verleden waarin verschillende perspectieven tot uitdrukking komen. ■

Verder lezen

Foster, S. (2011). Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision. *Education Inquiry*, 2 (1), 5-20. Kijk op tiny.cc/k5foster.

Lee, M. (2013). Promoting historical thinking using the explicit reasoning text. *Journal of Social Studies Research*, 37 (1), 33-45. Kijk op tiny.cc/k5mlee.

Pollmann, J. (2009). Internationalisering en de Nederlandse Opstand. *BMGN - Low Countries Historical Review*, 124 (4), 515-535. Kijk op <http://tiny.cc/k5poll>.

In de schaduw van de Muur

De halve waarheden van Oost- en West-Berlijn

Veertig jaar lang was Berlijn een gedeelde stad. De Koude Oorlog drukte zijn stempel op het leven van meerdere generaties. Tegenwoordig is er een groeiende belangstelling voor deze periode, met name voor de merkwaardige 'normaliteit' in de jaren zeventig en tachtig.





Dertig jaar zijn sinds de val van de Muur verstreken, een generatie is voorbij. Berlijners in Oost en West blikken terug op de wereld waar ze vandaan komen, op een tijd die intussen vreemd is geworden. Vaak drukte het grote verhaal over de Duitse Democratische Republiek (DDR), de Bondsrepubliek en de Duitse eenwording de stadsgeschiedenis naar de achtergrond. Wat er in de Koude Oorlog in Berlijn gebeurde was tenslotte vaak van nationaal of zelfs wereldhistorisch belang. Het dagelijkse leven was in de schaduw van de Muur aan het zicht onttrokken.

Twee grote tentoonstellingen van het Berlijnse Stadtmuseum brachten daar recent verandering in. De eerste, uit 2014, belichtte het dagelijks leven in West-Berlijn en had als ondertitel: *Een eiland op zoek naar het vaste land*. Dit jaar kwam het logische vervolg: *Ost-Berlin. Die halbe Hauptstadt*, nog te zien tot eind 2019. Het museum, geleid door de Nederlander Paul Spies, wil de stadsgeschiedenis onder de schil van het globale conflict vandaan pellen en aansluiting vinden bij het alledaagse leven van de stedelingen: hun ervaringen en verwachtingen, hun hoop en angsten.

Hoewel regelmatig vleugjes romantiserende nostalgie doorsijpelen (zowel 'Ostalgie' als 'Westalgie') is men er niet op uit te waarderen, veroordelen of bewonderen. De rode draad is vooral de enorme pluriformiteit van ervaringen en levensstijlen aan beide zijden van de Muur, dus ook voor het schijnbaar grijze en homogene Oost-Berlijn. De tijd waarin de grote utopieën van de Koude Oorlog verbleekten in normaliteit, de jaren zeventig en tachtig, staan hierbij voorop. De uitdaging is om niet alles in het perspectief

van de nu bekende afloop van 1989 te zien. Welke verhalen vertelden Oost- en West-Berlijn over zichzelf, en hoe geloofwaardig waren die?

Voorpost

Sinds de dagen van John F. Kennedy was Berlijn de onbestreden voorpost van het Westen. 'Ich bin ein Berliner' had de president van de Verenigde Staten geroepen, in juni 1963, toen hij rijkelijk laat een bezoek bracht aan de ingemetselde stad, die als een eilandje midden in de DDR lag. Twee jaar had hij laten verstrijken sinds de bouw van de Muur. Maar in de acht uur van zijn bezoek maakte Kennedy alles goed. Onweerstaanbaar waren die beroemde vier woorden, de symbiose tussen het vrije Berlijn en de Amerikaanse grootmacht. Toen Kennedy vijf maanden later in Dallas werd doodgeschoten, werd er nergens in Europa zo gerouwd als in West-Berlijn. Kennedy's bezoek was een van de hoogtepunten in het verhaal van de dappere enclave. West-Berlijn kan de toekomst aan, vertelde dit verhaal, als heldhaftige frontstad omringd door het kwaad. Foto's toonden de jonge president naast Willy Brandt, de charismatische burgemeester van Berlijn, beiden neerkijkend op de botte betonblokken die Oost-Berlijn op de grens had gestapeld. Vele filmsterren en presidenten zouden volgen om de Muur te zien en naar de overkant te kijken. Het voorpostverhaal leefde van confrontatie en concurrentie. Het hield vol dat Berlijn de natuurlijke hoofdstad van het gehele Duitsland was en bleef, dat de Bondsrepubliek slechts tijdelijk vanuit het kleine Bonn werd bestuurd, en dat de Muurbouwers moesten worden overmeesterd. Tot die tijd zag het vrije Berlijn zichzelf als etalage, als *Schaufenster des Westens*. Begin jaren zestig bouwde het driftig aan allerlei prestigeprojecten, zoals een artistiek concertgebouw, de Berliner Philharmonie, of het uiterst moderne Europa-center, waar hoog op het dak, en goed zichtbaar vanuit Oost-Berlijn, de grootste Mercedesster ter wereld ronddraaide. ▶

Krijn Thijs is historicus en wetenschappelijk medewerker van het Duitsland Instituut Amsterdam.

Linkerpagina: Dageelijks leven: de Oost-Berlijnse boulevard Schönhauser Allee, 1984. Bron: Landesarchiv Berlin. Foto: Dieter Breitenhorn. Boven: Het gedeelde Duitsland. West-Berlijn ligt als een eiland in de DDR. Onder: Een maquette van Berlijn, te zien op de tentoonstelling *Ost-Berlin: die halbe Hauptstadt* in Museum Ephraïmpalais, 2019. Stadtmuseum Berlin. Foto: Christian Kielmann.



De Russische blokkade maakte van het vrije Berlijn een eiland. Het was een kwestie van vastberaden uitzitten, zo meende het tijdschrift *Der Insulaner*, 3 september 1948. Bron: Stadtmuseum Berlin.

Maar toen Kennedy kwam, was de eerste confrontatie alweer even geleden. Hij sprak op de dag af vijftien jaar nadat de eerste Britse en Amerikaanse vliegtuigen begonnen waren het bedreigde Berlijn door de lucht te bevoorraden. Dit gebeurde in de hete fase van de Koude Oorlog, in 1948/1949, toen Jozef Stalin en de westelijke geallieerden hun globale strijd uitvochten in de viersectorenstad. Stalins blokkade was mislukt, de luchtbrug had hem gebroken. De vrije sectoren van Berlijn waren nog steeds vrij en de afkeer van het communisme was er groter dan ooit. De onbedoelde uitkomst was een nieuwe patstelling, namelijk de geboorte van West-Berlijn. De hoofdstad van Hitlers totale oorlog was binnen enkele jaren veranderd in een westers symbool voor vrijheid en onschuld.

Officiële enclave

Politiek gezien was de oogst van de overwinning hoogst ambivalent. Bij alle pr-potentie had de luchtbrug een strategisch gedrocht gebaard. Niets werd schriftelijk geregeld en een herhaling van het spelletje was in feite een kwestie van tijd. Het spreekwoordelijke eiland lag met zijn twee miljoen inwoners nog steeds midden in de landzee van de vijand: kwetsbaar, open en bedreigd. Er zouden nog ettelijke Berlijn-crisis volgen, meestal omdat de Sovjet-Unie de toegang traineerde en omdat steeds meer DDR-burgers hun land via deze enclave ontvluchtten, zolang het nog kon.

'Kennedy was gekomen, maar ook weer gegaan, en de Muur was gebleven'

Aan dat laatste maakte de Oost-Berlijnse dictator Walter Ulbricht op 13 augustus 1961 een einde met de bouw van de Muur. Het onvoorstelbare was gebeurd: er liep nu een dodelijke grens dwars door de stad. Het maakte de labiele situatie wel in één klap stabiel: er begon zich in Berlijn een ongemakkelijke *modus vivendi* af te tekenen. De Muur had de deling van de stad in beton gegoten. Het voorpostverhaal werd nog wel verteld – *ich bin ein Berliner!* –, maar steeds meer met de moed der wanhoop. Kennedy was gekomen, maar ook weer gegaan, en de Muur was gebleven. In de jaren die volgden verloor de mythe van de dappere voorpost langzaam zijn glans. Dat kwam door drie ontwikkelingen. Ten eerste werd er in 1971 eindelijk een internationaal Berlijn-verdrag gesloten waarin de Sovjet-Unie ondanks blijvende meningsverschillen de vrije toegang naar West-Berlijn garandeerde. Nu was de ommuurde stad geen bedreigde frontstad meer, maar min of meer een officiële enclave van de Bondsrepubliek. Het akkoord was voor West-Berlijn een grote



doorbraak, maar de resultaten vielen toch tegen. Normaliteit bleek een grote bedreiging voor dit uitzonderingsgebied pur sang. Bedrijven waren allang weg en kwamen niet meer terug. Diplomaten reisden voortaan naar Washington, Moskou, Bonn en... Oost-Berlijn. Bovendien bleek het eilandstadje op den duur niet levensvatbaar. Het kromp langzaam, verzonk in provincialisme en was structureel voor de helft (!) van zijn begroting afhankelijk van West-Duitsland. Zo doemde er met de bevestiging van de Duitse deling een heel andere vraag op: Waarom was West-Berlijn er eigenlijk nog? De kou was uit de lucht, de frontstad leek dus overbodig.

Heilstaat

Een tweede reden voor de teloorgang van West-Berlijn als voorpost had een maatschappelijke achtergrond. Halverwege de jaren zestig verscheen met veel bombarie een nieuw figuur op het West-Berlijnse toneel: de protesterende student. West-Duitse '1968'ers' trokken in groten getale naar het vrije eilandstadje met zijn onduidelijke gezagsverhoudingen. Ze verafschuwden het anticommunisme van hun ouders, inclusief frontstadverhalen en achterhaalde *Wiedervereinigungsträume*. Veel van de nieuwe Berlijners kwamen niet om de belofte te beleven, maar juist om hem te breken.

Een derde en laatste ontwikkeling was dat West-Berlijn langzaam maar zeker concurrentie kreeg van Oost-Berlijn. Na een dramatische start in de jaren veertig en vijftig begon de Russische sector van de viermachtenstad halverwege de jaren zestig toch nog aan een vertraagde opmars. Het groeide in zijn rol als de hoofdstad van de DDR,

waar de droom van een arbeiders- en boerenstaat waarheid had moeten worden. De opkomst van Oost-Berlijn zou evenwel slechts kort duren en altijd een licht schizofrene vertoning blijven. Want Oost-Duitsland had de Muur gebouwd. Het was de enige manier geweest om het land overeind te houden: door de massaal vluchtende bevolking met een hermetische grensafsluiting binnenboord te houden. Ruim drie miljoen mensen hadden de DDR tot 1961 verlaten, zeventien miljoen waren er overgebleven. Voor hen werd de socialistische staat in feite een grote gevangenis, hoewel die term geen recht doet aan de diversiteit van het leven in Oost-Duitsland.

Zelf presenteerde de *Sozialistische Einheitspartei Deutschlands* (SED) de Muur als de maatregel die de wereldvrede had gered, die de gevaarlijke imperialistische klassenvijand in het Westen te slim af was geweest, en die dus een naar buiten gericht defensief karakter had. Vandaar de officiële Oost-Duitse naam van de Muur: de antifascistische *Schutzwand* (beschermwal). De term is een van de lompeste propagandaleugens in de aan propagandaleugens toch rijke Duitse geschiedenis. De Muur was in feite een bankroetverklaring van de socialistische utopie, al bleven sommigen vasthouden aan het geloof dat nu de grens eenmaal op slot was, de ontwikkeling van het socialisme eindelijk in alle rust kon beginnen.

Fris briesje

In de jaren zestig begon de DDR-hoofdstad zich achter de versperringen toch beetje bij beetje in te richten. In 1965 werd het fundament gelegd van de *Fernsehturm*, de 368 meter hoge televisietoren aan de Alexanderplatz. En toen in 1971 de oude partijchef Walter Ulbricht onvrijwillig werd afgelost door Erich Honecker waaide er zowaar een fris briesje door de dictatuur. Honecker kondigde het 'reëel bestaande socialisme' aan met een hiermee gepaard gaande bescheiden welvaart van Trabantjes, nieuwbouwflats en (uiterlijke) vrede. Hij zwoer trouw aan de Sovjet-Unie, maar stimuleerde ook consumptie, flirtte met kunstenaars en legde in 1973 de grondsteen voor het futuristische *Palast der Republik*, dat zowel parlamentsgebouw als volkspaleis moest worden. Ondertussen werd de DDR door steeds meer westelijke staten erkend, wat de halve hoofdstad internationaal op de kaart zette. De SED besloot om Oost-Berlijn uit te bouwen tot een trotse 'socialistische metropool' van het kaliber Praag en Boedapest. Dit leidde zelfs tot dure restauratieprojecten in het oude Pruisische centrum van de stad – ideologisch gezien tamelijk spectaculair. Zo kon Oost-Berlijn de concurrentie met West-Berlijn in elk geval optisch wel aan.

Tegelijkertijd was de Muur nooit ver weg en de leugen dus ook niet. De schaduwkanten van het ►

Oost-Berlijn bouwend aan een socialistische toekomst. Alexanderplatz, augustus 1969. Op de achtergrond de nieuwe Fernsehturm. Bron: Bundesarchiv. Foto: Eva Brüggmann.



In de jaren tachtig bepaalde het alternatieve Berlijn van krakers en autonomen het straatbeeld. Eigen tijdschriften berichten over (ludieke) acties, september 1981. Bron: Stadtmuseum Berlin.

leven in het *Realsozialismus* waren alom bekend en zichtbaar. Na een korte periode van relatieve rust, waarin 'Berlin, Hauptstadt der DDR' de weg omhoog leek te hebben gevonden, volgde in de late jaren zeventig ook hier, net als in West-Berlijn, een harde landing in de realiteit. Op de partijdag van 1976 applaudisseerde de SED weliswaar lang en eensgezind in het nieuwe Palast der Republik, maar een half jaar later werd de kritische zanger en dichter Wolf Biermann het land uitgezet. De affaire maakte aan vele illusies een eind. Er volgde een golf van protest onder kunstenaars en een uittocht van meer dissidenten uit de DDR. Daarnaast werd het steeds duidelijker dat Honeckers economische koers de levensstandaard wel had opgeschroefd, maar eigenlijk onbetaalbaar was. De productiviteit was laag en de staatschuld werd hoger. Binnen het Oostblok deed de DDR-economie het relatief goed, maar dat zei meer over het Sovjet-imperium dan over Oost-Duitsland. De bewoners

van de communistische heilstaat keken 's avonds watertandend naar West-Duitse kapitalistische televisie. Sommigen waagden avontuurlijke vluchtpogingen. Anderen zochten hun heil in de privésfeer. Om de *Republikflucht* en de oppositie in het algemeen te bestrijden, was de *Stasi* (Ministerium für Staatssicherheit, de geheime dienst) tot ongekende proporties uitgegroeid. Het maakte gebruik van honderdduizenden verklikkers, die vaak zelf gedwongen en afgeperst werden. De belofte van het bloeiende socialisme was halverwege de jaren tachtig wel vervlogen. In Oost-Berlijn leek de tijd stil te staan.

Wondere wereld

West-Berlijn maakte ook een interne maatschappelijke crisis door, en wel in het jaar 1981. Toen had de onontwarbare knoop van stagnatie, ordeproblemen en verlies aan toekomstperspectief de stad bijna onbestuurbaar gemaakt. De kraakbeweging tartte de autoriteiten, deels met grof geweld over en weer. In de perifere wijk Kreuzberg, die aan drie kanten was ingesloten door de Muur, bloeide het alternatieve leven van wereldverbeteraars, migranten en exoten. Onder de nieuwe CDU-burgemeester (en latere bondspresident) Richard von Weizsäcker werd de situatie in de biotoop uiteindelijk aanvaard. Er ontstonden nieuwe concepten, vooral op gebied van stadsvernieuwing en cultuurbeleid. De klassieke hoofdstad doctrine kreeg een volledig symbolische invulling. Zo viel ook het stadseiland langzaam uit de tijd.

De wondere wereld van West-Berlijn kende hierin echter wel zijn eigen bloei en aantrekkingskracht. Het geld kwam uit de Bondsrepubliek, de kroegen waren altijd open en gevaarlijk was het niet meer. Zo vormde het een tijdloos niemandsland, bewoond door 1,8 miljoen mensen. In de loze straten bij de Muur scheen iedereen van dag tot dag te leven, of liever van nacht tot nacht. Kunst en muziek werden er op zeldzaam radicale en compromisloze wijze uitgeleefd. De beloftes van de westerse moderniteit leken hier mislukt, met alle uitdagingen van dien. Langzaam werden de sporen van de verdrongen *Reichshauptstadt* weer uitgegraven. Met de rug tegen de Muur verkenden West-Berlijners nieuwe wegen, hier was alles mogelijk en niets abnormaal. Met de dappere frontstad van 1948 en 1963 had het allemaal weinig meer te maken.

Het grote jaar 1989

Dan dient zich tot ieders verrassing het grote jaar 1989 aan. In de DDR hing verandering nog het meest in de lucht, maar niet op deze manier. Nadat Michail Gorbatsjov in 1985 in Moskou aan de macht was gekomen ging er een zucht van hervormingsverlichting door het Oostblok. En uitgerekend nu hielden de machtige oude heren

Nascholingsprogramma's

Het Duitsland Instituut Amsterdam (DIA) is het kenniscentrum over Duitsland. Het opereert op het raakvlak van onderwijs, wetenschap en maatschappij. Het DIA organiseert nascholingsprogramma's voor leraren (in opleiding) over het nieuwe cse-thema over Duitsland, onder meer op 14 en 15 november in het *Haus der Geschichte* en de voormalige regeringswijk in Bonn. Ook heeft het DIA een speciale tijdlijn ontwikkeld. Kijk op www.duitslandinstituut.nl/voortgezet-onderwijs.





in Oost-Berlijn opeens afstand van de ‘grote broer’. Het was de doodsteek voor hun geloofwaardigheid, ook onder de eigen achterban, die veelal hoopte op een Oost-Duitse perestrojka. In 1987 werden er voor het eerst tekenen van een min of meer georganiseerde oppositie zichtbaar, juist in Oost-Berlijn, waar dissidente lijntjes naar de media van West-Berlijn liepen. Zo waren conflictsituaties in Oost-Berlijn opeens bijna live op televisie te volgen, wat de Stasi nauwelijks kon controleren. Een nieuwe golf van vluchtelingen bracht, zo leek het, de DDR eindelijk in beweging. Toch was het ondenkbaar dat het land spoedig compleet zou instorten en van het wereldtoneel zou verdwijnen. Door het succes van de ontspanningspolitiek, die de bestaande ‘realiteiten’ juist niet ter discussie stelde, leek ook een Duitse *Wiedervereinigung* verder weg dan ooit.

‘In de jaren tachtig waren de beide Berlijnse toekomstverhalen in feite uitgewerkt’

Ook voor de merkwaardige enclave West-Berlijn is de verleiding groot om zijn geschiedenis gladjes naar de climax van 1989 toe te vertellen, naar de val van de Muur. De tijdgenoten wisten van niks. Een jaar voor de grote omwenteling brachten ze nog doodleuk een rood-groene senaat aan de macht, die openlijk afstand nam van het ideaal van de Duitse of Berlijnse eenwording. De nieuwe burgemeester maakte er geen geheim van dat hij de ‘verlozene Wiedervereinigungsrhetorik’ gevaarlijk vond. Zijn linkse senaat werd door bondskanselier Helmut Kohl in Bonn met open-

lijke tegenzin behandeld, waardoor West-Berlijn uiteindelijk helemaal uit het grote verhaal van de *Einheit* verdween.

In de jaren tachtig waren de beide Berlijnse toekomstverhalen in feite uitgewerkt. Links en rechts van de Muur lagen halve reststeden die ooit geleefd hadden vanuit een belofte. Beide beloften werden direct na 1945 afgelegd. En beide beloften waren uiteindelijk na veertig jaren verbleekt, opgelost in nieuwe normaliteiten. De ironie van de geschiedenis is dat toen opeens één van beide toekomstscenario’s toch nog werd ingelost. Maar wie kon dat nu weten? Beide halve steden werkten op hun eigen manier en deels met de moed der wanhoop aan volstrekt andere toekomst dan de geschiedenis voor hen in petto had. ■

Links: Verkiezingsaffiche in Berlijn in 1981. Bron: Bundesarchiv. Foto: DEWAG. Onder: De Berlijnse skyline omstreeks 1988. Op de voorgrond Oost-Berlijn met watertoren, op de achtergrond West-Berlijn met lichtgevende Mercedesster. Foto: Lutz Masanetz.



Verder lezen

- Jürgen Danyel (red.),** *Ost-Berlin. 30 Erkundungen* (Berlijn 2019).
- Stadtmuseum Berlin (red.),** *West-Berlin. Eine Insel auf der Suche nach Festland* (Berlijn 2014). Zie ook www.west.berlin.
- Elke Kimmel,** *West-Berlin, Biographie einer Halbstadt* (Berlijn 2018).
- Willem Melching,** *Van het socialisme, de dingen die voorbij gaan. Een geschiedenis van de DDR* (Amsterdam 2005).
- Wilfried Rott,** *Die Insel. Eine Geschichte West-Berlins 1948-1990* (München 2009).
- Krijn Thijs,** ‘De wonderere wereld van West-Berlijn. Van de symbolische hoofdstad tot de “schande van Schöneberg”’, in: *Stadsgeschiedenis* 7 (2012), 1, p. 86-95.
- Krijn Thijs,** ‘Het “nieuwe” Berlijn. De droom en de stad’, in: Hanco Jürgens en Ton Nijhuis (red.), *De vleugels van de adelaar. Duitse kwesties in een Europees perspectief* (Amsterdam 2016), p. 29-48.
- www.chronik-der-mauer.de**
- www.ost.berlin**

Teken het verleden!

De meerwaarde van tekenopdrachten

Stel, het is 200 n.Chr. en je staat op het Forum Romanum. Wat zie je wanneer je om je heen kijkt? Misschien denk je nu aan tempels of aan grote witte gebouwen, of je ziet mannen in toga voor je die met elkaar aan het praten zijn. Misschien stel je jezelf een serene stilte voor, of juist grote drukte. Van leerlingen wordt meestal verlangd hun voorstellingen van het verleden in taal om te zetten. Maar waarom niet in beeld? Oefeningen met historische tekenopdrachten blijken goed aan te slaan.

