

GOD WEL OF NIET **AFBEELDEN**



- PLEIDOOI VOOR TERUGKEER VAN **HET VERHAAL**
- START VAN DE **TOUR DE FRANCE** IN NEDERLAND
- STRIP OVER HET **SLAVERNIJVERLEDEN**

4



Tijd voor ontspanning

Een nieuwe, dikke *Kleio*, net voor de verdiende zomervakantie! Na gesprekken met de correctoren en de diploma-uitreikingen, wordt het tijd voor ontspanning. Ontspanning door tijdens uw vakantie deze *Kleio* door te bladeren, ontspanning door het lezen van artikelen en – na verloop van tijd – erover na te denken hoe u bepaalde zaken uit een artikel misschien volgend schooljaar kunt toepassen in een van uw lessen.

In de laatste *Kleio* van dit schooljaar vindt u onder andere informatie over de Tourstarts in Nederland, een interview met de makers van een historisch stripverhaal over slavernij en een kennismaking met de beroemdste beeldresearcher van Nederland. Daarnaast wordt uit de doeken gedaan hoe je op eenvoudige wijze kunt differentiëren binnen klassenverband. Uiteraard besteden we in deze *Kleio* aandacht aan de eindexamens, de nieuwste historische werken die ons vak verlevendigen en wordt u hopelijk geïnspireerd door de inhoud van andere artikelen. Een volle *Kleio*, zodat u na de zomervakantie met frisse moed er tegenaan kunt gaan. Een nieuwe generatie wacht op u, op uw kennis, uw verhalen, uw inspiratie. Daarvoor heeft u vakantie ... en deze *Kleio*! Geniet van beide.

Ben Vriesema



34



4

Contributie

- Lidmaatschap VGN € 75,-
- Studenten € 50,-

Leden- en abonnements-administratie

Lid worden of uw gegevens wijzigen? Stuur een mail naar: aanmelden@vgnkleio.nl

Algemeen Bestuur VGN

Ton van der Schans
voorzitter (CEVO, basis-onderwijs, commissie Pabo)
Maud Knook
penningmeester
Martin Bezemer
(commissie vmbo)
Vincent Loth
(KNHG, vwo)

Hellen Janssen

(commissie havo/vwo)
Marcel Nonhebel
secretaris (didactiekcommissie)

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

COLOFON

Kleio is een uitgave van de vereniging van docenten in geschiedenis en staats-inrichting in Nederland (VGN). Leden ontvangen het gratis.

HOOFDREDACTIE

Ben Vriesema
hoofdredactie@vgnkleio.nl

EINDREDACTIE

Annemiek de Groot
Juul Lelieveld
Richard de Rooij
Anneleen Siebelink
redactie@vgnkleio.nl

REDACTIE

Jo Jacobs
Daan van Leeuwen
Lisa Oskamp
Ramses Peters
Daan Schuijt
Nicole van der Steen
Jan Verdonk
Hans Vermeer

MEDEWERKERS

Jelte Posthumus
Ton van der Schans

VORMGEVING

Bianca Emanuel
Magazine Design

REDACTIEADRES

Langs de Rijn 1
3962 EJ Wijk bij Duurstede

DRUK

Drukkerij Ten Brink, Meppel
ISSN 0165-6449

ADVERTENTIE ACQUISITIE

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

KOPIJ VOOR DE KLEIOKRANT

kunt u sturen naar
redactie@vgnkleio.nl.

VOOR UITGEVERS

Recensies aanvragen via
boeken@vgnkleio.nl.

WEBSITE

www.vgnkleio.nl

TWITTER

@gsonderwijs

4 HET GEBRUIK VAN BEELDEN BINNEN VERSCHILLENDE GODSDIENSTEN

9 BOEKEN

10 LE GRAND DÉPART IN NEDERLAND

14 ANNEGREET VAN BERGEN... EN DE GESCHIEDENIS

16 TIPS EN TOOLS OM DIGITAAL ONDERWIJS BETER TE INTEGREREN

20 BRENG HET VERHAAL TERUG IN DE KLAS

24 EXPERTS: NATIONAAL ARCHIEF

27 STRIPVERHAAL OVER SLAVERNIJ

30 IN DE KLAS: PRODEMOS

32 SPOREN VAN DE GROTE OORLOG IN DE PROVINCIE UTRECHT

34 MUSEUM: HUMANITY HOUSE

37 EXAMENBESPREKINGEN

40 DE GESCHIEDENISWANDKAARTEN VAN BRILL EN WOLTERS

46 DIER: DE WOLF

48 HOE PAK JE DIFFERENTIATIE AAN

52 UITGELEZEN: AAN DE RAND VAN DE WERELD

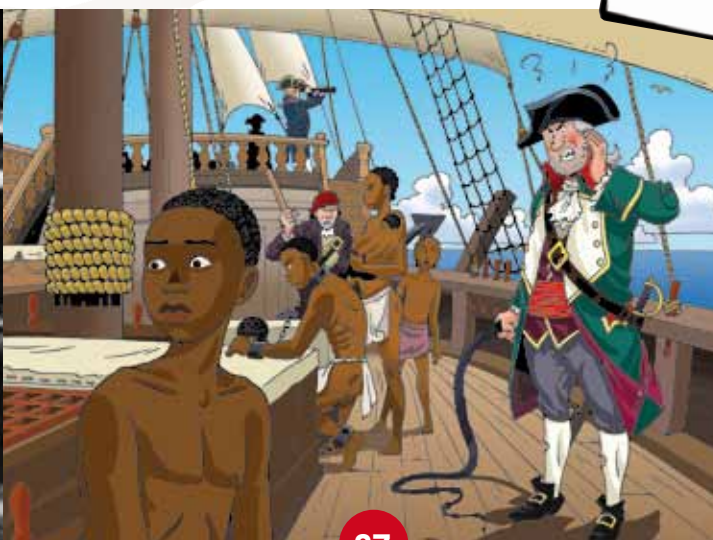
54 'HET HOOFD ALS DATABASE', GESPREK MET GERARD NIJSSEN

57 COLUMN: TON VAN DER SCHANS



16

10



27



40

57 RECENSIES

62 RIJKSMUSEUM INVESTEERT MET JUNIOR FELLOWSHIP IN JONGE TALENTEN

66 SUCCESLES VOOR HET VMBO

67 COLUMN: JELTE POSTHUMUS

68 LEERLINGEN EN DE RELEVANTIE VAN GESCHIEDENIS

71 KLEIOKRANT

Cover: God de Vader met engelen. Pietro Perugino, 15e eeuw. Medallion op het plafond van de Stanza dell'Incendio di Borgo, Vaticaanstad.



'VEEL MOSLIMS VOELEN ZICH NIET OP HUN
GEMAK ALS HET OM AFBEELDINGEN GAAT.
ZO WAREN ER IN DE HELE ARABISCHE WERELD FELLE
PROTESTEN BIJ DE INVOERING VAN DE TELEVISIE'

GOD IN BEELD

Het gebruik van beeld binnen jodendom, islam en christendom

De aanslagplegers op *Charlie Hebdo* in Parijs beriepen zich op een verbod op het afbeelden van de profeet. Orthodox-joodse kranten retoucheren beelden als dat beter bij hun principes past. Waar komt die verkrampte houding ten opzichte van het weergeven van beeld vandaan? En waarom hebben strenggelovige christenen hier kennelijk minder moeite mee? Misschien komt het verschil uit een ver verleden.

Begin dit jaar werden in Parijs aanslagen gepleegd op het hoofdkantoor van het satirische weekblad *Charlie Hebdo* en de koosjere supermarkt Hyper Cacher. De islamitische daders van de aanslag rechtvaardigden hun daad met het argument dat het afbeelden van de profeet binnen de islam verboden is. Kennelijk raak je de islam hard als je de profeet afbeeldt. Veel moslims voelen zich sowieso niet op hun gemak als het om afbeeldingen gaat. Zo waren er in de hele Arabische wereld felle protesten ten tijde van de invoering van de televisie. ►

Hans Vermeer is
redacteur van Kleio.



Ironisch genoeg was op het moment van de aanslag iets verderop de profeet Mohammed in al zijn glorie te zien in de Bibliothèque Nationale waar een tentoonstelling was over vroeg-islamitische kunst. Op de afbeelding ontvangt Mohammed zijn eerste openbaring van de engel Gabriel. Miniatuur op perkament uit het boek *Jami' al-Tawarikh* door Rashid al-Din, gepubliceerd in Tabriz, Perzië, 1307 n.Chr. Nu in de collectie van de bibliotheek van de universiteit van Edinburgh, Schotland.

De hand van god, muurschildering uit
Sant climent de Taüll, ca. 1123. Museu
Nacional d'Art de Catalunya, Barcelona.

VERBOD OP AFGODERIJ

Misschien moeten we voor de oorzaak van die verkrampte houding naar de ontstaansgeschiedenis van de islam kijken. Aanvankelijk was Allah een soort stamgod, bedoeld voor een uitverkoren volk: de Arabieren. Dat kunnen we opmaken uit het feit dat de vroege islam niets van de bekeerzucht in zich had die het christendom zo kenmerkte.

Toen de Arabieren vanaf de zevende eeuw grote gebieden rond de Middellandse Zee veroverden, konden de overwonnenen zich aanvankelijk niet bekeren tot de islam. Daarna volgde een lange periode waarin bekering wel mogelijk was, maar alleen op voorspraak van een moslim – en ook dan werd men nog niet gezien als volwaardig lid van de islamitische gemeenschap. De islam was van de Arabieren; godsdienst en volk waren sterk verweven. Met als gevolg dat kritiek op de godsdienst al snel kon worden opgevat als kritiek op de identiteit van een volk.

Met het beeldverbod in de Koran wilde de islam afgoderij voorkomen, een gevaar dat op de loer lag door de beeldcultus in de omringende polytheïstische gebieden. De Koran verbiedt expliciet het afbeelden van Allah, maar niet het afbeelden van zijn schepping en dus ook niet het afbeelden van de profeet Mohammed. Dat verbod – waarop de aanslagplegers in Parijs zich beriepen – is niet goddelijk geopenbaard, maar beroept zich op de *Hadith*. De *Hadith* bestaat uit interpretaties van de uitspraken van Mohammed die in de loop der tijden zijn verzameld. Een interpretatie uit de *Hadith* kan zeggingskracht krijgen als meerdere gerespecteerde geestelijken er zich achter hebben geschaard.

Een interessante passage die zich als een verbod op het afbeelden van de schepping laat lezen is de vol-

gende: ‘(...) Zij die afbeeldingen schilderen zullen worden gestraft op de dag van de Opstanding en er zal tot hen worden gezegd: blaas een ziel in wat je hebt geschapen.’¹

Deze passage haalt specifiek uit naar de maker van het beeld die zich met zijn ziellose schilderijen probeert te meten met de Schepper. Daarvoor zal hij op de dag des oordeels zwaar boeten. Maar dan wel door de hand van Allah en niet door de hand van mensen.

VROUWEN WEGGERETOCHEERD

Na de aanslagen liepen op zondag 11 januari in de Franse hoofdstad ruim een miljoen mensen mee in een mars tegen de aanslagen en voor vrije meningsuiting. Onder de deelnemers waren veel prominente politieke leiders. De volgende dag verscheen daar in veel westerse kranten een foto van op de voorpagina.

Op de voorkant van de ultraorthodoxe Israëlische krant *HaMevasser* stond echter een bewerkte foto. Als je die afbeelding goed bekijkt, zie je dat de Duitse bondskanselier Angela Merkel, de Parijse burgemeester Anne Hidalgo en de Deense minister-president Helle Thorning-Schmidt verdwenen zijn. *HaMevasser* heeft simpelweg alle vrouwelijke deelnemers weggeretoucheerd, een actie waarmee de krant zo dicht mogelijk bij haar orthodoxe principes probeerde te blijven. In dit geval met betrekking tot het afbeelden van vrouwen.

Natuurlijk volgde er een golf van kritiek vanuit met name de westerse journalistieke hoek. Die hield in dat de orthodoxe principes hier tot manipulatie van de berichtgeving hadden geleid. *HaMevasser* gaf later toe dat zij inderdaad te ver was gegaan en bood haar excuses aan.

Maar dit voorval is niet uniek. In 2011 verwijderde een ultrarechtse Joodse krant uit New York de toenmalige minister van Buitenlandse Zaken Hillary Clinton van een foto. De foto toonde de bijeenkomst in *The Situation Room* van waaruit de operatie tegen Osama bin Laden werd gevolgd. De bron waarop beide Joodse kranten zich beroepen





Links: Christus Pantocrator, icoon uit het Katharinaklooster in de Sinäi, zesde eeuw. Christus heeft hier een asymmetrisch gezicht. Dit is een verwijzing naar zijn dubbele natuur (hij is tegelijk God én mens).

Onder: Mohammed gaat Abraham, Jezus en anderen voor in gebed. Perzisch miniatuur uit de middeleeuwen.

den kalf). De geestelijke bovenlaag moest geweten hebben hoe moeilijk het was om te volharden in het geloof in één god. In de Egyptische geschiedenis had farao Achnaton al eens geprobeerd de godsdienst te transformeren met de zonnegod als enig middelpunt. Deze poging bleek een kort leven beschoren. Na zijn dood kwamen de oude godenbeelden meteen weer tevoorschijn om als vanouds aanbeden te worden.

Het is dan ook niet vreemd dat het jodendom strak vasthield aan het beeldverbod. Concreet houdt dat in dat Jahweh niet afgebeeld mag worden. Het afbeelden van zijn schepping is aan strenge voorschriften gebonden. Zon, maan en sterren zijn altijd verboden, evenals driedimensionale beelden van personen. Het is overigens wel toegestaan dieren en planten in reliëf af te beelden. In de synagoge mogen helemaal geen afbeeldingen te zien zijn, al zijn er in de praktijk veel uitzonderingen.



als het gaat om het retoucheren van beelden, vinden we in het boek *Exodus* in de Joodse Tenach: 'Vereer naast mij geen andere goden. Maak geen godenbeelden, geen enkele afbeelding van iets dat in de hemel hier boven is of van iets beneden op de aarde of in het water onder de aarde. Kniel voor zulke beelden niet neer, vereer ze niet, want ik, de HEER, uw God, duld geen andere goden naast mij.' Nog sterker dan bij de islam geldt voor het jodendom dat godsdienst en volk sterk met elkaar verweven zijn. De godsdienst is een allesbepalend onderdeel van de identiteit van het Joodse volk en elke aanval op de godsdienst zal snel ervaren worden als een aanval op de identiteit van het volk.

POLYTHEÏSME

Ook het vroege jodendom moest zich staande houden in een omgeving die gedomineerd werd door volken met een polytheïstische godsdienst. De aantrekkingskracht van die omringende godsdiensten moet groot zijn geweest, zoals blijkt in de Tenach: als Mozes terugkeert met de stenen tafelen ziet hij dat zijn volk de stier (weer) vereert (het gou-

CONCILIE VAN NICEA

De berichtgeving over de aanslagen en de demonstratie in de westerse media was over het algemeen eensluidend. De aanslagen werden veroordeeld en de demonstratie werd zonder retouches in beeld gebracht. Ook in een krant als het *Reformatorisch Dagblad* dat we toch in de orthodox-christelijke traditie mogen plaatsen en waar gebruik van beelden flinke protesten oproept. Er is mij geen christelijke krant bekend die begrip toonde voor de motivering door de aanslagplegers of de fotomanipulatie van *HaMevaser*.

Als we in dit verband terugkijken in de geschiedenis, valt op dat binnen het vroege christendom het beeldverbod eigenlijk nooit een thema is geweest. Dat mag een wat boude uitspraak lijken, omdat iedereen weet dat er perioden waren waarin iconen verboden waren. Maar bij nadere beschouwing blijkt dit thema steeds een afgeleide te zijn geweest van een veel belangrijker vraagstuk binnen het ►

Rechts: In het koorgedeelte van oude kerken zijn soms *misericordes* (of 'zitterkes' in het Vlaams) te zien, houtsnijwerk aan met vaak wereldse onderwerpen. Zoals dit tafereel van twee poepende mannen uit de Sint-Maternus-basiliek in Walcourt, België. Foto: Jean-Pol Grandmont.

Onder: De eerste afbeelding van de kruisiging van Jezus in een geïllustreerd manuscript. Uit het Rabbula evangelie, zesde eeuw, Syrië.



GERAADPLEEGDE BRONNEN

LITERATUUR

- A.M. WACHTERS-VAN DER GRINTEN, *Gij zult u geen gesneden beeld maken... Het beeldverbod in jodendom, christendom en islam*. Uitgeverij Kok, Kampen 1996. De meest complete en diepgravende bron als het gaat om de historische achtergronden van het beeldverbod.

WEBSITES

- Website Interreligieuze dialoog van de kerk in Brussel (IDKB), publicatie: 'Beelden met alle geweld uit de Islam?': <http://tiny.cc/K04BER1>
- Over de historische achtergrond van het beeldverbod binnen de islam: siger.org/islam-en-europa/een-foto-van-mohammed/
- Voorbeelden van afbeeldingen van de profeet Mohammed: <http://tiny.cc/K04BER2>
- Website van het Nederlands Dagblad over het omzeilen van het beeldverbod binnen het jodendom: <http://tiny.cc/K04BER3>
- Over de relatie tussen christelijk godsbeeld en daaruit afgeleid beeldgebruik: http://nl.wikipedia.org/wiki/Tweede_Concilie_van_Nicea.



Die uitslag hing trouwens lang niet altijd af van religieuze motieven. Een uitspraak voor of tegen een beeldverbod was in de vroegchristelijke kerk veel vaker een politieke uitspraak. Het bleek een mooi statement om je af te zetten tegen een tegenstander of om jezelf te verrijken. Zo konden de Byzantijnse keizers een beeldverbod handig gebruiken als middel om de rijkdom van de kloosters in de staatskas te laten vloeien. Alle afbeeldingen in de vorm van iconen en sieraden konden dan immers 'rechtmatig' geconfisqueerd worden. Tijdens de concilies neigden de prelaten steeds meer naar een Christus met een goddelijke én een menselijke aard. Op het Concilie van Chalcedon in 451 werd deze zogenaamde 'tweenaturenleer' tot dogma verheven. In 787 tijdens het Concilie van Nicea werd bepaald dat beelden van Christus, Maria en heiligen vereerd mochten worden met het argument dat de verering van het beeld overgaat in verering van de afgebeelde. Het besluit uit een eerder concilie dat leidde tot een beeldverbod werd afgedaan als ketterij. In 843 werden de besluiten van het Concilie van Nicea tenslotte bevestigd tijdens de Synode van Constantinopel. Vanaf dat moment is de beeldenverering eigenlijk (tot de Reformatie) geen onderwerp voor discussie meer geweest binnen de christelijke Kerk.

PEDAGOGISCHE FUNCTIE

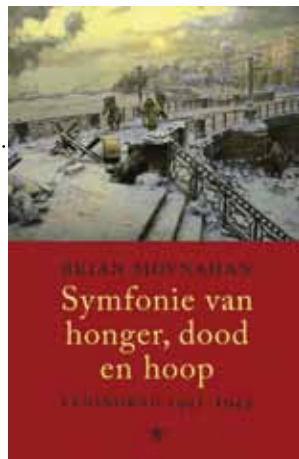
In de late middeleeuwen werd er naast de religieuze rechtvaardiging van het afbeelden van Christus (en dus van God), Maria en heiligen een pedagogische functie aan de beelden gegeven. De afbeeldingen zouden volgens de geestelijken dienst kunnen doen als Bijbel voor ongeletterden. Bovendien ging steeds meer het esthetische argument een rol spelen. Kunstenaars kwamen als individu meer op de voorgrond te staan en verwierven met hun werken roem en eer. En de geestelijkheid liet die roem ook graag op zichzelf afstralen. ■

SYMFONIE VAN HONGER, DOOD EN HOOP.