Tessa de Leur is docent geschiedenis en lerarenopleider aan de Hogeschool van Amsterdam.

Concrete beelden kunnen leerlingen helpen om historische gebeurtenissen, situaties en ontwikkelingen te begrijpen.¹ Deze beelden kunnen gaan over de fysieke omgeving en tastbare details, zoals huizen, kleding, landschap en wapentuig, maar ook over de gedachtewereld, emoties en motieven van mensen. Beeldvorming is nauw verbonden met de historische vaardigheden contextualiseren en inleven. Tijdens de geschiedenisles kan de docent beelden aanreiken in de vorm van bijvoorbeeld films, foto's en primaire bronnen. Leerlingen kunnen echter ook worden gestimuleerd om hun eigen beeld van het verleden te construeren. Ze hebben immers over allerlei onderwerpen al associaties in hun hoofd, die soms weliswaar historisch onjuist zijn, maar die wel hun beeld van het verleden mede bepalen.² Zolang docenten niet weten welke beelden er in het hoofd van de leerlingen zitten, kunnen ze die ook niet corrigeren of aanvullen. Daarom is het nodig dat de beelden van de leerlingen zichtbaar zijn. Dat kan op veel verschillende manieren. Een daarvan is het verbeelden van de fysieke omgeving in het verleden door een tekenopdracht.³

Forum Romanum

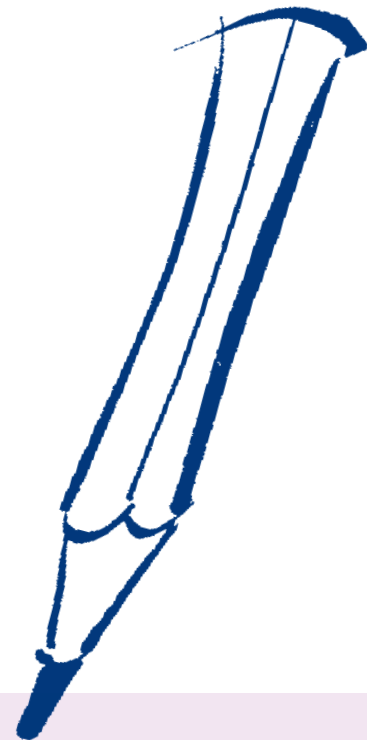
'Stel je eens voor, je staat op het Forum Romanum in 200 n.Chr. en je kijkt om je heen. Teken wat je ziet.' Dit was de opdracht die 77 leerlingen uit havo en vwo moesten uitvoeren. De leerlingen kregen een bronnenblad met informatie over het Romeinse keizerrijk, het Forum Romanum en een dagindeling van de gemiddelde Romeinse inwoner. Ook stonden twee afbeeldingen op het bronnenblad: een plattegrond en een reconstructietekening van een Romeinse straat. De leerlingen kregen 20 minuten om de bronnen te bekijken en een tekening te maken. De instructie was dat de tekening begrijpelijk moest zijn; mooi was geen vereiste. Om de tekeningen te kunnen vergelijken met 'normale' opdrachten, maakten leerlingen (uit dezelfde klassen als de tekenaars)

¹ Lee, P.J., 'Historical Imagination', in: Dickinson, A.K., Lee, P.J., & Rogers, P.J. (red.), *Learning History* (2004) en Heinemann en Lévesque, S., *Thinking Historically. Educating students for the twenty-first century* (2008).

² Kahneman, D., *Thinking Fast and Slow* (2011).

³ Meer informatie over het onderzoek is te vinden via vakdidactiekgw.nl/author/tessa.

⁴ Dilek, G., 'Visual thinking in teaching history: reading the visual thinking skills of 12 year-old students in Istanbul', in: *Education* 3-13, 38 (3) (2010), 257-27. Download de tekst via tiny.cc/K5DLVT.



ILLUSTRATIE: WENDELIN VAN DER VE

LESTIPS

- Tekenen kan, net als schrijven, een manier zijn om **informatie te verwerken** die kan leiden tot historisch plausibele beelden van het verleden.
- Leerlingen vinden het vaak leuk om te tekenen, maar ook moeilijk omdat ze allerlei **hiaten in hun kennis** tegenkomen.
- Tekeningen van leerlingen kunnen het startpunt zijn van een goed gesprek over het verleden en de **constructie** daarvan.

de opdracht 'schrijf wat je ziet'. Nadat de leerlingen de opdracht hadden uitgevoerd, is een aantal van hen geïnterviewd over hun tekening of geschreven tekst en over wat ze van de opdracht vonden.

Om de kwaliteit te beoordelen is er gekeken naar de hoeveelheid informatie die de leerlingen uit de bronnen gebruikten voor hun tekening of geschreven tekst, en de hoeveelheid gebruikte voorkennis. Daarbij is de historische plausibiliteit van het beeld beoordeeld, dus de mate waarin het beeld recht doet aan de historische situatie.⁴ Bij deze opdracht is bijvoorbeeld gelet op zowel de aanwezigheid van gebouwen als mensen in de tekening of het geschreven tekstje – een druk plein zonder mensen is weinig geloofwaardig. Ook is gelet op de aanwezigheid van foutieve informatie – een guillotine hoort op een ander plein dan het op het Forum Romanum. Alle tekeningen en geschreven stukjes zijn door twee onderzoekers en een docent ingedeeld in drie categorieën: basis, middenniveau en gevorderd (zie kader rechts).

Historisch plausibel

Na analyse bleek dat de tekeningen gemiddeld even historisch plausibel waren als de geschreven teksten. Wat opviel is dat de geschreven teksten vaak meer informatie bevatten, maar dat waren

voornamelijk letterlijk overgeschreven zinnen uit de bronnen van het informatieblad. Dit is misschien te verklaren doordat leerlingen gewend zijn om met behulp van stukjes brontekst een eigen tekst te formuleren. In de interviews na afloop van de opdracht vertelden leerlingen dat ook. Leerlingen die tekenden, moesten de (verbale) informatie uit de brontekst omzetten in (visuele) beelden. De leerlingen gaven aan dat ze dat leuker vonden dan schrijven, maar ook moeilijker.

In dit onderzoek zijn geen verschillen aan het licht gekomen tussen mooie en minder mooie tekeningen als het gaat om historische plausibiliteit. De tekeningen met 'stokpoppetjes' werden als even historisch plausibel beoordeeld als uitgewerkte tekeningen van mensen met toga's aan, zolang ze maar eenzelfde hoeveelheid elementen bevatten. Met andere woorden: vooral de rijkheid van de tekening bepaalt hoe historisch plausibel de tekening is, niet de tekenkwaliteit.

Tekenen in de klas

Het verbeelden van het verleden op een visuele manier ervaren leerlingen weliswaar als moeilijk, maar ook als leuk om te doen. De meerwaarde van tekenen zit vooral in de mogelijkheden die tekeningen bieden voor gesprek erover. Wanneer leerlingen kunnen vertellen wat ze hebben getekend en waarom, komen er allerlei vragen en overwegingen naar boven. Tekeningen kunnen een waardevol instrument zijn om leren over het verleden aan te wakkeren. Dit kan op het niveau van het getekende onderwerp. Bijvoorbeeld door simpele vragen te stellen als: 'Stonden er bomen op het Forum?' Of te vragen naar grotere problemen als: 'Hoe zie je dat mensen arm of rijk waren?' Maar ook vragen over de aard van ons vak komen naar voren. Wanneer leerlingen namelijk elkaars tekeningen bekijken zien ze letterlijk in één oogopslag dat de beelden van elkaar verschillen. Docenten kunnen de tekeningen gebruiken om te laten zien dat mensen verschillende beelden hebben van het verleden, maar dat de een niet minder waar hoeft te zijn dan de andere. Geschiedenis is nu eenmaal een constructie op basis van de interpretatie van bronnen en het gebruik van eigen voorkennis. ■

Verder lezen

Dawson, I., 'What time does the tune start? From thinking about "sense of period" to modelling history at Key Stage 3', in: *Teaching History* 135 (2009), 50-58.

Epstein, T., 'Sometimes a shining moment: high school students' representations of history through the arts', in: *Social Education*, 58 (3) (1994), 136-141. Download de tekst via tiny.cc/K5DeLeur.

Teksten en tekeningen

Voorbeeld van een tekst die is ingedeeld bij 'basis'

'Als ik vooruit kijk zie ik de triomfboog van keizer Septimus Severus. Daarachter staat de tempel van Saturnus, aan de rechterkant van de triomfboog zie ik de Curia, dat is het gebouw van de senaat. En aan de linkerkant van de triomfboog zie ik de Basilica Julia, de rechtbank. Als ik omdraai zie ik voor me de Basilica Aemilia, dat is de handelsbeurs.'

Voorbeeld van een tekst die is ingedeeld bij 'gevorderd'

'Ik zie honderden, misschien wel duizenden mensen door elkaar lopen, overal staan marktkraampjes die hun groente en fruit aan het verkopen zijn. Ook zie ik marcherende soldaten lopen met misdadigers op weg naar de Basilica Julia. Ook zie ik mensen hun bezittingen meenemen naar de tempel van Saturnus. Je kan ook goed het verschil zien tussen rijke en armere mensen. Bijvoorbeeld door de manier waarop ze lopen en hoe ze om zich heen kijken. Maar ook de armere mensen leken het goed te hebben, ze keken blij. Iedereen leek trots te zijn op het volk.'

Voorbeeld van een tekening die is ingedeeld bij 'basis'



Voorbeeld van een tekening die is ingedeeld bij 'gevorderd'



Wij leven van dag tot dag in totale onzekerheid

Activerende didactiek aan de hand van Selma

Selma. Aan Hitler ontsnapt, gevangene van Mao (2016) is het indrukwekkende levensverhaal van de Nederlands-Joodse Selma Vos, geschreven door Carolijn Visser. Het boek biedt volop mogelijkheden om de moderne geschiedenis van China – onderwerp van het vwo-eindexamen – in de klas te behandelen. In dit artikel worden twee werkvormen (Playreading en Vertelkaarten) toegelicht die leerlingen stimuleren zich in de geschiedenis in te leven en die daardoor beter te begrijpen.

Janneke Riksen is vakdidacticus geschiedenis aan de universitaire lerarenopleiding van de Vrije Universiteit te Amsterdam.

Vanaf mei 2022 gaat Chinese geschiedenis onderdeel uitmaken van de leerstof voor het centraal examen vwo. De historische context ‘China van keizer tot kapitalisme: 1842-2001’ is een van de vier contexten waar vwo-leerlingen mee te maken krijgen.¹ Dit betekent dat docenten vanaf de start van het schooljaar 2019-2020 met hun vwo 4-leerlingen aan de slag gaan met dit nieuwe programma. Deze leerlingen vormen immers de eerste lichting die in mei 2022 dit examen zullen afleggen. Met de keuze voor China wordt tegemoetgekomen aan de vraag van veel docenten om meer aandacht te besteden aan niet-Europese geschiedenis.² De context valt uiteen in drie delen. In de eerste periode tot 1911 gaat het om de vraag waardoor China zijn positie als regionale grootmacht verloor. Vervolgens wordt ingegaan op het ontstaan van de Volksrepubliek China in 1949, om in het laatste deel de vraag aan de orde te stellen waardoor de Volksrepubliek zich tot een grootmacht heeft kunnen ontwikkelen. Het levensverhaal van Selma past binnen deze laatste periode en beslaat de jaren 1950-1968.

Het gezin van Selma begin jaren vijftig. Privécollectie familie Tsao.



In het nieuwe eindexamen wordt de inhoud van domein A: historisch denken en redeneren geordend volgens drie hoofdclusters. In het eerste cluster, *Tijd*, is er aandacht voor chronologie, causaliteit en continuïteit en verandering. Het tweede cluster, *Interpretatie*, bestaat uit de vakspecifieke vaardigheden inleving en standplaatsgebondenheid en bron en vraagstelling. In het derde en laatste cluster, *Betekenis voor nu*, moeten de leerlingen betekenis geven aan het verleden en oordelen over het verleden. Aan de hand van het levensverhaal van Selma is het mogelijk om aandacht te besteden aan verschillende vaardigheden uit de drie hoofdclusters. Selma's verhaal, originele brieven en beschikbare foto's maken het mogelijk dat leerlingen aan de slag kunnen gaan met begrippen zoals continuïteit en verandering, inleving en standplaatsgebondenheid en de ontwikkelingen en gebeurtenis van toen ook kunnen duiden voor het huidige China.

Overtuigde communisten

De Nederlands-Joodse Selma (1921-1968) ontsnapt in de Tweede Wereldoorlog met haar vader, Max Vos, aan de nazi's door uit een naar Westerbork rijdende trein te springen. Haar moeder durft niet te springen. Zij zal in Sobibor worden vermoord. Na de oorlog gaat Selma in Cambridge Engelse taal- en letterkunde studeren. Daar ontmoet zij de Chinese psycholoog en communist Jih Chang Tsao, waarmee zij eind december 1947 in het huwelijk treedt. In 1948 wordt hun zoon Tseng-Y (Dop) geboren. Chang woont dan, vanwege zijn baan, al in Hongkong. Selma volgt later met Dop. In 1950 wordt hun dochter He Li (Greta) geboren. Selma en Chang zijn overtuigde communisten. In datzelfde jaar verhuizen zij naar Peking om vanuit hun idealen een bijdrage te leveren aan de opbouw van de Volksrepubliek China. Chang wordt directeur van een psychologisch instituut en Selma gaat als talentdocent werken aan de Staatshandelsschool.



Dop en Greta op de basisschool. Privé-collectie familie Tsao.

In hun beginjaren hebben zij een bevoorrechte positie; samen met andere wetenschappers wonen ze in een ommuurde hof, in relatieve luxe. Langzamerhand verliezen zij hun privileges en met name Selma krijgt in de loop van de tijd steeds meer moeite met het totalitaire systeem. Ze ondervinden de gevolgen van Mao's campagnes Laet Honderd Bloemen Bloeien en De Grote Sprong Voorwaarts. Selma onderhoudt contact met Nederland door het lezen van het tijdschrift *Vrij Nederland* en briefwisselingen met haar vader en enkele anderen. Selma is in die tijd een van de weinige Nederlanders in China en de briefwisseling met haar vader geeft ons een unieke inkijk in het leven ten tijde van Mao.

'Selma en haar gezin ondervinden de gevolgen van Mao's campagnes'

In het voorjaar van 1966 is het voor Selma mogelijk om met een uitreisvisum een bezoek aan haar familie in Nederland te brengen. Na het uitbreken van de Culturele Revolutie besluit Selma haar bezoek te verlengen. Na terugkomst in Peking blijkt zij echter haar baan op het taleninstituut verloren te hebben omdat ze langer was weggebleven. Hun situatie wordt slechter doordat Selma en Chang, als intellectuelen met veel westerse contacten, verdacht worden van spionage. Chang wordt tewerkgesteld als schoonmaker, op het instituut waar hij tot dan toe directeur was. Rode Gardisten doorzoeken hun huis meerdere malen en in maart 1968 worden Selma en Chang

gevangengenomen. Hun kinderen, Greta en Dop, moeten naar het platteland voor heropvoeding. In september 1968 overlijdt Selma in gevangenschap. Dop begrijpt later van de Rode Gardisten dat zij zelf een einde aan haar leven had gemaakt. Enkele maanden later overlijdt ook hun sterk verzwakte en zieke vader. Na de dood van Mao worden Selma en Chang gerehabiliteerd. Op uitnodiging van familie in Nederland kunnen Dop en Greta in 1979 naar Nederland komen. Het boek van Carolijn Visser eindigt met de dag dat Greta en Dop aankomen op Schiphol. Dit is ook de dag waarop hun opa, Max Vos, overlijdt.

Goudvissen verboden

Voor het ontwikkelen van het lesmateriaal leek een gesprek met schrijfster, Carolijn Visser, mij zeer waardevol. Het boek is voor een belangrijk deel gebaseerd op de briefwisseling van Selma met haar vader in Nederland. Op welke wijze was Carolijn Visser aan deze brieven gekomen? En woonden de kinderen van Selma nog steeds in Nederland? Een e-mail aan de uitgeverij vormde het begin van een prachtig project waarin ik inderdaad ook met Carolijn Visser mocht spreken. Het bijzonderst was de ontmoeting met de kinderen van Selma: Greta Tsao en Tseng-Y Tsao (Dop). Greta en Dop bouwden na 1979 een leven in Nederland op. Zij studeerden en werkten en zijn nu met pensioen. Met het boek *Selma* hebben zij, via Carolijn Visser, een eerbetoon aan hun moeder gebracht.

Dankzij hen was het mogelijk in het lesmateriaal primaire bronnen op te nemen. Ze vertrouwden mij een aantal originele brieffragmenten, brieven ►

1 De andere drie historische contexten voor vwo zijn: Stedelijke dynamiek in de lage landen: 1100-1700, Verlichting: 1600-1900 en Duitsland in Europa: 1918-1991.

2 Zie het verslag van het focusgroepenonderzoek onder docenten in Nederland: 'Meer en minder tegelijk. Adviezen van docenten bij "groot onderhoud" aan de syllabuscommissie geschiedenis havo/vwo, najaar 2016', in: E. Storck en E.R. de Graaf, CvTE, Utrecht 2017.

Brief van Selma aan haar vader Max Vos, d.d. 25 september 1966, privébezit familie, opgenomen in het lesmateriaal 'Selma's leven in China', Janneke Riksen, VU Amsterdam, maart 2019.

en foto's toe die ik mocht gebruiken om het verhaal van hun moeder door te vertellen aan de leerlingen van nu.

Zo kreeg ik van hen een brief van 25 september 1966, waarin Selma, tijdens de Culturele Revolutie, aan haar vader schreef:

'Wij leven van dag tot dag in totale onzekerheid. Chang is hoofdkapitalist en revisionist van zijn instituut; werkt al twee maanden als schoonmaker etc. en niemand spreekt met hem, behalve op vergaderingen waar hij beschuldigd wordt. Krijgt vanaf volgende maand nog maar 20% van zijn salaris. Huis 2 maal ondersteboven gehaald, alle kunstboeken, alle familie-foto's en foto-boeken, de buitenlandse poppen, kerstboom etc. dassen en Chang's 3 paar leren schoenen, twee stukken zijde weg. Banksaldo geblokkeerd, grote aanplakbiljetten in instituut tegen Chang en ook tegen mij.'

'Een leerling merkte op dat zij in de les graag meer "mails" van Selma had willen lezen, waarmee zij de getypte brieven bedoelde'

(...) Ik weet niet of de scholen ooit weer beginnen. Onze poes moet dood, poezen, kippen en goudvisen verboden. Weet niet hoe, er is geen dierenarts. Bericht alle kennissen dat kinderen en ik het vrij goed maken, nog geen school, geen huishoudster. Stuur maar door naar Henk I, die geeft het wel door maar zeg niets over Chang. (...) Schrijf alleen familienieuws terug, ook de kennissen en naar mij alleen. Voel me als op 10 mei 1940. Heb geboortebewijzen kinderen vernietigd, anders nog kans op beschuldiging.³

Betrouwbare bron?

Deze brief van Selma aan haar vader biedt veel informatie over het leven in China ten tijde van de Culturele Revolutie en is ook opgenomen in het lesmateriaal. Via deze brief kan er met leerlingen over allerlei thema's, zoals werken, onderwijs en wonen gesproken worden. In de vier klassen waar ik het lesmateriaal uitprobeerde, sprak ik met de leerlingen over de razzia's door de Rode Gardisten. Waarom werd hun huis door de Rode Gardisten overhoopgehaald en waarom haalden ze nu juist die spullen weg die refereerden aan het Westen en het kapitalisme? Of: waarom voelde Selma zich als in mei 1940 en had ze uit voorzorg de geboortebewijzen van de kinderen vernietigd? Behalve in deze 'grote' thema's waren de leerlingen ook geïnteresseerd in vragen rond het verbod op het houden van huisdieren en hoe het met de poes van de familie Chang is gegaan.

Naast diverse inhoudelijke vragen kan er in de klas aandacht zijn voor de brief als primaire bron, met name de betrouwbaarheid daarvan. Uit de brief blijkt bijvoorbeeld dat Selma in 1966 niet openlijk over alles kan schrijven en dat zij er altijd rekening mee hield dat deze door een censor gelezen en gecontroleerd werd. Over Chang schreef ze niets en er moest vooral doorgegeven worden aan anderen dat zij het 'vrij goed maken'. Wat betekent dat voor de betrouwbaarheid van de bron? Vanuit dit onderwerp is de lijn ook snel doorgetrokken naar het heden en komt de vraag naar de wijze waarop de bevolking in het huidige China wordt gecontroleerd al snel naar voren. Ook kan er ingegaan worden op het feit dat zij een originele brief uit 1966 lezen. Waaraan kun je dat zien en wat valt de leerlingen op? Kennen zij alle woorden en begrippen die erin voorkomen?



Het gezin rond 1955-1956. Privécollectie familie Tsao.

Selma heeft de brieven aan haar vader destijds getypt op een Remington-typemachine. Een leerling merkte op dat zij in de les graag meer 'mails' van Selma had willen lezen, waarmee zij de getypte brieven bedoelde. Hiermee kon ik in het vervolg bij de instructie aan de leerlingen rekening houden.

Verhalen met een stem

Het werken met verhalen in de geschiedenisles vormt een sterk didactisch middel. Verhalen kunnen een bepaalde sfeer oproepen. Het kan leerlingen motiveren, inspireren en nieuwsgierig maken. Verhalen kunnen abstracte leerinhoud concreet maken en kennis overbrengen. De mogelijkheid tot identificatie en personificatie met (hoofd)personen in een verhaal maken dat leerlingen zich kunnen inleven, een beeld en oordeel kunnen vormen en daarmee betekenis kunnen geven aan het verleden.

Op welke wijze past het levensverhaal van Selma hierin? Verhalende teksten geven volgens het boek van McKeown en Beck (1994) een 'stem' aan de geschiedenis en vormen zo een aanvulling op de leerstofteksten die leerlingen, aldus de onderzoekers, eerder als 'zonder stem' zien.⁴ Dit wordt gestimuleerd door actief taalgebruik, handelende, denkende en sprekende personen op te voeren en verbanden op concreet niveau te benoemen. Twee werkvormen voldoen ruimschoots aan deze voorwaarden. Ten eerste is dat de werkvorm Playreading. Bij deze werkvorm wordt de verhalende tekst herschreven in dialogovorm. Ik heb zeven scènes uit het boek *Selma* herschreven. Hierbij bleef ik zo dicht mogelijk bij de tekst van Carolijn Visser of de brieven, maar lette op actief taalgebruik en liet de personen denken en handelen.

In elke scène komt de rol van een verteller voor, die de context van het onderwerp kan schetsen en inleiden. Daarnaast zijn er, afhankelijk van het thema, rollen voor Selma, haar man Chang en de kinderen Dop en Greta. Leerlingen kunnen dit onvoorbereid voorlezen, of zich (kort) voorbereiden in de klas of thuis. Door op het bord de namen van de verteller, Selma, Chang en anderen te schrijven of een foto van het gezin te projecteren en de leerlingen hiervoor plaats te laten nemen, is het voor de andere leerlingen in de klas in één oogopslag duidelijk wie welke rol speelt. In een wat uitgebreidere vorm kunnen de scènes over verschillende groepjes leerlingen verdeeld worden die dan thuis voorbereid kunnen worden.

De scènes volgen de chronologie van Selma's leven en vertellen over de begintijd in China, de gevolgen voor het gezinsleven tijdens de campagne Laai Honderd Bloemen Bloeien, de Grote Sprong Voorwaarts, de Culturele Revolutie en de gevangenschap van Selma en Chang. Deze werkvorm leent zich tot veel uitwerkingen, van

beperkt tot uitgebreid, van vijftien minuten in een les tot een project dat zich over meerdere lessen uitspreidt. Voor welke vorm er ook gekozen wordt, het is belangrijk om wel de tijd te nemen om de scènes na te bespreken. Bij elke scène heb ik een aantal vragen geformuleerd. Deze dienen soms om de scène beter te begrijpen, maar een aantal keren zijn deze ook meer gericht op inleving of oordeelsvorming.

Het valt mij telkens weer op hoe graag leerlingen een rol willen spelen. Tijdens de try-out kwam een leerling naar mij toe met de opmerking dat hij nog niet aan de beurt was geweest en of hij Chang mocht zijn. Leerlingen geven ook aan het plezierig te vinden om naar elkaar te luisteren en dat dit hun inlevings- en oordeelsvermogen bevordert.



Onbekende gebruiken

Een andere manier waarop er in de klas met verhalen gewerkt kan worden, is met de zogenaamde Vertelkaarten. Op een Vertelkaart staat een korte gebeurtenis of anekdote met een gerichte vertelopdracht. Leerlingen krijgen per groepje vier of vijf Vertelkaarten die zij onderling verdelen. Iedere leerling bereidt het verhaaltje van een of meerdere Vertelkaarten voor aan de hand van een gerichte opdracht. Vervolgens gaan zij de opdracht uitvoeren door aan elkaar hun verhaal te vertellen, in een kleine groepje of plenair voor de hele klas. Op sommige Vertelkaarten staat een vertelopdracht voor twee leerlingen. Leerlingen voeren dan een tweegesprekje.

Op de Vertelkaarten bij het boek *Selma* heb ik gekozen voor het schetsen van taferelen in de huiselijke sfeer. Zo is er aandacht voor de invloed van Nederlandse gebruiken en gewoonten op de Vertelkaart 'Hollandse Gezelligheid'. Hierop staat beschreven dat er een kalender met Hollandse molens aan de muur hangt, er klassieke muziek van Bach wordt afgespeeld en het hele ▶

⁴ Wilschut, A. e.a., *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Coutinho, Bussum 2013) verwijst op p. 116-117 naar een studie van McKeown, M.G. en I.L. Beck 'Making sense of accounts of history. Why young students don't and how they might', in: Leinhart, G. e.a., *Teaching and Learning in History* (Hillsdale/Hove, Lawrence Erlbaum), p. 1-26.

Playreading door leerlingen van het Alberdingk Thijm College in Hilversum. Foto: Janneke Riksen.



Het laatste portret van het gezin van Selma, 1966. Privé-collectie familie Tsao.

huis op zondag naar 'vreemd Hollands' eten ruikt als Selma macaroni met ham en kaas klaarmaakt. In de vertelopdracht bij deze kaart moet de leerling zich verplaatsen in een Chinese voorbijganger, die tijdens zijn zondagmiddagwandeling voorbij het huis van de familie Chang loopt. De ramen bij de familie staan open. Wat ziet, hoort en ruikt hij allemaal en hoe ervaart hij deze voor hem onbekende gebruiken?

Ook is er een Vertelkaart over het jaarlijks in december terugkerende ritueel: het plaatsen van de kerstboom. Elk jaar zorgde Selma voor een prachtig opgetuigde, mooi glinsterende boom.

'Historische boeken, romans en (auto)biografieën bevatten prachtig materiaal om de werkvormen op toe te passen'

De buurkinderen kwamen dan nieuwsgierig kijken naar de brandende kaarsjes. De sfeer van een kerstboom herinnerde haar aan vroeger, aan kerst in Nederland. Chang mopperde elk jaar over de rommel die de kerstboom gaf, maar hij wist hoe Selma aan deze traditie gehecht was. Het ging hem ook niet echt om de rommel, maar hij moet politieke bezwaren hebben gehad tegen het plaatsen van een kerstboom. Die hoort immers bij het christelijke kerstfeest en de Communistische Partij was tegen elke vorm van geloof gekant.⁵

Bij deze Vertelkaart heb ik een opdracht ontwikkeld waarin twee leerlingen een gesprekje moeten voeren tussen Chang en Selma op het moment dat Chang de kamer binnenkomt en de kerstboom ziet staan. Leerlingen moeten in dit gesprekje de tweestrijd tot uiting brengen, die Chang en Selma ervaren. Enerzijds heeft Chang begrip voor Selma en de kinderen die volop genieten van de glinsterende boom vol met lichtjes.

Anderzijds moet hij rekening houden met de uitgangspunten van de Communistische Partij die niets van deze rituelen, verbonden met het kerstfeest, het christendom en het Westen, wilde weten. En Selma op haar beurt begrijpt Chang, maar de kerstboom doet haar ook herinneren aan haar jeugd in Nederland. En hoewel Selma niet joods of christelijk werd opgevoed hadden zij vroeger wel elk jaar een kerstboom, vanwege de traditie en gezelligheid.

Tijdens de voorbereiding wordt er een aantal punten op het bord geprojecteerd die de leerlingen helpen om het verhaal goed aan elkaar te vertellen. De Vertelkaarten en de aandachtspunten kunnen de docenten sowieso ook gebruiken als voorbereiding op het vertellen van een verhaal. De aandachtspunten zorgden er bij de uitvoering van deze Vertelkaart in de klas voor dat je de denengeur bijna rook en dat Selma veel emotie in de strijd wierp om de kerstboom te behouden. Op de vraag wat de leerlingen van deze les vonden, schreef een van hen: 'Hoewel ik niet erg van geschiedenis hou, heb ik dingen geleerd en een rol gespeeld. Ik zou dit zeker nog een keer willen doen!'

Ander perspectief

Aan de hand van deze concrete voorbeelden uit het boek *Selma* kun je in de klas op een activerende manier werken vanuit een persoonlijk verhaal en een levensverhaal 'een stem' geven. Veel historische boeken, romans en (auto)biografieën – ongeacht of het nu uit een ver verleden of uit de meer recente geschiedenis is – bevatten prachtig materiaal om de werkvormen Playreading en Vertelkaarten op toe te passen. Ze helpen leerlingen een beeld te vormen en zich in te leven in personen en bijbehorende gebeurtenissen. Of zoals een leerling het verwoordt: 'Ik heb geleerd me in te leven in personen uit die tijd en vanuit een ander perspectief hebben we naar de situatie in China gekeken, waardoor het verhaal duidelijker werd.' In een volgend artikel ga ik aan de hand van het levensverhaal van Selma in op de werkvormen Levenslijn en Cirkelopdracht. Twee werkvormen die opgezet zijn vanuit de ontwerpprincipes van Actief Historisch Denken (AHD) en waarin historisch argumenteren en redeneren centraal staat. ■

⁵ Vertelkaart 5 is gebaseerd op Carolijn Visser, *Selma. Aan Hitler ontsnapt, gevangene van Mao* (Atlas Contact, Amsterdam 2016), p. 77, en is opgenomen in het lesmateriaal 'Selma's leven in China', Janneke Riksen, VU Amsterdam, maart 2019.

Nascholingsbijeenkomst 17 januari

Op vrijdag 17 januari 2020 is er op de VU in Amsterdam een nascholingsbijeenkomst over 'Selma's leven in China'. Deelnemers ontvangen dan het gehele leerlingmateriaal en de bijbehorende docenthandleiding. Voor meer informatie zie de site van de lerarenopleiding van de VU of mail naar j.k.w.riksen@vu.nl.

Dag van verbinding

Een terugblik op de lio-dag in Het Scheepvaartmuseum

Op de zes universitaire lerarenopleidingen is het al meer dan tien jaar een goed gebruik om alle studenten geschiedenis en kunstgeschiedenis samen te brengen op een landelijke studiedag voor eerstegraads leraren in opleiding, de zogeheten lio-dag. Dit jaar vond die plaats in Het Scheepvaartmuseum in Amsterdam.

Doel van de lio-dag is dat studenten en vakdidactici van de verschillende universiteiten elkaar ontmoeten en met en van elkaar leren over het geschiedenisonderwijs van nu en in de toekomst. Dit gebeurt aan de hand van een plenaire lezing over een historisch relevant onderwerp voor het voortgezet onderwijs. Ook zijn er workshops over zeer uiteenlopende vakdidactische thema's.

Rol van water

In de zaal de Kamer van De Ruyter – met prachtig uitzicht op de replica van het VOC-schip – verzorgde Jeroen van der Vliet, senior conservator van Het Scheepvaartmuseum, de openingslezing. Hij ging aan de hand van het ontwerp en de objecten uit de nieuwe vaste presentatie *Republiek aan Zee* in op de rol van het water in de geschiedenis van de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden in de zeventiende en achttiende eeuw. Hij schetste hoe Nederland als maritieme natie is gevormd.

De studenten konden daarna een keuze maken uit elf verschillende workshops in twee rondes. Ze verspreidden zich door zalen met aansprekende namen als Het Vooronder of de Kamer van

Van Heemskerck. Vakdidactici van elke universiteit verzorgden workshops over een relevant vakdidactisch thema. Bjorn Wansink, vakdidacticus geschiedenis aan de Universiteit Utrecht, gaf een workshop over het bespreekbaar maken van terrorisme in de klas. Hij liet de studenten kennis maken met *Ter Info*, een mobiel kennisplatform gericht op het vergroten van de maatschappelijke weerbaarheid tegen terrorisme in het primair en voortgezet onderwijs.

Favoriet object

Harry Havekes, vakdidacticus geschiedenis en kunstgeschiedenis aan de Radboud Universiteit Nijmegen (RU Nijmegen), nam studenten mee het museum in en liet hen met een aantal werkvormen actief (kunst)historisch kijken en denken. Deze werkvormen kunnen in elk museum toegepast worden en vragen bovendien een niet al te grote voorbereidingsactiviteit. Zo kunnen docenten hun leerlingen aan de hand van een kaartje met een kenmerkend aspect erop een object laten kiezen dat hierbij past. Of hij laat de leerlingen op hun telefoon een foto zoeken rond een bepaald thema. Vervolgens leggen zij aan een klasgenoot uit waarom ze deze foto hebben gekozen, ►

Janneke Riksen (VU) en **Hanneke Tuithof** (UU) zijn vakdidactici, verbonden aan een universitaire lerarenopleiding. Tevens zijn ze respectievelijk voorzitter en secretaris van de commissie lerarenopleidingen van de VGN.



Uitzicht vanuit de Kamer van De Ruyter.
Foto: Pauline Veen.

Lio's tijdens een van de workshops. Foto: Janneke Riksen.

waarna ze door de zalen lopen en (samen) een object kiezen dat goed bij de gekozen foto past. Het kan natuurlijk ook andersom: aan de hand van een object uit de museumzaal zoeken de leerlingen dan een bijpassende foto op hun telefoon. Bij de werkvorm Welk Werk Weg moet gekozen worden wat naar het depot moet. De leerlingen moeten de conservator een advies geven over welk werk weg moet en waarom juist dát werk? Als laatste werkvorm om actief (kunst)historisch kijken te bevorderen, gaf Harry Havekes de opdracht een aansprekend object uit de zaal te kiezen. Er werden tweetallen gevormd, waarbij de een het werk niet mag zien en met de rug naar het object toe staat, terwijl de ander zijn favoriete object beschrijft. Vervolgens draait de eerste zich om en probeert het juiste object aan te wijzen.

Vakdidactische vragen

De auteurs van dit artikel gaven beiden zelf ook workshops. Hanneke Tuithof gaf een workshop over de nieuwe syllabus voor het examen havo-vwo. Als voormalig voorzitter van de syllabuscommissie gaf zij al vaker workshops aan ervaren docenten over dit onderwerp. Secties moeten dit voorjaar een nieuwe PTA maken en zij wilde nu de studenten hier ook over na laten denken. Na iets verteld te hebben over hoe een nieuwe syllabus tot stand komt en wat de uitgangspunten/kaders waren, bespraken de studenten in hoeverre de kenmerkende aspecten in de nieuwe contexten voorkomen. Daarna maakten ze een klad-PTA. Voor Tuithof is het interessant te zien dat deze docenten in opleiding anders reageren dan ervaren docenten. Er waren veel inhoudelijke en vakdidactische vragen en er was minder kennis over de opbouw van een examenprogramma en een PTA. Ze gaat de syllabus weer op een andere manier bekijken door de vragen van deze studenten.

In de workshop van Janneke Riksen draaide alles om het vertellen van verhalen in de geschiedenisles. Geschiedenis en het vertellen van verhalen horen bij elkaar. Eerst werd er ingegaan op de



vraag waaróm het zo belangrijk is om in de geschiedenisles met verhalen bezig te zijn en welke verhalen voor welke leeftijd geschikt zijn. Daarna werd aan de hand van het boek *Selma. Aan Hitler ontsnapt, gevangene van Mao* (2016) van Carolijn Visser lesmateriaal toegelicht om te laten zien hoe docenten en leerlingen met het vertellen van verhalen kunnen werken (zie ook elders in deze *Kleio*).

Vervolgens kwamen de werkvormen Playreading en het werken met Vertelkaarten aan bod. Studenten hebben vaak het idee dat zij nog niet ervaren genoeg zijn om uitgebreid een verhaal te vertellen of durven dit nog niet goed aan. Door werkvormen gericht op leerlingen aan te bieden die het vertellen geleidelijk uitbreiden, voelen studenten zich prettiger en vaak ook zelfverzekender om voor de klas verhalen te vertellen. Ook laten ze zien hoe je door persoonlijke verhalen het verleden dichterbij leerlingen kunt brengen.

Rondleiding over rondleiden

Jelle de Vrijer is vakdidacticus kunstgeschiedenis aan de lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam (ILO-UvA) én rondleider bij Het Scheepvaartmuseum. Tijdens de lio-dag gaf hij een soort *meta*-rondleiding, een rondleiding die ging over hoe het museum leerlingen rondleidt. 'Bij een onderwijsrondleiding in een museum dien je een goede balans te zoeken tussen flexibiliteit – ingaan op interesse en vragen vanuit de leerlingen – en het bewaken van een rode draad,' aldus De Vrijer.

Op basis van wat de studenten graag wilden weten over rondleiden demonstreerde hij een stukje rondleiding en bespraken dit daarna in de groep. De studenten kregen vervolgens de opdracht om

Websites

- Voor een programmaoverzicht van de educatieve dienst van Het Scheepvaartmuseum, zie hun website via tiny.cc/K5Lio.
- Voor meer informatie over de tentoonstelling over hoe Nederland als maritieme natie is gevormd, zie: tiny.cc/K5Lio1.
- Meer over het mobiele kennisplatform *Ter Info* is te vinden op ter-info.nl/home.
- Over de workshop over de nieuwe syllabus voor het examen havo-vwo, zie tiny.cc/K5Lio2.
- Hoe een goede rondleiding te geven? Zie tiny.cc/K5Lio3.
- Meer over de workshop 'Standbeeldgebondenheid', zie tiny.cc/K5Lio4.
- De materialen voor de workshop 'Werkvormen voor historisch denken' van Marcel van Riessen staan op www.vgnkleio.nl.

zelf een werkvorm te verzinnen naar aanleiding van de tentoonstelling *Sea of Tranquility*. In korte tijd kwamen er verrassend goede dingen uit.

Historisch denken

De workshop ‘Werkvormen voor historisch denken’ werd gegeven door vakdidacticus geschiedenis van de UvA, Marcel van Riessen. De werkmaterialen bij deze opdracht zijn via de site van de VGN te downloaden. In de workshop kwamen meerdere werkvormen langs. Marcel van Riessen licht toe: ‘Iedereen krijgt een vel met zes belangrijke historische personen, in dit geval uit de tijd van ontdekkers en hervormers. Elk persoon is verbonden aan een kenmerkend aspect. De vraag is welk persoon de meeste kenmerkende aspecten uit deze periode heeft. De kenmerken staan op een spiekbriefje. Als inzet hebben we gesteld dat er een tv-documentaire komt over de tijd van ontdekkers en hervormers. De opdrachtgever wil die ophangen aan één historisch persoon. Jullie zitten in de commissie die adviseert wie het best gekozen kan worden. Je moet je kandidaat straks “pitchen”.’

Door het competitie-element – wie heeft de meest overtuigende pitch? – gingen de studenten geconcentreerd aan de slag, versterkt door tijdsdruk: over zoveel minuten moet je voor de groep je verhaal doen, er is dus geen minuut te verliezen. Vier van de zes historische personen werden gekozen, de meningen waren dus aardig verdeeld.

Wat in deze werkvorm gevraagd wordt van leerlingen, is het wegen van de betekenis van historische personen en het stoeien met directe en indirecte oorzaken. Je wordt uitgedaagd te redeneren met kennis op een wat conceptueler niveau dan dat van concrete gebeurtenissen. Je moet oog hebben voor de grote lijnen en dwarsverbanden tussen historische verschijnselen en ontwikkelingen. Dit maakt het leerzaam en levendig.

Student Klaas Veenstra van de Vrije Universiteit van Amsterdam volgde de workshop van Marcel

van Riessen, en zei hierover: ‘Van Riessen lichtte een aantal werkvormen toe die de studenten kunnen gebruiken om historisch denken bij leerlingen te oefenen en te ondersteunen. De rode draad hierbij was steeds om het denken van leerlingen zichtbaar te maken. Er is aandacht voor de talige kant van geschiedenis, deconstrueren en construeren, en dat dan het liefst allemaal kort en krachtig, zodat de leeractiviteiten makkelijk binnen de duur van een gewone les zijn in te passen.’

Fout verleden

Albert Logtenberg en Elise Storck, vakdidactici aan de Universiteit Leiden, gingen in de workshop ‘Standbeeldgebondenheid: objecten in de klas’ in op standbeelden en andere gevoelige objecten die met enige regelmaat opduiken in de media en ons herinneren aan een ‘fout’ verleden. Sommige musea maken gebruik van de controversen, andere proberen deze uit de weg te gaan. In de workshop werd ingegaan op de vraag hoe de studenten daar als docent geschiedenis/ckv mee om zouden gaan in de klas. Zo lieten zij de studenten werken met een tool (‘perspectievenweb’) waarmee ze leerlingen op een prikkelende manier uitnodigen om genuanceerder te denken dan de zwart-witreacties in de media.

Student Jelle Kokx gaf een voorbeeld uit deze workshop. Aan de hand van een foto van een beklad standbeeld van Jan Pieterszoon Coen in Hoorn werd gevraagd te bedenken hoe je afbeeldingen en objecten in de les kan inzetten. De nuance kwam vooral uit de interactie met de toekomstige docenten kunstgeschiedenis, aangezien zij vanuit hun vak een andere relatie hebben met beeldmateriaal dan de meeste historici. Juist dit was zo sterk aan de lio-dag. Wij historici lieten het toe om van ons eiland af te varen en open te staan voor visies vanuit een verwante – maar ook zeer verschillende – discipline. Dit is hoe het geschiedenisonderwijs zich breed georiënteerd kan ontwikkelen. ■

Lio's bijeen in de Kamer van De Ruyter.
Foto: Pauline Veen.



'Geschiedenis is gewoon een mening'

Epistemologische reflectie in de geschiedenisles

Leerlingen verwerven bij geschiedenis niet alleen kennis van het verleden en historische vaardigheden, maar ontwikkelen ook opvattingen over wat geschiedenis nu eigenlijk is en hoe historische kennis tot stand komt. Deze inzichten heten de 'epistemologische opvattingen'. Hoe herken je de epistemologische opvattingen van je leerlingen? Hoe beïnvloeden die mogelijk hun redeneringen? En: hoe ga je daar mee om in de les?

Gerhard Stoel is docent en onderzoeker aan de Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam.

In een les over de Franse Revolutie staat de volgende stelling centraal: 'De Franse Revolutie was vooral het gevolg van politieke onvrede.' Leerlingen zetten verschillende oorzaken op een rij en lichten de verbanden met de Franse Revolutie toe. Vervolgens beargumenteren ze welke oorzaken zij het belangrijkste vinden en waarom. Aan het einde van de les worden de verschillende antwoorden klassikaal besproken, waarbij de docent uitlegt dat er geen definitieve verklaringen

voor historische gebeurtenissen bestaan. Er zijn immers altijd verschillende oorzaken en het belang dat je toekent aan oorzaken hangt af van de bronnen die je onderzoekt en van je eigen perspectief. Aan het eind van deze bespreking gaan er twee vingers omhoog. 'Maar wat moet ik nu precies opschrijven?' vraagt de eerste leerling. Leerling twee concludeert: 'Oh, dus geschiedenis is gewoon een mening...'