LENINGRAD, 1941-1943

Brian Moynahan

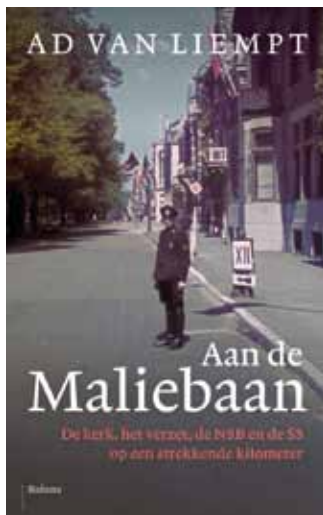
Een onwaarschijnlijk verhaal over hoe componist Sjostakovitsj kwam tot het schrijven van een symfonie over de belegerde en uitgehongerde stad Leningrad. Het verhaal gaat meer over de propaganda voor de symfonie dan over de muziek zelf. De Bezige Bij | € 34,90

**ONZE SLAG BIJ WATERLOO.** DE BELEVING VAN DE OVERWINNING OP NAPOLEON IN NEDERLAND*Louis Ph. Sloos*

Dat de kleine keizer er zijn Waterloo vond, weten we allemaal. Maar welke impact Napoleons nederlaag voor het Nederlandse volk had, wordt in dit mooi uitgegeven boek verteld (en uitgebeeld). Een echt overzichtswerk. Vantilt | € 29,50

**AAN DE MALIEBAAN***Ad van Liempt*

'Een schuldige laan': mooi gelegen herenhuizen en tegelijkertijd het centrum van de NSB in Nederland. In dezelfde tijd woonde ook dr. Max – een belangrijk figuur in het verzet – in de buurt. Lees eerst het boek, maak daarna de wandeling. Balans | € 18,95

**GOED FOUT.** GRAFISCHE VORMGEVING IN NEDERLAND, 1940-1945*Alston W. Purvis*

Prachtig boek waarin de affiches worden getoond die de NSB verspreidde, alsmede de blaadjes van het verzet. Vantilt | € 24,95

LIBERALISME. HET VERHAAL VAN EEN IDEE*Edmund Fawcett*

Uitgebreide beschrijving van het fenomeen 'liberalisme', vanaf de geboortedagen (begin negentiende eeuw), de hoogtijdagen na 1945 tot de politieke impasse van vandaag. De Bezige Bij | € 39,90

BETER DAN FICTIE.

DE MOOISTE GESCHIEDENISVERHALEN

Lane Fox, Goldsworthy e.v.a.

Verschillende schrijvers vertellen hun verhaal over de geschiedenis. Korte, leesbare hoofdstukken over interessante periodes. Omniboek | € 15,00

**TE VUUR EN TE ZWAARD.** DE MILITAIRE ONTWIKKELING VAN EUROPA, 1315-1914*Olaf van Nimwegen*

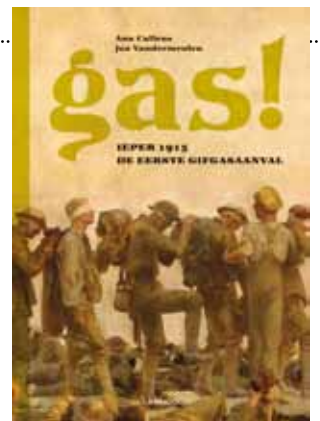
Prima geschreven boek over de veranderingen in de

oorlogvoering. Boeiend om (gedeelten) in de bovenbouw van de havo en het vwo te gebruiken. Prometheus-Bert Bakker | € 35,00

SOUNDTRACK VAN DE BEVRIJDING. SWINGEN, ZINGEN EN DANSEN OP WEG NAAR VRIJHEID*Frank Mehring*

Laat de bevrijding aan uw leerlingen horen. Achter in het boek zit een cd met muziek uit de periode van na de Duitse capitulatie. Leuk om te lezen, leuk om naar te luisteren.

Vantilt | € 19,95 (incl. cd)

**GAS!** IEPER 1915. DE EERSTE GIFGASAANVAL*Ann Callens & Jan Vandermeulen*

'Na tweeduizend jaar hoogmissen, horen we toch al gifgas sissen.' Het gebeurde op 22 april 1915. Bij de Steenstrate vond de eerste chloorgasaanval plaats. Soldaten en officieren van alle betrokken partijen vertellen over de ellendige lentedagen. Lannoo | € 19,99

LE GRAND DÉPART IN NEDERLAND



Van symbool Europese eenwording tot commercieel wapen

Vele steden hebben in het verleden getracht de start van de Tour de France in huis te halen. Nederland had ooit de primeur, in 1954. Dat was liefst 51 jaar nadat de grootste wielerronde op de wereld voor het eerst verreden werd. Anno 2015 struikelen steden uit alle hoeken van de wereld over elkaar in de strijd om de organisatie van *Le Grand Départ*. Deze zomer is het voor de zesde keer dat de start plaatsvindt op Nederlands grondgebied. We bekijken de vijf eerdere Tourstarts in ons land, en zien hoe het evenement een symbool voor Europese eenwording werd, om daarna langzaam te transformeren tot een krachtig commercieel wapen.

Jan Verdonk is
redacteur van Kleio.

Zaterdag 4 juli start de Tour de France met een tijdsrit in Utrecht. Eindelijk, zo zullen ze in de Domstad zeggen. Het heeft namelijk nogal wat voeten in de aarde gehad om *Le Grand Départ* in huis te halen. Een moeizame twaalfjarige lobby ging eraan vooraf. In 2010 dacht burgemeester Wolfsen er al eens dichtbij te zijn, maar destijds zagen ze in Utrecht tot hun grote afschuw de felbegeerde Tourstart naar Rotterdam gaan. De directie van de Ronde van Frankrijk was gevallen voor het Rotterdamse verhaal van duurzaamheid en schone lucht. Een paar jaar en de nodige lobbytripjes later is er uiteindelijk dan toch het gewenste resultaat: de Tour komt naar Utrecht. Het openbaar vervoer in de stad dreigt enkele dagen zwaar ontregeld te zijn, de vraagprijs van de Tourorganisatie was liefst 4 miljoen euro, en het aanvankelijke budget van 10 miljoen diende verhoogd te worden naar 15,2 miljoen, maar toch heerst er grote blijdschap bij de organisatie.

HEROÏSCHE SMAK

Hoe anders verliep de toewijzing van de Tourstart aan Amsterdam in 1954. De hoofdstad kreeg de organisatie van de grootste wielerronde als beloning voor de formidabele prestaties van de Nederlandse renners een jaar eerder. Het Nederlandse landenteam, iets dat tegenwoordig niet meer bestaat, had dat jaar het ploegenklassement gewonnen. De Tour de France werd deze jaren ongekend populair in Nederland. Wim van Est mocht als eerste landgenoot de gele trui aantrekken en maakte een heroïsche smak in het ravijn. Ook vielen er diverse etappeoverwinningen te noteren. En er was dus de start in Amsterdam in 1954, een primeur. Het was immers voor het eerst dat de start buiten Frankrijk

plaatsvond, terwijl de ronde al in 1903 voor het eerst verreden werd.

Het besluit om de Tour de France uit te breiden naar het buitenland was officieel op basis van sportieve argumenten genomen, maar officieus waren er andere beweegredenen voor de Franse organisatie. De jaren vijftig vormden het decennium waarin er hard gewerkt werd aan de Europese eenwording. Het was wachten op een wielerronde die ook andere Europese landen aandeed, als symbool voor de Europese eenwording. De Tourdirectie besloot daarom eventuele concurrentie te snel af te zijn. Antwerpen was de eerste kandidaat, maar het stadsbestuur wenste niet te voldoen aan de vraagprijs van ruim vijftigduizend euro. Amsterdam greep daarop zijn kans en wist de vraagprijs zelfs nog met een vijfde te drukken. Op 8 juli 1954 vertrok de Tourkaravaan vanuit het Olympisch Stadion, om 216 kilometer verderop te finishen in het Belgische Brasschaat. Wout Wagtmans maakte het Nederlandse feest compleet door de etappe te winnen en zodoende de gele trui te veroveren. Dat

Wim van Est wint
in 1950 als eerste
Nederlander een
etappe in de Tour de
France. Foto: ANP
archief.





hij dezelfde trui later weer verloor, mocht de pret niet drukken. Er was totale euforie, ondanks de file die er de avond voorafgaand aan de Tour had gestaan op de Dam. Dit soort praktische problemen werd op de koop toe genomen.

BEZAAID MET MENSEN

Het zou tot de jaren zeventig duren alvorens Nederland de start van de Tour de France nog eens zou mogen verwelkomen. Zo succesvol als het in Amsterdam was geweest, werden de twee pogingen in dit decennium bij lange na niet. In 1973 startte de ronde in Scheveningen. Het werd als een ideale gelegenheid gezien om de Franse week, die de gemeente Den Haag had georganiseerd, af te sluiten. De organisatie liet echter nogal te wensen over. Tienduizenden liefhebbers waren op de proloog afgekomen, die op zaterdag 30 juni verreden werd over de boulevard langs de kust. De gevraagde toegangsprijzen leidden er echter toe dat mensen op zoek gingen naar plaatsen waar het parcours niet goed afgezet was. Controle hierop door de organisatie werd vrijwel onmogelijk gemaakt door de vele toegangswegen. Dit alles culmineerde in een enorme drukte. Toen de Fransman Jean-Claude Baud van start ging, moest hij zelfs al na 400 meter in de remmen knijpen. Het wielrennen werd hem onmogelijk gemaakt doordat de route bezaaid was met mensen. Hieronder waren naast de wielersfans ook vele boulevardbezoekers die geen idee leken te hebben dat ze zich op het parcours bevonden. De Franse Tourorganisatie greep in en liet de orde herstellen door de politie. De winst in de proloog ging uiteindelijk naar Joop Zoetemelk, maar dat voorkwam niet dat er een hoop kritiek was op hoe de proloog verlopen was.

Op 29 juni 1978 was de beurt aan Leiden om de start van *La Grande Boucle* te verzorgen. De stad betaalde hiervoor ongeveer 360.000 gulden. Dat was weliswaar veel geld, maar in vergelijking met wat er vanaf 1980 betaald zou gaan worden, viel dat alleszins mee. Frankfurt legde dat jaar namelijk al 1,2 miljoen gulden neer om het evenement te mogen organiseren. Voor Leiden leek het een ideaal moment om zich te wagen aan de Tourorganisatie, door de aanwezigheid van de bijzonder sterke Nederlandse Tourploeg van *Raleigh*. Het zou echter allemaal uitlopen op een enorme deceptie. Allereerst was er de regen, die in de week voorafgaand aan de proloog viel. Het zorgde voor een spiegelglad parcours. Nadat organisator Joop Riethoven op de vooravond van de start gevelde werd door een hersenbloeding, ontstonden er bovendien grote organisatorische problemen. Een grote ruzie tussen de Tourorganisatie onder leiding van Félix Lévitan en het Leidse organisatiecomité in de persoon van André de Jong dreigde een start bijna onmogelijk te maken. De inzet was de plaatsing van Leidse reclamedoeken binnen een straal van een paar honderd meter van de start en finish. Lévitan wilde die verwijderd hebben, omdat hij deze plaatsen reeds verkocht had aan anderen. Enkel de Tour was volgens de Fransen verantwoordelijk voor de commerciële uitingen op deze plaatsen. Het evenement ging toch door, na een Leidse knieval voor de Fransen, maar het betekende wel een flinke strop voor de lokale organisatie. Alsof dit niet vervelend genoeg was, besloot de Tourorganisatie de uitslag van de proloog, die gewonnen werd door Jan Raas, te schrappen. Als reden werd opgegeven dat het parcours door de regen te glad zou zijn geweest. Raas zag daarmee niet alleen de etappewinst aan zijn neus voorbijgaan, maar tevens de gele trui. Een dag later zou hij op gepaste wijze wraak nemen, door de etappe in Sint-Willebrord te winnen. ►

De allereerste Tour de France in 1903 werd gewonnen door Maurice Garin (de lachende man rechts).

Jan Raas won de proloog van 1978. De gele trui werd hem echter afgenomen omdat het parcours te glad was geweest. Een dag later won hij de eerste etappe van Leiden naar Sint-Willebrord, waardoor hij de gele trui toch aan mocht trekken. Foto: Hans Peters, Anefo.



Dat veranderde echter niets aan de jammerlijk verlopen start in Leiden. De Nederlandse Tourstarts in de jaren zeventig kunnen daarom gerust getypeerd worden als teleurstellend, gekenmerkt door wat anno 2015 als een amateuristische manier van organiseren bestempeld zou worden.

WIELRENNERS OP DE CATWALK

Toen de Tour de France achttien jaar later nog eens Nederland aandeed, was er veel veranderd in de media-aandacht rond het evenement. Ter vergelijking, in 1954 was er slechts één omroep op de Nederlandse tv en in de jaren zeventig twee. De meeste Tourliefhebbers volgden de wedstrijd destijds nog via de radio. Dit was in 1996, toen 's-Hertogenbosch de start van de Tour binnenhaalde, wel anders. Inmiddels had bijna iedereen in Nederland een tv, met kleur bovendien, en een ruime keuze aan zenders. De manier waarop de komst van de wielerronde werd uitgebuit was ongekend. Met een speciaal belegde persconferentie kondigden de Bosschenaren aan dat ze klaar waren voor *Le Grand Départ*. De wielrenners werden op een catwalk aan het publiek voorgesteld, terwijl vips van het gewone volk gescheiden waren door middel van speciale boxen. Shirley Bassey kwam zingen, en champagne vloeide rijkelijk. De Tourdirectie zou het organisatiecomité na afloop zelfs hebben laten weten dat de manier waarop de Brabanders de Tour commercieel uitbuiten, niet eerder voorgekomen was. De Brabantse stad betaalde de Franse vraagprijs van 3 miljoen gulden om de start binnen te halen. Voor de organisatie zelf was er daarnaast nog eens een budget van 9 miljoen nodig. De publicitaire waarde werd door het organisatiecomité geschat op tientallen miljoenen gulden. De baten waren daarmee ruimschoots hoger dan de kosten. De 9,4 kilometer lange proloog die op zaterdag 29 juni werd verreden kende, in tegenstelling tot de eerste drie starts in Nederland, nu eens geen Nederlandse winnaar. Schrale troost was echter dat

de Zwitser Alex Zülle wel een Nederlandse moeder had. Langs het parcours stonden 115.000 toeschouwers, waar er vooraf gerekend was op twee- tot driehonderdduizend bezoekers. Het slechte weer en de waarschuwing voor slechte bereikbaarheid van de stad waren hier waarschijnlijk debet aan. Een half jaar later werd bekend dat de begroting, waar al rekening was gehouden met een verlies van 200.000 gulden, met maar liefst 1,1 miljoen was overschreden. Toch was het gemeentebestuur buitengewoon tevreden. 'Het was het dubbel en dwars waard,' zo stelde de toenmalige burgemeester Ton Rombouts zelfs. De vele televisieaandacht die 's-Hertogenbosch had gekregen door de Tour zou de stad goed doen. De toeristische spin-off zou zelfs nog jarenlang merkbaar zijn, zo claimde men destijds. De echte voordelen van het organiseren van de Tourstart kwamen pas na afloop van de ronde. Zo hoopte men bijvoorbeeld dat het internationale bedrijfsleven de stad zou weten te vinden in de periode na het evenement. Over wat er van die ideeën terecht is gekomen is weinig bekend, maar duidelijk is wel dat het binnenhalen van *Le Grand Départ* na 1996 steeds meer als een commercieel wapen werd gezien.

HET 'LONDEN-EFFECT'

In 2008 meldde Tourdirecteur Christian Prudhomme dat een recordaantal van 226 steden zich had gemeld om een etappe te mogen organiseren. Daarbij zaten ook aanbiedingen vanuit Qatar, Canada, Estland, Turkije en Japan. Volgens Prudhomme kwam dit door wat hij omschreef als het 'Londen-effect'. De Britse hoofdstad had een jaar eerder de Tourstart verzorgd, en dat was zo'n succes geweest dat andere steden hetzelfde wilden. Meer dan drie miljoen mensen stonden die dag langs het parcours. De bezoekende wielersfans bij de start in Londen en de daaropvolgende twee etappes door Yorkshire, Cambridgeshire en Essex zorgden in totaal voor 128 miljoen pond aan inkomsten, zo bleek uit het in 2014 verschenen rapport *Three Inspirational Days*. De indirecte inkomsten waren volgens hetzelfde rapport onmogelijk te berekenen, al had vooral Yorkshire zichzelf stevig op de kaart gezet. Dat was bovendien iets wat volgens de auteurs nog jarenlang voor een impact zou kunnen zorgen. Een exacte berekening van indirecte inkomsten zal waarschijnlijk altijd lastig blijven, maar het is duidelijk dat gemeentebesturen met het binnenhalen van de Tourstart hopen op een beter imago, meer naamsbekendheid in het buitenland, een toename van het toerisme en nieuwe investeerders. Dat is een logisch gevolg van de enorme media-aandacht die de Tour de France trekt. Jaarlijks wordt de

De finish van de eerste etappe in Rotterdam, tijdens de Tour van 1973. De Belg Willy Teirlinck wint. Foto: Bert Verhoeff, Anefo.





ronde in meer dan 190 landen uitgezonden op tv, en trekt daarbij een slordige 3,5 miljard kijkers. Na de Olympische Spelen en het wereldkampioenschap voetbal is de wielerronde het meest bekeken sportevenement in de wereld. Het is dus niet verwonderlijk dat veel bedrijven en gemeenten buitengewoon geïnteresseerd zijn om zich eraan te binden.

ROTTERDAM 2010

Op zaterdag 3 juli 2010 zag ook Rotterdam zijn kans schoon om zichzelf aan de wereld te tonen door middel van de Tour de France. De havenstad betaalde de Tourorganisatie 2,5 miljoen euro om de start te mogen organiseren en het budget voor het evenement zou maar liefst 13 miljoen bedragen. Het Rotterdamse gemeentebestuur sprak destijds al de verwachting uit dat laatstgenoemde bedrag eenvoudig terug te kunnen verdienen. Onderzoek van studenten van de Hogeschool Rotterdam wees uit dat Rotterdam met het evenement 20,8 miljoen aan inkomsten binnenhaalde. Een kleine 900.000 bezoekers zagen de Zwitser Fabian Cancellara de proloog op zijn naam schrijven, tijdens een strak georganiseerde dag. De bezoekers gaven ongeveer 18 miljoen uit in de stad, waar bijvoorbeeld alleen al 24.000 extra hotelovernachtingen te noteren vielen. De deelnemende ploegen en buitenlandse journalisten zorgden in totaal voor 1,6 miljoen aan opbrengsten, terwijl de Tourorganisatie 1,1 miljoen spendeerde. De indirecte inkomsten bleven in het bovengenoemde onderzoek buiten beschouwing. Dat dit bedrag echter fors op kan lopen, blijkt wel uit de Tourstart op het Franse Corsica in 2013. Het toerisme op het eiland kreeg een flinke *boost* als gevolg van de prachtige beelden die de wereld overgingen, en zorgde er naar verluidt voor dat de inkomsten het tienvoudige waren van wat het kostte.

TOUR IN DE KLAS

Of de Tour in Utrecht een succes zal worden valt te bezien, maar de eerste signalen zijn alvast positief. Gegevens van veelgebruikte Europese hotelboekingsites laten forse stijgingen zien in de vraag naar hotelovernachtingen in Utrecht. Het commerciële potentieel van de organisatie van een dergelijk evenement zou er maar weer eens mee bevestigd worden. Ook in Limburg liggen inmiddels serieuze plannen voor een poging een Tourstart in huis te halen. Er moet daarbij wel worden afgerekend met tal van andere steden, zowel uit Europa als van andere continenten. De Tour de France heeft Europa vooralsnog nooit verlaten, maar met de groeiende interesse vanuit andere werelddelen valt een dergelijke stap in de toekomst niet uit te sluiten. Het wordt voor Limburg daarom zaak om inventief te zijn en een sterke lobby te voeren. Voor u als geschiedenisdocent biedt de strijd om de Tourstart ook de nodige kansen. Waarom zou u de Tour immers niet in uw klas kunnen halen? Het biedt bij uitstek kansen om uw leerlingen een stad naar keuze te laten presenteren als kandidaat voor de start. Welke historische plekjes biedt de door hen gekozen stad? Wat maakt hun kandidaat zo bijzonder? De gemeente Utrecht kwam in 2008 met een gelikt *bidbook*, dat het bekijken meer dan waard is. Het definieert zich daarin onder meer als sport-

Publiek tijdens de proloog van de Tour de France op de Erasmusbrug in Rotterdam, 2010. Foto: Thomas Ducroquet.