Dit (fictieve) voorbeeld illustreert hoe leerlingen verschillende ideeën kunnen hebben over 'de aard' van historisch kennis. Hun opvatting over wat geschiedenis is en hoe historische kennis tot stand komt, worden in de literatuur vaak



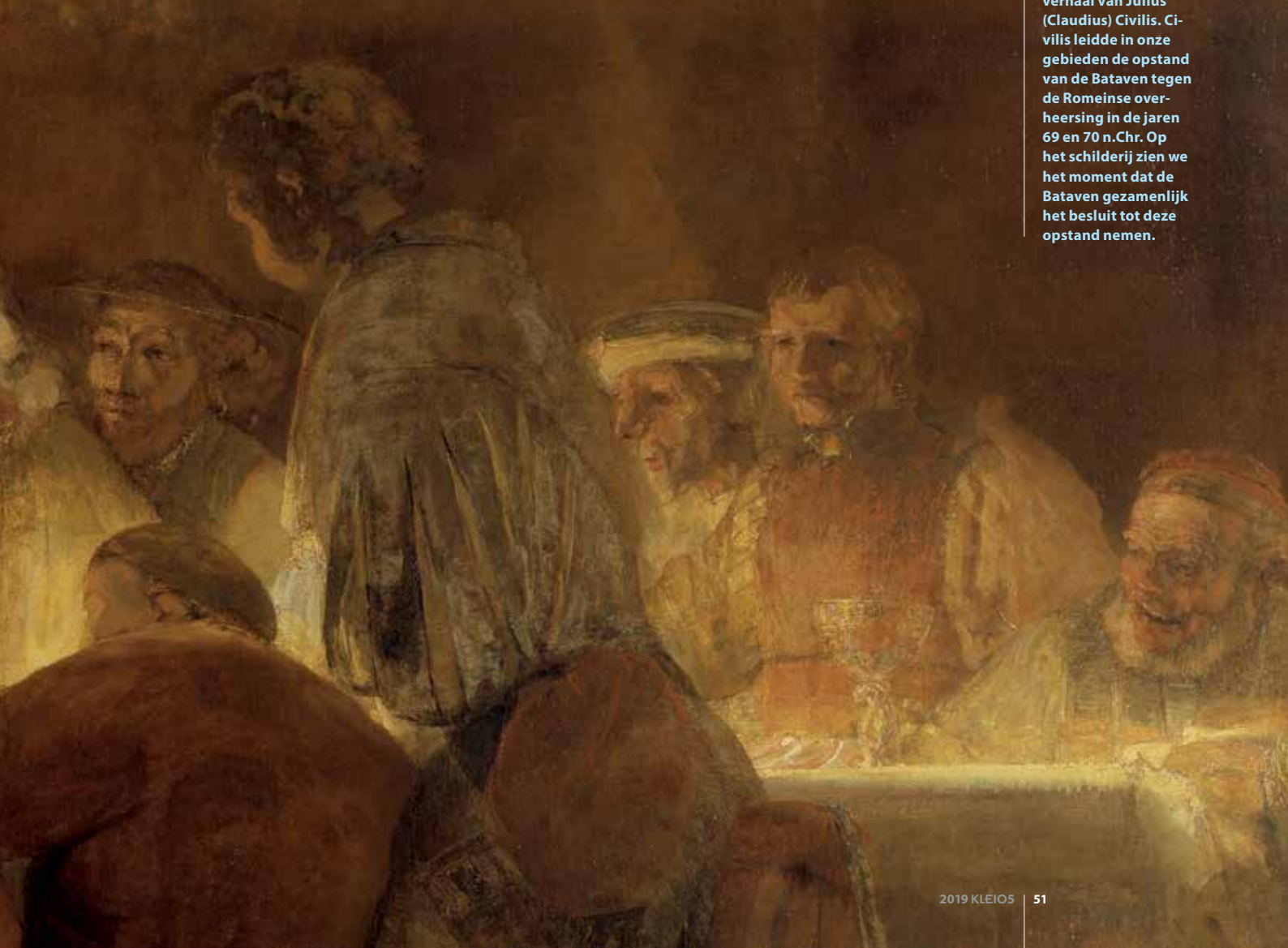
‘epistemologische opvattingen’ genoemd. Deze opvattingen kunnen variëren van naïeve ideeën als: geschiedenis als ‘een kopie van het verleden’, of: geschiedenis als ‘slechts een mening’. Tot meer genuanceerde opvattingen, waarbij een leerling geschiedschrijving beschouwt als (een) interpretatie op basis van wetenschappelijke criteria. Leerlingen zijn zich van hun epistemologische ideeën waarschijnlijk nauwelijks bewust. Toch maakt onderzoek duidelijk dat deze opvattingen de redeneringen en motivatie van leerlingen beïnvloeden.¹ In mijn eigen onderzoek bleek bijvoorbeeld in een voormeting dat bovenbouwleerlingen met meer genuanceerde epistemologische opvattingen (leerlingen die geschiedenis beschouwden als interpretatie op basis van een wetenschappelijke methode) geïnteresseerder waren in geschiedenis en meer historische kennis hadden.² In dit onderzoek kreeg een deel van de leerlingen les over de oorzaken van de Eerste Wereldoorlog, waarbij het causaal redeneren centraal stond. Leerlingen leerden oorzaken in te delen in verschillende categorieën: bijvoorbeeld de rol, directheid en domein (economisch/cultureel etc.). Vervolgens maakten ze een conceptmap waarbij ze verbanden legden en deze verbanden ook moesten verwoorden. Na afloop werden klassikaal een aantal reflectievragen gesteld,

zoals: ‘Hoe kan het nu dat al jullie verklaringen er anders uitzien?’, ‘Hoe kan het dat jullie verschillende verbanden leggen en andere woorden gebruiken?’, ‘Welke verklaring is nu goed? Of is alles goed?’ en ‘Wat zegt dit over geschiedenis?’ Na de lessen noteerde een kwart van de leerlingen in hun leerverslagen te hebben geleerd over de aard van geschiedenis. Bijvoorbeeld: ‘Ik heb geleerd dat gebeurtenissen altijd meerdere aanleidingen en meerdere interpretaties kunnen hebben.’ En: ‘Ik heb geleerd dat geschiedenis niet een kwestie van leren, maar onderzoeken is.’ Eén leerling verwoordde letterlijk het verband met interesse door te zeggen dat ‘...geschiedenis heel veel verklaren is. Ook kan het voor mij een interessanter en leuk vak worden als de lessen op deze manier gegeven worden’. Bovendien was de interesse van deze leerlingen voor geschiedenis in de nameting significant hoger. De conclusie die wij trokken was niet alleen dat de opvattingen van leerlingen van belang zijn voor historische interesse en leeruitkomsten, maar ook dat het stellen van epistemologische vragen in de geschiedenisles een effectieve aanpak is bij het ontwikkelen van meer genuanceerde opvattingen en het stimuleren van interesse en historisch besef. Maar welke verschillende opvattingen hebben leerlingen nu eigenlijk over geschiedenis? In de ►

■ Zie bijvoorbeeld: Peter Lee en Dennis Shemilt, “‘I just wish we could go back in the past and find out what really happened’”. Progression in understanding about historical accounts’, *Teaching History* 117 (2004), 25–31; Bruce VanSledright en Liliana Maggioni, ‘Epistemic Cognition in History’. In: J. A. Greene, W. A. Sandoval en I. Bråten ed., *Handbook of Epistemic Cognition* (New York en Londen, 2016), 128–146.

■ Gerhard Stoel, *Teaching towards historical expertise: Developing students’ ability to reason causally in history* (proefschrift Universiteit van Amsterdam, 2017).

De samenzwering van de Bataven onder Claudius Civilis door Rembrandt van Rijn, 1661-1662. Collectie National Museum Stockholm. Dit schilderij vertelt het verhaal van Julius (Claudius) Civilis. Civilis leidde in onze gebieden de opstand van de Bataven tegen de Romeinse overheersing in de jaren 69 en 70 n.Chr. Op het schilderij zien we het moment dat de Bataven gezamenlijk het besluit tot deze opstand nemen.



literatuur worden vaak drie posities of *stances* onderscheiden (zie figuur 1). Deze posities zijn geen vaststaande hokjes om leerlingen in te delen, maar bieden een kader om antwoorden van leerlingen te duiden. Op basis van deze indeling kun je als docent bepalen welke vervolgvragen je zou kunnen stellen. Hoe je dit zou kunnen doen illustreer ik aan de hand van antwoorden van leerlingen bij het beroemde schilderij Claudius Civilis van Rembrandt uit 1661-1662, waarop de Bataven besluiten om niet langer samen te werken met de Romeinen, maar tegen hen in opstand te komen. We vroegen vijftig havo 5-leerlingen: ‘Bedenk een historische vraag, waarvoor dit schilderij als bron zou kunnen dienen.’

Op het meest concrete niveau beschouwen leerlingen geschiedschrijving als een kopie van het verleden. Deze positie wordt *objectivistisch* genoemd. Geschiedenis is waar of niet waar en dit geldt ook voor historische bronnen. Vanuit deze opvatting kan maar één verhaal de juiste zijn. Vaardigheden en (zelf) onderzoek doen, is niet erg belangrijk, want in je boek hebben experts al opgeschreven hoe het vroeger was. Voor deze leerlingen is geschiedenis vooral een reproduceer- of een leervak. In onze dataset zijn vragen als ‘Wat was de oorzaak van de Bataafse Opstand?’ en ‘Had Claudius Civilis veel aanhangers?’ mogelijke voorbeelden van dergelijke ideeën. Deze leerlingen beschouwden de bron wellicht als een kopie van het afgebeelde verleden en richtten zich in hun vragen op de Bataafse geschiedenis in de eerste eeuw na Christus. Ze keken daarbij alleen naar de inhoud van de bron en niet naar de tijd waarin het werd gemaakt, of naar het perspectief van de schilder. Deze leerlingen zou je kunnen vragen of het schilderij een spiegel is van het afgebeelde verleden.

Een variant hierop is het *procedureel objectivisme* waarbij leerlingen meer waarde gaan hechten aan historische vaardigheden, maar vooral vanuit het idee dat ‘de waarheid’ gevonden kan worden door het correct inzetten van vaste stappenplannen. In havo 5 stelde twintig procent van de leerlingen een vraag als: ‘Is dit een betrouwbare of representatieve bron?’ Deze leerlingen lijken van mening dat ze objectief kunnen vaststellen of de bron betrouwbaar is. Wanneer het antwoord nee is, dan heeft de bron wellicht geen waarde voor verder historisch onderzoek. Deze leerlingen zou je kunnen vragen wat je als historicus moet doen met een ‘onbetrouwbare’ bron? Is deze dan onbruikbaar? Ook kun je met de klas bespreken of betrouwbaarheid een kenmerk is van de bron of afhangt van de vraag die je stelt. Dit schilderij is bijvoorbeeld niet betrouwbaar om iets te weten te komen over de Bataafse Opstand, maar is wel geschikt om iets te zeggen over identiteitsvorming in de Republiek. In een groot vragenlijstonderzoek onder 922 havo- en vwo-eindexamenleerlingen ontdekten we dat leerlingen vooral op deze manier naar geschiedenis kijken.³

Maar hoe zit het nu met de leerlingen die geschiedenis zien als ‘slechts een mening’? Ruim veertig procent van de leerlingen formuleerde vragen als: ‘Hoe wordt de Bataafse Opstand tegen de Romeinen gesymboliseerd?’ en ‘Hoe laat Rembrandt zien dat het Bataafse volk in opstand komt tegen de Romeinen?’ Deze leerlingen begrijpen dat het schilderij een ‘mening’ of ‘interpretatie’ is van de schilder, maar beperken zich vervolgens tot het stellen van puur beschrijvende vragen. Hun vragen zijn nog geen historische vragen, omdat ze niet gericht zijn op interpretatie en inbedding in historische context. Leerlingen met een *subjectivistisch* beeld van de geschiedenis begrijpen dat

Figuur 1. Opvattingen over de aard van geschiedenis. Schema gebaseerd op: Lee & Shemilt, 2004; Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009; Stoel et al., 2017.

| Posities | Kenmerken |
|------------------|---|
| Objectivistisch | <ul style="list-style-type: none"> ■ Er kan maar één interpretatie waar zijn; goede geschiedschrijving is een kopie van het verleden. ■ Als bronnen elkaar tegenspreken of onvolledig zijn, is geschiedschrijving onmogelijk. ■ Vaardigheden zijn vaste procedures om bijvoorbeeld de betrouwbaarheid van een bron vast te stellen. ■ Reproductiegericht leren, sterk encyclopedisch. |
| Subjectivistisch | <ul style="list-style-type: none"> ■ Historische kennis is onzeker. ■ Verschillende meningen mogelijk, omdat bewijsmateriaal onvolledig is. ■ Alle meningen zijn evenveel waard; er zijn geen methoden om de betrouwbaarheid vast te stellen. ■ Leerling ‘leent’ informatie uit bronnen om eigen idee te ondersteunen. |
| Criterialistisch | <ul style="list-style-type: none"> ■ Historische kennis is een interpretatie. ■ Er zijn altijd meerdere interpretaties of perspectieven op het verleden mogelijk. ■ Elke generatie stelt eigen vragen aan de geschiedenis. ■ Interpretaties moeten voldoen aan wetenschappelijke criteria. ■ De betrouwbaarheid van bronnen hangt af van de vragen die we stellen. |

LESTIPS

- Formuleer een **leutelvraag** die in de les centraal staat.
- Maak het **denken** van leerlingen **zichtbaar**.
- **Reflecteer** expliciet met leerlingen over epistemologische opvattingen.
- Geef leerlingen **open opdrachten** waarop meerdere antwoorden mogelijk zijn.
- Zorg voor **discussie** in groepswork en onderwijsleergesprekken.

het verleden weg is en dat bronnen geen directe toegang tot het verleden zijn. De ultieme consequentie is echter dat betrouwbare kennis niet meer mogelijk is en dat alleen meningen overblijven. Deze leerlingen missen criteria om verschillende ‘meningen’ over het verleden te evalueren. Kenmerkend voor deze positie is dat leerlingen bij bronnenopdrachten vrij kritiekloos informatie uit een bron halen – of ‘lenen’ – wanneer die past bij hun eigen overtuigingen. Met deze leerlingen zou je kunnen bespreken welke vervolgvragen denkbaar zijn, of hoe we nu verschillende interpretaties kunnen beoordelen. Wanneer is een ‘mening’ meer betrouwbaar en waarom? Tot slot kunnen leerlingen meer genuanceerde *criticalistische* opvattingen hebben, waarbij zij geschiedenis zien als interpretatie, maar wel op basis van wetenschappelijke criteria. In onze dataset stelde twintig procent van de havoleerlingen vragen als: ‘Wat wil Rembrandt met dit schilderij duidelijk maken?’ en ‘Wat heeft dit schilderij te maken met de Gouden Eeuw in Nederland?’ Zij lijken te begrijpen dat het schilderij een interpretatie is, maar dat je het toch kunt gebruiken voor historisch onderzoek. Als je maar de juiste vragen stelt. De vragen van deze leerlingen richtten zich allemaal op de tijd waarin de bron is gemaakt en plaatsten de bron in hun historische context. Aan de ene kant wilden de leerlingen de bron gebruiken om iets te weten komen over de Gouden Eeuw, aan de andere kant begrepen ze ook dat je de historische context goed moet kennen om het schilderij te kunnen interpreteren. Wellicht zouden deze leerlingen kunnen uitleggen dat er bij geschiedenis nooit definitieve antwoorden zijn, maar dat het belangrijkste criterium voor historische uitspraken het onderbouwen met bewijs is. We zouden hen kunnen vragen of ‘elke generatie haar eigen geschiedenis schrijft’.

Krachtige filters

Opvattingen over geschiedenis zijn krachtige filters, waardoor leerlingen het vak en de opdrachten die zij doen bekijken. De leerling die de vraag stelde over de Bataafse Opstand deed dat wellicht niet zozeer vanuit een gebrek aan kennis

of vaardigheden, maar vanuit een naïef idee van wat geschiedenis nu eigenlijk precies is. Hoe kun je nu leerlingen ondersteunen om meer genuanceerde opvattingen te ontwikkelen?⁴ Allereerst is het belangrijk dat er in de les of lessenreeks een historische ‘leutelvraag’ centraal staat. Historische sleutelvragen zijn open vragen, waarop altijd meerdere antwoorden mogelijk zijn. Voorbeelden van dergelijke vragen zijn: ‘Hoe kan het dat de Republiek in de zeventiende eeuw een zo lange periode van welvaart meemaakte?’, of: ‘Hoe modern was het bestuur in de Republiek nu eigenlijk?’ Deze vragen richten zich zowel op historische kennis als op historische vaardigheden. Het werken met sleutelvragen maakt epistemologische reflectie mogelijk, doordat leerlingen zien dat er altijd verschillende antwoorden kunnen worden gegeven. Het is hierbij wel van belang om leerlingen steeds te vragen waarop ze hun antwoorden baseren en te bespreken aan welke eisen een goed antwoord moet voldoen.

Het werken met open opdrachten is een tweede principe dat epistemologische reflectie mogelijk maakt. De opdracht om zelf vragen te formuleren bij het schilderij van Rembrandt is een voorbeeld van een dergelijke opdracht. Een ander voorbeeld van een open opdracht is het vergelijken van twee interpretaties van historici, of het vergelijken van de tekst in een Nederlands en een Spaans schoolboek over Filips II en nadenken over wat nu waar is. Discussie, argumentatie en bewijs zijn cruciaal bij geschiedenis en open opdrachten stellen dit centraal. Pas als we leerlingen aan het praten krijgen wordt duidelijk hoe zij denken en kunnen we feedback geven. Juist open opdrachten waarbij afwegingen gemaakt moeten worden zijn hiervoor geschikt.

Maar vooral is het belangrijk om in de les, naast aandacht voor kennis en vaardigheden, expliciete aandacht aan epistemologische vragen te besteden. Deze reflectie op de aard van geschiedenis gebeurt meestal aan het einde van de les in een onderwijsleergesprek. Bij het bespreken van de verschillende antwoorden op historische sleutelvragen kunnen we ook reflecteren op vragen als: ‘Kunnen we wel over het verleden schrijven, als bronnen elkaar tegen spreken?’, ‘Wat maakt een historisch verhaal betrouwbaar?’ en ‘Waarom is geschiedenis een discussie zonder eind?’ ■

Verder lezen

VanSledright, B., & Maggioni, L. (2016). Epistemic Cognition in History. In: J. A. Greene, W.A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of Epistemic Cognition* (pp. 128-146). New York and London: Routledge. Online te raadplegen via tiny.cc/K5HEC.

- Stoel, *Teaching towards historical expertise* (2017).
- Voor een uitwerking van de didactische principes en voor voorbeeld filmpjes, zie ook de website van het project ‘De Feiten Voorbij. Analyse van causaal redeneren van havoleerlingen als basis voor lessen op maat’ op www.expertisecentrum-geschiedenis.nl/de-feiten-voorbij/didactische-principes/.

Weten wat er staat

Onderzoek: digitaal oefenen kan begrijpend lezen verbeteren

Geschiedenis is een talig vak. Tekstbegrip is daarom een belangrijke vaardigheid. Veel leerlingen, met name in de brugklas, hebben echter moeite met het begrijpen van informatieve teksten. Daar kan iets aan gedaan worden. Een onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen toont aan dat zelfstandig digitaal oefenen met begrijpend lezen vooral zwakke lezers kan helpen. Docenten blijven daarnaast een belangrijke rol vervullen in de ontwikkeling van de leesvaardigheid van hun leerlingen.

Marlies ter Beek rondt bij de Rijksuniversiteit Groningen een promotieonderzoek af naar het stimuleren van begrijpend lezen met een digitale leeromgeving bij geschiedenislessen in de brugklas van het vo. **Marie-Christine Opdenakker, Marjolein Deunk** en **Jan-Willem Stribos** zijn haar begeleiders. Marie-Christine Opdenakker was tevens projectleider van het door het NRO gefinancierde onderzoeksproject.

¹ Joyce Gubbels, Andrea Netten en Ludo Verhoeven, *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS 2016* (Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, 2017).

² Remco Feskens, Hans Kuhlemeier en Ger Limpens, *Resultaten PISA-2015 in vogelvlucht: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen* (Cito, Arnhem 2016).

³ Aleid Truijens, 'Kinderen niet goed leren lezen is verwaarlozing', in: *De Volkskrant*, 31 mei 2019.

⁴ Sharon Vaughn et al., *Improving reading comprehension and social studies knowledge in middle school* (Reading Research Quarterly, 48 (1), 2013), pp. 77-93.

⁵ Annemiek Smale-Jacobse en J. Timmerman, *Lezen met begrip in leeslessen en geschiedenislessen* (GION, Rijksuniversiteit Groningen, 2015).

Het afzetgebied van de Griekse nijverheid werd veel groter door de kolonisatie. Athene exporteerde bijvoorbeeld vazen, juwelen, wijn, honing en natuurlijk olijven. Griekse handelaren brachten hun handelswaar naar alle kusten van de Middellandse Zee en de Zwarte Zee. Overal in dit gebied zijn resten van Grieks aardewerk teruggevonden.' Dit tekstfragment komt uit een bekende geschiedensimethode voor de brugklas havo/vwo. Op het eerste gezicht lijkt de tekst eenvoudig. Om hem echt te kunnen begrijpen heeft een leerling echter behoorlijke voorkennis en een grote woordenschat nodig. Wat is nijverheid? Wat houdt kolonisatie in? Wat wordt bedoeld met exporteren? Sterke lezers kennen deze woorden of kunnen ze afleiden uit de tekst, maar voor veel leerlingen is dit een lastige passage.

Teksten uit lesmethodes in het voortgezet onderwijs (vo) bevatten vaak veel vakwoorden en hebben een hoge informatiedichtheid. Dit is een groot verschil met de verhalende teksten die leerlingen gewend zijn in het primair onderwijs (po). Uit internationale onderzoeken naar de leesvaardigheid van jongeren blijkt dat in Nederland de gemiddelde scores van tienjarigen de laatste jaren gestaag dalen.¹ Zorgwekkend is het percentage vijftienjarige jongeren met een taalachterstand:

dat steeg van 11,5 procent in 2003 naar 17,9 procent in 2015.² Er is een relatie tussen de houding en het gedrag van leerlingen en hun tekstbegrip. Leerlingen met een laag leesniveau hebben vaak weinig vertrouwen in eigen kunnen. Ook hebben ze weinig motivatie en plezier op school; ze zijn vooral gericht op extrinsieke beloningen ('Ik lees voor een goed cijfer'). Het is daarom niet verwonderlijk dat krantenkoppen steeds vaker de noodklok luiden over het huidige leesniveau van leerlingen.³ Ook deelnemende docenten van het Groningse onderzoek uiten hun zorgen over het leesniveau waarmee hun leerlingen het vo binnenkomen. 'Waar leerlingen tegenaan lopen, is dat ze niet weten wat er achter de woorden schuilgaat. Ze blijven als het ware aan de oppervlakte zwemmen, terwijl de essentie van de tekst op drie meter diepte ligt,' aldus een docent vmbo-tl.