'IN 2008 HAD EEN RECORDAANTAL VAN 226 STEDEN ZICH GEMELD OM EEN ETAPPE TE MOGEN ORGANISEREN. DAARBIJ ZATEN OOK AANBIEDINGEN VANUIT QATAR, CANADA, ESTLAND, TURKIJE EN JAPAN'

en cultuurstad, ondersteund met foto's. Laat uw leerlingen eenzelfde *bidbook* maken voor hun stad, waarin ze door middel van foto's de historische hotspots presenteren. Geef hen de opdracht om het bijzondere karakter van hun stad duidelijk naar voren te laten komen. Het biedt zelfs mogelijkheden om vakoverstijgend bezig te zijn, door bijvoorbeeld het maken van een begroting als extra uitdagend element toe te voegen aan de opdracht. Als de Tour een symbool kan zijn voor Europese eenwording en een commercieel wapen, dan kan de ronde u allicht ook van pas komen in de klas. Eén ding is namelijk duidelijk geworden tijdens de vijf Tourstarts in Nederland tot nu toe, en dat is de veelzijdigheid van het evenement. ■

De geraadpleegde bronnen zijn te vinden op www.vgnkleio.nl. Het *bidbook* van de gemeente Utrecht is te vinden via tiny.cc/K04bidbook (deel 1) en tiny.cc/K04bidbook2 (deel 2).

ANNEGREET VAN BERGEN

Annegreet van Bergen was onder meer werkzaam als journaliste voor de Volkskrant en Elsevier. Ze schreef de bestseller *Gouden jaren*, waarin op luchtige wijze de veranderingen in de Nederlandse samenleving van na de Tweede Wereldoorlog worden beschreven.

Ben Vriesema is
redacteur van Kleio.

Scène uit de film *Effi Briest* (2009) met
Julia Jentsch als Effi
Briest en Sebastian
Koch als haar echt-
genoot Geert von
Instetten.



**WELKE HISTORISCHE PERIODE
SPREEKT U HET MEEST AAN EN
WAAROM?**

Voor de recente geschiedenis vanaf ongeveer de achttiende eeuw, toen eerst de verlichting en later de industriële revolutie de basis voor de moderne (westerse) samenleving legden.

**WAT HERINNERT U ZICH NOG VAN DE LESSEN GESCHIEDENIS OP DE
MIDDELBARE SCHOOL?**

De lessen over Thomas Malthus, de Britse dominee en econoom. Hij voorspelde rond 1800 dat de wereld een rampzalige situatie van overbevolking en hongernoden tegemoet ging, omdat de bevolking zou groeien volgens een meetkundige reeks en de voedselproductie volgens een rekenkundige. Toen wij eind jaren zestig Malthus op school behandelden, was zijn voorspelling niet uitgekomen en nog steeds is dat niet het geval. Het menselijk vernuft waardoor de productiviteit in de landbouw alsmat stijgt, blijkt sterker dan de (door anticonceptie beteugelde) voortplantingsdrift.

WELKE HISTORISCHE FILM SPRAK TOT UW VERBEELDING?

In mijn ogen is iedere film van vóór 2000 een historische film, om de eenvoudige reden dat er geen mobiele telefoons in voorkomen. In *Rosemary's Baby* (1968) bijvoorbeeld komt de zwangere vrouw erachter dat haar nieuwe gynaecoloog onder één hoedje speelt met haar buuren en echtgenoot – zij willen dat zij het kind van de duivel baart. Alsof dat nog niet erg en spannend genoeg is, moet Rosemary eerst een telefooncel zien te vinden voordat ze haar vorige gynaecoloog kan waarschuwen. Bij een film uit de vorige eeuw ben ik telkens instinctief een fractie van een seconde verbaasd dat de hoofdrolspelers niet direct via hun mobiel alarm kunnen slaan.

**WELKE HISTORISCHE ROMAN HEEFT VEEL INDRUK OP U
GEMAAKT?**

Effi Briest van Theodor Fontane, een boek dat verscheen in 1895. Het is het verhaal van een levenslustig, zeventienjarig meisje dat wordt uitgehuwelijkt aan een oudere huisvriend van haar ouders. Na een paar jaar is dat huwelijk niet enkel een desillusie, maar ook een kooi. De enige manier om zich – voor het moment althans – te bevrijden is door overspel te plegen. Net als *Madame Bovary* (Flaubert, 1856) en *Anna Karenina* (Tolstoj, 1876) wordt Effi Briest daar genadeloos voor gestraft; ze wordt een sociale paria. Haar verhaal illustreert hoe afhankelijk de positie van vrouwen eeuwenlang is geweest. De veranderingen op dit gebied zijn nu zo vanzelfsprekend, dat het bijna niet meer voor te stellen is dat gehuwde vrouwen in Nederland tot 1957 'handelingsonbekwaam' waren.



Net op tijd een telefooncel gevonden. Mia Farrow in *Rosemary's Baby* (1968).



WAT IS DE LAATSTE 'HISTORISCHE SENSATIE' DIE U HEBT GEHAD?

Een textielmuseum in Duitsland. In een oude fabriekshal stonden dertig weefstoelen waarvan er maar twee in gebruik waren. Die twee maakten zo'n hels kabaal dat het pijn aan je oren deed en het me verbaasde dat je überhaupt zonder oordopjes naar binnen mocht. Na een paar minuten vluchtte ik naar de voormalige directiekamer, maar ook tot daar drongen de daverende klappen van schietspoel en weeframen door. Hoe moet dat zijn geweest met alle getouwen in bedrijf? Mijn Enschedese opa heeft jaren in een weverij gewerkt. Pas later begreep ik waarom de arme man op zijn oude dag stokdoof was.

HOE VINDT U DAT GESCHIEDENIS OP (DE MIDDELBARE) SCHOOL GEDOCEERD ZOU MOETEN WORDEN?

Met meer feiten. Ik werd laatst geïnterviewd door een studente journalistiek. Ik vertelde over Den Uyl die tijdens de oliecrisis van 1973 somberde. 'Den Uyl, wie is dat?' vroeg ze. Verbijssterend. Maar in zekere zin ook wel weer geestig. Vorige maand kreeg ik een brief van een felle mijnheer die, ook al is Den Uyl in 1987 overleden, meende dat de huidige economische problemen te danken zijn aan 'economen als Joop den Uyl en consorten'.

WELK NUT HEEFT GESCHIEDENIS VOLGENS U?

Geschiedenis leert mij het heden beter te begrijpen (en te waarderen).

STEL, U MAG EEN HISTORISCH ONDERZOEK DOEN, WAAROVER ZOU DIT GAAN?

Het in kaart brengen van de economische context waarin oude kolenmijnen, scheepswerven, fabrieken, stoomgemalen, spoorlijnen en ander industrieel erfgoed hun oorsprong vonden.

BENT U BEZIG MET HET SCHRIJVEN VAN EEN NIEUW HISTORISCH BOEK EN WAAROVER HANDELT DIT?

Er komt een vervolg op Gouden jaren met daarin nog meer voorbeelden en foto's van de veranderingen in ons dagelijks leven van de afgelopen halve eeuw.

WAT IS VOOR U EEN BELANGRIJKE LIEU DE MÉMOIRE?

Hergebruikte gebouwen, zoals de kunstschaatsbaan op de resten van de Staatsmijn Wilhemina. In plaats van stoflongen krijgen mensen daar nu een wintersportgevoel.

Skiën op de voormalige staatsmijn in Landgraaf.

'Het menselijke vernuft blijkt sterker dan de voortplantingsdrift'



De schipbrug in Deventer in 1876.

WAT IS UW DIERBAARSTE BEZIT DAT OOK HISTORISCHE WAARDE HEEFT?

De ansichtkaart van de schipbrug uit Deventer die mijn moeder als meisje van tien jaar in 1932 tijdens een schoolreisje naar huis stuurde. Het is bijzonder dat die kaart via allerlei omzwervingen bij mij is beland, maar ook het fenomeen schipbrug spreekt tot mijn verbeelding: een rij schepen als drijvend fundament die voor een deel moet uitvaren wanneer de brug wordt geopend voor het scheepvaartverkeer. ■



MEER HALEN UIT YOUTUBE

Tips en tools om digitaal onderwijs beter te integreren in de geschiedenisles

Steeds meer geschiedenislokalen hebben de beschikking over een digibord en wifi, maar veel docenten weten eigenlijk niet waar ze moeten beginnen als zij ICT meer willen integreren in hun lessen. In dit overzichtsartikel presenteren Gerrit Zandbergen en Tim Huijgen een aantal handige en verschillende digitale toepassingen.

Gerrit Zandbergen is docent geschiedenis op het Drachtster Lyceum in Drachten.

Tim Huijgen is vakdidacticus geschiedenis bij de Rijksuniversiteit Groningen en docent geschiedenis op het H.N. Werkman College in Groningen.

Na het inrichten van computerlokalen, het optuigen van een elektronische leeromgeving (ELO) en de bijbehorende digitale modules van uitgeverijen, is het ICT-beleid van veel scholen de afgelopen jaren toegespitst op het invoeren van laptops of tablets voor individuele leerlingen. In de meeste gevallen is de eerste stap het digitaliseren van de lesmethode met behulp van een app van de uitgever. Positief voor het gewicht van de tas van de leerling en de gemoedsrust van de docent die de administratie van vergeten boeken weg kan gooien. Innoverend kunnen we dit echter niet noemen.

De bestaande lessituatie wordt voortgezet, maar dan met het 'boek achter glas' en het apparaat als een dure e-reader. Dit artikel biedt suggesties voor het gebruik van ICT in de geschiedenisles die iets toevoegen aan de bestaande lespraktijk en leerlingen de mogelijkheid geeft op een andere manier met het vak aan het werk te gaan. Eerst wordt ingegaan op het inrichten van een digitale basisomgeving, die het mogelijk maakt met leerlingen en collega's te communiceren en lesmateriaal te delen. Vervolgens wordt gekeken naar een aantal digitale toepassingen die op dit moment gratis en populair zijn. Wij hebben gekozen voor een verscheidenheid aan toepassingen, waarbij sommige toepassingen gemakkelijk zijn in te voeren in de les en waarbij andere toepassingen meer voorbereiding nodig hebben.

DE DIGITALE BASIS

'There's an app for that!' is vaak het antwoord op de vraag of een probleem opgelost kan worden met ICT. Het gevaar bestaat dat de docent zich verliest in een grote verscheidenheid aan apps die allemaal op een eigen manier iets toevoegen aan de les. Voor de leerling betekent dit versnippering, zeker wanneer meerdere docenten kwistig strooien met apps.



Om ICT een plek te geven in de les is het belangrijk dat de digitale basisvoorzieningen goed geregeld zijn: je moet kunnen communiceren, delen en samenwerken. Veel scholen beschikken al over zo'n omgeving in de vorm van een ELO. Collega's die nog op zoek zijn naar een goede basis voor digitalisering of eens willen kijken wat de mogelijkheden zijn, kunnen terecht bij *Edmodo* en *Google Apps for Education*. Het grote voordeel van deze twee omgevingen is dat andere websites vaak toestaan om met een Edmodo- of Google-account in te loggen, waardoor leerlingen niet voor iedere toepassing een

nieuw account hoeven te maken (en kwijt kunnen raken).

Edmodo is in 2008 gemaakt door twee Amerikaanse docenten die geen geschikte online leeromgeving konden vinden voor hun klassen. Ze vertaalden met succes de functionaliteit van sites als *Facebook* en *LinkedIn* naar een klassensituatie – de site kent nu al meer dan 49 miljoen gebruikers.

Binnen *Edmodo* kan de docent groepen aanmaken waarna leerlingen zich met behulp van een code kunnen aanmelden. De online klas is alleen toegankelijk voor genodigden en niet zichtbaar voor ►



ILLUSTRATIE: LINDA VAN BRUGGEN

derden. De leerling kan in *Edmodo* deelnemen aan een discussie, gedeelde documenten en opdrachten lezen, communiceren met de docent, toetsen maken en opdrachten inleveren. Voor docenten zijn er actieve *communities* waar collega's vragen stellen, vragen beantwoorden en waar veel expertise wordt gedeeld.

Google Apps for Education is inmiddels gemeengoed bij veel universiteiten en hogescholen, maar is ook geschikt voor gebruik binnen het voortgezet onderwijs. Google biedt scholen de mogelijkheid om gratis gebruik te maken van haar diensten onder de eigen domeinnaam van de school. Naast e-mail heeft iedere leerling en docent de beschikking over ongelimiteerde online opslag en online software om documenten, spreadsheets en presentaties te maken op ieder *device* met een internetverbinding. Hierdoor hoeven leerlingen thuis geen software aan te schaffen om aan het werk te kunnen. Samenwerken en delen zijn de belangrijkste kenmerken die overal in de Google Apps vertegenwoordigd zijn en zeer bruikbaar zijn in de geschiedenisles.

SNELLE ICT-TOEPASSINGEN

Voor docenten die op zoek zijn naar een aantal snel toepasbare ICT-hulpmiddelen, presenteren wij hier een aantal voorbeelden. De eerste is **nl.padlet.com**, een online bord waar docenten en leerlingen eigenlijk alles op kunnen zetten. Zo is het mogelijk om links, documenten en foto's te plaatsen. Je kunt als docent het resultaat openbaar maken of alleen delen met je eigen leerlingen. Het is erg handig bij het uitvoeren van een praktische opdracht, als mind-map of als een samenvatting van leerstof.

Quizlet is ideaal voor leerlingen om (thuis) online te oefenen met kennis. Als docent maak je gemakkelijk een quiz via **quizlet.com** en leerlingen kunnen zelf kiezen in welke vorm ze 'overhoord' willen worden. Een mogelijkheid is om twee gebeurtenissen naar elkaar toe te slepen (*scatter game*) of gewoon bij een vraag het juiste antwoord te typen. Erg leuk voor een praktische opdracht is om leerlingen zelf een online tentoonstelling te laten maken met afbeeldingen en video's. Dit is mogelijk via **classtools.net/3D**. Er kunnen echter maar tien afbeeldingen en video's per tentoonstelling worden geplaatst. **triptico.co.uk** bevat verschillende handige tools. Met de *order sorter* bijvoorbeeld kunnen leerlingen (door de docent getypte) gebeurtenissen in de juiste tijdsvolgorde of volgorde van belangrijkheid slepen. Met een andere tool kunnen leerlingen van zinnen (of woorden) woordmagneten maken en deze verschuiven op het digibord. Goed voor het oefenen van oorzaak en

gevolg. Handig zijn ook de *selectors*. Nadat je één keer alle namen van je klas hebt ingevuld, kunnen deze onderdelen snel en op grafische wijze groepen samenstellen en scores bijhouden. Het is verder mogelijk om quizen te ontwerpen en deze door leerlingen te laten maken.

DIGITAAL ACTIVEREND ONDERWIJS

Student voting systems zijn programma's die leerlingen op een snelle en effectieve manier bij de les betrekken. Er zijn diverse programma's te vinden, maar *Socrative* en *Kahoot* vinden wij de meest geschikte. Via **socrative.com** kunnen docenten simpel een account aanmaken. Met dit account creëert hij een virtueel klaslokaal met een uniek nummer. Als leerlingen via hun telefoon of tablet dit nummer invullen, kunnen zij in de virtuele omgeving bijvoorbeeld een quiz voltooien of open vragen beantwoorden. Deze vragen heeft de docent van tevoren klaargezet. Antwoorden van leerlingen kunnen 'live' op het digibord geprojecteerd worden en na afloop is het mogelijk een rapport (bijvoorbeeld als Excel-bestand) op te vragen.

Op deze manier is het ook veel gemakkelijker om inzicht te krijgen in de voortgang van leerlingen en de verschillen tussen individuele leerlingen. *Kahoot* werkt op dezelfde manier, maar heeft als voordeel dat je gemakkelijk YouTube-filmpjes kunt integreren. Op deze manier kun je bijvoorbeeld leerlingen kijkvragen bij een video laten maken. Nadeel van *Kahoot* is dat er geen mogelijk-



heid is voor het stellen van open vragen. Voor het gebruik van *Socrative* en *Kahoot* is het van belang dat er een goed werkend wifi-netwerk op school is.

DIGIBORD: GEEN BEAMER

Steeds meer geschiedenislokalen beschikken over een prachtig digibord. Helaas gebruiken veel docenten het digibord nog als een gewone beamer. Het unieke van een digibord is de aanraakfunctie. Met de softwareprogramma's van deze digiborden, zoals *Starboard* voor het Hitachi-digibord en *ACTIVInspire* voor het ACTIV-digibord kan de docent gemakkelijk zelf digibordopdrachten ontwerpen. Je opent het softwareprogramma en plakt er afbeeldingen of tekstballonnen in. Het programma projecteert je vervolgens op het digibord en leerlingen kunnen met de opdracht aan de slag.

Als een klas zelfstandig aan het werk is, kun je bijvoorbeeld om de beurt een groepje van drie leerlingen bij het digibord uitnodigen. De groep krijgt als opdracht afbeeldingen of tekst in de juiste chronologische volgorde te slepen. Een andere opdracht kan bijvoorbeeld het categoriseren van afbeeldingen zijn. Welke afbeelding hoort bij de jagers en verzamelaars en welke bij de boeren?

YOUTUBE-MOGELIJKHEDEN

Wellicht een open deur, omdat er al intensief gebruik van wordt gemaakt, maar door gebruik van de geavanceerde mogelijkheden valt er waarschijnlijk meer uit *YouTube* te halen. Een aantal voorbeelden: niet alle video's die naar *YouTube* geüpload worden, hoeven openbaar te zijn. Met een verborgen video kan iedereen met de link (URL) de video bekijken, maar verschijnt deze niet bij de zoekresultaten op de site. Handig voor video's die je snel met leerlingen of collega's wilt delen, maar toch niet helemaal openbaar beschikbaar wilt maken. Ten tweede kan een geregistreerde gebruiker *playlists* maken met lesgerelateerde video's, waarbij de docent voor iedere video een korte inleiding kan schrijven. Ten derde kun je je als geregistreerde gebruiker abonneren op verschillende kanalen (bijvoorbeeld op het kanaal van collega Joost van Oort: [youtube.com/user/JORTgeschiedenis](https://www.youtube.com/user/JORTgeschiedenis) of op het kanaal van Wouter Meijer: [youtube.com/user/WouterDocent/](https://www.youtube.com/user/WouterDocent/)). Op deze manier krijg je snel een overzicht als er een nieuwe video beschikbaar is. Ten slotte is *YouTube* natuurlijk de plek om je zelfgemaakte video's te uploaden.

FLIPPING THE CLASSROOM

Zelf filmpjes maken voor de leerlingen is tijdrovend en soms overbodig, omdat er al een grote verscheidenheid aan filmpjes beschikbaar is. Ze zijn



alleen niet allemaal van de gewenste kwaliteit en vaak wil je als docent nog iets bij het filmpje uitleggen of op zijn minst andere accenten leggen, zodat het beter past in je lessenserie. Met **edpuzzle.com** kun je vrijwel iedere bestaande online video knippen, van je eigen gesproken commentaar voorzien en verrijken met vragen die tijdens het kijken van de video aan de leerling gesteld worden. De resultaten zijn achteraf door de docent in te zien. Het kijken van video wordt hierdoor minder passief en vrijblijvend dan voorheen. Een tweede manier om de opbrengst van het kijken naar online video's te vergroten, is de site **videonot.es**. Tijdens het kijken van de video kan een leerling aantekeningen maken die gesynchroniseerd worden met de video. Hierdoor is het mogelijk om later, op basis van de gemaakte aantekeningen, naar een bepaald moment in de video te springen. ■

Gerrit Zandbergen en **Tim Huijgen** werken in hun eigen lessen veel met ICT en verzorgen veelvuldig workshops over het gebruik van ICT in het geschiedenisonderwijs. Bij interesse kan contact worden opgenomen via t.d.huijgen@rug.nl.

HANDIGE LINKS

ict-idee.blogspot.nl
www.classtools.net
www.kennisnet.nl
www.teachthought.com

'STOP FLIPPING, TELL SOME

Verhalen vertellen in de klas leidt tot duurzamer leerrendement

Kent u hem nog? De docent die, met een zwaard in de hand, de middeleeuwse ridders tot leven bracht in het klaslokaal? Huidige ontwikkelingen in het onderwijs kunnen ertoe leiden dat deze gepassioneerde leerkracht uitsterft en dat mooie verhalen nog slechts zullen rondzweven in de vergeten hoekjes van YouTube. Een hartstochtelijk pleidooi voor het vertellen van verhalen in de klas.

Richard Zuiderveld en **Aant-Jelle Soepboer** schreven *Vet Oud!*, een boek met historische verhalen voor leerlingen in het middelbaar schoolonderwijs. Ze werken momenteel aan het derde deel van *Vet Oud!*

Efficiency, targets, 21st century skills, assessment – het zijn kreten die geruisloos aan het jargon van de leraar zijn toegevoegd.

Personen in managementlagen maken veelvuldig gebruik van deze termen. Bestuurders kunnen een wens hebben, maar dat wil niet altijd zeggen dat hun visie ook een verrijking is voor de dagelijkse praktijk van leerling of docent. Wij zijn van mening dat ze juist eerder een bedreiging kunnen zijn voor het onderwijs. Zo neemt, stap voor stap, de computer de les over en zal het niet lang meer duren voordat leerlingen alleen nog maar leren aan de hand van YouTube-filmpjes en webpagina's met antwoordmodellen. Straks zullen wij, docenten, slechts dienen als hersenloze iPad-slaven.

VEILIGE HAVEN

Wij leven in een wereld waar onpersoonlijkheid en gemakzucht ervoor zorgen dat zelfs het onderhouden van contacten buiten de iPhone en iPad lastig wordt. Laat daarom de school niet alleen een veilige haven zijn voor het leerproces, de overdracht van kennis en het aanwakkeren van ideeën en creativiteit, maar ook voor het sociale proces. Maar werken we mee aan de degradatie van het leraarschap, dan zetten we uiteindelijk onze baan als docent op de tocht. Moderne middelen maken het op dit moment mogelijk dat leerlingen op internet complete instructiefilmpjes over een les kunnen bekijken. Op school komen ze om hun huiswerk te maken en hun docent vragen te stellen. Op die manier werken – ook wel *flipping the classroom* genoemd – betekent dat de docent zijn les maar één keer hoeft voor te bereiden, het geheel op YouTube deponeren en vervolgens zijn leerlingen ernaar verwijst. Toen wij voor het eerst van deze lesmethode hoorden, dachten we dat het een grap was. Helaas is het tegenovergestelde het geval. We kunnen ons dan ook helemaal niet voorstellen dat leerlingen in de toekomst zullen zeggen: 'Hebben jullie dat vette filmpje van mijnheer Klaassen gezien? Dat vergeet ik nooit meer, wat een geniaal

moment! Nu snel naar school om mijn huiswerk na te bespreken.' Ons advies: *'Stop flipping, tell something!'*

Natuurlijk kan ICT een handig hulpmiddel zijn, maar zoals het er nu voor staat, lijkt het eerder een handig hulpmiddel om geld te besparen en de school op een flitsende, maar oppervlakkige manier op de kaart te zetten. Wij zijn bang dat ICT een doel op zich begint te worden en niet een middel om het leerdoel te bereiken. Is het niet zo dat een school zou moeten profiteren van de uniciteit van iedere leerkracht, zonder ze in een keurslijf van efficiency te dwingen? Kunnen docenten, met hun specifieke kwaliteiten, juist niet veel beter de beoogde doelen bereiken? Kunnen we in onze beroepsgroep investeren, anders dan door iPads uit te delen?

HANDELSMERK

Waar gaat het fout en wat kunnen we er nog aan doen? Voordat wij deze vraag beantwoorden, zullen wij eerst ons idee van een goede docent beschrijven. Volgens ons zijn daarbij deze aspecten van belang: inspiratie, enthousiasme en vertelkracht – dimensies die al generaties lang een grote rol spelen in het doorgeven van kennis. Mensen zijn van nature ingesteld te leren aan de hand van het doorgeven van verhalen. Lang voor ons moderne onderwijssysteem waren er al leraren die met goed gekozen woorden, gebarend, genietend en vol enthousiasme hun verhalen vertelden. Een lange tijd was doorvertellen zelfs de enige manier om kennis door te geven. Sterker nog, het mondeling en direct overdragen van verhalen was de enige manier om te voorkomen dat wij, onze voorouders of ons volk voorgoed zou worden vergeten. Door hun ongekennde vertelkracht wisten leermeesters uit eerdere generaties, generaties na hen te inspireren. Maar is er nog wel genoeg ruimte voor het verhaal in de klas? Wij denken van wel en we zullen uitleggen waarom. Kinderen hebben respect voor verhalenvertellers, want op deze manier dringt de ►

THING!

A man with wavy brown hair, wearing a dark grey sweater over a dark blue collared shirt, stands in a classroom. He is holding a blue pen in his right hand and pointing it towards a chalkboard. The chalkboard has handwritten text in Dutch, including 'opgebouwd', 'coalitie', 'PvdA', 'min. pr', 'op te bouwen', and 'aibende'. In the foreground, the back of a student's head is visible, looking towards the teacher. The classroom has a blue brick wall and a wooden desk.

'LANG VOOR ONS MODERNE ONDERWIJSSYSTEEM
WAREN ER AL LERAREN DIE MET GOED GEKOZEN WOORDEN,
GEBAREND, GENIETEND EN VOL ENTHOUSIASME
HUN VERHALEN VERTELLEN'



stof tot hen door. Ze dromen en fantaseren – denk zelf maar eens terug aan uw schooltijd. Wat kunt u zich nog goed herinneren? Veel mensen vertellen ons dat ze zich enkele Griekse mythen nog zo voor de geest kunnen halen. Waarom? Juist omdat een docent deze verhalen zo goed kon vertellen. Kinderen leven mee en leren over goed en kwaad. De meeste mensen die wij spreken, vinden geschiedenis een mooi vak omdat de docent ‘zo mooi kon vertellen’. Om die reden moet het verhaal terug in de klas. Voor ons vak is het belangrijk dat kinderen de nodige vaardigheden opdoen en algemene kennis vergaren. Toch is het misschien nog wel belangrijker dat ze ‘kennismaken’ met de mensen en de tijd waar de les over gaat. Soms kiezen wij ervoor af te wijken van de rijtjes met jaartallen, want deze moeten nooit meer zijn dan een hulpmiddel om de chronologie te bewaken. Geschiedenis is meer dan alleen een vak van weetjes en feitjes stampen, het vak gaat vooral over mensen zoals wij: mensen met emoties die invloed hebben op de keuzes die ze maken in hun leven. Deze keuzes leidden tot gebeurtenissen en die gebeurtenissen moeten tot leven komen in de les. Wat dreef deze mensen? Was het macht, jaloezie, rijkdom, wraak? De zoektocht naar schoonheid en liefde, maar ook trots en ijdelheid inspireerden kunstenaars en maakten dat ontdek-

‘VOORDAT JE HET WEET MAAKT DE GEHAKTMOLEN VAN DE EENENTWINTIGSTE EEUW EENHEIDSWORST VAN HET ONDERWIJS’

kingsreizigers huis en haard achter zich lieten. Wat dreef hen? Waar waren ze naar op zoek? Hoe zag hun dagelijks leven eruit? Wat zou jij doen als je in hun schoenen stond? Met het stellen van dit soort vragen en het beantwoorden ervan wordt een verhaal geboren. Geschiedenis gaat over mensen, dus wij, geschiedenisdocenten, tonen graag mensen. Wij zijn het geweten van de leerlingen, hun moraal, wij mogen ze meenemen in emoties, keu-

zes en gewetensvragen. En de beste manier om dit te doen, om kinderen te ‘grijpen’, is wat ons betreft door middel van een verhaal.

Overigens is het kunnen bedenken en vertellen van een goed verhaal een vaardigheid die nauw verbonden is met de bekwaamheid van een (geschiedenis)docent. Aan de hand van verhalen kun je een kapstok maken waaraan je veel informatie en kennis kunt ophangen. Zo kunnen bruggetjes gemaakt worden naar andere stof die behandeld moet worden. Het maken van een filmpje, het voorlezen uit het methodeboek en het bespreken van het huiswerk met een antwoordenboek op schoot kan iedereen, daar hoeft je geen docent voor te zijn. Het vertellen van een verhaal is ons handelskenmerk.

INVESTEER IN VERHALEN

Tijdens onze opleiding hebben we ons vaak afgevraagd waarom er geen of weinig aandacht was voor het vertellen van verhalen. In plaats daarvan moesten wij ons verdiepen in ‘het nieuwe leren’ en ‘simulaties en games’. Er moest een planning gemaakt worden voor leerpleinen en er werd aan computerprogramma’s geknutseld. Dagen hebben we in allerlei computergerelateerde zaken geïnvesteerd, waarna de leerling in vijf minuten de game afrondde, met een bedroevend leerrendement.

De focus van de lerarenopleidingen mag wat ons betreft anders worden gelegd: leidt docenten op, geen ICT’ers! Zorg ervoor dat we straks niet met een onbekwame ICT-generatie komen te zitten die met hun handen in het haar zitten als er even geen wifi is. Scholen en opleidingen moeten inzetten op het ontwikkelen van de lesgevende vaardigheden van hun docenten en geen vernietigend efficiency-beleid voeren waarbij de overige taken van de docent het lesgeven overschaduwden.

Natuurlijk zijn wij ons bewust van de vele voordelen van de digitalisering en moet ook een geschiedenisdocent met zijn tijd meegaan. Toch denken wij dat de, misschien traditionele, positie van de docent als verteller wordt bedreigd door ondoordachte moderniseringsdrang en bezuinigingen in het onderwijs, zowel op de docentenopleidingen als in het voortgezet onderwijs. Digitale afhankelijkheid ligt op de loer voor een grote groep leerlingen en leraren die elke affiniteit met het mooiste vak dat er is, hebben verloren.

Een welgemeende waarschuwing gaat uit naar een ieder: bewaak goed (geschiedenis)onderwijs. Voordat je het weet maakt de gehaktmolen van de eenentwintigste eeuw eenheidsworst van het onderwijs. Bereid een verhaal voor, geef je over aan de klas en vertel, vertel, vertel. Blijf je leerlingen inspireren! ■

DIDACTIEKCONFERENTIE 2015

13 en 14 november in Huize Bergen te Vught

Twee dagen bezig zijn met je vak! Samen met collega's en deskundigen nieuwe ideeën opdoen.

Over lesinhoud, leerstijlen en examens. In een stijlvolle en gastvrije omgeving.

VIJF WORKSHOPS

Door o.a.

- Esther Koops
- Stefan Rops
- Anne Frank stichting
- Koen Henskens
- NIOD
- ProDemos
- CvTE
- Euroclio

AVONDPROGRAMMA

verzorgd door

'de Zingende Broeder'

LEERMIDDELENMARKT

Grote en kleine uitgevers, musea en andere aanbieders van educatief materiaal.

IMPRESSIE 2014

Op de site van de VGN vindt u een video-impressie van de laatste conferentie.



SLOTLEZING

Door Hans Goedkoop. Historicus o.a. bekend als presentator van de televisieprogramma's *Andere Tijden*, *de Gouden Eeuw* en *de IJzeren Eeuw*.



SPECIAAL VOOR 'STARTERS'

Aangepast workshopprogramma voor studenten, beginnende docenten en LIO's. Verzorgd door o.a. ProDemos, Kamp Vught (excursie) en gebruik van films in de geschiedenisles.

INSCHRIJVINGEN

CONFERENTIE

Max. 75 deelnemers

Kosten € 425 (niet-leden betalen € 465)

Inclusief overnachting, maaltijden en nascholingscertificaat.

STARTERSCONFERENTIE

Max. 15 deelnemers

Kosten € 150 (alleen voor leden).

Inclusief overnachting, maaltijden en nascholingscertificaat.

Voorkom teleurstelling!

Maak gebruik van de voorinschrijving.

Dit kan tot 1 september via

vgndidactiek@gmail.com.

Inschrijvingen met workshopkeuzes vanaf 1 september.

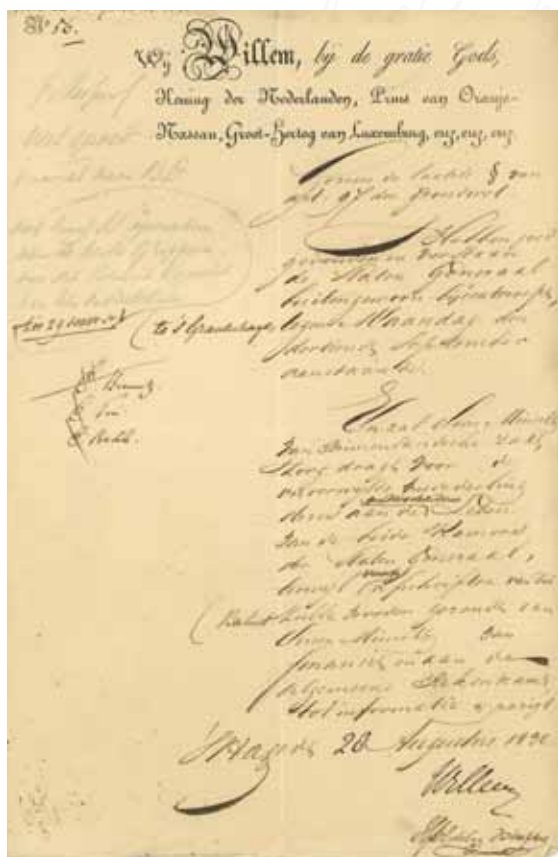


'HET KABINET VAN DEN PRINS HAD HET UITERLIJK VAN EEN PAPIERFABRIEK'

Het omvangrijke archief van koning Willem I

Willem Frederik, Prins van Oranje-Nassau, keert op 30 november 1813 na een jarenlange ballingschap terug op Nederlandse bodem. In 1815 wordt hij de eerste vorst van het Koninkrijk der Verenigde Nederlanden. De nieuwe koning is niet alleen befaamd om zijn ambitieuze plannen voor Nederland, maar ook om zijn goed geoliede administratie – getuige het enorme archief van zijn Staatssecretarie.

Arjan Poelwijk is
archiefspecialist bij
het Nationaal Archief.



De Staten-Generaal
worden bijeengeroe-
pen voor een bijzon-
dere vergadering,
28 augustus 1830.
Nationaal Archief,
Archief van de
Staatssecretarie.

Bij het aantreden van koning Willem I staat zijn nieuwe land er niet erg rooskleurig voor. Zeker in het noordelijke deel (het huidige Nederland) is de economische situatie bijzonder slecht en heerst er grote armoede. Maar de koning heeft grote ambities. De Nederlanden moeten tot een hechte eenheid gesmeed worden en de economie moet gestimuleerd worden, zodat de gouden tijden van economische voorspoed uit de zeventiende eeuw weer kunnen herleven.

BESLUITENMACHINE

Koning Willem is ervan overtuigd dat hij bij uitstek de persoon is om het koninkrijk er weer bovenop te helpen. Zijn ambitie en dadendrang zijn enorm en daarbij duldt hij weinig tegenspraak. Willem is er niet van gediend dat ministers of leden van de Staten-Generaal zich al te veel met zijn beleid bemoeien. Hij beschouwt zichzelf als de enige in het koninkrijk die in staat is de juiste beslissingen te nemen. Met enige overdrijving zou je kunnen zeggen dat niets gebeurt totdat Willem het persoonlijk in gang zet of goedkeurt. Dat betekent dat Willem een goed geoliede kantoor tot zijn beschikking moet hebben. En dat wordt de Staatssecretarie, die de koning in 1813 zelf in het leven roept. De Staatssecretarie bestaat tot 1840 naast het Kabinet van de Koning, een instelling die we nu nog steeds kennen. Er is echter geen duidelijk onderscheid in de werkzaamheden van deze twee instellingen, eigenlijk lopen ze dwars door elkaar heen. Als gevolg van de manier waarop Willem zijn koninkrijk bestuurt,

Dit schooljaar bespreken experts van het Nationaal Archief in Kleio bijzondere archiefstukken. Het Nationaal Archief in Den Haag beheert en presenteert meer dan duizend jaar geschiedenis van Nederland in bijna 125 kilometer archiefmateriaal, vijftien miljoen foto's en driehonderdduizend kaarten. Dit is de laatste bijdrage.



is de Staatssecretarie vrijwel vanaf het begin een soort besluitenmachine. Daar komt de hele administratie van het Koninkrijk der Verenigde Nederlanden samen. De Staatssecretarie is onlosmakelijk verbonden met de figuur van Willem. En het is dan ook niet verwonderlijk dat deze instelling na zijn troonsafstand in 1840 ophield te bestaan.

VOLGNUMMERS

Aan koningin Wilhelmina hebben we het te danken dat de bijna 900 strekkende meters archief van de Staatssecretarie over de periode 1813-1840 in Den Haag in de studiezaal van het Nationaal Archief voor iedereen raadpleegbaar zijn. Zij besloot destijds de archieven van de Staatssecretarie en het Kabinet des Konings tot aan 1 januari 1898 naar het Algemeen Rijksarchief – het huidige Nationaal Archief – over te brengen.

De ordening van het archief is eigenlijk redelijk eenvoudig. Alle stukken die het bureau van de koning passeerden, werden dagelijks op chronologische volgorde van binnenkomst of behandeling verzameld – het zogeheten ‘dagelijks verbaal’. Al die stukken van één dag kregen een volgnummer. Iets wat ook wel nodig was, als je bedenkt dat Willem I per dag vaak meer dan tweehonderd besluiten onder ogen kreeg. Tijdgenoot en staatsman Gijsbert Karel van Hogendorp (1762-1834) meldde daarover nog in zijn *Gedenkschriften*: ‘Het kabinet van den Prins had het uiterlijk van een papierfabriek: er wer-

24 UUR MET WILLEM

Sinds 30 november 2013 vieren we in Nederland dat we al 200 jaar een koninkrijk zijn. Maar het einde van deze tweejarige viering is in zicht. Op 21 september 1815 werd Willem Frederik van Oranje-Nassau in Brussel namelijk ingehuldigd als koning van Nederland en België. Daarmee kwam een einde aan de periode waarin ons koninkrijk vorm kreeg. Het comité 200 jaar Koninkrijk sluit zijn festiviteiten daarom in september 2015 af. Voor het Nationaal Archief is het einde van deze jubileumperiode reden een grote tentoonstelling over koning Willem I te organiseren: *24 uur met Willem. Koning van Nederland en België*. De tentoonstelling geeft een beeld van de werkende koning Willem en zijn rol bij de vorming, inrichting en het uiterlijk van Nederland en België.

Bij de tentoonstelling is een educatief programma ontwikkeld. Leerlingen van het basisonderwijs buigen zich over de vraag: wat doet een koning? Wat zijn de verschillen tussen toen en nu? Voor leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs staat de inrichting van het nieuwe koninkrijk centraal. Hoe organiseert koning Willem het (Verenigd) Koninkrijk? Een afsluitend spel laat de leerlingen nadenken over de verschillen en gelijkenissen tussen Belgen en Nederlanders vandaag de dag.

Op de website van *Kleio* staat een handleiding over het zoeken in de Staatssecretarie van Koning Willem I, waarin het voorbeeld uit het artikel wordt gebruikt. Zie vgnkleio.nl.

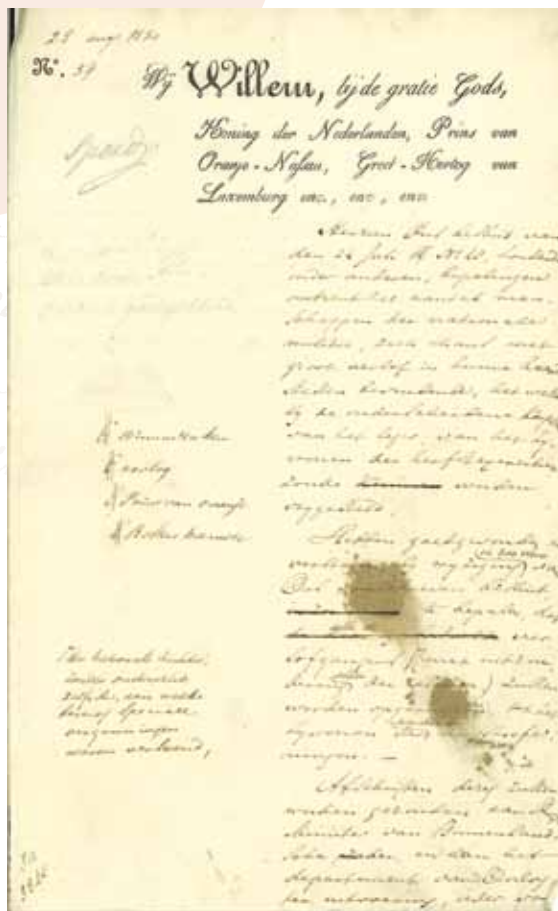
den gedurig zware pakken in- en uitgedragen. Hij zeide mij: ‘Ik houd van de menigte van papieren.’” De meest toegankelijke manier om in het archief te zoeken is via de index. Hierin zijn per jaar alle bij de Staatssecretarie ingekomen en uitgaande documenten op onderwerp gerangschikt. De ordening van die onderwerpen is echter nogal willekeurig. Daarom is een ‘klapper’ nodig om de index te kunnen doorzoeken. Zo’n klapper is alfabetisch geordend op onderwerp, plaatsnaam of persoon. Hoewel deze verschillende toegangen misschien wat ingewikkeld overkomen, zijn de klappers en indexen in de praktijk uiterst effectieve manieren om het archief van de Staatssecretarie te doorzoeken.