Leesstrategieën

De leesproblematiek in de brugklassen van het vo vormde de aanleiding voor een driejarig onderzoeksproject. Onder de titel 'Gemotiveerd, Actief en Zelfstandig Lezen' (afgekort 'Gazelle') werd een programma ontwikkeld waarin brugklasleerlingen uit havo/vwo en vmbo-tl zelfstandig informatieve teksten voor het vak geschiedenis moesten lezen, gevolgd door oefenopgaven.



Hierbij mochten ze ondersteunende hints raadplegen over leesstrategieën die van belang zijn bij het lezen en begrijpen van teksten voor het vak geschiedenis. Enerzijds waren deze hints gericht op algemene leesstrategieën, zoals het afleiden van betekenissen uit de tekst. Zo luidde de hint bij vragen over oorzaak-gevolgrelaties in de tekst: ‘Een oorzaak van een gebeurtenis kun je vaak afleiden door het gebruik van woorden als *vanwege* of *doordat*.’ Anderzijds kwamen in de hints ook vakspecifieke leesstrategieën aan bod, zoals het bepalen van de standplaatsgebondenheid van een personage uit de tekst. Onderzoek heeft aangetoond dat het inbedden van leesstrategieën bij het lezen van geschiedenisteksten het tekstbegrip van leerlingen kan versterken.⁴

Uit de resultaten van een eerste studie bleek dat leerlingen die de hints hadden gebruikt na zes weken beter scoorden op tekstbegrip dan leerlingen die dat niet hadden gedaan. Voor zelfvertrouwen en motivatie werden geen significante verschillen gevonden, maar de leerlingen gaven wel aan meer probleemoplossende strategieën toe te passen tijdens het lezen. Interessant was de vergelijking tussen drie groepen leerlingen met verschillende startniveaus: zwakke, gemiddelde en sterke lezers. De aanvankelijk zwakke lezers scoorden na zes weken op hetzelfde niveau als de gemiddelde lezers. Het lijkt er dus op dat leesniveauverschillen tussen leerlingen verkleind kunnen worden door het ondersteunen van het (digitaal) lezen van informatieve teksten met hints. Bij de sterke lezers nam de motivatie daarentegen sterk af gedurende de interventie, waarschijnlijk doordat zij minder behoefte hebben aan deze oefening. Het is dus belangrijk om vast te stellen welke leerlingen baat kunnen hebben bij het oefenen met begrijpend lezen.

LESTIPS

- Besteed in de les voldoende aandacht aan de **woordenschat** van leerlingen. Ga na welke begrippen zij nog niet kennen of bespreek klassikaal enkele lastige woorden uit een paragraaf. Denk hierbij niet alleen aan vakjargon, maar ook aan **schooltaalwoorden**.
- Maak leesinstructie **expliciet**: leg uit **hoe** of **waarom** leerlingen leesstrategieën kunnen toepassen. Vraag bijvoorbeeld niet ‘Waar gaat deze paragraaf over?’, maar ‘Hoe bepaal je waar deze paragraaf over gaat?’
- Combineer de **vakinhoud** met verschillende **taaldoelen** in het curriculum en stem dit af met andere collega’s uit de sectie of vanuit andere vakken.
- Bepaal het **leesniveau** van individuele leerlingen en ga na welke leerlingen **extra oefening** nodig hebben bij het begrijpend lezen. Zwakke lezers kunnen hier baat bij hebben, maar sterke lezers zullen hierdoor minder gemotiveerd raken.
- Laat leerlingen **reflecteren** op hun eigen tekstbegrip (cognitie), maar ook op hun eigen gedrag tijdens het lezen (metacognitie).

Voldoende tijd en ruimte

Uit onderzoek is ook gebleken dat het effectief is als een docent voldoende instructie geeft over het gebruik van leesstrategieën in het begrijpen van informatieve teksten.⁵ Dit type instructie kan worden ondersteund door de beschikbaarheid van relevante informatie over het niveau en de vaardigheden van leerlingen. Een tweede studie richtte zich daarom op hoe de leesinstructie van geschiedenisdocenten verrijkt kon worden door hun data uit het Gazelle-programma te verschaffen, samengevat in een overzichtelijk resultatenrapport. De verwachting was dat een training en een uitgebreide handleiding over het vertalen van deze data naar effectieve instructie de lespraktijk van de docenten ten goede zou komen. Verschillende factoren bleken het uitvoeren van dit gedeelte echter te belemmeren. Zo waren er voor ►

Linkerpagina:
Een screenshot uit de leerlingomgeving van Gazelle met daarin een geactiveerde hint.

Een screenshot uit de docentenomgeving van Gazelle met daarin een resultatenrapport.

| Gegevens | Zelfinschatting | Hintgebruik | Tijd (min) | Prestatie eerste poging | Prestatie totaal | Orzaak-gevolg | Ordenen | Perspectief/visie | Verklaring | Vraagstelling | Profiel |
|-----------------|-----------------|-------------|------------|-------------------------|------------------|---------------|---------|-------------------|------------|---------------|---------|
| Lesaan (Blok 1) | Week 2 | Week 2 | Week 2 | Week 2 | Week 2 | Week 2 | Week 2 | Week 2 | Week 2 | Week 2 | Week 2 |
| ▼ Klas B1D | n.v.t. | n.v.t. | 20 | 98% | 74% | 69% | 94% | 76% | 84% | 89% | n.v.t. |
| Lisa | ✓ | Nee | 23 | 98% | 60% | 0% | 98% | 100% | 100% | 98% | EL |
| Tim | ✓ | Nee | 19 | 0% | 40% | 100% | 0% | 0% | 100% | 0% | EL |
| Charlotte | ✓ | Nee | 25 | 79% | 8% | 100% | 98% | 90% | 100% | 100% | BL |
| Peter | ✓ | Nee | 23 | 99% | 8% | 50% | 100% | 90% | 100% | 100% | BL |
| Finn | ✓ | Nee | 24 | 79% | 90% | 60% | 100% | 100% | 100% | 100% | BL |
| Lauren | ✓ | Nee | 27 | 79% | 9% | 100% | 100% | 100% | 100% | 98% | BL |
| Sarah | ✗ | Nee | 18 | 99% | 40% | 60% | 96% | 100% | 100% | 9% | EL |
| Liz | ✓ | Nee | 24 | 48% | 80% | 50% | 100% | 100% | 100% | 96% | EL |
| Robert | ✓ | Nee | 13 | 98% | 8% | 80% | 100% | 90% | 100% | 100% | EL |
| Gina | ✓ | Nee | 40 | 98% | 7% | 90% | 0% | 100% | 100% | 100% | BL |

sommige docenten niet voldoende computers beschikbaar, vielen meerdere lessen uit of hadden docenten simpelweg niet genoeg tijd om hun lessen voor te bereiden met behulp van het digitale resultatenrapport. Desondanks waren docenten positief over Gazelle. Ze gaven meer verschillende vormen van instructie en zagen mogelijkheden voor het gebruik ervan als basis voor differentiatie in de klas (zie de afbeelding van het resultatenrapport).

Een docent van havo/vwo 1 merkte op: ‘De leerlingen die veel groen hebben, heb ik eruit gepikt, die kunnen vrijere opdrachten aan. De andere leerlingen, krijgen later gewoon meer oefenopdrachten. Dat heb ik ook met hen besproken.’

Bewust van eigen leesgedrag

Hoe effectief het oefenen in een digitale leeromgeving is voor het tekstbegrip van leerlingen, hangt ook af van hun eigen inzet en betrokkenheid. Resultaten van een derde studie toonden aan dat de betrokkenheid en het leesgedrag van leerlingen voor een groot deel bepalend zijn voor hun tekstbegrip na zes weken. Hoe meer tijd leerlingen in het programma investeerden en hoe

accurater hun zelfinschatting was, hoe beter de resultaten waren. Een verontrustende bevinding was echter het feit dat meer dan de helft van de leerlingen gemiddeld weinig tijd aan het programma besteedden, nauwelijks hints openden en laag scoorden op de oefenopgaven. Daarbij was hun zelfinschatting minder accuraat, wat inhoudt dat deze leerlingen zich vaak niet bewust waren van hun slechte prestaties. Het is dus voor docenten ook van belang om leerlingen te laten reflecteren op hun eigen tekstbegrip en leesgedrag, om zo hun zelfinschatting op het gebied van begrijpend lezen te bevorderen. Dit geldt overigens voor leerlingen in zowel havo/vwo als vmbo, er werden geen duidelijke verschillen in gedrag tussen onderwijsniveaus gevonden. Samengevat kan het leesbegrip van brugklasleerlingen in de geschiedenisles gestimuleerd worden door zelfstandige, digitaal ondersteunde oefening en gedifferentieerde leesinstructie in de les. Dit is echter afhankelijk van zowel de leerling (het eigen leesgedrag) als de docent (de leesinstructie) en de school (de contextfactoren). Wanneer deze drie elementen goed op elkaar afgestemd zijn, is er sprake van een goede basis voor begrijpend lezen. ■

Verder lezen

Marlies ter Beek, Alma Spijkerboer, Leonie Brummer en Marie-Christine Opendakker (2019). *Gemotiveerd, actief en zelfstandig lezen. Hoe een digitale leeromgeving zowel de leerling als de docent kan ondersteunen bij het begrijpend lezen van informatieve zaakvakteksten in het voortgezet onderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen. Gefinancierd door het NRO (projectnummer 405-15-551). Eindrapportage en meer informatie over het onderzoeksproject zijn te vinden op www.rug.nl/gmw/gazelle.

Carla van Boxtel en Jannet van Drie, ‘Leer de vaktaal gebruiken: taalgericht geschiedenisonderwijs helpt leerlingen de stof te begrijpen’, in: *Kleio*, 51 (3), 2010, pp. 18-22.

Maaïke Hajer en Theun Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs* (Coutinho, Bussum 2009).

Jannet van Drie, *Taalgericht vakonderwijs in de mens- en maatschappijvakken: een handreiking voor opleiders en docenten* (Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, Amsterdam 2015).

Effecten van tekstbegrip op historische kennis

Momenteel wordt onderzocht of het digitaal oefenen met begrijpend lezen van informatieve geschiedenisteksten op de lange termijn een positief effect heeft op de historische begripkennis van leerlingen. Oftewel, wat leren en onthouden leerlingen door te oefenen met begrijpend lezen, en welke factoren zijn hierop van invloed? De resultaten van deze vierde studie zullen op termijn digitaal worden verspreid. Wilt u over dit onderzoek op de hoogte gehouden worden, dan kunt u een e-mail sturen naar m.ter.beek@rug.nl of updates volgen op twitter via [@Marlies_terBeek](https://twitter.com/Marlies_terBeek).

Zet in uw agenda!

Nationaal Archief, Den Haag

Vrijdag 13 maart

**Wie zijn wij
en wie waren zij?**

Over identiteit en het geschiedenisonderwijs

**Met sprekers, workshops
en rondleidingen**



Boete voor blote benen

Contextualiseren in drie stappen

Sommige bronnen uit het verleden zijn voor hedendaagse ogen moeilijk te begrijpen. Daar kun je gebruik van maken in de les. Tim Huijgen deed onderzoek naar hoe leerlingen leren contextualiseren. In dit artikel geeft hij praktische handvatten voor leraren om in de les aandacht te besteden aan deze belangrijke historische vaardigheid.

Tim Huijgen is lerarenopleider en universitair docent bij de Rijksuniversiteit Groningen en docent geschiedenis op het Stadslyceum in Groningen.

In de eerste helft van de twintigste eeuw was het op veel Amerikaanse stranden voor vrouwen verboden een badpak aan te hebben dat hun benen te bloot liet. Indien de vrouwenbenen niet goed bedekt waren, riskeerden de vrouwen een boete of arrestatie. Wat vinden jullie hiervan?

Deze introductie en vraag horen bij een foto uit de jaren twintig van de vorige eeuw waarop een Amerikaanse politieagent de lengte van het badpak controleert. De klas mag na deze introductie reageren. Vinden ze dit belachelijk? Of kunnen ze de foto plaatsen in de juiste context en verklaren?

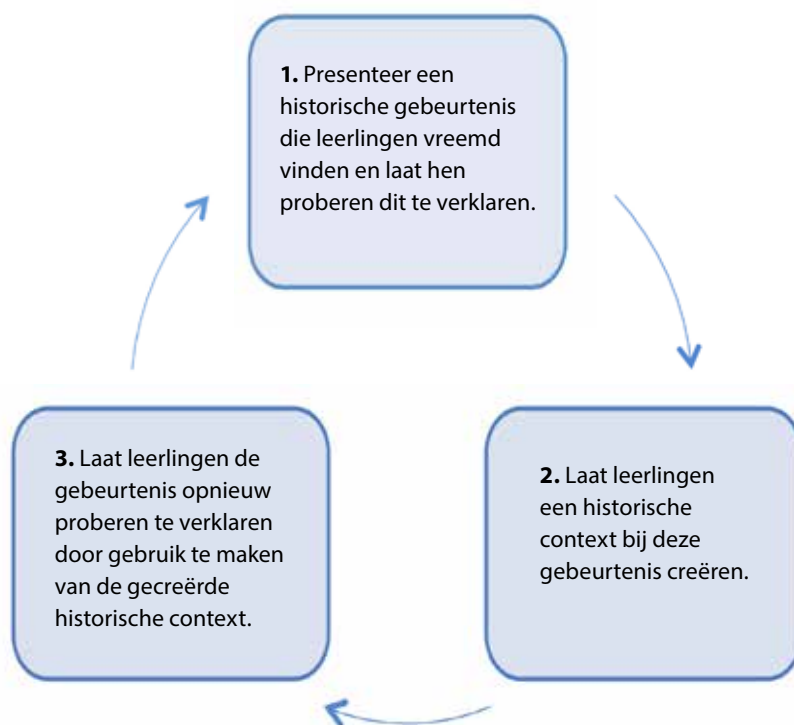
Politieagent Bill Norton meet de lengte van het badpak van een vrouw op een strand in Washington. Het mag niet hoger zijn dan 6 inches boven de knie. Foto uit 1922. Library of Congress.



Het bovenstaande is een voorbeeld van de eerste stap in een didactiek om leerlingen te laten oefenen met contextualiseren: het verklaren van gebeurtenissen door deze te plaatsen in een historische context. Leerlingen vinden dit lastig, omdat zij vaak met hun hedendaagse waarden, normen en kennis naar het verleden kijken. Een belangrijk doel van het geschiedenisonderwijs is dan ook om leerlingen zich bewust te maken van dit presentisme. Contextualiseren is niet het goedpraten van controversiële historische gebeurtenissen. Het gaat erom dat leerlingen historische gebeurtenissen kunnen verklaren en interpreteren.

Maar hoe leer je leerlingen contextualiseren? In mijn promotieonderzoek is daarvoor een didactiek ontwikkeld die bestaat uit drie stappen.¹ In figuur 1 zijn deze stappen schematisch weergegeven.

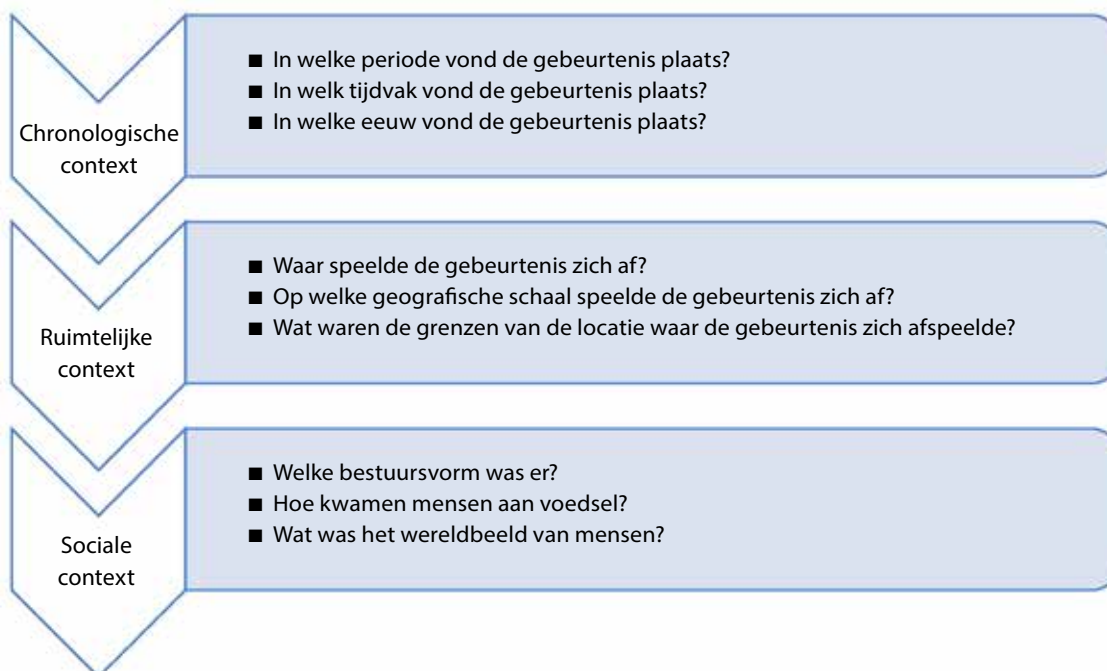
De eerste stap is het presenteren van een bron over een gebeurtenis die leerlingen in eerste instantie vreemd vinden. Bij de uitbouw van de plantagekoloniën in de vroegmoderne tijd kun je bijvoorbeeld denken aan de 'ruil' tussen Suriname en Nieuw-Amsterdam. Bij de opkomst van massaorganisaties aan het begin van de twintigste eeuw kun je de verkiezingswinsten van de NSDAP gebruiken en bij religieuze conflicten in de oudheid kun je denken aan de Romeinse vervolgingen van joden en christenen. De docent kan de bron kort toelichten en de vraag stellen aan de klas wat zij van deze bron vinden. Dit kan in de vorm van een onderwijsleergesprek, maar leerlingen kunnen hun antwoorden ook schriftelijk noteren. Bij antwoorden die presentisme bevatten, kan de docent uitleggen wat presentisme is en benadrukken dat het bij het verklaren van gebeurtenissen belangrijk is om rekening



te houden met verschillen tussen hedendaagse opvattingen en opvattingen van mensen in het verleden. Het belangrijkste doel van deze eerste stap is dat leerlingen zich bewust worden van hun presentisme.²

De tweede stap is het creëren van een historische context door de leerlingen. Hiervoor hebben zij concrete aanwijzingen nodig. Belangrijk is dat leerlingen leren rekening te houden met een chronologische, ruimtelijke en sociale context. De sociale context kan onderverdeeld worden in een economische, politieke en culturele dimensie. Daarbij kun je leerlingen hulpvragen geven. Figuur 2 geeft hiervan een voorbeeld.³

Boven: Figuur 1. Driestappenplan voor het leren contextualiseren.
Onder: Figuur 2. Voorbeeldvragen voor het creëren van een context.



¹ Het proefschrift is gratis te lezen via: www.rug.nl/research/portal/files/65651733/Complete_thesis.pdf.
² Op pagina 251 en 252 van het proefschrift staan elf bronnen die gebruikt kunnen worden in de eerste stap.
³ Voor meer hulpvragen zie: Huijgen, T., & Holthuis, P. (2018). 'Man, people in the past were indeed stupid'. Using a three-stage framework to promote historical contextualisation. *Teaching History*, 172, 30-38.

4 In het zevende hoofdstuk van het proefschrift staat een soortgelijke complexe toepassing van deze didactiek binnen het thema Koude Oorlog.

Twee voorbeelden van afbeeldingen om te oefenen met contextualiseren. Boven: Trouwceremonie in de middeleeuwen. Uit een manuscript met decretalen van Gregorius IX (*Liber Extra*), samengesteld door Raymundus van Peñafort, daterend tussen 1281 en 1299. Collectie British Library. Onder: Een moeder en haar kind dragen een gasmasker. April 1918, Frankrijk. Collectie British Library.

De laatste stap is dat leerlingen de gecreëerde context gebruiken om nogmaals de bron te interpreteren of verklaren. Leerlingen kunnen hierbij hun antwoorden vergelijken met de antwoorden die zij gaven tijdens de eerste stap. Welke verschillen vallen op? Kunnen zij de gebeurtenis nu (beter) verklaren? In een onderwijsleergesprek kan dan worden gereflecteerd: hoe komt het dat je nu een beter antwoord geeft?

Hoe kun je deze didactiek toepassen in je lessen? Dit ligt aan het doel. De drie stappen hoeven niet allemaal te worden doorlopen. Wil je leerlingen kennis laten maken met het concept 'presentisme'? Dan kun je alleen de eerste stap uitvoeren met de leerlingen. Wil je leerlingen alleen leren hoe ze een context kunnen creëren? Dan kun je leerlingen, door de tweede stap, leren welke vragen ze moeten beantwoorden. Beheersen leerlingen dit? Dan kun je als docent werken met complexere toepassingen van de didactiek. Aan het begin van een lessenserie kun je dan bijvoorbeeld de eerste stap uitvoeren door leerlingen een centrale vraag te laten beantwoorden. Daarna krijgen leerlingen een uitgebreide set bronnen waarmee zij zelf een historische context kunnen creëren. Deze set kan variëren qua moeilijkheidsgraad door bijvoorbeeld bronnen toe te voegen die verschillende perspectieven op een gebeurtenis weergeven. Aan het einde van de lessenserie presenteren de leerlingen hun antwoorden op de centrale vraag op basis van de gecreëerde context. De docent kan dan de kwaliteit van de antwoorden en hoe leerlingen het proces hebben doorlopen, evalueren.⁴ De hulpvragen bij de tweede stap kunnen dan ook worden ingezet als hulp op maat: komen leerlingen er zelf niet uit, dan kunnen ze bij de docent gerichte hulpvragen ophalen. Op deze manier kun je als docent rekening houden met verschillen tussen (groepen) leerlingen. ■



LESTIPS

- Presenteer aan leerlingen bronnen over historische gebeurtenissen die leerlingen in eerste instantie **vreemd** vinden.
- Benoem en bespreek **presentisme** in leerlingantwoorden.
- Verstrek leerlingen **hulpvragen** voor het creëren van een historische context.
- Ga van **eenvoudige naar complexere toepassingen** van het driestappenplan.