‘OPROERKRAAIERS IN BRUSSEL’

De proef op de som. Stel dat we willen weten hoe en op welk moment koning Willem I op de hoogte komt van het feit dat er in het zuiden van zijn koninkrijk een opstand gaande is. Hoe pakken we dat aan? Eerst even recapituleren hoe het ook al weer zat. De uitvoering van de opera *La Muette de Portici* op 25 augustus 1830 in de Muntscouwburg in Brussel wordt altijd genoemd als beginpunt van de Belgische Opstand. Wat een feestelijke gebeurtenis moest worden ter gelegenheid van ►

Boven: Willem stuurt zijn zonen naar het zuiden, 28 augustus 1830. Nationaal Archief, Archief van de Staatssecretarie.

Opdracht tot het
intrekken van de
militaire verloven,
28 augustus 1830.
Nationaal Archief,
Archief van de
Staatssecretarie.



de 58ste verjaardag van de koning, mondde uit in een bloedige veldslag in de straten van Brussel en in het Warandepark. Dat de vlam zo in de pan kon slaan, is natuurlijk niet alleen toe te schrijven aan een patriottische aria. Al veel langer sluimerde de onvrede meer of minder openlijk in het zuiden van de Verenigde Nederlanden. De gebeurtenissen in Brussel op 25 augustus 1830 waren slechts een katalysator die de zaak deed escaleren. De koning is op dat moment in Den Haag. Wanneer en hoe ontvangt hij berichten over de Brusselse onlusten? Wat is daarvan te vinden in het archief van de Staatssecretarie? (Overigens is het niet onwaarschijnlijk dat Willem ook via andere kanalen, zoals persoonlijke brieven of mondelinge mededelingen, informatie heeft ontvangen over de situatie in Brussel. Daarvan zou de weerslag in bijvoorbeeld het Koninklijk Huisarchief te vinden kunnen zijn.) Op basis van de informatie uit de agenda en de index kunnen we concluderen dat de eerste berichten over de ongeregelde heden in Brussel koning Willem I in Den Haag hebben bereikt op 28 augustus 1830, dus drie dagen na het begin ervan. Op die dag komt onder andere een brief van

de gouverneur van de provincie Mons binnen. Hij schrijft op 26 augustus om 11 uur 's avonds al aan de koning dat hij 'geen aanwijzingen heeft dat de bevolking van zijn provincie sympathiseert met de oproerkraaiers in Brussel'.

Willem reageerde direct en vaardigde op 28 augustus een aantal Koninklijke Besluiten uit. Ten eerste trok hij alle nog openstaande militaire verloven in, zodat de volledige nationale militie deel kon nemen aan de geplande herfsttoefeningen. Daarnaast besloot hij een buitengewone vergadering van de Staten-Generaal bijeen te roepen op maandag 13 september om over de onlusten te spreken. En tot slot stuurde Willem zijn zonen Willem en Frederik op officiële missie naar het zuiden. De koning nam dit besluit 'Gelet op de verschillende bij Ons ingekomene berigten, wegens de te Brussel plaats hebbende rustverstoring'. De prinsen gingen eerst naar Antwerpen en reisden vervolgens door naar Brussel 'ten einde, naar bevind van zaken en omstandigheden, alles te doen en te verrigten, wat zij, tot bewaring der gemoederen en herstelling der rust, mogten oordeelen te worden vereischt'.

LONENDE PAPIERBERG

De komst van beide Oranje-prinsen naar het zuidelijke deel van het Verenigd Koninkrijk leidt uiteindelijk niet tot bedaren van de gemoederen. Sterker nog: de rol van prins Willem bij de afscheiding van België kan op zijn minst dubbelzinnig genoemd worden, als we de biografie die recentelijk over hem is verschenen mogen geloven. Maar dit is niet de plaats om de geschiedenis van de Belgische Opstand of de Tiendaagse Veldtocht te beschrijven. Wat we wel geprobeerd hebben duidelijk te maken, is het enorme belang van het omvangrijke archief van de Staatssecretarie voor de geschiedenis van Nederland in de periode 1813-1840 en de rol van koning Willem. En dat het zoeken in die enorme papierberg weliswaar arbeidsintensief, maar tegelijkertijd zeer lonend is. Het is dan ook niet voor niets dat Jeroen Koch, de biograaf van koning Willem I, het archief van de Staatssecretarie 'het grote monument van de koning' noemt. ■

MEER LEZEN

- J. STEUR, 'Staatssecretarie en Kabinet des Konings onder Willem I' in: *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* 84 (1969), 88-138.

Quaco LEEFDE WERKELIJK OP DE PLANTAGES

Historisch stripverhaal maakt slavernij toegankelijk

Rond 1770 wordt de negenjarige Akan-jongen Quaco ontvoerd. Terwijl zijn broer achterblijft in de cellen in het fort aan de kust, wordt Quaco aan een slavenhaler verkocht. Na een traumatische tocht over de oceaan wordt hij door de rijke Surinaamse planter en bestuurder Walter Kennedy aangeschaft. Quaco's leven vormt de basis van een prachtige educatieve strip, waarschijnlijk de eerste van deze soort in de wereld.

Quaco wordt na zijn aankomst in Suriname de 'futuboi', ofwel loopjongen, van planter Walter Kennedy. Maar na enige tijd wordt hij alweer uitgeleend aan legerkapitein John Gabriël Stedman, die in Suriname is om de marrons te bestrijden. Stedman, wiens tekeningen later veel gebruikt worden om slavernij aan de kaak te stellen, documenteert zijn verblijf in Suriname in zijn *Narrative of a five years expedition against the revolted negroes of Surinam*. Dit boek vormt nu het uitgangspunt voor het stripverhaal *Quaco, leven in slavernij*, geschreven door Ineke Mok en geïllustreerd door Eric Heuvel.

EDUCATIEF PROJECT

Het idee voor een strip waarin slavernij in al haar facetten wordt getoond – van de ontvoering in Afrika tot en met de behandeling van slaven in een plantagekolonie – ontstond tijdens de voorbereiding van de expositie *Kind aan de ketting*, die in 2010, bij het Nationaal instituut Nederlands slavernijverleden en erfenis



Ger Jan Onrust
is sectordirecteur
onderwijs op het
Sintermeerten-
college in Heerlen.

(NiNsee) werd gehouden. Ineke Mok, die in 1999 promoveerde op het proefschrift *In de ban van het ras*, stelde destijds het lesmateriaal samen. 'In dat boekje noemde ik Quaco al,' zegt Mok. 'Ik werd geraakt door de wijze waarop Stedman hem in zijn bezit kreeg. Walter Kennedy stelde niet alleen zijn rijtuig, zijn paarden en zijn tafel ter beschikking aan de nieuwe legerkapitein, maar ook *a fine negroe boy*. Dat is de kern van slavernij, dat zo maar een jongen, samen met het gebruik van het rijtuig door een persoon aan een andere wordt weggegeven. Ik nam mij voor om meer van hem te weten te komen en daar een goed educatief project van te maken.' Enige tijd later werd Mok, die eerder voor de Anne Frank Stichting werkte, door de gemeente Amsterdam gevraagd om na te

gaan in hoeverre en hoe slavernij in het hoofdstedelijke voortgezet onderwijs aan bod kwam. 'Het verschil was enorm. Qua tijd liep het van een halfuur tot tien uur in de hele schoolperiode,' constateerde Mok. 'Dat vond ik vreemd. Wel zag ik in alle klassen de stripboeken van Eric Heuvel – winnaar van de Stripschapprij in 2012 – over de oorlog staan en hoorde dat die echt gebruikt werden. Ik wist onder tusschen dat Quaco een geschikte hoofdpersoon kon worden voor een educatief verhaal, want hij is overal – op de plantages, op zoek naar guerrillaleider Boni en in Nederland – geweest. Toen is het idee van deze strip ontstaan. Ik wist dat het veel meer werk zou zijn, maar wist ook dat op deze wijze de informatie op een aansprekende wijze overgebracht kon

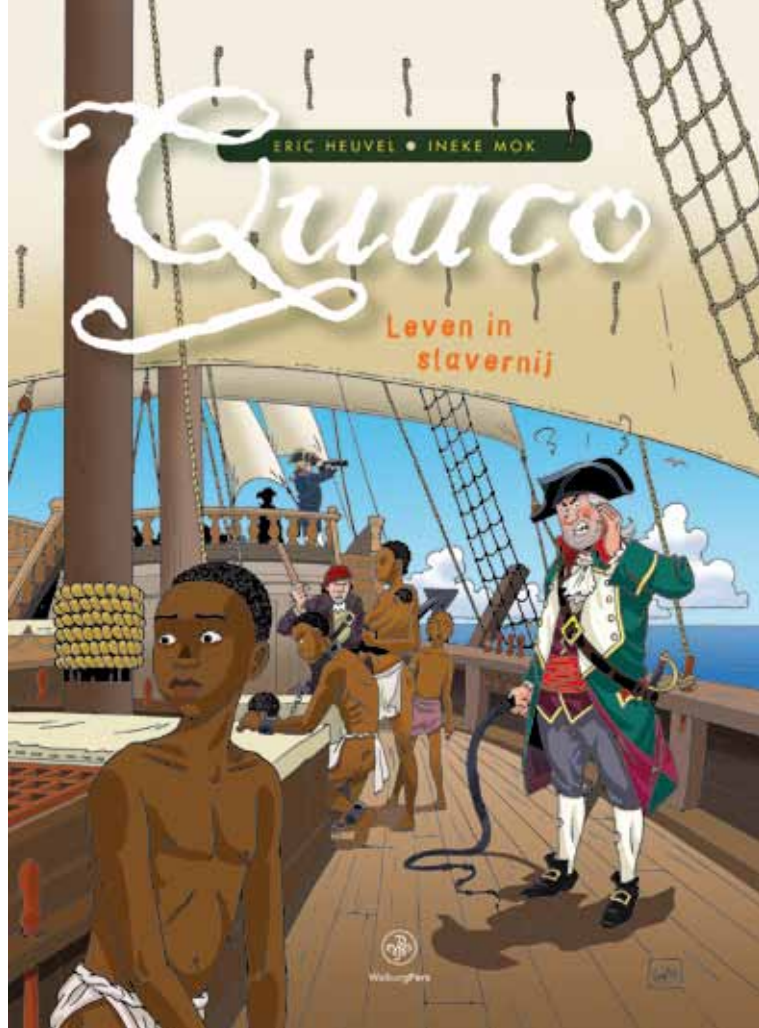
worden. Omdat ik de kracht van Eric Heuvels strips ken, wilde ik heel graag met hem werken.'

UITDAGING

Eric Heuvel, bekend van zijn strips *De Ontdekking*, *De Zoektocht* en *De Terugkeer* werd in 2011 door een wederzijdse kennis benaderd of hij voelde voor een strip over slavernij. Heuvel: 'Ik had daar al eens over nagedacht. En in aanmerking genomen wat ik eerder heb gemaakt, lag slavernij voor de hand.' Vanaf dat moment was het een lang traject om de financiering rond te krijgen. Mok: 'Eric maakte een paar tekeningen waar ik de boer mee op kon.' Heuvel: 'In vergelijking met de boeken over de Tweede Wereldoorlog en de Holocaust lag de financiering veel moeilijker. Holocausteducatie staat op de agenda van het ministerie, slavernij niet.'

In de afgelopen jaren zijn vele fondsen benaderd. Acht subsidiegevers zeiden uiteindelijk 'ja', waarbij het NiNsee faciliterend werkte. 'Ik vond het belangrijk het boek bij een educatieve uitgever onder te brengen,' laat Mok weten. Aangezien Walburg Pers de uitgever is van *Sprekend Verleden* en daarnaast regelmatig boeken over het slavernijverleden uitbrengt, lag samenwerking voor de hand. Heuvel: 'De uitgever is een grote stripliefhebber. Dat helpt ook. Zij hebben een flinke investering gedaan.' De ervaring die Eric Heuvel met de drie eerdere strips had opgedaan kwam vervolgens goed van pas. Op diens aangeven schreef Mok eerst een synopsis en daarna per plaatje – in een beproefd stramien – wat Heuvel moest tekenen, daarna kwam de tekst van de personages. Heuvel maakte schetsen, waarbij hij eventueel commentaar aanvankelijk liet liggen. 'Dat is mijn manier van werken. Ik wil door kunnen werken en





dan later de opmerkingen kunnen verwerken. De uitdaging bij deze strip was in vergelijking met de eerdere wel veel groter. Vanwege het onderwerp is het bronnenmateriaal beperkt. Ik heb hier over elk dingetje moeten nadenken.' Opmerkingen waren er, maar daar was op ingezet. Vanaf het moment dat het duidelijk was dat er een strip kwam, is een klankbordgroep van tien personen met onder meer kenners als Alex van Stripriaan, Leo Balai, Mildred Caprino, Ronald Donk en een Ghanese hoogleraar geformeerd. Daarnaast werden zeven scholen, waaronder twee in Suriname, aangezocht om delen van de strip en het lesmateriaal uit te proberen. Mok en Heuvel zijn ook naar Suriname geweest. 'Dat was heel goed om te doen,' zegt Heuvel. 'We konden ons daar niet alleen verder documenteren, maar ook contact leggen met mensen die het boek op kinderboekenfestivals onder de aandacht kunnen brengen.'

Ook konden ze zien hoe de

strip gebruikt werd. Mok: 'Een minimale eis die wij hadden gesteld, is dat het in Suriname moest aanslaan. Gelukkig waren de leerlingen geboeid door het materiaal. Men was enthousiast. Het commentaar was dat het onderwijs daar erg mee geholpen werd. Ook in Suriname slaat de ontleding immers behoorlijk toe.'

QUACO'S VERHAAL

Quaco, leven in slavernij is weliswaar gebaseerd op het *Narrative* van Stedman, maar 'in Stedmans boek lees je vooral het verhaal van Stedman. Mijn boek vertelt Quaco's verhaal. Nu komt hij aan het woord,' aldus Ineke Mok. 'Ik heb daarom alle teksten die over Quaco gaan eruit gefilterd.' Toch was dat niet voldoende, vandaar dat Mok ook de originele dagboeken, die in te zien zijn in de bibliotheek van de University of Minnesota en recent ook via internet beschikbaar waren, bekeek. Ineke Mok: 'Dan ontdek je dat de dagboeken nogal afwijken van Stedmans manuscript. In

de dagboeken lees je dat Quaco, voordat hij meegenomen wordt naar Nederland, helemaal niet door Stedman vrijgekocht wordt. In het *Gouverneursjournaal* van Suriname werd dit feit bevestigd – daarin staat dat Stedman en zijn "slaaf Quaquo" uit Suriname vertrekt. Stedman maakte zijn rol mooier dan het daadwerkelijk was.'

Ineke Mok stelde zich tijdens het onderzoek en het werken aan het scenario steeds voor hoe het voor Quaco geweest moet zijn. 'Moet je je voorstellen dat je wordt weggegeven aan een man die tegen Boni gaat vechten en jij moet mee. Tijdens die expeditie naar het binnenland gaan zo veel mensen dood. Al die tijd is die jongen erbij. Door daar over na te denken zie je de gruwelijkheid ervan.' Heuvel: 'Deze jongen heeft echt geleefd, dat is een groot verschil met mijn eerdere strips. Daarin zijn fictieve personen in reële situaties getekend.' Mok: 'Wat er in het boek staat, moet waar zijn, of waarschijnlijk, maar in ieder geval niet onmogelijk. Veel – een deel komt op de site – van wat ik kon weten, staat erin.' ■

QUACO. LEVEN IN SLAVERNIJ

Eric Heuvel en Ineke Mok (WalburgPers, Zutphen 2015), 64 blz., € 8,95 (paperback) / € 34,95 (hardcover)

Van *Quaco, leven in slavernij* zullen twee versies worden uitgebracht: een educatieve versie en een handelseditie. Aan de educatieve editie worden acht pagina's achtergrondinformatie – waarvan een deel nog nooit is gepubliceerd – toegevoegd. De strip is voor gebruik in de tweede klas, zowel voor vmbo, havo als vwo. In de try-out sloeg de strip ook in de derde klas goed aan. De educatieve versie zal in klassensets (€ 100,- per 30 exemplaren) worden verspreid. De prijs van de handelseditie is € 8,95. Bij de strip is lesmateriaal op verschillende niveaus gemaakt. Dit materiaal en meer informatie over *Quaco* is te vinden op www.quaco-stripverhaal.nl. Het eerste exemplaar van *Quaco* is op 26 juni aan Minister Bussemaker overhandigd. Uitgever en makers hopen dat – net als *De Ontdekking* – *Quaco* als Nationaal Geschenk verspreid gaat worden.

DE LEUZENKRAKER

Aan de slag met verkiezingsaffiches

Een serieuze lijsttrekker in pak, een krachtige uitspraak in blokletters, zo nu en dan de vage contouren van een landschap op de achtergrond. Dat is hoe de verkiezingsaffiches van de Tweede Kamerverkiezingen er in 2012 uitzagen. Dat was vroeger wel anders! Toen verkiezingsaffiches nog verhalen vertelden, kleur bekenden of een duidelijk standpunt weergaven... of toch niet?



WAT?

In deze les gaan de leerlingen aan de slag met historische verkiezingsposters. De opdracht is eenvoudig: welke verkiezingsleuze hoort bij welke poster? Leerlingen komen in deze les in aanraking met verschillende historische politieke partijen, thema's en politieke stromingen.

VOOR WIE?

Vmbo

TIJDVAK

Tijd van wereldoorlogen (1900-1950);
Tijd van televisie en computer (1950-2000).

LESDUUR

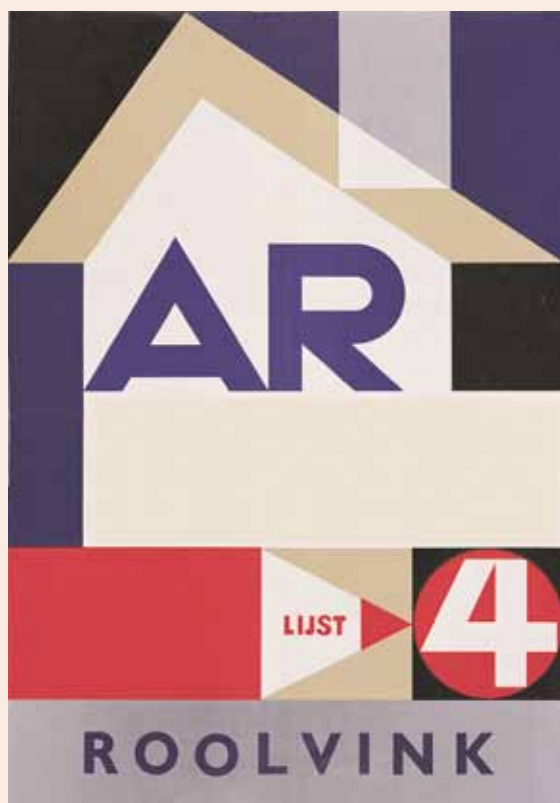
20 minuten

HOE?

De werkvorm bestaat uit een powerpointpresentatie en werkbladen met daarop vijftien gefotoshopte verkiezingsposters: de tekst ontbreekt. Kunnen leerlingen beredeneren welke leus bij welke partij hoort? Klinkt de politieke kleur van partijen door in hun slagzin? Maakt de poster duidelijk welke kreet bij de afbeelding hoort? We hebben de posters ingedeeld in vijf sets van drie posters met steeds een overkoepelend thema: vrouwen, wonen, toekomst, vervoer en seks.