Verder lezen

- Huijgen, T., van de Grift, W., Van Boxtel, C., & Holthuis, P.** (2017). Teaching historical contextualization: the construction of a reliable observation instrument. *European Journal of Psychology of Education*, 32, 159-181.
- Huijgen, T., Holthuis, P., van Boxtel, C., van de Grift, W., & Suhre, C.** (2018). Students' historical contextualization and the cold war. *British Journal of Educational Studies*. Advance online publication.
- Huijgen, T., Holthuis, P., van Boxtel, C., & van de Grift, W.** (2018). Promoting historical contextualisation in classrooms: an observational study. *Educational Studies*. Advance online publication.

In de zomer van 2020 verschijnt een boek met bronnen en werkvormen voor het bevorderen van contextualiseren. De redactie wordt gevormd door Tim Huijgen, Marije Brouwer en Paul Holthuis. Veertien docenten uit het voortgezet onderwijs schrijven mee. Het boek wordt uitgegeven door het Expertisecentrum Vakdidactiek Noord. Zie www.rug.nl/gmw/lerarenopleiding/professionalisering.



Dit ben ik

Nog niet zo heel lang geleden was ik voor de VGN in Amsterdam. Ik kwam na afloop van het overleg langs een kroeg. Ajax speelde, op een groot scherm. Het stond er barstensvol met mensen. Eén grote zee van rood-witte shirts en Ajax-sjaals golfde heen en weer. Er werd gescoord. Er klonk geschreeuw. In de pauze klonken liederen van André Hazes. Iedereen zong mee. Ik ken de teksten niet. Ik kom uit Brabant. Wat voel je als je Brabander en Nederlander bent? Wat is de kern van de Nederlandse identiteit?

Enkele jaren geleden stelde het dagblad *Trouw* in een dagelijkse serie aan inwoners de vraag hoe Nederlanders hun eigen identiteit zien. Eén van hen, Dionne Abdoelhafezkhan, antwoordde: 'Mijn moeder is van huis uit een katholieke Française en mijn vader een islamitische Surinamer met roots in Trinidad en Perzië. Ik ben geboren in Rotterdam en opgegroeid in Amsterdam. Dan kun je moeilijk zeggen: dit ben ik écht.' In *de Volkskrant* loopt inmiddels alweer vijf jaar de succesvolle interviewserie *Land van afkomst* van Robert Vuijsje.

Ik kan geen onderwerp bedenken dat mensen zo ráákt als identiteit. Ingewikkeld is het wel. In de serie in *de Volkskrant* komt een jonge rapper aan het woord die in Nederland is geboren, maar zich toch meer Marokkaans voelt. Behalve als hij in Marokko is, dan voelt hij zich Nederlander. Identiteit heeft vele gezichten. Persoonlijke identiteit. Culturele identiteit. Nationale identiteit.

'Ik kan geen onderwerp bedenken dat mensen zo ráákt als identiteit'

Levensbeschouwelijke identiteit. Zo kunnen we nog wel een poosje doorgaan. In onze lespraktijk hebben we dagelijks te maken met identiteit. We ervaren hoe tijd, plaats en omstandigheden invloed hebben op de mogelijkheden en keuzes die leerlingen hebben. We laten leerlingen aan de hand van historische personen ontdekken dat onze waarden en normen niet vanzelfsprekend zijn. In ons geschiedenisonderwijs wordt duidelijk 'zo zijn onze manieren'. Deze manieren zijn er niet altijd geweest en zijn ook volop in beweging. Geschiedenisonderwijs en identiteit zijn onlosmakelijk aan elkaar verbonden. Identiteit speelt ons behoorlijk parten, maar zonder zal het niet gaan. Een volk zonder verleden is verloren, een

persoon zonder identiteit is ondenkbaar. Een rondje langs de media-, de film- en boekenwereld en ons eigen leven toont een lawine van 'identiteitspolitiek'. De gevolgen van de slavernij zijn nog zichtbaar, aanstaande november of misschien wel eerder barst de Zwarte Pieten-discussie weer los. Ik kan u garanderen dat ook Nederlands-Indië nog lang onze aandacht zal opeisen. Het is heerlijk om te zien welke rol geschiedenis speelt als het over identiteit gaat. Neem nu de verrukkelijke politieke discussie over de apk-beurt van de canon. Deze heeft alles te maken met nationale identiteit. Minister Van Engelshoven van D66 gaf de herzieningscommissie een opdracht mee: meer vrouwen en minder witte mannen in de canon. Een meerderheid in de Kamer oordeelde – terecht – dat een dergelijke politieke inmenging ongewenst is.

Het blijkt lastig om echt met elkaar in gesprek te gaan en echt te praten over de geschiedenis. Geschiedenis moet niet veroordelen, maar leren begrijpen. We moeten de loopgraven uit, in plaats van erin. De Romein Publius Terentius Afer sprak de wijze woorden: 'Ik ben een mens, en niets menselijks is mij vreemd.' Over identiteit en geschiedenis zijn we nog niet uitgesproken. Daarom gaat ons congres op 13 maart 2020 hierover. Ik zie u daar graag! ■



Ton van der Schans is voorzitter van de VGN. Hij werkt als docent geschiedenis op de Driestar Hogeschool (pabo) in Gouda.

10 artikelen

Mustreads voor de geschiedenisleraar

Tim Huijgen en Carla van Bortel selecteerden tien vakdidactische artikelen die iedere (toekomstige) geschiedenisleraar eigenlijk moet kennen. Het gaat om artikelen waar internationaal veel naar verwezen wordt en die belangrijke kaders en inzichten bieden voor het geschiedenisonderwijs.

Tim Huijgen is vakdidacticus geschiedenis bij de Rijksuniversiteit Groningen en docent geschiedenis op het H.N. Werkman College Stadslyceum. **Carla van Bortel** is hoogleraar Vakdidactiek geschiedenis bij de Universiteit van Amsterdam.

In 2012 presenteerde Barak Rosenshine, emeritus hoogleraar in de onderwijspsychologie aan de Universiteit van Illinois, 10 instructieprincipes die iedere leraar zou moeten kennen.¹ Tevens verscheen begin 2019 het boek *Op de schouders van reuzen* waarin Paul Kirschner, Luce Claessens en Steven Raaijmakers 24 wetenschappelijke artikelen vertaalden naar de lespraktijk.² Dat inspireerde ons tot dit overzicht. Net als een canon is de lijst met artikelen subjectief. We wilden echter voor (toekomstige) geschiedenisleraren een handig overzicht creëren met, in onze ogen, goede en belangrijke op onderzoek gebaseerde artikelen over geschiedenisdidactiek. Daarom zijn boeken buiten beschouwing gelaten. De artikelen zijn geschikt voor leraren die lesgeven op alle niveaus. Tevens kan deze lijst een aanzet geven tot een discussie over welke artikelen nuttig zijn voor leraren. (De nummers zijn willekeurig toegekend.)

1

Historical Problem Solving: A Study of the Cognitive Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence – Sam Wineburg (1991)

Een van de eerste wetenschappelijk empirische vakdidactische studies waarin Wineburg de verschillen onderzoekt tussen historici en leerlingen met betrekking tot het interpreteren van historische bronnen. Het artikel legde een basis voor meer empirische studies binnen het veld van geschiedenisdidactiek. Tien jaar later publiceerde Wineburg zijn invloedrijke boek *Historical Thinking and Other Unnatural Acts* waarin hij uiteenzet wat historisch denken volgens hem is.

2

'Just another emperor': Understanding action in the past – Peter Lee, Alaric Dickinson en Rosalyn Ashby (1997)

In dit artikel presenteren de auteurs de resultaten van het CHATA-project waarin de ideeën van leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs

¹ Zie www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Rosenshine.pdf voor het artikel van Rosenshine.

² Zie didactiefonline.nl/artikel/op-de-schouders-van-reuzen.

³ Zie youtu.be/J3wHp-w7V2gw voor een video met het verhaal.

⁴ Zie historicalthinking.ca voor meer informatie over de zes historische vaardigheden.

De tien beschreven artikelen zijn, als digitaal pakket, op te vragen via t.d.huijgen@rug.nl.

over acties in het verleden werden onderzocht. Op pagina 242 wordt een ontwikkelingsmodel gepresenteerd met vijf fasen. In de eerste fase (The Divi Past) zien leerlingen acties van mensen in het verleden als 'dom' of 'ze wisten niet beter'. In de vijfde en laatste fase (Contextual Historical Empathy) kunnen ze acties van mensen in een bredere context plaatsen.

3

Camels, diamonds and counterfactuals: a model for teaching causal reasoning – Arthur Chapman (2003)

In dit artikel presenteert Chapman een model om leerlingen te laten nadenken over oorzaak en gevolg. Verder geeft hij zes handige tips om leerlingen te laten oefenen met causaliteit (pagina 47). Een mooi voorbeeld hoe dit kan is door de bestudering van het verhaal van Alfons de kameel.³ Hij presenteert tevens de diamant-werkvorm waarbij leerlingen oorzaken en/of gevolgen kunnen classificeren (bijvoorbeeld van belangrijk naar onbelangrijk). Wil je als docent gericht werken met leerlingen aan causaliteit? Dan is dit artikel zeer aan te raden.

4

Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation? – Keith Barton en Linda Levstik (2003)

In dit korte artikel uit 2003 benadrukken de auteurs het belang van historisch denken en redeneren. Verder schetsen ze uitdagingen die leraren tegenkomen wanneer ze meer willen doen dan leerlingen feiten laten reproduceren. Het artikel is goed omdat het aanzet tot denken: wat wil ik als docent bereiken met mijn lessen? De auteurs zijn twee Amerikaanse hoogleraren die veel vakdidactisch geschiedenisonderzoek hebben uitgevoerd. Van hun hand is ook het in 2004 verschenen boek *Teaching History for the Common Good* aan te raden.

5

Benchmarks of Historical Thinking: First Steps – Carla Peck en Peter Seixas (2008)

In dit artikel uit 2008 presenteren de twee Canadese auteurs een eerste versie van een model met belangrijke historische vaardigheden. Dit artikel is interessant vanwege de informatie over hoe dit model tot stand is gekomen, inclusief voorbeelden hoe je als leraar verschillende van deze vaardigheden bij leerlingen kunt beoordelen. Van Seixas verscheen later het boek *The Big Six. Historical Thinking Concepts* dat hij samen schreef met Tom Morton.⁴ Het voorwerk voor dit boek wordt echter beschreven in dit artikel.

6

Historical Reasoning: Towards a Framework for Analyzing Students' Reasoning about the Past – Jannet van Drie en Carla van Boxtel (2008)

Samen met de modellen die ontwikkeld zijn door Seixas en Morton en door Lévesque, is het raamwerk van deze auteurs erg invloedrijk wanneer het gaat om de vraag wat historisch denken en redeneren eigenlijk is.⁵ Gebaseerd op een uitgebreide literatuurstudie wordt in dit artikel een raamwerk gepresenteerd dat bestaat uit zes vaardigheden. Het raamwerk is een goede check voor leraren om te kijken of zij voldoende aandacht besteden aan de verschillende componenten. In vervolgstudies is het raamwerk verder verfijnd.⁶

7

What time does the tune start?: From thinking about 'sense of period' to modelling history at Key Stage 3 – Ian Dawson (2009)

Dawson introduceert in dit artikel het belangrijke begrip 'sense of a period' dat leerlingen kan helpen de fysieke en mentale aspecten van een bepaalde periode te begrijpen. Op pagina 51 staat een overzichtelijk schema met vragen die leerlingen kunnen onderzoeken. Het is niet zozeer een wetenschappelijk artikel, maar wel een erg goed doordacht didactisch artikel. Bovendien komt het begrip 'sense of a period' in verschillende (wetenschappelijke) studies voor en daarom is het goed om dit begrip te kennen.

8

Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History – Liliana Maggioni, Bruce VanSledright en Patricia Alexander (2009)

Epistemologische opvattingen gaan over hoe leerlingen naar het verleden kijken. Gebaseerd op een uitgebreide literatuurstudie beschrijven de auteurs hiervoor drie manieren: de *copier stance*, de *borrower stance* en de *criticalist stance*.⁷ Om in kaart te brengen op welke manier leerlingen naar het verleden kijken, hebben ze een vragenlijst ontwikkeld die zij presenteren in deze studie uit 2009. Deze vragenlijst kan worden gebruikt door leraren om in kaart te brengen hoe hun leerlingen kijken naar historische gebeurtenissen.⁸

9

An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy – Jason Endacott en Sarah Brooks (2013)

Wat is historische inleving? Hierover wordt in de literatuur volop gediscussieerd. In dit artikel presenteren de auteurs een model (pagina 43) waarin ze uiteenzetten dat historische inleving uit drie onderdelen bestaat (contextualiseren, perspectief nemen en affectieve verbindingen). Bovendien presenteren de auteurs een aantal handige voorbeeldvragen die je als docent in de klas kunt stellen wanneer je wilt dat leerlingen zich

gaan inleven in een historisch persoon. Natuurlijk is er ook weer kritiek op deze studie, maar de auteurs probeerden als een van de eersten historische inleving te beschrijven door middel van een model en daardoor wordt dit artikel vaak aangehaald in ander onderzoek.

10

Intercultural historical learning: a conceptual framework – Kenneth Nordgren en Maria Johansson (2015)

De Zweedse auteurs gaan in op de vraag wat intercultureel geschiedenisonderwijs kan inhouden. Vervolgens presenteren ze een matrix die concrete aanknopingspunten biedt bij het inrichten van een geschiedeniscurriculum. Docenten kunnen hun geschiedenisonderwijs intercultureel maken door zich bijvoorbeeld te richten op processen van culturele uitwisseling en beïnvloeding, perspectieven van verschillende culturele groepen en door aandacht te besteden aan standplaatsgebondenheid. ■

⁵ Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-first Century*. University of Toronto Press.

⁶ Zie het artikel van Carla van Boxtel en Jannet van Drie in deze *Kleio* en de site van de uva via tiny.cc/K5UVA voor het aangepaste raamwerk.

⁷ Voor een uitleg over deze drie manieren zie het artikel van Harry Havekes via www.vgnkleio.nl/content/uploads/2017/05/K02_Contextualiserendeel-1.pdf.

⁸ Zie het artikel van Gerhard Stoel in deze *Kleio*.

Acht tips voor vakdidactische tijdschriften

Dimensies: Pas opgericht Nederlands tijdschrift (eerste nummer verschijnt najaar 2019) voor de mens- en maatschappijvakken dat wordt uitgegeven door het Landelijk Expertisecentrum Mens & Maatschappij. Alle artikelen zijn gratis te lezen. Zie dimensies.nu.

Teaching History: Brits tijdschrift uitgegeven door de Historical Association. Mooi opgemaakte, vakdidactische artikelen die praktische tips geven voor het ontwerpen van geschiedenisonderwijs. Helaas alleen toegankelijk voor leden van de Historical Association, maar vanuit het sectiebudget van een school is een lidmaatschap een goede investering. Zie www.history.org.uk/publications/categories/teaching-history.

The History Teacher: Amerikaans tijdschrift uitgegeven door de Society for History Education. Artikelen zijn gericht op het geven van (vernieuwend) geschiedenisonderwijs. Artikelen van de laatste jaren zijn gratis te lezen. Zie www.societyforhistoryeducation.org/archives.html.

Public History Weekly: Website met gratis meertalige artikelen over geschiedenis(onderwijs). Kenmerkend zijn de discussies die volgen op ieder gepubliceerd artikel. Zie public-history-weekly.degruyter.com.

The Social Studies: Amerikaans tijdschrift met (vak)didactische artikelen. Veelal betaalde toegang tot artikelen, maar ook een aantal gratis te lezen artikelen. Het is een wetenschappelijk tijdschrift, maar de artikelen zijn goed te lezen en bevatten vaak praktische werkvormen voor gebruik in de les. Zie www.tandfonline.com/toc/vtss20/current.

Historical Encounters: Australisch tijdschrift met artikelen die gaan over geschiedenisonderwijs en hoe het verleden bestudeerd wordt. Alle artikelen zijn gratis te lezen. Zie hej.hermes-history.net.

Theory & Research in Social Education: Internationaal wetenschappelijk tijdschrift met veel artikelen over geschiedenisonderwijs. Meer nadruk op de onderzoekskant, maar nog steeds goed te lezen voor niet-onderzoekers. Je dient te betalen voor artikelen, maar steeds meer artikelen zijn gratis te lezen. Zie www.tandfonline.com/toc/utrs20/current.

History Education Research Journal: Internationaal peer-reviewed tijdschrift dat twee keer per jaar verschijnt. Uitgegeven in samenwerking met the History Educators International Research Network (HEIRNET). Goed toegankelijke en gratis artikelen over onderzoek en ontwikkelingen in het geschiedenisonderwijs. Zie www.ucl-ioe-press.com/journals/herj.



VMBO-CONFERENTIE OVER HET EXAMEN GESCHIEDENIS 2019

Voor de twaalfde keer organiseren de Universiteit Utrecht en de vmbo-commissie van de VGN de vmbo-conferentie, ditmaal met de themalijn:

De Nieuwe Koude Oorlog

Doelstelling

De jaarlijkse vmbo-conferentie is erop gericht u te voorzien van historische kennis, praktische tips en concreet lesmateriaal zodat u de geschiedenislessen kunt laten aansluiten op het examenprogramma en leerlingen goed voorbereid zijn op het examen.

Datum: vrijdag 1 november 2019 van 10.00-16.00 uur op de Uithof, Utrecht

Kosten: € 225,- euro (incl. eten en drinken, werk materiaal en nascholingscertificaat)

Opgave: Meer informatie en opgave vindt u op:
<http://www.uu.nl/vmboconferentie>

Lezingen en workshops

Lezingen:

De conferentie wordt geopend met een lezing door schrijver en journalist **Pieter Waterdrinker**. Waterdrinker vestigde zich in 1996 in Rusland en woont sindsdien afwisselend in Moskou en Sint-Petersburg. Hij komt speciaal naar Utrecht om de openingslezing te houden.

Daarna kan er gekozen worden uit drie inhoudelijke lezingen: een lezing door Jikkemien Kuypers, geschiedenisleraar van het jaar 2018, over 'Vmbo en Geschiedenis'. Liesbeth Dirks, geschiedenisleraar van het jaar 2016, 'Geschiedenis doceren in een tijd van fake news' en Huub Kurstjens (Cito) en Gerard Rozing (VGN) over het afgelopen geschiedenisexamen en de gewijzigde syllabus.

Workshops:

Na de lunch worden verschillende workshops aangeboden, zoals: 'Rusland en Poetin en symbolen van de macht' door Koen Henskens, het CIDI over het conflict tussen Israël en de Palestijnen, Gijs van Gaans: 'Gevoelige geschiedenis: gereedschap voor de docenten', *Movies that Matter* over Rusland. Daarnaast workshops over het project *TerInfo* 'Terrorisme bespreekbaar maken in de klas' en het project 'Het oorlogsgeheim van Tante Roosje' (W.O.II) en Huub Kurstjens over SE-vragen maken aan de hand van de aangepaste syllabus.

De studiedag wordt afgesloten met een lezing door Henk Kern: De Nieuwe Koude Oorlog.

Dr. Henk Kern is docent moderne en contemporaine geschiedenis in de vakgroep Ruslandkunde aan de Universiteit Leiden. Hij publiceerde verschillende artikelen over de moderne geschiedenis van Rusland.

Durf en strijdlust

Mart Benders heeft haar vader Johan Benders niet gekend. Een paar maanden nadat hij zich in de nacht van 6 op 7 april 1943 in het huis van bewaring aan de Amstelveenseweg in Amsterdam van het leven beroofde, werd zij geboren. Aangezien er in het gezin met haar moeder en twee zusters nooit over hem werd gesproken, bleef hij lange tijd voor haar onbekend. Alleen een 'vlak, nietszeggend' portret op de schoorsteen en een staaf aluin in de badkamer ('een spannend, mannelijk attribuut in ons huishouden') herinnerden aan hem. Pas op late leeftijd, nadat haar moeder was overleden, ging zij op onderzoek uit.

Uit de correspondentie (soms kattebelletjes) van haar vader, door onderzoek in archieven en boeken en door gesprekken met bekenden (voor zover die nog leefden) komt zij te weten dat haar vader, in 1907 in Bloemendaal geboren in een welgestelde familie, niet alleen een gepassioneerde en geliefde docent Nederlands en geschiedenis op het Amsterdams Lyceum was geweest, maar dat hij ook actief aan het verzet had deelgenomen. Wat hij allemaal precies deed kan ze niet achterhalen. Wel wordt het haar duidelijk dat hij zich niet door de Duitse bezetter liet knechten, maar dat hij vanaf het begin van de oorlog, toen Joodse collega's hun ontslag kregen, een opvallende strijdlust toonde. Hij zette bijvoorbeeld onmiddellijk een geldinzamelingsactie op touw, waarvoor hij zich niet lang daarna bij de NSB-inspecteur moest verantwoorden. 'Heeft u op 28 mei met een collectelijst voor de stillen, verschämten jüdische Lehrer in de school gelopen?' vroeg deze hem, waarop hij uiteraard ontkenkend antwoordde.

Ook verneemt zij dat hij voor Joodse leerlingen en hun ouders onderduikadressen regelde en hen met raad en daad bijstond.

Zijn eigen huis stond eveneens open voor mensen die een schuilplaats zochten. Tevens moet hij wat betreft durf en moed een inspiratiebron zijn geweest voor een aantal van zijn niet-Joodse pupillen. Aanvankelijk verrichtten zij hand- en spandiensten voor hem, vervolgens raakten zij door zijn toedoen steeds meer bij het illegale werk betrokken. Zo stalen zij op instigatie van hem persoonsbewijzen in het Zuiderbad. Die vervalste hij daarna thuis in een 'zeer goed uitgeruste' donkere kamer, want hij was een verwoed amateurfotograaf. Volgens de schrijfster kan het eigenlijk niet anders dan dat hij naast alle activiteiten in en rond zijn school in een uitgebreid netwerk heeft geparticipeerd. Dat netwerk bestond uit een grote groep mensen die spioneerde, saboteerde en gewapend verzet pleegde. Zij staat haar vermoeden met het feit dat haar vader in verband werd gebracht met de aanslag op het bevolkingsregister op 27 maart 1943 door de verzetsgroep CS-6 (Corellistraat 6). De leider Jan van Mierlo was zijn beste vriend. Misschien geen sluitend bewijs, maar naar haar mening wel 'een concrete aanwijzing', is dat hij na zijn arrestatie over een zekere Arondeus werd ondervraagd. Deze was een van de hoofdfiguren bij de kraak en is ons tegenwoordig bekend als Willem Arondeus, de man die vlak voor zijn executie in de duinen zei dat niemand meer kon zeggen dat homo's niet dapper waren. Van een celgenoot die zij heeft kunnen opsporen, hoort zij dat haar vader in diens aanwezigheid twee mislukte pogingen tot zelfmoord deed en dat bewakers hem vervolgens in een isoleercel opsloten. Zij konden de andere morgen niet voorkomen dat hij van de bovenste ring van de gevangenis naar beneden sprong. Heel waarschijnlijk vreesde hij dat hij de martelingen niet zou doorstaan. Hij verkoos de dood boven mogelijk verraad.



Leraar in oorlogstijd. Reconstructie van een vader. *Mart Benders* (Karakter, Uithoorn 2019), 304 blz., € 19,99

Behalve een prachtig en aangrijpend eerbetoon van Mart Benders aan haar vader – en aan haar moeder Di, die tot het einde van de oorlog onderdak bleef verlenen aan een Joods meisje en een ex-leerling van haar man, die zich onttrokken had aan de Arbeitseinsatz – is haar 'reconstructie' ook een hulde aan het 'Judenfreundliche' Amsterdams Lyceum, in het bijzonder de rector C.P.J. Gunning. Die werd tijdens de bezetting al vrij snel ontslagen nadat hij de verordeningen jegens Joodse leerlingen en docenten niet strikt opvolgde en de nieuwe regels voor het onderwijs op eigenzinnige wijze uitvoerde. In de school staat een gedenkplaat ter nagedachtenis aan de 96 docenten, leerlingen en oud-leerlingen die tijdens de Tweede Wereldoorlog in Nederland, in concentratiekampen en in Nederlands-Indië om het leven zijn gekomen. In de marmeren plaquette staat ook de naam van Jo Benders begraven. Gerrit Kouwenaar heeft Benders overigens in een gedicht aan de vergetelheid onttrokken. De winnaar van de P.C. Hooft-prijs 1970 had les van hem en het toeval wilde dat hij een week na de trieste gebeurtenis in dezelfde gevangenis terecht kwam, waar hij van de kapper het relaas over zijn leermeester hoorde. Zijn gedicht *Drs. van Schaffelaar* mag dan wel experimenteel en polyinterpretabel ogen, voor de lezer van *Leraar in oorlogstijd* zal het eenduidig zijn. Het kan beschouwd worden als een elegie en vooral als een ode aan Jo Benders.

Gert Moleman



‘Een lekkere, lange vakantie’

De dag dat de nazi's kwamen.
 Stephen R. Matthews (Omniboek, Utrecht 2019), 400 blz., € 15,00



Op 28 juni 1940 is het gedaan met de rust op Guernsey. Die dag voeren de nazi's op het 'vredige, landelijke, bijna idyllische' Kanaaleiland met een bombardement en zware beschietingen een frontale aanval uit (*Operatie Grüne Pfeil*). En aangezien de Britse regering de eilanden voor de Normandische kust tot gedemilitariseerde zone heeft verklaard – ze zijn strategisch niet van belang – en Hitler ze als een ideale opstap ziet voor een invasie van Groot-Brittannië, is de bezetting na een paar dagen een voldongen feit. Bovendien droomt Hitler al van de Atlantikwall en wil hij de eilanden als onderdeel daarvan in onneembare forten veranderen. Ze raken dan ook niet lang daarna 'overspoeld' met 'regimenten Duitse soldaten en zwermen Europese dwangarbeiders'. Eveneens komen er nieuwe verordeningen, met strenge straffen bij overtreding. Kunnen de meeste eilandbewoners lange tijd nog hun leven op min of meer dezelfde voet voortzetten, in de herfst van 1942 verandert dat voor een aantal onder hen radicaal. Uit Berlijn komt dan het bevel tot deportatie van onder andere alle mannen tussen de zestien en zeventig jaar die niet op de Kanaaleilanden zijn ge-

boren, én hun gezinnen. Ook de vierjarige Stephen R. Matthews, zijn vader en moeder (zijn oudere broer is een paar weken eerder naar het vasteland geëvacueerd) behoren met 63 andere mensen tot de ongelukkigen.

De 'lekkere, lange vakantie' – dat eufemisme krijgt hij te horen – begint in het onderste ruim van een nauwelijks zeewaardig schip op een zee met 'huizenhoge' golven. Vanuit Saint-Malo gaat het vervolgens even oncomfortabel per spoor naar Kamp Dorsten, op de grens van het Ruhrgebied. Ook daar valt weinig te genieten. Een paar dagen eerder hebben Poolse en Russische gevangenen de houten barakken in een 'afschuwelijke staat van vervuiling' achtergelaten. Niet alleen de 'huisvesting' met britsen en stapelbedden vlakbij en op elkaar is zeer gebrekkig – privacy ontbreekt totaal – ook mankeert er van alles aan het sanitair. De stinkende latrines bijvoorbeeld hebben geen afscheiding en zijn niet meer dan goten op een open riool. En dan zijn er nog de luizen, vlooien, bedwantsen, ratten en ander ongedierte, die voor onoverkomelijke hygiënische problemen zorgen. Doordat er bovendien naast de magere rantsoenering niet of nauwelijks extra eten is, verslechtert de gezondheid van veel gevangenen snel en zijn er in korte tijd 'tragische' sterfgevallen te betreuren. Daarnaast overheerst, telkens als het luchtalarm afgaat en dat gebeurt vaak, de angst dat de geallieerden hun bommen per abuis op het kamp zullen gooien. De wapenfabrieken van Krupp in Essen immers liggen dichtbij. Ook een voltrefter op een van de hoger gelegen dijken rond het kamp kan een ramp veroorzaken. De tweede 'hel' na opnieuw een 'nachtmerrieachtige' treinreis van anderhalve dag zonder eten en drinken is Kamp Biberach an der Riss in het zuidoosten van Duitsland. Ook al heeft de nieuwe

verblijfplaats uitzicht op de Beierse Alpen, van enige verbetering blijkt geen sprake. Geluk bij een ongeluk is dat het Rode Kruis het kamp gaat controleren en voedselpakketten uitdeelt. Bij velen kan daardoor de honger-dood voorkomen worden. Ook de ondercommandant, met wie de vader van de schrijver bevriend raakt, biedt de helpende hand. Eveneens laat een deel van de plaatselijke bevolking zich met schenkingen en ruilhandel van haar humane kant zien. Hoewel zijn moeder door een ongeluk zwaargewond raakt en de auteur zelf een ernstige ziekte oploopt, overleeft het gezin alle verschrikkingen. Weer terug op Guernsey ervaart het wat tal van Joodse overlevenden van concentratiekampen na de oorlog elders in Europa hebben meegemaakt: vreemden hebben bezit genomen van de woning en weigeren die te verlaten.

Tijdens zijn internering was de auteur peuter en kleuter. Opmerkelijk is dat na een lang vervlogen mensenleven veel van zijn herinneringen niet of nauwelijks zijn vervaagd. De meeste voorvallen beschrijft hij tot in details. Verder moet hij een dankbare geheugensteun hebben gevonden in het dagboek en de notities van zijn moeder, die vanaf zijn geboorte in de pen is geklommen. Uit haar verslag en getuigenis heeft hij een aantal fragmenten overgenomen. De gebeurtenissen en situaties staan in de meeste gevallen niet op zichzelf, maar de schrijver heeft ze aangevuld met saillante details en in een historische context geplaatst. En hij vervlecht ze met gebeurtenissen uit zijn huidige bestaan. Het zorgt ervoor dat zijn persoonlijke geschiedenis, ook na zoveel jaar, nog niet aan actualiteit heeft ingeboet. Stephen R. Matthews heeft met *De dag dat de nazi's kwamen* een indringend en ontroerend boek geschreven, dat mijns inziens behalve docenten ook menige leerling zal boeien.

Gert Moleman

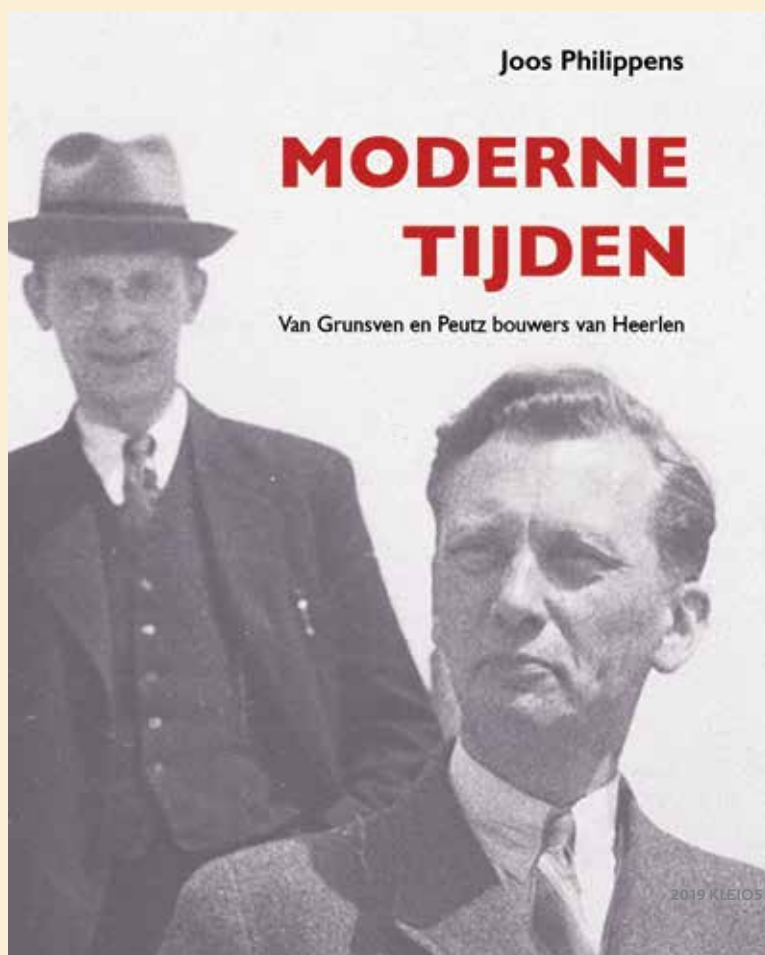
'Booming' Heerlen

Heerlen telt aan het eind van de negentiende eeuw zo'n 5000 inwoners en ligt letterlijk en figuurlijk in een uithoek van Nederland. Als in 1886 de eerste trein in Heerlen aankomt, wordt het Duitse volkslied gespeeld, dat van het keizerrijk: *Heil dir im Siegerkranz*. Nederland is nog ver weg. De komst van de treinverbinding hangt nauw samen met de opkomst van de moderne mijnindustrie. Henri Sarolea heeft samen met de gebroeders Honigmann praktisch alle mijnconcessies rond Heerlen in bezit. Onder de naam Oranje Nassau werken ze samen. Heerlen wordt de vestigingsplaats van het bedrijf. In 1926 wordt Marcel van Grunsven, pas 29 jaar oud, burgemeester van Heerlen. Naast Van Grunsven zijn de belangrijkste personen op dat moment de directeur van de Oranje Nassau Mijnen Albert Clément Haex, de rooms-katholieke aalmoezenier Henricus Andreas Poels en de deken van Heerlen Pieter Paul Joseph Nicolaye. Heerlen is een samenstel van wijken, geen echte stad, in de ogen van Van Grunsven. Hij heeft dan ook grootse plannen met Heerlen, dat als 'booming' centrum van de mijnstreek architectonisch en stedenbouwkundig een echte, moderne stad moet worden. Met architect Frits Peutz staat hij aan de basis van het glaspaleis Schunck, bioscoop Royal, het raadhuis en de stadsschouwburg. Verder wil hij een racecircuit, nieuwe, betere wegverbindingen, een kanaal om steenkool te vervoeren en hij wil het hoofdkwartier van de EGKS naar Heerlen halen. Van Grunsven is burgemeester van Heerlen tot 1962. Hij blijft daarna in Heerlen wonen en overlijdt er in 1969. Van Grunsven krijgt veel waardering voor zijn burgemeesterschap. Dat hij tijdens de Tweede Wereldoorlog niet is afgetreden, daarover wordt echter verschillend geoordeeld. De discussie hierover wordt

aangewakkerd door het boek *De geur van kolen* (2013) van NRC *Handelsblad*-onderzoeksjournalist Joep Dohmen, zelf afkomstig uit Heerlen. Hierop is kritisch gereageerd door onder andere de historicus Fred Cammaert, een van de auteurs van het boek *Eindelijk een echte burgemeester* (2014). Joos Philippens noemt zijn eigen boek een *vie romancée*, gebaseerd op historische feiten. Op de website www.modernetijden.nl staat onder het kopje 'The making of' een verantwoording. Het boek gaat vooral over Van Grunsven, Peutz is de begaafde, chaotische uitvoerder van de plannen. Van Grunsven heeft veel voor Heerlen betekend, ook op het vlak van kunstbeleid. Opvallend is dat hij weet dat de mijnbouw in de tweede helft van de twintigste eeuw zal stoppen, maar dat hij hier nauwelijks rekening mee houdt in zijn plannen. Veel sympathie roepen beide hoofdpersonen niet op; hun familieleden en medewerkers zijn niet altijd te benijden. In 1965 kondigt minister van Economische Zaken Joop den Uyl in

de stadsschouwburg van Heerlen het einde aan van de mijnbouw in Limburg. Een alternatief voor de mijnbouw is er niet. Wat volgt is een uiterst moeilijke periode voor Heerlen en omgeving, gekenmerkt door werkloosheid, verbittering en een grote drugsproblematiek veroorzaakt door de in het nabije Brunssum gelegerde Amerikaanse Vietnamveteranen. Heerlen verandert van een van de rijkste steden van Nederland in een van de armste. De laatste jaren zijn meerdere boeken over de opkomst en ondergang van de mijnindustrie in Limburg verschenen (en in *Kleio* besproken), zoals *Oranje-Nassau Mijnen* van Jan Peet en Willibrord Rutten, *Mijnwerkers in Limburg, een sociale geschiedenis* van Ad Knotter (red.), *In en onder het dorp* van Wiel Kusters en *Het Geluk van Limburg* van Marcia Luyten. Wellicht helpen zij het trauma van de mijnsluitingen te verwerken. *Moderne Tijden* past prima in deze reeks. Philippens boek is niet altijd even soepel geschreven, maar het is interessant en je leest het in één keer uit.

Wim Rongen



Moderne Tijden. Van Grunsven en Peutz, bouwers van Heerlen. Joos Philippens (Leon van Dorp, Heerlen 2018), 350 blz., € 19,95

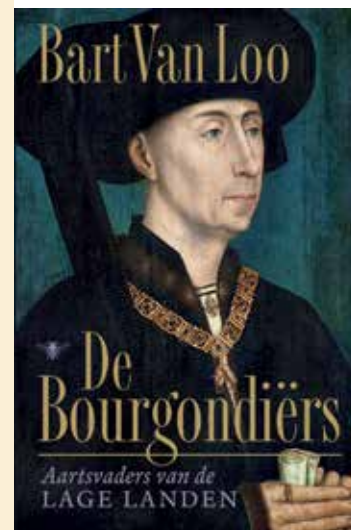
De Bourgondische droom

Het had hét hoogtepunt uit de geschiedenis van Bourgondië en de Lage Landen moeten worden: 25 november 1473. Karel de Stoute was al in september naar Trier gekomen met een gevolg van 15.000 soldaten. Over zijn wapenuitrusting droeg hij een mantel met 1400 parels en 23 robijnen. De besprekingen in de bisschopsstad met de Duitse keizer Frederik III van Habsburg zouden de bekroning moeten opleveren van de politiek die het Bourgondische vorstendom al sinds zijn overgrootvader Filips de Stoute voerde. Deze bestond uit het vormen van een eigen staat uit een hele verzameling van Duitse en Franse lenen die zij in ruim een eeuw hadden weten te verwerven met behulp van een gewiekste huwelijkspolitiek, aankopen, toeval en, als het nodig was, veroveringen. Om dit gebied, dat zich uitstreekte van de Saône tot aan de Zuiderzee, verder aaneen te smeden wenste Karel een koningstitel – die wilde hij van de Duitse keizer ontvangen.

Die was op zijn beurt ook naar Trier gekomen om er wat te halen. De bezittingen van de Bourgondische hertogen, en dan met name Vlaanderen en Brabant, waren het economisch middelpunt van Noordwest-Europa en maakten de Bourgondische erfenis bijzonder begerenswaardig. Om een niet al te pover figuur te slaan tegenover Karel met zijn pracht en praal was Frederik met een gezelschap van 2500 vorsten, ridders en andere voorname personen gekomen. Karel schoof zijn eigen dochter Maria, enig erfgenaam, over de tafel; Frederik zijn zoon Maximiliaan. Op dat moment waren beide huwelijkskandidaten respectievelijk zestien en veertien jaar, redelijk oud voor de gearrangeerde vorstelijke huwelijken uit die tijd, zover het tenminste eerste huwelijken betreft. Ook de paus was enthousiast over de echtverbintenis: een Habsburgse keizer in het

bezit van de Bourgondische buit moest zeker in staat zijn de Ottomaanse dreiging te weerstaan. De onderhandelingen duurden anderhalve maand; er stond natuurlijk wel wat op het spel. Toch was er ook tijd voor feesten en toernooien. Juist de Bourgondiërs onderscheidden zich hierin; nog zonder vorstelijke titel hadden ze wat te bewijzen. Honderden karren met tapijten, meubels, kleding, servies en juwelen had de hertog meegenomen. Maar zijn dochter had hij thuisgelaten, iets waar de keizer en zijn zoon teleurgesteld over waren. Tegen het midden van november leek men eruit te zijn: het contract voor het huwelijk tussen Maria en Maximiliaan kon gesloten worden en Karel kon koning van Bourgondië worden.

Voor de kroning werd een troon gemaakt, er kwamen tribunes en de aartsbisschop van Metz kwam over voor de inzegening. Hij hield zelfs een generale repetitie. En toch ging alles op het laatste moment mis. De keizer en zijn gevolg raakten, volgens Van Loo, geïrriteerd door al die opzichtige blingbling van de Bourgondiërs en vertrokken hals over kop uit Trier, een verbijsterde Karel achterlatend. Uiteindelijk kwam Frederik de afspraak over het huwelijk wel na. Maar Karel kon fluiten naar zijn koningstitel. Daarna ging het snel verder bergafwaarts met de koninklijke aspiraties van de Bourgondische hertog. Hij beet zich stuk op het Zwitserse Eedgenootschap en zijn bondgenoten. Hij delfde het onderspit in vier veldslagen en bij de laatste daarvan, die van Nancy in 1477, verloor hij zijn leven. Drie dagen na de nederlaag vond men zijn bevroren lichaam, aangevreten door een wolf. Een roemloos einde voor een ridder die zo graag roemrijk had willen eindigen. De Franse koning Lodewijk XI was er na de dood van zijn belangrijkste leenman – al had die zich, net als zijn vader en grootvader,



De Bourgondiërs. Aartsvaders van de Lage Landen. Bart Van Loo (De Bezige Bij, Amsterdam 2019), 607 blz., € 34,99

niet als zodanig gedragen – als de kippen bij om Bourgondië, de Franche-Comté en andere Franse lenen in te palmen. Wat uit de nalatenschap van Karel voor Maria en haar echtgenoot Maximiliaan van Oostenrijk overbleef waren de zeventien Nederlanden, waarvan het nog maar de vraag is of het er wel zoveel waren, omdat het telwoord hier misschien wel alleen een symbolische betekenis had. Al eindigde dan de Bourgondische droom in 1477, de vorming van de Nederlanden begon vanaf dat moment pas goed. Wat was begonnen met de Staten-Generaal en de Grote Raad van Mechelen, namelijk de eerste boven-gewestelijke instellingen in de Nederlanden, kreeg met het Groot Privilege dat Karels dochter met de gewesten sloot een inhoudelijke invulling. De verhouding tussen vorstin en onderdanen werd duidelijk vastgelegd en de afzonderlijke gewesten spraken de wens uit bij elkaar te willen blijven. De gewesten en de steden kregen ook nadrukkelijk het recht zich te verzetten tegen hun vorstin als die de bepalingen van de overeenkomst – en dat waren er nogal wat! – zou schenden. Vooral de Vlaamse steden grepen de verzwakte positie van de lands-

vrouwe aan om hun privileges te beschermen. Je zou het Groot Privilege als een voorlopig compromis tussen centralisatie en particularisme kunnen zien. Wat dat betreft kwam de Opstand van een eeuw later niet uit de lucht vallen. Van Loo laat zijn grote verhaal al in de vijfde eeuw beginnen toen een Germaanse stam zich in Gallië vestigde. Hun aanvoerder, Gundobad, noemde zich koning van Bourgondië. Dat koninkrijk werd in de loop van de middeleeuwen een Frans hertogdom. En weer veel later, dan zitten we al in de tweede helft van de veertiende eeuw, kwam dat hertogdom, als gevolg van zijn heldhaftige optreden in de Slag bij Poitiers, in handen van de Franse koningszoon Filips de Stoute. Een beetje gekunsteld is die voorgeschiedenis wel: er zit nogal wat tijd én verschillend adellijk bloed tussen die eerste Germaanse Bourgondiër en de Franse koningszoon die zich hertog van Bourgondië mocht noemen. Maar wat er daarna in *De Bourgondiërs. Aartsvaders van de Lage Landen* komt, maakt veel goed. Eén vraag blijft staan: voegt Bart Van Loo iets nieuws toe aan alles wat er zo tussen het werk van Johan Huizinga en Wim Blockmans is verschenen? Daarover kan ik kort zijn: echt nieuwe inzichten komen we in het boek niet tegen. De stelling die met veel aplomb de presentatie van het boek vergezeld, namelijk dat de Lage Landen een Bourgondische uitvinding waren, is natuurlijk een open deur van jewelste. Het grote verhaal van Bourgondië is eigenlijk wel verteld. Maar Van Loo kan dat op een meesterlijke manier navertellen; iedereen die hem heeft horen spreken zal zijn kenmerkende beeldende stijl in zijn boek herkennen. Hij heeft op meeslepende wijze de geschiedenis van de Bourgondiërs, met veel heerlijke details, maar zonder de grote lijn uit het oog te verliezen, beschreven. Daarmee is zijn boek een genot om te lezen.