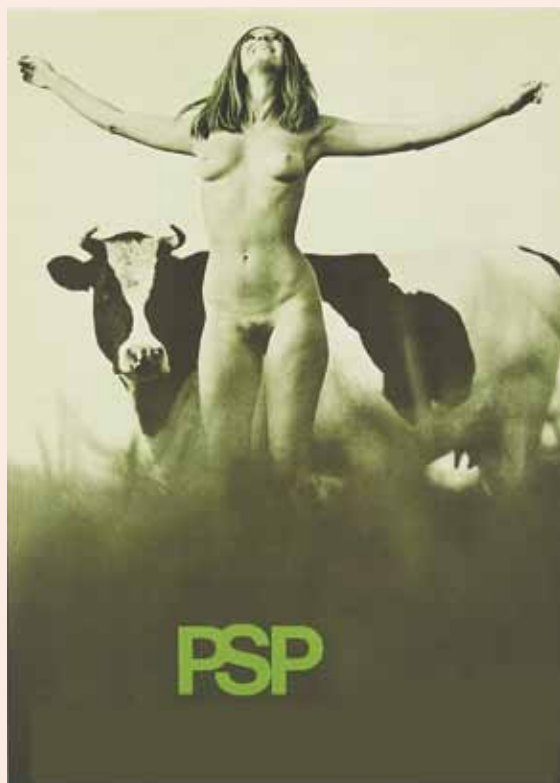
Welke partij spoorde kiezers aan om op hen te stemmen met de volgende uitspraak: 'De vrouw die nadenkt stemt óók ...' Welke partij vroeg zich af: 'Zullen onze kinderen nog vogels in de lucht en vissen in het water zien?' En welk onderschrift stond er onder de beroemde PSP-poster?

FOTO: BART VAN VLIET.



WELKE LEUS GEBRUIKTE DE ARP?

- Uw eigen Huis
- Méér woningen
- Méér vrijheid, méér woningen



WELKE TEKST HAD DEZE POSTER?

WAT LEVERT HET OP?

Deze opdracht lijkt eenvoudiger dan hij is. Want het is nog niet zo gemakkelijk de juiste leuze aan het juiste affiche te koppelen. De leerdoelen van deze opdracht zijn dan ook divers.

Leerlingen leren partijen kennen, leren goed naar affiches te kijken en leren kritisch na te denken over verkiezingsleuzen. Want hoeveel zegt een leus nou eigenlijk? En wat bedoelt een postermaker met een afbeelding? Gaat de poster nou écht over nieuwe spoorwegen of staat de spoorweg symbool voor iets anders? En wat wil een partij met een verkiezingsleus bereiken?

WAAROM?

Een leuke opdracht voor visueel ingestelde leerlingen. Door de posters krijgen leerlingen een beeld van de verschillende politieke partijen uit de geschiedenis en van de ontwikkeling die verkiezingsposters hebben doorgemaakt. ■



De oprichtingsposter van Groen-Links uit 1990.
Linkerpagina:
Eerste verkiezingsposter van de Partij van de Arbeid na de oprichting in 1946.

Deze werkvorm is afgeleid van de 'Leuzendetector', een digitale quiz van het Instituut voor Publiek en Politiek (voorloper van ProDemos) en Anno (promotiebureau voor Nederlandse geschiedenis, opgeheven in 2010).

PRODEMOS

ProDemos is het 'Huis voor democratie en rechtsstaat'. ProDemos legt uit wat de spelregels zijn van de democratie en de rechtsstaat en laat zien wat je zelf kunt doen om invloed uit te oefenen. Dit schooljaar publiceren we in iedere *Kleio* een activerende werkvorm over de geschiedenis van de parlementaire democratie. De complete les, de benodigde materialen en een uitgebreide docentenhandleiding vindt u op www.prodemos.nl/kleio. Dit is de laatste bijdrage.

WO I OM DE HOEK

Lokale bronnen maken de Grote Oorlog tastbaar

Dankzij de samenwerking van Utrechtse erfgoedorganisaties kunnen leerlingen aan de slag met historische bronnen uit de tijd van de Eerste Wereldoorlog in hun eigen omgeving. Dichterbij kun je de Grote Oorlog niet brengen.

Mieke Heurneman is adviseur geschiedenis en onderwijs bij Landschap Erfgoed Utrecht.

1 Huis Doorn, Kasteel Amerongen, Museum Flehite, Het Utrechts Archief, Geheugen van Zeist, Museum Veenendaal, Gemeentearchief Veenendaal, Archief Eemland, Waterliniemuseum, Gemeente Amersfoort/Belgenmonument en het Nationaal Militair Museum.

Rij met wachtenden voor de gemeentelijke viskraam van de voedseldistributie op de Neude in Utrecht, ca. 1915. Collectie Het Utrechts Archief.

De provincie Utrecht lag in een neutraal land en op grote afstand van het strijdgevoel in 1914-1918. Niet een plek waar je sporen van de Eerste Wereldoorlog zou verwachten. Maar die zijn er wel degelijk. Ook hier werd het leger gemobiliseerd en had de bevolking te lijden onder schaarste. Bovendien kwam een miljoen vluchtelingen vanuit het door oorlog geteisterde België naar Nederland. Een groot deel van hen werd opgevangen in de provincie Utrecht, vooral in en rond Amersfoort. En dan was er na afloop van de oorlog nog die ene bijzondere vluchteling die hier asiel kreeg: de voormalige Duitse keizer Wilhelm II die eerst op Kasteel Amerongen en later in Huis Doorn verbleef.

PRIMAIRE BRONNEN

In de afgelopen tijd hebben verschillende Utrechtse erfgoedorganisaties tentoonstellingen georganiseerd over de Eerste Wereldoorlog. Daarvoor konden ze putten uit hun eigen collecties en is veel onderzoek gedaan. Een aantal van deze tentoonstel-

lingen is inmiddels afgelopen, waardoor objecten en documenten weer opgeborgen zijn in de depots van musea en archieven. Om die reden sloeg een aantal van deze Utrechtse erfgoedinstellingen de handen ineen om kennis en bronnenmateriaal over de Eerste Wereldoorlog in de provincie Utrecht beschikbaar te houden voor het onderwijs.¹ Een initiatief dat resulteerde in een veelzijdig onderwijsproject: *Geschiedenislokaal Utrecht WO I*. Het project is bedoeld voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs, maar ook leerlingen in de tweede fase kunnen gebruikmaken van het diverse bronnenmateriaal dat te vinden is op geschiedenislokaalutrechtwo1.nl. De primaire historische bronnen op deze site zijn gegroepeerd volgens vier thema's: Belgische vluchtelingen, mobilisatie, dagelijks leven en de komst van keizer Wilhelm II. Elk thema wordt geïntroduceerd door een filmpje over een personage. De filmpjes geven informatie over het thema en helpen de leerlingen zich in te leven in het onderwerp en honderd jaar terug te gaan in de tijd.





In Kamp Zeist geïnterneerde Belgische militairen, 1914-1918. Collectie Archief Eemland.

² *Geschiedenislokaal.nl* is een initiatief van enkele archiefdiensten en web-bureau ab-c media. Inmiddels zijn er ook andere geschiedenislokalen: *geschiedenislokaal023.nl*, *geschiedenislokaal013.nl* en *geschiedenislokaal024.nl*.

Behalve bronnen zijn er didactische tips voor docenten: wat kun je met deze bronnen, hoe kun je ze op verschillende manieren in de klas inzetten? Daarnaast zijn er opdrachten voor de leerlingen die in de komende tijd nog zullen worden uitgebreid. Verder zijn er verwijzingen naar plekken en collecties waar nog meer sporen van de Eerste Wereldoorlog te vinden zijn. *Geschiedenislokaal* is een educatief bronnenplatform, dat ook de mogelijkheid biedt bronnen op een tijdbalk op een kaart te plaatsen.² Het komende jaar worden nog nieuwe educatieve tools toegevoegd, waardoor de opdrachtmogelijkheden zullen worden uitgebreid.

REGIONALE INSTEEL

De regionale insteek van dit project biedt een kans het grote verhaal van de Eerste Wereldoorlog in de gangbare lesmethodes te verrijken – zo hoeft je niet per se naar Ieper. Door bronnen uit de eigen omgeving van de leerlingen te gebruiken, ontdekken ze dat de geschiedenis zich niet alleen ver van hun bed, maar ook bij hen om de hoek heeft afgespeeld en wordt het verleden tastbaar.

In lokale bronnen staat het leven van de gewone man of vrouw in die periode centraal: hoe was het om als soldaat gemobiliseerd en ingekwartierd te zijn en wat betekende de Eerste Wereldoorlog voor zijn vrouw die in haar eentje haar gezin moest verzorgen in een tijd van grote schaarste?

Er zijn ook parallellen te trekken met nu: hoe gingen men toen om met de Belgische vluchtelingen en hoe doen wij dat vandaag de dag met bed, bad en brood? Behalve kennis over de Eerste Wereld-

oorlog doen leerlingen ook belangrijke algemene historische vaardigheden op, zoals het kritisch omgaan met bronnenmateriaal en het trekken van conclusies daaruit.

BUITEN UTRECHT

Geschiedenislokaalutrechtwo1.nl is beschikbaar voor leerlingen en docenten in heel Nederland. Ook als je lesgeeft in een andere regio dan de provincie Utrecht kun je hier inspiratie opdoen voor bronnen en opdrachten die je zou kunnen gebruiken in lessen over de Eerste Wereldoorlog. In elke regio zullen dit soort bronnen te vinden zijn. Neem daarvoor contact op met de plaatselijke archiefdienst of het regionaal historisch centrum. Op **archieffnet.nl** vind je verwijzingen naar websites van archiefdiensten. Op **archieven.nl** kun je zoeken in archiefcollecties uit het hele land. ■



INFORMATIE

Heb je behoefte aan meer informatie, neem dan contact op met Mieke Heurneman: **m.heurneman@landschapergoedutrecht.nl**.

IN DE HUID VAN DE VLUCHTELING

Meer empathie door 'ervaringsreis' in Humanity House

In ons veilige, stabiele Nederland kennen kinderen rampen en conflicten alleen van nieuwsbeelden en tv-acties. Soms is er in de klas ruimte voor een gesprek over de mensen die hun geteisterde vaderland hebben moeten verlaten. Maar na het klassengesprek is het weer business as usual met het risico dat leerlingen, bij gebrek aan achtergrondkennis, een 'stroom' vluchtelingen alleen maar als bedreigend zien. Hoe zorg je ervoor dat leerlingen zich meer betrokken voelen bij de mens achter de vluchteling?

Nicole van der Steen
is redacteur van Kleio.

Hier ligt voor docenten geschiedenis een taak. De achtergronden van de huidige conflicten in de wereld zijn immers onderdeel van de geschiedenis. Alle periodes die in de lessen worden behandeld kennen hun eigen conflicten en rampen en hun eigen groepen op drift geraakte mensen. Meer begrip voor de vluchtelingen van onze eigen tijd geeft ook meer inzicht in de drijfveren van hun voorgangers. Kennis van recente gebeurtenissen en ontwikkelingen, buiten onze westerse wereld, past bij de brede blik en de kritische kijk die goed geschiedsonderwijs zou moeten opleveren.

ERVARINGSREIS

In museum Humanity House in Den Haag komen de ervaringen van vluchtelingen heel dichtbij. Bezoekers kunnen er een 'ervaringsreis' maken die hun veilige basis zeker een uur lang danig overhoop haalt. Ik heb de reis afgelegd in gezelschap van een veertienjarige en een negenjarige, die beiden helemaal opgingen in het avontuur.



De reis begint met de registratie van persoonlijke gegevens en het maken van een foto. Met een levensecht registratieformulier in de hand daal je vervolgens letterlijk af in de claustrofobische wereld van de vluchteling.

In de hal van een doorsnee huis valt een keurig op naam gesteld visum door de brievenbus. De woonkamer achter de deur lijkt in grote paniek verlaten: de maaltijd, inclusief een omgevallen glas wijn, staat nog op tafel. Uit de radio komen onheilspellende berichten. De bovenverdieping bestaat uit een desoriënterende doolhof van smalle gangen vol

gesloten deuren. Uit luidsprekers klinken zacht half verstaanbare monologen. Kijkgaten geven zicht op plaatsen die de eenzame tocht van de vluchteling symboliseren. De veertienjarige leerling zegt hierover: 'Het hield maar niet op met die deuren, waar moest ik nu heen? Ik voelde me ingesloten, ik kon nergens of juist overal heen; het was heel eng om geen bestemming te hebben. Je zag de vluchtelingen (door de kijkgaten) door de Sahara lopen en door het bos.'

Op subtiele wijze wordt de spanning opgebouwd: omdat je niet weet wat na elke hoek op je

wacht en halverwege de gang elk gevoel voor richting verdwenen is, neemt de onzekerheid voortdurend toe. Surrealistisch is de kamer aan het einde van de gang, waar de barokke spiegel leeg blijft als je ervoor staat: als vluchteling besta je niet. Nu gloort het eerste lichtpuntje. In weer een nauwe ruimte zijn de muren tot aan het plafond gevuld met dossiermappen, keurig alfabetisch gerangschikt. De bovenste rijen dragen het opschrift 'teruggevonden'. Als je hier je registratieformulier in de juiste map achterlaat, maak je nog een kans met een familielid te worden herenigd. Nu volgt nog een kil verhoor in een benauwd kamertje, waar het visum moet worden ingeleverd.

VLUCHTELINGEN VERTELLEN

Het laatste gedeelte van de tocht is gereserveerd voor de verhalen van echte vluchtelingen van alle leeftijden, uit alle hoeken van de wereld. Fragmenten van interviews en korte filmpjes vertellen over de lotgevallen van vooral kinderen en jonge mensen in

Interieur van het
Humanity House.
Foto Nicole van der
Steen.



Foto's uit het Humanity House, Nicole van der Steen.

conflictgebieden: van kindsoldaten tot slachtoffers van achtergelaten mijnen. Aan het einde van de ervaringsreis is een wand waar gefilmde hulpverleners van allerlei aard vertellen over hun werk. In deze ruimte kun je ook alles nog eens op je in laten werken. Er staan veldbedden waarop je je met een koptelefoon kunt uitstrekken om een individueel vluchtverhaal te beluisteren. Ten slotte kun je een wens achterlaten op de enorme wereldbol. Mijn negenjarige leerling heeft alles wat interactief was uitgeprobeerd en erg genoten van het onverwachte en spannende van de hele reis, maar is nog iets te jong om het belang en de urgentie van alle informatie te begrijpen. De veertienjarige was zeer onder de indruk en vond de reis vooral spannend 'omdat je er zelf bij betrokken werd. Je krijgt niet alleen een beeld van wat een vluchteling meemaakt, maar je voelt ook hoe vluchtelingen behandeld worden. Er worden zoveel vragen aan je gesteld in dat hokje. Dat was niet leuk, maar het was natuurlijk ook niet leuk bedoeld.' Dat heeft haar wel aan het denken gezet: 'Meestal worden vluchtelingen niet hartelijk ontvangen. Dat is vanwege vooroordelen en die vooroordelen kloppen dus niet. Want door deze ervaring besef je veel meer over de situatie van vluchtelingen



en je weet nu meer van wat die inhoudt.' Met de inleving zat het dus wel goed.

GESLOTEN DEUREN

In de nagebouwde kamers staan Ikea-meubels en foto's van een doorsnee westers gezin. Omdat je veel herkent, voelt het niet meer alsof deze verhalen alleen over anderen van heel ver weg gaan. 'Je realiseert je dat het opeens met jou zou kunnen gebeuren, door een of ander incident. Als je aan vluchtelingen denkt, denk je altijd aan mensen van buiten Europa. Maar als je dan zo'n kamer ziet van gewone mensen met geld, een huis dat lijkt op ons huis, als je dan ook zo ontregeld wordt, pas dan krijg je er een beeld van. Want het is altijd lastig je een beeld te vormen van mensen aan de andere kant van de wereld. Als het dichterbij je staat, gaan mensen het zich pas realiseren.'

De moeilijkheidsgraad van de informatie en activiteiten lijkt de veertienjarige goed toegesneden op kinderen vanaf een jaar of twaalf. Voor vwo-leerlingen was dit het goede niveau, maar dat is het ook voor vmbo- en havoklas-

sen. Daar gaat het vooral om het gevoel dat de reis oproept – en 'zo'n gevoel heeft niet veel met je verstand te maken. Voor kleine kinderen is het wel lastig, want het zit vol raadseltjes. Zij snappen bijvoorbeeld de betekenis van al die gesloten deuren nog niet.' Ze kan zich goed voorstellen hoe een vlucht uit je vaderland je leven overhoop gooit: 'Ik zou in de stress raken, want alles ging zo snel. Je verliest je familieleden en je belandt in zomaar ergens een land.'

KNOP OM

De ervaringsreis in Humanity House is een heel bijzondere manier om met name leerlingen meer bewust te maken van het angstige, soms uitzichtloze avontuur van mensen die om welke reden dan ook afscheid moeten nemen van het land en het leven dat zij gewend waren. Er gaat ook werkelijk halverwege de reis een knop om in je hoofd. Je begint er nuchter en nieuwsgierig aan, maar weer terug in de echte wereld zitten deze mensen met al hun eigen verhalen onder je huid en hoop je alleen maar dat het goed met ze afloopt. Dat er genoeg mensen zijn die ze helpen. ■



HUMANITY HOUSE EN GAME

Humanity House biedt naast de ervaringsreis ook een *Humanity Game*. Het spel is in samenwerking met het Rode Kruis ontwikkeld en voert de schoolklassen langs verschillende plaatsen op de wereld waar noodhulp wordt geboden. De leerlingen worden uitgedaagd om zelf, al overlegend en samenwerkend, manieren te bedenken om vluchtelingen te helpen.

De *Humanity Game* is samen met de ervaringsreis te reserveren. Meer informatie kunt u vinden op www.humanityhouse.org.

BESPREKING VAN DE GESCHIEDENISEXAMENS

VMBO TL-GL

Vorig jaar was het examen best pittig. Dat kwam vooral ook doordat de examens steeds 'talliger' worden. Voor onze leerlingen, grotendeels afkomstig uit Rotterdam-Zuid, kost het goed formuleren van een volzin veelal meer moeite. We hebben veel met de leerlingen geoefend en geprobeerd ze zoveel mogelijk tips mee te geven, maar op het moment dat ze gaan zitten voor het examen moeten ze het toch echt zelf doen.

Vol goede moed en gezonde spanning vertrekken de leerlingen naar de zaal. Nadat we zelf de vragen hebben gelezen en de bronnen bekeken, is ook ons oordeel dat het examen goed te maken is. Het is geen spannend examen. De hoeveelheid vragen die meer reproductie gericht zijn, lijkt dit jaar wat groter dan de echte inzichtvragen. Opvallend is het grote aantal jaartal gerelateerde vragen. Als we wat dieper op een aantal van de examenopgaven ingaan, zien we ook dat er over bepaalde onderwerpen

eenzelfde soort vragen in de afgelopen jaren lijkt terug te komen, zoals bijvoorbeeld vraag 3 over de grondwet van 1948 en vraag 31, waar leerlingen argumenten moeten bedenken voor de termen 'politieke acties' en 'koloniale oorlog'. De enige variatie zit in de benadering van het onderwerp. Een aantal vragen springt er positief uit en een aantal negatief.

ANDERE INSTEEL

De vragen die positief opvallen, zijn vooral de vragen die een wat andere insteek hebben, zoals vraag 32 (een discussie tussen twee leerlingen over het juiste jaar van de onafhankelijkheid van Indonesië), of de opgaven die goed gebruikmaken van de bronnen zoals opgaven 28 en 29 (met gebruik van bron 17). Hier moeten leerlingen bedenken waarom de Amerikaanse regering een poster met het portret van een Russische soldaat na de aanval op Pearl Harbor wel en na 1945 niet meer wilde verspreiden. Helaas is er ook wel een aantal bronnen dat ervoor zorgt dat de bijbehorende opgaven minder goed te doen zijn. Het vinden van goede en bruikbare bronnen is altijd al een lastig karwei, voor wat voor toets dan ook, en omdat de examenonderwerpen al gedurende lange tijd dezelfde zijn, wordt dit waarschijnlijk alleen maar moeilijker. Feit blijft dat een aantal opdrachten voor de leerlingen moeilijk te doen is, simpelweg omdat deze leerlingen meer moeite hebben met dingen in de tijd plaatsen. Een voorbeeld hiervan is bron 9 (foto rechtsboven). Voor de leerlingen is de kleding van de solda-



ten, waaronder de *Pickelhaube*, lastig te plaatsen in de Eerste of de Tweede Wereldoorlog. Dit is ook terug te zien in de beantwoording van deze vraag, het is duidelijk dat de leerlingen niet goed weten waar ze dit moment moeten plaatsen. Ook bij bron 13 bij (meerkeuze-)vraag 24 kunnen de nodige vraagtekens worden gezet. De bron, een bekend affiche met een Nederlandse SS'er en een wat slapjes uitzijnde burger vol Oranjesymbolen, met daarop de vraag wie de 'Ware Vaderlander' is, is zeker door leerlingen op verschillende manieren te bekijken: onderling konden we meerdere argumenten bedenken voor alternatieve antwoorden. Ook in de verscheidenheid van de antwoorden van de leerlingen is dit terug te zien. Het was bij deze vraag prettiger geweest als het een open vraag zou zijn, waarbij de leerlingen het antwoord met argumenten hadden moeten ondersteunen.

Al met al is onze conclusie dat het een goed te maken examen was, niet buitengewoon spannend, moeilijk of makkelijk. Veel kennis- en reproductievragen in verhouding tot voorgaande jaren. De leerlingen waren vooral opgelucht, de vrees voor een lastig examen zoals dat van 2014 bleek ongegrond.

Eva Poley en Erik Westdijk
(docenten geschiedenis CSG
Calvin Lombardijen, Rotterdam) ►



HAVO

Mijn leerlingen waren uitgelaten toen ik ze de middag na het examen aantrof: het was zo goed gegaan! Ik, blij maar een beetje wantrouwig, wilde onmiddellijk vaststellen of zij nu zo slim waren of het examen zo makkelijk, of dat ze massaal in eventuele strikvragen getrapt waren.

Het examen blijkt in elk geval erg rechttoe rechtaan: korte en eenduidige vragen, veel reproductie, weinig vaardigheden, een aantal weggevertjes, veel vragen naar kenmerkende aspecten. Waarschijnlijk hebben mijn leerlingen zich dus suf geleerd, want hiervoor was vooral veel kennis nodig. Vragen waarbij het antwoord uit de inleiding is af te leiden, zitten er bijna niet in. Daarmee blijkt de zorg dat voor dit eerste nieuwe examen niet goed te leren zou zijn onterecht: harde werkers met voldoende inzicht worden beloond, net als in de oude examens. Een andere vrees wordt helaas wel deels bewaarheid: het examen lijkt 'opgevuld' met flauwiteiten en platte reproductie. Echt leuke, uitdagende vragen zijn er maar weinig, en die hadden ook nog wel iets lastiger gekund. De verdeling van de vragen over de verschillende periodes is zoals te verwachten viel: twee over de oudheid (geen prehistorie), twee over de late middeleeuwen (waarvan een gecombineerd met een klein beetje feodalisme), vier over de vroegmoderne tijd (waarvan de vraag over de Collaterale Raden een aanloop naar de Republiek neemt), vijf over de Republiek, waarvan er een eigenlijk ook over de Reformatie gaat. Vooral de vragen waar periodes in elkaar overlopen

zijn goed gelukt. Leerlingen leggen verbanden zonder dat dat er ingewikkeld uitziet. De verlichting krijgt maar één vraag, waar leerlingen allerlei zinnige dingen over de verlichtingsidealen bedenken, maar zelden het antwoordmodel benaderen. Aan Duitsland, gecombineerd met imperialisme en een klein beetje Tweede Wereldoorlog, zijn wel zeven vragen toebedeeld. De Koude Oorlog moet het met vier doen, waarna de Europese eenwording en de jaren zestig elk met een kort vraagje wegkomen. Voor leerlingen past een dergelijke verdeling waarschijnlijk precies bij hun voorbereiding. Wel een beetje jammer: zes vragen (!) waar een of meer kenmerkende aspecten moeten worden genoemd. Slechts een van deze vragen biedt een beetje uitdaging: twee voorbeelden zoeken in de leuke bron over het leger van Tiberius in Germaans gebied. De overige vijf zijn nogal ongeïnspireerd en lijken als opvulling te dienen.

VOLGORDEVRAGEN

De twee volgordevragen zijn goed op te lossen. De eerste over medische ontwikkelingen lijkt verwarrend door alle eigenamen, maar elke beschrijving bevat een trefwoord dat de goede lezer op het spoor zet ('televisie', 'industriesteden', 'opkomende stedelijke burgerij' etc.), precies zoals we geoefend hebben. Voor de tweede, met zes voorbeelden van internationaal overleg, is meer kennis nodig, maar de beschrijvingen zijn prettig ondubbelzinnig. Met de standaard 'betrouwbaarheidsvraag' bij de bron over Tiberius is het makkelijk scoren. Dat geldt ook voor vraag 12, waar je eigenlijk niets van de Alteratie van Amsterdam of



burgeroorlogen hoeft te weten, omdat de hele bron over de inname van de stad door de Geuzen gaat. Hier laat de 'toon aan'-vraag niets meer te raden over. Ook de volgende vraag over de schrijver van de bron is een weggevertje: waarom leerlingen niet laten raden naar zijn achtergrond? Bij vraag 14 over de schuilkerk Ons' Lieve Heer op Solder is de foto nuttig voor wie zich geen voorstelling kan maken van een schuilkerk, maar verder worden eigenlijk alleen twee simpele definities gevraagd. Bij vraag 17 over negentiende-eeuwse kritiek op kinderarbeid moet een verband worden gelegd tussen de katholieke aandacht voor arbeiders en de opkomst van het socialisme. Dat lijkt logisch, maar mijn leerlingen leggen ondanks veel oefenen 'verband' nog te vaak uit als 'overeenkomst'. Hier doet het correctievoorschrift raar: twee opties hebben niets met het socialisme te maken. Vraag 20 over de Duitse communistische revolutie van november 1918 is behoorlijk lastig. Veel leerlingen weten niet precies hoe ze 'eenzijdig' moeten interpreteren. Mag je een bron eigenlijk

eenzijdig noemen als de auteur gewoon liegt? Er is ook heel wat inzicht nodig in de verschillende groepen in de Weimarrepubliek om te zien waar de keizer een loopje neemt met de waarheid. De prent bij vraag 21 over het Dawesplan gebruikte ik jaren geleden al met net zo'n vraag. Ook bij deze leerlingen blijkt hij heldere antwoorden op te leveren. De foto van het gebombardeerde Stuttgart zorgt evenmin voor problemen. De prent van David Low over het Marshallplan als hotdogkraam is een schot in de roos: aan de antwoorden is te zien dat de leerlingen deze grap waarderen én doorzien. Het examen wordt afgesloten met een paar korte vragen, waaronder een weggevertje over de invloed van filmmakers. De vraag naar het verband tussen de oorlogservaringen van Mitterand en de Europese eenwording is curieus. Het ligt voor een aantal leerlingen meer voor de hand dat Europese landen hiermee juist tegen Duitsland worden opgezet. Vraag 30 is wéér een platte vraag naar een kenmerkend aspect, maar dat brengen de meesten niet meer op. De antwoorden gaan alle kanten op. Ik kan me niet aan de indruk onttrekken dat dit examen iets te makkelijk was. Leuk voor de leerlingen, vooral voor hen die de kenmerkende aspecten hadden gestampt, maar ik hoop van harte dat de examenmakers het niveau in de toekomst weten hoog te houden. Docenten die hun leerlingen alle hoeken van het vak hebben laten zien, moeten zich toch een beetje bekocht voelen met zoveel reproductie, identificatie en open deuren. Gelukkig zijn de paar vaardige vragen ouderwets leuk.

Nicole van der Steen

VWO

Mijn boodschap aan geschiedenisleraren: 'Een nieuw examen, maar met de gebruikelijke discussies.' En aan niet-geschiedenisleraren: 'Jullie hebben echt geen idee hoeveel werk het is om een examen als dit na te kijken.' Zo, dan is dat tenminste direct duidelijk en hoef je niet tot de laatste zin te wachten tot de aap uit de mouw komt, zoals bij vraag 2 en 3. Ook bij mij liepen veel leerlingen direct vier punten mis.

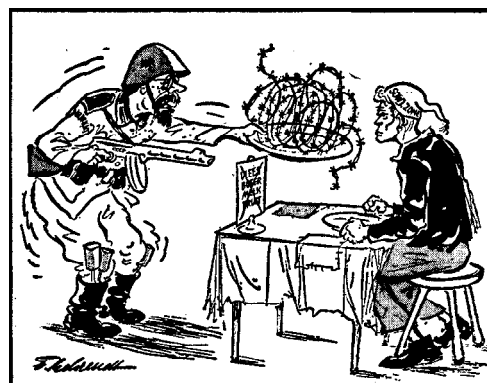
In alle toonaarden werd er uitgekeken naar het eerste echte examen nieuwe stijl. Hoeveel parate kennis hebben de leerlingen nu nodig? Hoe diep gaan de vragen bij de verplichte voorbeelden? Achter welke punten en komma's uit de stofomschrijving gaan de examenmakers het halen? Hoe letterlijk komen die kenmerkende aspecten terug?

UIT HET HOOFD

Duidelijk is wel dat het loont om de kenmerkende aspecten en verplichte voorbeelden echt uit het hoofd te leren. In de pilots had je er af en toe vragen over, maar ik vond ze in dit examen nadrukkelijk aanwezig (opgave 4, 5, 6, 7, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 28, 30; in totaal 32 scorepunten met daarbij toch echt de nodige weggevertjes). Hinderlijk is het natuurlijk als het Cito zondigt tegen zijn eigen regels door in de vroegmoderne tijd naar een kenmerkend aspect uit de middeleeuwen te vragen (vraag 7). In principe zouden deze vragen ook voor meer overeenstemming tussen de vragen en het correctievoorschrift moeten zorgen: dat kenmerkende aspect heb je immers goed of fout. Maar geschiedenis is een discussie

zonder einde en dus kun je met de tweede corrector heerlijk bakkeleien of er een juiste omschrijving van het kenmerkend aspect staat. Ik vermoed overigens dat het Cito hiermee heeft geprobeerd tegemoet te komen aan de klacht over het 'dom uit je hoofd leren', maar ik weet wel wat ik mijn leerlingen ook volgend jaar aanraad... Over de diepgang bij de stofomschrijving en verplichte voorbeelden bij de historische contexten blijf ik met vraagtekens zitten. Zet bijvoorbeeld vraag 10 en 18 eens naast elkaar. In de historische context over de Opstand komt de Statenbijbel alleen met een heel indirecte verwijzing aan bod (verplicht voorbeeld over de onthoofding van Van Oldenbarnevelt en een verwijzing naar godsdienstige conflicten in de omschrijving), terwijl het verband tussen industrialisatie en *Welt-politik* waarschijnlijk door een leerling uit de onderbouw met wat begrippenkennis gegeven kan worden. Het zal wel een kwestie van wennen zijn. Gelukkig hebben we volgend jaar weer een nieuwe primeur om naar uit te kijken als de eerste en tweede corrector omgewisseld worden. Mocht u aan mij gekoppeld worden: ik houd niet zo van discussies over kenmerkende aspecten.

Daan Schuijt ■



'MILAAN MOEST DUS EIGENLIJK DE PAARSE KLEUR VAN OOSTENRIJK KRIJGEN'

De geschiedeniswandkaarten van Brill en Wolters

Het is al vaker verzucht in *Kleio*: geschiedenisvaklokken ontbreken doorgaans in het voortgezet onderwijs, terwijl aardrijkskundevaklokken wel gangbaar zijn. Een daarmee samenhangende achterstelling zien we ook bij de schoolwandkaarten die bij deze vakken gebruikt worden.

Lowie Brink is eigenaar van antiquariaat De Wereld aan de Wand, dat gespecialiseerd is in schoolwandkaarten.

Figuur 1. Fragment (België en Nederland) van 'De Franse tijd' van C.J.P. Kars (1953, gehele kaart 81 x 110 cm). Het gebruik van pijlen geeft de kaart een dynamische uitstraling.

Zowel het geschiedenisonderwijs als het aardrijkskundeonderwijs kwam in de tweede helft van de negentiende eeuw tot bloei.

Maar terwijl een groot aantal Nederlandse uitgeverij in deze periode op de proppen kwam met een scala aan aardrijkskundewandkaarten, verschenen er vrijwel geen geschiedeniswandkaarten. Als er al wandkaarten gebruikt werden bij het geschiedenisonderwijs, dan waren dat óf aardrijkskundewandkaarten óf Duitse geschiedeniswandkaarten (van Kiepert of Bretschneider).

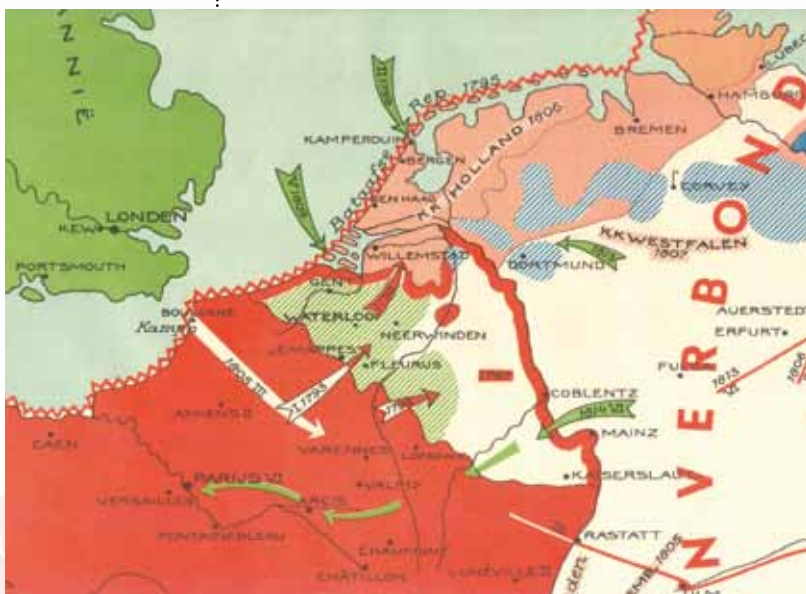
Pas vanaf 1908 raken geschiedeniswandkaarten in Nederland in zwang, maar in de loop van de twintigste eeuw bleef een echte opkomst uit. Naast enkele series voor de lagere school zijn er slechts drie wandkaartenseries van de algemene geschiedenis verschenen voor het voortgezet onderwijs, namelijk die van de uitgeverij Malmberg (1918), Brill (1953) en Wolters (1956-57).

In dit artikel vergelijken we de series van Brill en Wolters met elkaar. Enerzijds als een bijdrage aan de geschiedenis van de geschiedenis-cartografie, anderzijds omdat het de lezers van *Kleio* mogelijk aanleiding geeft de kwaliteit van de nieuwste, digitale geschiedeniswandkaarten te toetsen aan die van de papieren kaarten uit de jaren vijftig: is er wel sprake van vooruitgang?

FILMISCH OVERZICHT

Nederlandse uitgeverij probeerden op verschillende manieren de nadelige gevolgen van de Tweede Wereldoorlog te boven te komen. De wetenschappelijke uitgeverij Brill in Leiden zag zijn buitenlandse afzet wegvallen en startte met de uitgave van schoolboeken voor de binnenlandse markt om de omzet op peil te houden (Veen 2008). De twaalf geschiedeniswandkaarten uit 1953 zijn waarschijnlijk ook in dat licht te zien. In ieder geval leek de uitgave een verstandige zet, aangezien er al sinds 1918 geen geschiedeniswandkaarten van de algemene geschiedenis meer waren verschenen. Niet alleen uitgever Brill, maar ook auteur Kars had een band met universiteitsstad Leiden. Na een in 1929 afgeronde studie geschiedenis in Leiden werd Cornelis Johannes Petrus Kars (1903-1992) leraar geschiedenis en aardrijkskunde aan onder meer het gymnasium in Leiden. Hoewel het met de wetenschappelijke onderbouwing van deze serie wandkaarten dan wel goed moet zitten, geeft dat natuurlijk nog geen garantie voor de bruikbaarheid ervan.

Positief is dat de serie uit twaalf kaarten bestaat, die evenwichtig verdeeld zijn over de geschiedenis vanaf de Griekse wereld tot en met de Tweede Wereldoorlog. Er zijn zelfs vier aparte wandkaarten van Europa voor de perioden 1300-1500, zestiende eeuw, zeventiende eeuw en achttiende eeuw, zodat





op een bijna filmische wijze een overzicht verkregen wordt.

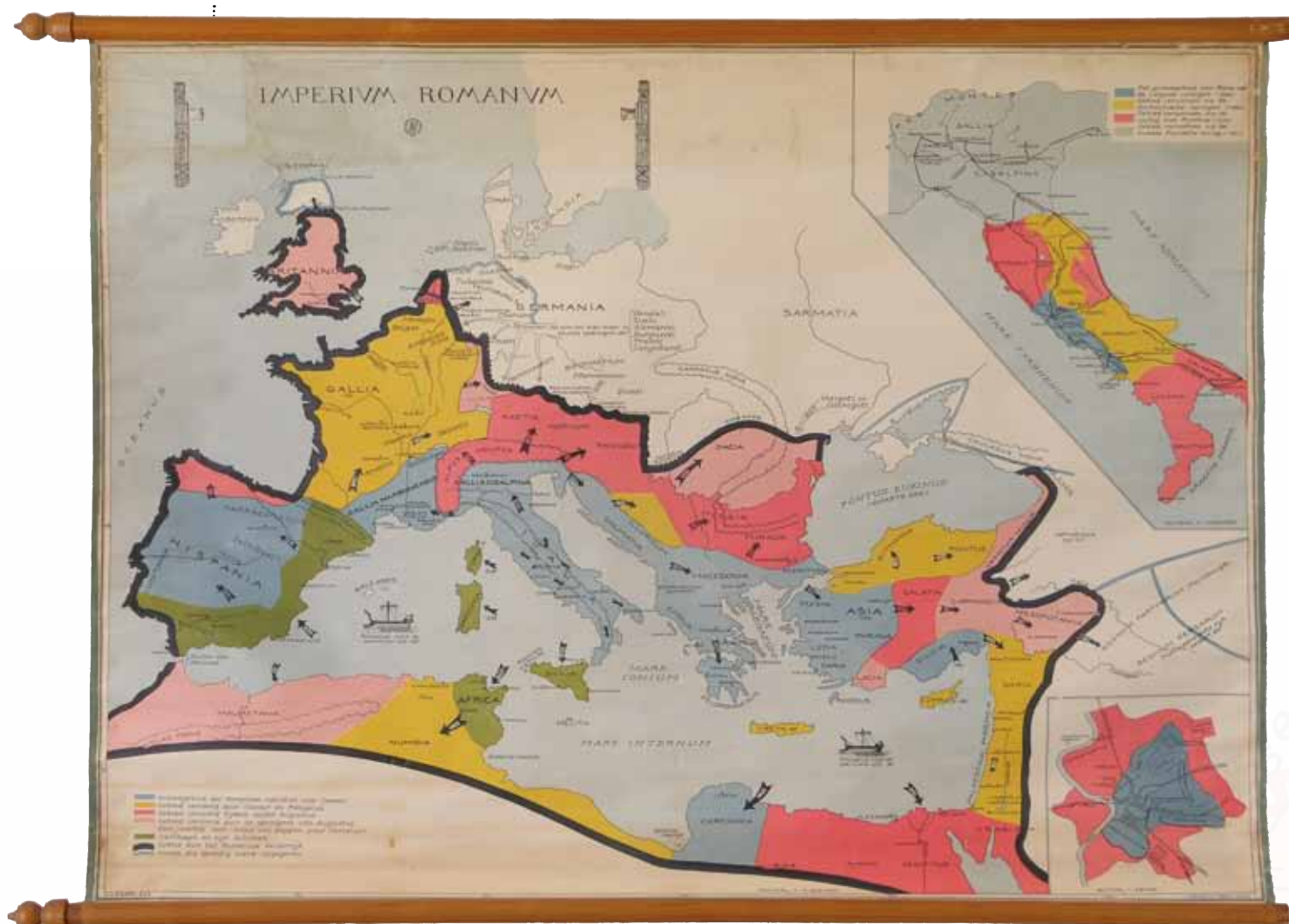
De wandkaarten van Kars tonen voornamelijk politiek-militaire geschiedenis, met slechts sporadisch een economisch gegeven – iets wat bij de serie van Wolters niet veel anders is. Een gunstig aspect van de wandkaartenreeks van Kars is het feit dat geprobeerd is ontwikkelingen in de op een kaart behandelde periode aan te geven met randkleuren en pijlen (figuur 1). Geschiedeniswandkaarten van vóór 1950 geven meestal een vrij statisch beeld, zelfs als ze een lange periode behandelen. Vooral het gebruik van pijlen geeft een wat dynamischer kaartbeeld en kan een vernieuwing worden genoemd.