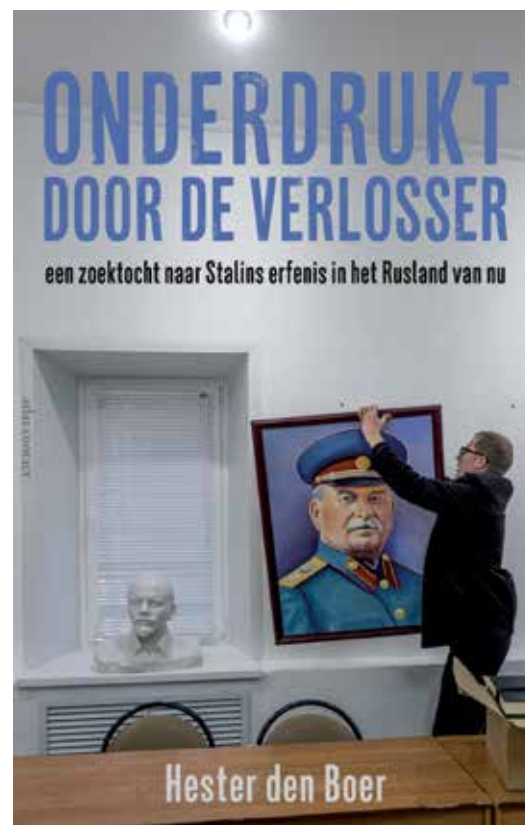
Hans Pols

Bewondering voor Stalin

Hoeveel mensen werden per dag geëxecuteerd in 1938, tijdens de Grote Terreur in de Sovjet-Unie? Het zou een vraag kunnen zijn in een les over de Sovjet-Unie tijdens het bewind van Stalin. Het antwoord zal niet geraden worden, denk ik. Hester den Boer, onder meer werkzaam voor het weekblad *De Groene Amsterdammer*, geeft in haar boek *Onderdrukt door de verlosser* het ontluisterende antwoord: 1500 per dag. Verspreid over de Sovjet-Unie lagen tientallen strafkampen die bekend staan onder de naam Goelag Archipel, naar het boek van Nobelprijswinnaar Aleksandr Solzjenitsyn. Men schat dat er 18 miljoen mensen in die kampen verbleven. In de proloog staat een ander schokkend feit. In 1979 drijven in een Siberisch stadje opeens duizenden, door de bodemsamenstelling gemummificeerde lijken door de rivier de Ob. Inwoners herkennen soms hun al tijden verdwenen familieleden. De KGB is snel ter plaatse, laat de lijken verdwijnen en verbiedt de inwoners over het voorval te praten. Deze gebeurtenis is voor de schrijfster aanleiding om naar Rusland te gaan. Hoe gaat men in Rusland met dit soort feiten om, vraagt ze zich af. Hoe kan het dat men ondanks alles wat men van de Stalinperiode weet, toch bewondering voor Stalin heeft? Den Boer bezoekt kampen in heel Rusland en spreekt mensen die de Stalintijd meegemaakt hebben en familieleden verloren hebben. Ook spreekt ze met leden van etnische minderheden, zoals Wolga-Duitsers, met degenen die in de strafkampen moesten werken en met beheerders van musea over de Stalinperiode. Ondanks alle ellende die men heeft meegemaakt, alle doden die er gevallen zijn, oordelen velen mild over deze periode. Dit zal deels uit voorzichtigheid zijn, maar feit is dat er nog steeds veel bewondering voor Stalin is. In mei 2019

meldde het NOS-journaal dat zeventig procent van de Russen Stalin de grootste Russische staatsman van de vorige eeuw vindt. Stalin heeft immers de Tweede Wereldoorlog gewonnen. Regelmatig verwijzen mensen naar Den Boer mee spreekt naar de onrustige jaren negentig, toen Gorbatsjov en Jeltsin aan de macht waren. De inkomens van de meeste Russen daalden toen, ouderen konden niet meer rondkomen van een pensioen. Dan toch maar Poetin. Liever een president die orde houdt en minder vrijheid toestaat, dan alles mogen zeggen, maar geen huis en geld hebben. Den Boer schreef een helder, zeer leesbaar boek, dat tot nadenken stemt. Zij is overigens ook fotografe. Een aantal foto's van haar reizen is in dit boek opgenomen.

Wim Rongen ■



Onderdrukt door de verlosser. Een zoektocht naar Stalins erfenis in het Rusland van nu. *Hester den Boer* (Atlas Contact, Amsterdam 2019), 271 blz., € 21,99



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

NASCHOLINGSREEKS NAJAAR 2019

NIEUWE HISTORISCHE CONTEXTEN (HAVO)

vrijdag 11 oktober 2019

Democratie en dictatuur in
Duitsland, 1918-1991

vrijdag 22 november 2019

Het Britse rijk, 1620-1900

vrijdag 24 januari 2020

Maatschappelijke verhoudingen
in Nederland 1948-2008

13.00 – 17.00 uur

per middag twee lezingen, een workshop & borrel

Bushuis – Oost-Indisch Huis
Kloveniersburgwal 48, Amsterdam

Democratie en Dictatuur in Duitsland

- Lezing Frits Boterman (UvA)
- Lezing Marja Verburg (DUITSLAND INSTITUUT)
- Workshop Marcel van Riessen (ILO-UvA)



Britse rijk 1620-1900

- Lezing Vincent Kuitenbrouwer (UvA)
- Lezing spreker 2
- Workshop Gerhard Stoel (ILO-UvA)

Maatschappelijke verhoudingen in Nederland 1948-2008

- Lezing James Kennedy (UNIVERSITEIT UTRECHT)
- Lezing spreker 2
- Workshop Jannet van Drie (ILO-UvA)



Inschrijven: t/m 31 augustus 2019 € 195 - na 31 augustus € 220

www.expertisecentrum-mmv.nl

VGN Didactiekconferentie 2019

29 en 30 november in Huize Bergen te Vught

Twee dagen bezig zijn met je vak! Samen met collega's en deskundigen nieuwe ideeën opdoen. Netwerken, tips en trucs uitwisselen en discussiëren over lesinhoud, leerstijlen en examens. In een stijlvolle en gastvrije omgeving. Een nascholing die ook zeer geschikt is als sectie-activiteit.

Workshops

Van onder anderen:

Gijs van Gaans, lerarenopleider geschiedenis Fontys Hogescholen, 'De gevoelige kant van geschiedenis'

Hanneke Tuithof, lector didactiek van de gammavakken van Fontys Hogescholen, 'Proeftuin MM'

Daan Kraemer, docent geschiedenis, 'Welkom in de tijdmachine'

Workshop: '100 jaar vrouwenkiesrecht'

Workshop: 'Eetverleden in de Romeinse tijd'

Pauline Bos, docent geschiedenis, 'Ontsnap uit je klaslokaal'

Guido Abuys, conservator Kamp Westerbork, 'Een object vertelt meer dan een verhaal'

Leermiddelenmarkt

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

Avondprogramma

Je historische kennis wordt getest tijdens een pubquiz. De commissie geeft ook hier natuurlijk handvatten om tijdens lessen kennis in deze vorm te toetsen.

Nascholing

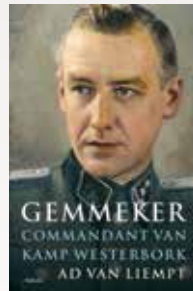
Deelnemers ontvangen een certificaat.

Goed verzorgd

De locatie staat garant voor fijne ambiance, goede kamers en uitstekende maaltijden.

Slotlezing

De conferentie wordt afgesloten door auteur en programmaker Ad van Liempt met een lezing over de biografie die hij schreef over de kampcommandant van Westerbork, Gemmeke. Voor de biografie deed Ad van Liempt jarenlang onderzoek. Hij las alle, vaak geheime, dossiers in Nederlandse en Duitse archieven en sprak met tal van betrokkenen in Nederland en Duitsland, zelfs met twee nog levende dochters van Gemmeke.



Sectie-activiteit

Steeds meer secties weten onze conferentie te vinden; er is voldoende gelegenheid voor gezelligheid naast de scholing!

Inschrijvingen

Je hebt de keuze uit drie arrangementen.

A: volledig programma, vrijdag en zaterdag vijf workshops, koffie/thee, ontbijt, 2x lunch, diner, leermiddelenmarkt, avondprogramma, overnachting en de lezing van Ad van Liempt.

€ 470 niet-leden / € 430 leden

B: vrijdag drie workshops, koffie/thee, lunch en leermiddelenmarkt.

€ 250 niet-leden / € 230 leden

C: vrijdag drie workshops, koffie/thee, lunch, leermiddelenmarkt, diner en avondprogramma.

€ 290 niet-leden / € 270 leden

Inschrijven mét workshopkeuzes is mogelijk via www.vgnkleio.nl.

Je wordt ingedeeld op volgorde van inschrijving!

VGN KLEIO

Hoofredactie: Ben Vriesema | beninhaarlem@hotmail.com
Eindredactie: Patsboem! educatief, Martijn van Lieshout, Richard de Rooij | redactie@vgnkleio.nl
Redactie: Saskia Groot, Quinten Koster, Daan van Leeuwen, Lisa Oskamp, Daan Schuijt, Nicole van der Steen, Bart den Uyl, Hans Vermeer, Matthijs Wieldraaijer
Medewerkers: Jelte Posthumus, Ton van der Schans
Vormgeving: Bianca Emanuel Magazine Design

Redactieadres: Molenveldlaan 43, 6523 RJ Nijmegen
Druk: Drukkerij Ten Brink, Meppel | ISSN 0165-6449
Advertentie acquisitie: Susanne Elgershuizen, 06 - 137 601 25 | elgershuizen15@gmail.com
Kleiokrant: Kopij kunt u sturen naar: redactie@vgnkleio.nl.
Website: www.vgnkleio.nl
Social media: @gsonderwijs www.facebook.com/vgnkleio

Contributie: Lidmaatschap VGN € 80,- | Studenten € 50,-
Leden- en abonnementen-administratie: Lid worden of uw gegevens wijzigen? Stuur een mail naar: aanmelden@vgnkleio.nl.

Algemeen Bestuur VGN

Ton van der Schans, voorzitter, mediacontacten, pabocommissie
 Maarten van Gils, secretaris, cie. didactiek
 Maud Knook, penningmeester
 Hellen Janssen, cie. havo/vwo, Euroclio
 Gerard Rozing, cie. vmbo, cie. lerarenopleidingen
 Steven Stegers, Euroclio, cie. wereldgeschiedenis
 Pim Renou, ICT, communicatie, pr
 Jos Niewold, cie. vmbo, PIVVO

Berichten voor het VGN-bestuur kunt u sturen naar: contact@vgnkleio.nl.

Vrouwen

De statistieken van de onderwijsinspectie zijn zonneklaar: de meisjes hebben de jongens achter zich gelaten. Ze halen sneller hun diploma, stromen minder vaak af, blijven minder vaak zitten en gaan vaker naar havo en vwo. Sinds 2017 is het aantal hoogopgeleiden onder vrouwen zelfs groter dan onder mannen. Maar eenmaal op de arbeidsmarkt legt de vrouw het nog steeds af tegen de man. Vrouwen werken minder, verdienen minder en maken minder snel carrière. Emancipatie is altijd een kwestie van tijd. Ik bezocht met mijn vierde klassen het Groninger Museum voor de expositie 'Strijd! 100 jaar vrouwenkiesrecht'. Waar een aantal leerlingen op voorhand wat morde – hier en daar klonken geluiden dat men liever richting de supermarkt ging voor frikandelbroodjes – moesten de meesten nadien toch toegeven dat de korte excursie zeer de moeite waard was. Emancipatie begint met het bestuderen van de geschiedenis, zoals Yuval Harari uitlegt in *Homo Deus*. De ongelijkheid tussen plantage-eigenaar en slaaf, tussen fabrieksdirecteur en arbeider of tussen man en vrouw: het leek een eeuwige, zelfs natuurlijke verhouding. Maar blader je verder terug, dan blijkt dat zulke onrechtvaardigheid is ontstaan door 'slechts' een ketting van gebeurtenissen en dus alles behalve eeuwig en natuurlijk is. Pas door herinnering, herdenking en herijking kan de onderdrukte groep zich bevrijden van diezelfde geschiedenis.

'Emancipatie begint met het bestuderen van de geschiedenis'

Ik vond dat een mooi inzicht en zo moedigde ik de vierdeklassers aan in hun gesjok door het museum. Omdat ik hun had verzekerd dat de geboden informatie zou terugkomen op de toets, luisterden ze extra aandachtig naar de gids. Gaandeweg vielen de monden open. Voor de meeste tieners voelt de wereld zoals die is net zo vanzelfsprekend als voor de meeste tieners van honderd jaar geleden. Het is voor hen daarom haast onvoorstelbaar dat de emancipatie van de vrouw nog maar zo'n recent

verschijnsel is. Waar ze in 1919 kiesrecht kreeg, werd de vrouw pas in 1956 wettelijk 'handelingsbekwaam': vanaf toen mochten getrouwde vrouwen eindelijk de arbeidsmarkt op, zonder man een reis maken, een bankrekening openen en contracten ondertekenen.

Niets is natuurlijk, want altijd het gevolg van een kettingreactie van gebeurtenissen. En niets is eeuwig, want alles is eeuwig in verandering. De pioniers van emancipatie zijn daarom helden: vrouwen als Aletta Jacobs en Wilhelmina Drucker, vooral omdat ze durfden los te komen van die onbetwistbare vanzelfsprekendheid. Het vereist buitengewoon veel inzicht, maar vooral heel veel lef om je te ontworstelen aan een gegeven, statische werkelijkheid.

In de laatste ruimte van de tentoonstelling was slechts één object, mooi uitgelicht in het midden van de zaal. Het was de wetswijziging van 1919. Een van mijn leerlingen stond ernaast. Pas toen zag ik wat op haar T-shirt stond: 'Girls, the future.' Toevallig, zei ze. Geheel niet, dacht ik. ■



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



Gezonken schatten

In het Keramiekmuseum Prinsessehof in Leeuwarden is van 7 september 2019 t/m 28 juni 2020 de tentoonstelling *Gezonken Schatten: geheimen van de Maritieme Zijderoute* te zien. De tentoonstelling laat keramiek en andere voorwerpen zien die gevonden zijn aan boord van acht scheepswrakken uit de negende tot en met de negentiende eeuw. Honderden bruiklenen komen naar Leeuwarden, onder andere uit Korea en Singapore. De vondsten vertellen fascinerende verhalen over de Maritieme Zijderoute in Azië. Daarmee gaat een verborgen wereld open van internationale handel en uitwisseling. Bij de tentoonstelling verschijnt een tweetalige publicatie waarin de verhalen van de scheepswrakken tot leven komen. Aan de hand van de opgedoken vondsten wordt de rijke historische context van de handel langs de Maritieme Zijderoute geschetst. Ook de ontwikkeling van de maritieme archeologie in Azië en Nederland wordt belicht.

www.prinsessehof.nl

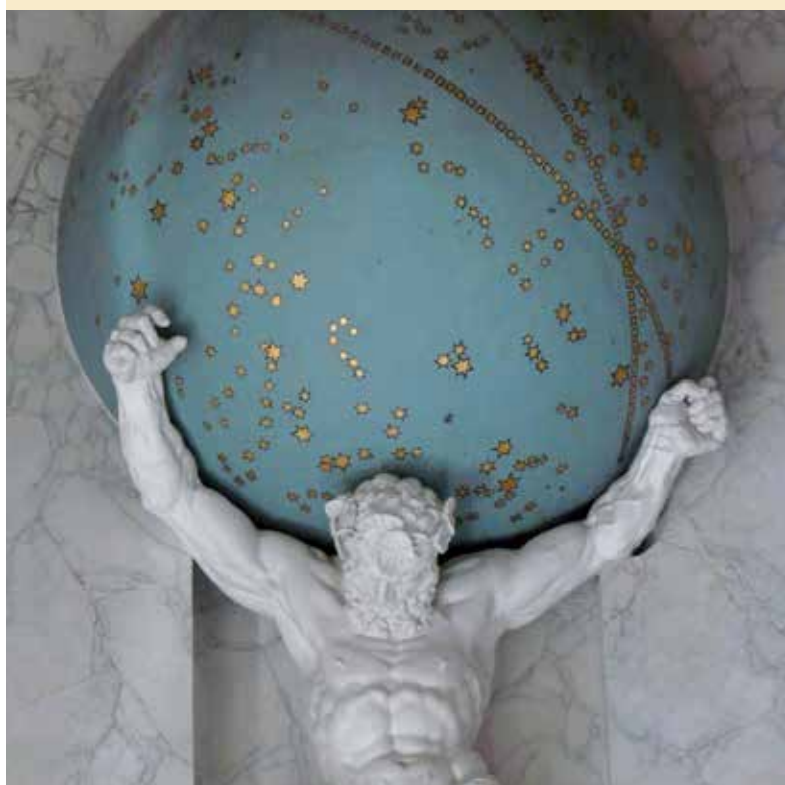
Jim Crow-wetten

In *Kleio 4* staat een fout in de Kleioscoop over BlackKlansman. Er staat: 'Toen het Noorden in 1875 de strijd voor burgerrechten voor zwarte mensen opgaf en de racistische Jim Crow-wetten invoerde, werd een illegale terreurorganisatie niet meer nodig bevonden.' Het was niet het Noorden dat de Jim Crow-wetten invoerde, maar het Zuiden. Auteur Nicole van der Steen had dit juist verwoord, maar het is in de eindredactiefase misgegaan.

Cartografie in het paleis

Wie snel is, kan nog naar de tentoonstelling *Schatten uit de Gouden Eeuw van de cartografie* in het Paleis op de Dam in Amsterdam. Onderdeel daarvan zijn natuurlijk de kaarten op de vloer van de Burgerzaal van het Paleis, en mooie kaarten en atlassen uit de zeventiende en achttiende eeuw. Er zijn ook bijzondere bruiklenen te zien, zoals de Atlas van de Grote Keurvorst van Brandenburg (een reuzenatlas die bijna even hoog is als een mens) en het Blaeukabinet, een pronkkast voor de Atlas Maior van Blaeu. De tentoonstelling is nog te zien tot en met 22 september.

www.paleisamsterdam.nl



Histocrypto

Deze afbeeldingen zijn cryptische aanwijzingen. Welke historische stad zoeken we? Stuur het antwoord vóór 3 oktober naar redactie@vgnkleio.nl. Vergeet niet uw adres erbij te vermelden!



Het antwoord van de histocrypto in *Kleio 4* was: Louis Armstrong. De winnaar is Martijn Schipper uit Assendelft. Hij wint de boekenbon van 20 euro. Gefeliciteerd!



Deftige dieren

Tot en met 1 december is het elke dag Dierendag op Kasteel Amerongen. In de expositie en rondleiding *Deftige Dieren* staan de honden, paarden, poezen en alle andere dieren die ooit op de 'Hoge Heerlijkheid' woonden centraal. Met deze tentoonstelling en speciale rondleiding laat Kasteel Amerongen zien hoe de vroegere kasteelbewoners zich verhielden tot de dierenwereld. Welke dieren leefden in en rond het Huys en hoe gingen de adellijke bewoners hiermee om? Aan de hand van kunst, voorwerpen en documenten vertelt de tentoonstelling het verhaal van het 'standsverschil' tussen de nette dieren 'upstairs' en de eetbare (en plaag-)dieren 'downstairs'.

Theater over het verleden

In de voorstelling *Eindelijk! Bevrijd!* van Het Historiater, te zien vanaf september 2019, duiken makers Anke Spieringhs en Daan Helmendach in hun familiegeschiedenis over de Tweede Wereldoorlog. In de voorstelling onderzoeken ze welke invloed deze oorlog had op de wereld, Nederland, hun voorouders en henzelf. Daarnaast stellen ze de vraag: waarom vindt men het zo belangrijk om te herdenken? *Eindelijk! Bevrijd!* is geschikt voor klas 1 t/m 3 van havo en vwo, ongeacht de historische kennis van de leerlingen. De voorstelling is te verankeren in het curriculum (er is een voorbereidende en afsluitende opdracht) en is ook geschikt voor activiteitendagen. *Eindelijk! Bevrijd!* duurt een half uur en wordt gevolgd door een nagesprek. Voor meer informatie en boekingen, zie www.hethistoriater.nl.



Het volgende nummer van Kleio verschijnt 30 oktober

EUROPA

SPECIAAL REIZEN

DÉ REISSPECIALIST VOOR HET ONDERWIJS



KEURMERK
TOURINGCAR
BEDRIJF



Al meer dan 50 jaar bieden wij deskundig reisadvies en zorgen wij voor een vakbekwame uitvoering van uw schoolreis naar vele Europese bestemmingen. Voor een compleet verzorgde reis tot het alleen verzorgen van uw accommodatie of vervoer: bij ons bent u aan het juiste adres.

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

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

| | |
|---------------------------|-------------------|
| 4-daagse Berlijn | vanaf € 97,00 pp |
| 3-daagse Weimar & Dresden | vanaf € 96,00 pp |
| 3-daagse Londen | vanaf € 98,00 pp |
| 4-daagse Edinburgh | vanaf € 119,00 pp |
| 3-daagse Parijs | vanaf € 99,00 pp |
| 4-daagse Normandië | vanaf € 147,00 pp |
| 6-daagse Kroatië | vanaf € 239,00 pp |
| 5-daagse Barcelona | vanaf € 179,00 pp |
| 5-daagse Florence | vanaf € 182,00 pp |
| 4-daagse Athene | vanaf € 227,00 pp |

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



FOTO: DIEDERIK SCHIEBERGEN | PUBL

Seminar

LESGEVEN OVER WOII EN DE HOLOCAUST

Van 27 december 2019 tot 5 januari 2020 organiseert CIDI in samenwerking met de *International School for Holocaust Studies van Yad Vashem* in Jeruzalem een seminar voor docenten middelbaar onderwijs die les geven over de Sjoa en WOII.

Geïnteresseerd?

Bel voor meer informatie met CIDI: 070-364 68 62.

Kijk op <http://holocausteducatie.nl> of www.cidi.nl

AANMELDEN/INSCHRIJVEN KAN TOT 7 OKTOBER 2019.

CIDI centrum
informatie en
documentatie
ISRAEL



ועידת התביעות
Claims Conference
The Conference on Jewish Material
Claims Against Germany
www.claimscon.org