TEKORTKOMINGEN

De positieve eigenschappen van Kars' wandkaarten worden echter grotendeels teniet gedaan door de vele negatieve eigenschappen, iets wat door samenwerking met een cartograaf eenvoudig te voorkomen was geweest: het onrustige kaartbeeld is het gevolg van maar liefst achttien, steeds weer anders vormgegeven inzetten (figuur 2) en door Europa niet steeds op dezelfde schaal af te beelden. De vereenvoudiging van bijvoorbeeld de kustlijnen is ronduit slecht en steeds weer anders uitgevoerd. Zo heeft Ierland op elke kaart een compleet andere vorm. De met versieringen uitgevoerde titelcartouches zijn steeds uitgevoerd in de stijl van de tijd van de betreffende kaart. Jammer is dat de daarin geplaatste kaarttitels meestal onleesbaar zijn van enige afstand. Gewoonlijk is er één legenda, soms ook niet en soms zijn er twee, maar ze staan altijd weer verscholen op plekken waar toevallig nog wat ruimte over was. Er wordt een scala aan onharmonische, harde en soms felle vlakkleuren gebruikt, wat een onaangenaam en onrustig beeld geeft (zie bijvoorbeeld figuur 3). Landen die op een bepaalde wandkaart van Kars toevallig (fel)rood worden gekleurd, krijgen daardoor onbedoeld te veel nadruk. Verder is van enige kleursystematiek (bijvoorbeeld Engeland steeds roze) geen sprake.

Links: Figuur 2. Fragment (inzetkaart 'Stad Jeruzalem 1099') van 'De kruistochten 1096-1270' van C.J.P. Kars (1953, gehele kaart 81 x 110 cm). Deze inzet heeft een onregelmatige vorm en grenst weer aan een andere inzet met eveneens een onregelmatige vorm. Onder: Figuur 3. 'Europa 1914 1918' van C.J.P. Kars (1953, 82 x 110 cm). De onharmonische en harde kleuren van deze kaart geven een onaangename indruk.





Figuur 4. 'Imperium Romanum' van C.J.P. Kars (1953, 82 x 111 cm). De dikke zwarte lijn suggereert een scherp afgebakende grens.

Diverse andere cartografische fouten verminderen de gebruikswaarde van de wandkaarten. Zoals de overdreven dikke en lelijke zwarte lijn op de kaart 'Imperium Romanum', die overal een scherp afgebakende, in werkelijkheid niet bestaande grens suggereert (figuur 4). Of de witte kleur op de kaart 'Europa 1914-1918' (figuur 3) voor zowel niet-versperde zeegebieden als voor neutrale landen; het zorgt voor een onduidelijk kaartbeeld van Europa. En ten slotte zijn er te veel geschiedkundige details in de wandkaarten verwerkt, waardoor de overzichtelijkheid en de leesbaarheid op afstand geschaad worden. Kars wilde te veel van zijn kennis op het beperkte oppervlak van een op afstand te gebruiken wandkaart kwijt. Deze lijst van tekortkomingen vermindert de bruikbaarheid van Kars' wandkaartenserie. Er is geen duidelijke verbetering ten opzichte van de serie wandkaarten voor algemene geschiedenis van Kleijntjens en De Bie uit 1918. Uitgeverij Brill heeft het bij deze ene druk van vijfhonderd exemplaren gehouden en is zich weer gaan concentreren op wetenschappelijke uitgaven. Het is dan ook geen eenvoudige opgave het complexe verloop van de

Europese geschiedenis overzichtelijk en op afstand leesbaar weer te geven op een aantal wandkaarten. Kennis van de geschiedenis is daarvoor niet voldoende. Ervaring met de vervaardiging van schoolwandkaarten is ook essentieel. In 1956 zou uitgeverij Wolters – de marktleider met 84 jaar ervaring met aardrijkskundige schoolwandkaarten en in het bezit van een Cartografisch Instituut – zich eindelijk wagen op het gebied van geschiedkundige schoolwandkaarten.

HELDER KAARTBEELD

Hoe de Groningse uitgever Wolters in contact is gekomen met de Tilburgse frater Petrus Egidius van Oirschot (kloosternaam Frater Floridus) is niet bekend, maar feit is dat de zestien wandkaarten van Wolters als eerste auteur Van Oirschot vermelden, een frateronderwijzer en later geschiedenisleraar en directeur van een mavo. Contact maken met de tweede auteur, Pieter Eibergen, was voor Wolters niet nodig, aangezien deze Groningse aardrijkskunde- en geschiedenisleraar al vanaf 1936 redacteur was van een van Wolters' parade-paardjes: *De Bosatlas*. De bijdrage van Eibergen,

een van de bekendste schoolcartografen uit die tijd, zou van grote betekenis blijken te zijn voor de cartografische vormgeving van de wandkaarten. De wandkaartenserie van Van Oirschot en Eibergen bestaat uit vijf kaarten van de vaderlandse geschiedenis (1956) en elf kaarten van de algemene geschiedenis (1956-1957). De Nederlandse geschiedenis wordt dus maar karig bedeed, maar de belangrijkste onderwerpen komen aan bod (Bourgondische landen, 1555, 1648, ontdekkingsreizen, 1815-1839) en er wordt niet krampachtig geprobeerd de hele Nederlandse geschiedenis op een beperkt aantal ontwikkelingskaarten te behandelen. De vaderlandse geschiedenis kaarten zijn dan ook vooral eenvoudige situatiekaarten, maar ze blinken uit door hun heldere kaartbeeld. Alleen de kaart van de 'Bourgondische landen' is een ontwikkelingskaart te noemen. De territoriale ontwikkeling op deze kaart van het gebied van Filips de Stoute, Jan zonder Vrees, Filips de Goede en Karel de Stoute is waarschijnlijk nog nooit eerder zo overzichtelijk voorgesteld (figuur 5b). Zoals te verwachten valt is de *Geschiedkundige atlas van Nederland* (1913-1938) de belangrijkste

verdelen over twee wandkaarten (het oosten en het westen) zou afkomstig kunnen zijn van de twee vergelijkbare kaarten ('Die Alte Welt', westlicher Teil/östlicher Teil) in Putzgers *Historischer Schulatlas*.

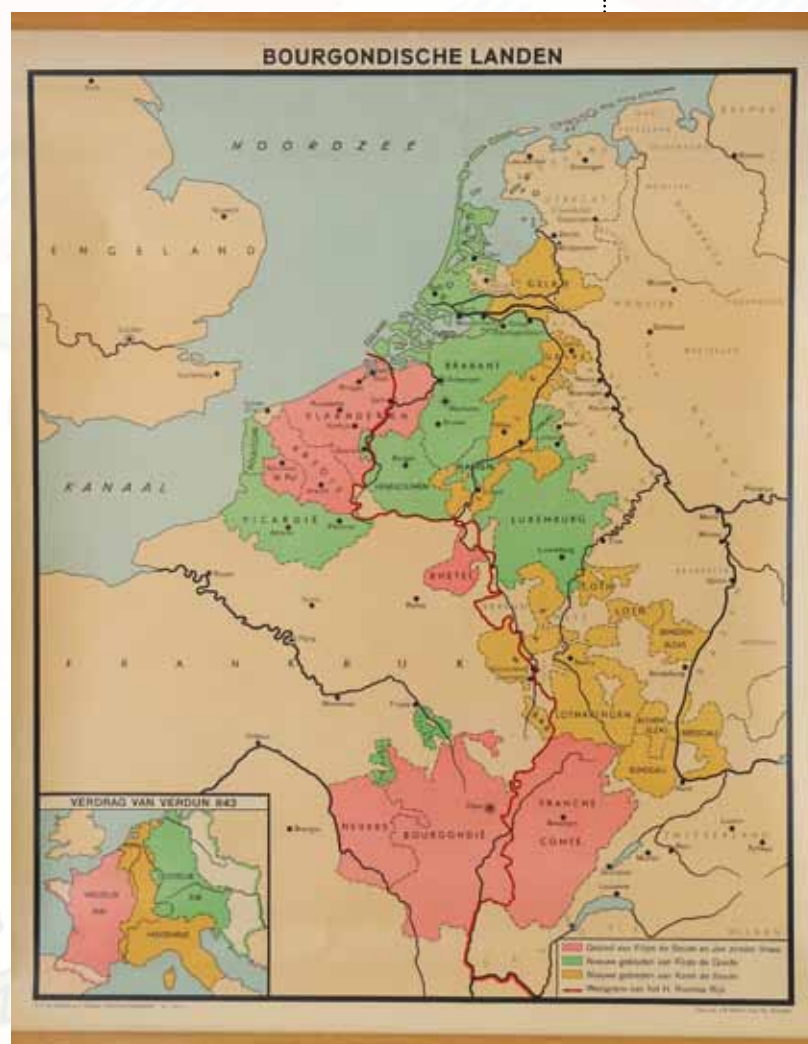
'HET IS GEEN EENVOUDIGE OPGAVE HET COMPLEXE VERLOOP VAN DE EUROPESE GESCHIEDENIS OVERZICHTELIJK EN OP AFSTAND LEESBAAR WEER TE GEVEN OP EEN AANTAL KAARTEN'

Ook Van Oirschot en Eibergen hebben zich niet kunnen ontworstelen aan het door Toebees gesignaleerde 'primaat van de politieke geschiedenis' (Toebees 1976). De aandacht voor economische geschiedenis is weer beperkt. De kaarttitel 'Europa ± 1700 en handel en visserij van de Republiek' suggereert een economische geschiedeniswandkaart, maar alleen enkele uit Nederland vertrekkende pijlen symboliseren handel en visserij (figuur 6). Nieuw is wel dat de chronologisch gezien laatste wandkaart van de elf algemene geschiedenis kaarten ('De wereld van 1920-1957') nu eens niet – zoals de andere tien kaarten – over de Europese geschiedenis handelt, ►

Links: Figuur 5a. 'Het Bourgondische Rijk in 1476' van A.A. Beekman in de *Geschiedkundige atlas van Nederland* (atlaskaart 1915, 50 x 37 cm). Rechts: Figuur 5b. 'Bourgondische landen' van P.E. van Oirschot en P. Eibergen (1956, 91 x 75 cm). Door de drie kleuren is de ontwikkeling goed te volgen.



kaartbron geweest van de vijf vaderlandse geschiedenis kaarten van deze serie (figuur 5a). De niet door de auteurs opgegeven kaartbronnen van de elf algemene geschiedenis kaarten zijn echter lastig vast te stellen, maar het idee 'De Oude Wereld' te



IEDER ZIJN VAK

Uit deze kaartvergelijking, maar ook uit een uitgebreide beoordeling van de eigenschappen van de Nederlandse geschiedeniswandkaarten (Brink 2014) blijkt dat de elf wandkaarten van de algemene geschiedenis van Van Oirschot en Eibergen destijds het meest geschikt waren het onderwijs in de algemene geschiedenis een stevige ruimtelijke basis te geven. Deze kaartenserie vertoont een sobere, bijna calvinistische uitstraling, die bijdraagt aan de duidelijkheid en de directe beeldvorming, een karakteristiek die ook sommige Nederlandse aardrijkskundige schoolwandkaarten siert. Het sterke punt van de serie van Van Oirschot en Eibergen is dat de cartografische uitwerking van de geschiedkundige inhoud van Van Oirschot is overgelaten aan een cartograaf (Eibergen). 'Wijd u geheel aan het vak, dat ge gekozen en geleerd hebt, en vind er uw geluk in.' (Marcus Aurelius) ■

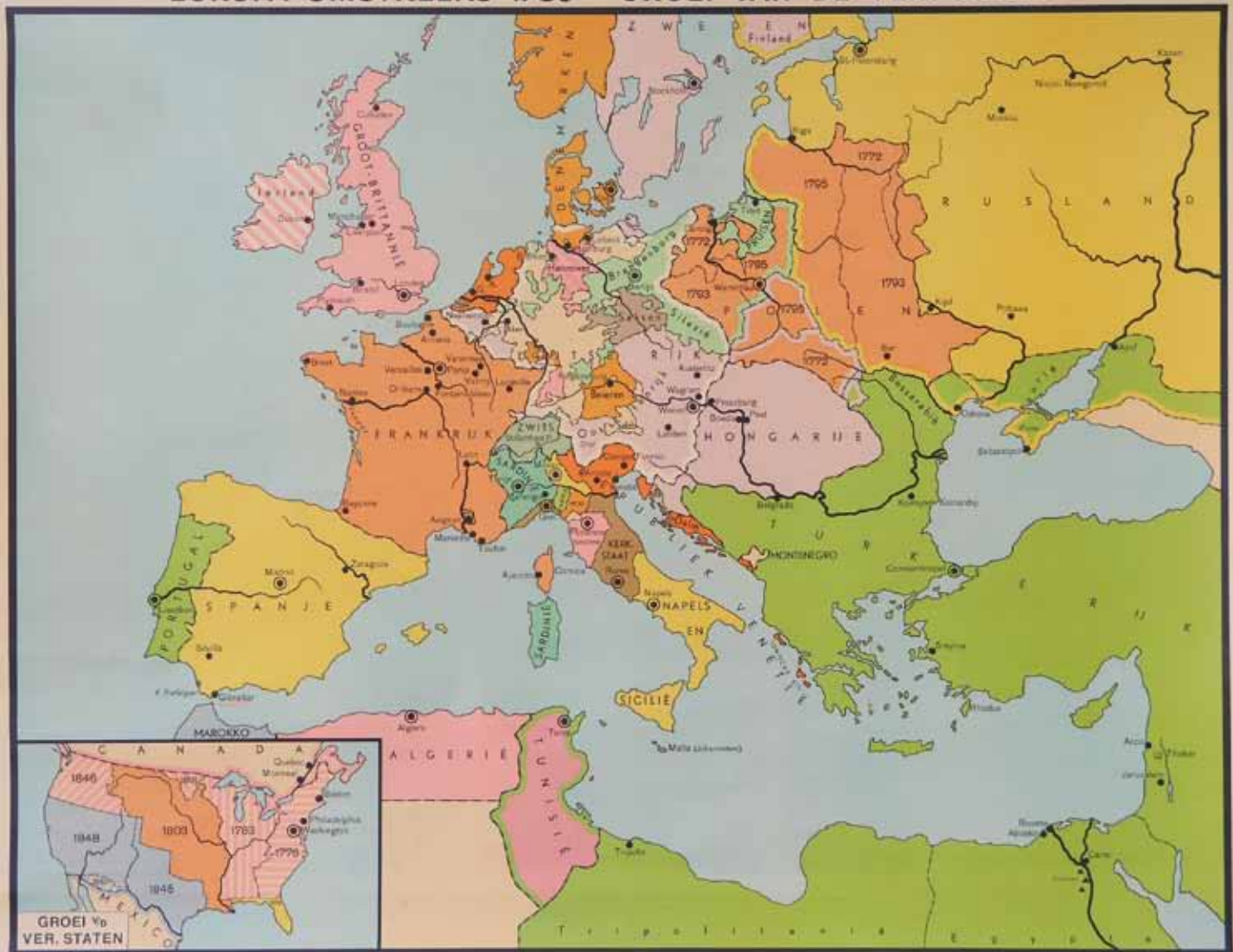
Dit artikel is een bewerking van een deel uit het boek *Nederlandse geschiedkundige schoolwandkaarten* door

Lowie Brink. Meer informatie: Wereldaandewand.nl.

LITERATUUR

- L.E.S. BRINK, *Nederlandse geschiedkundige schoolwandkaarten: Tevens supplement op Bibliografie en foto-overzicht van de Nederlandse schoolwandkaarten (1801-1975)*. Nijmegen, 2014, blz. 94.
- P.E. VAN OIRSCHOT, *Toelichting bij de wandkaart De Oude Wereld (het westen)*. Groningen, 1956. Achterzijde wandkaart.
- P.E. VAN OIRSCHOT, *Toelichting bij de wandkaart Europa omstreeks 1789: Groei van de Ver. Staten*. Groningen, 1957. Achterzijde wandkaart.
- J.G. TOEBES, 'Van een leervak naar een denk- en doevak: Een bijdrage tot de geschiedenis van het Nederlands geschiedenis-onderwijs'. In: *Kleio* 17 (1976), blz. 235.
- S. VAN DER VEEN, *Brill: 325 jaar uitgeven voor de wetenschap*. Leiden, 2008, blz. 107.

EUROPA OMSTREEKS 1789 – GROEI VAN DE VER. STATEN



ANGST VOOR DE WOLF

Waarom de wolf al eeuwenlang een slecht imago heeft

Begin maart dook een eenzame wolf op verschillende plekken in Drenthe en Groningen op.

Na vier dagen bleek hij alweer vertrokken naar Duitsland. Toch lokte de komst van

het dier veel reacties uit. De angst voor de wolf zit diepgeworteld in de culturele geschiedenis,

maar reëel is deze angst niet. Waar komt de angst voor wolven vandaan?

Leon Wessels is docent geschiedenis en voltooide onlangs de researchmaster geschiedenis aan de Vrije Universiteit Amsterdam.

Rechts: Illustraties van een wolf uit *Der Naturen Bloemen* van Jacob van Maerlant, ca. 1450-1500. Koninklijke Bibliotheek. Onder: *Wolvenjacht met speren*. Prent van Philips Galle, Antwerpen 1578. Rijksmuseum Amsterdam.

In de middeleeuwen en een groot deel van de vroegmoderne tijd zagen mensen de wolf als ongedierte, een concurrent op de voedselmarkt. Ongedierte at voedsel dat mensen ook aten. Onder boeren en jagers was de associatie van wolven met ongedierte het sterkst aanwezig. De wolf was een plaag voor de landbouw. Boeren die hun schapen of kippen niet goed bewaakten, liepen het gevaar dat een wolf zich tegoed deed aan hun vee. De expansie van de landbouw tijdens de middeleeuwen en de vroegmoderne tijd dwong wolven dichterbij de mens te leven, wat de overlast die zij veroorzaakten vergrootte.

BEDREIGING WILDSTAND

Belangrijker voor het imago van de wolf was de bedreiging die het dier vormde voor de wildstand. De jacht was van oudsher een zeer geliefde sport onder de elite van de samenleving. Herten, fazanten en hazen waren populaire prooien. Ook wolven zijn dol op deze dieren. De wolf werd actief bejaagd om de wildstand te beschermen. Bovendien



had de wolvenjacht een symbolische betekenis. De jager beschouwde de wolf als zijn aartsvijand. Verschillende jachtplakaten uit de zeventiende eeuw loofden beloningen uit wanneer jagers een doodgeschoten wolf inleverden bij de lokale autoriteiten. Ook vonden er georganiseerde klopjachten plaats op wolven. De mens probeerde doelbewust de wolf uit te roeien.

WEERWOLF

In middeleeuwse bestiair en andere fabelachtige verhalen wordt de wolf stevast geportretteerd als een in- en inslecht wezen. De wolf stond bekend om zijn kwaadaardigheid, vraatzucht, moordlust en bovenal zijn inheligheid. Volgens Isidorus van Sevilla doodt de wolf zonder pardon 'eenieder die zijn pad kruist en verlangt het dier voortdurend naar bloed'. Als symbool voor de ontevreden adel was de wolf het ontwrichtende element in de samenleving. Hij was 'ontrouw aan koning leeuw en onderdrukte de weerloze prooidieren'. De weerwolf vormde een bijzonder literair angstbeeld van de wolf. Schrijvers fantaseerden al sinds de klassieke oudheid over transformaties van mensen in wolven. Toch werd het begrip weerwolf hier niet altijd mee geassocieerd. Een laatmiddeleeuws





jachttraktat uit Engeland spreekt van wolven die mensen eten. Dit soort wolven worden volgens de schrijver weerwolven genoemd, omdat de mens ervoor moet oppassen. In andere traktaten wordt beweerd dat weerwolven bezeten zouden zijn door demonen. Tijdens de renaissance en de vroegmoderne tijd nam het geloof in de metamorfose van mensen tot (weer)wolven toe. Men vreesde dat de menselijke rede werd overgenomen door dierlijke passies.

DRASTISCHE DALING

In de moderne tijd kwamen in de westerse wereld nauwelijks wolven meer voor. Sinds de middeleeuwen nam het aantal wolven gestaag af in Noord- en West-Europa. In Groot-Brittannië stierven de laatste wolven in de zeventiende en achttiende eeuw. Op het vasteland van Centraal- en Noord-Europa stierf de wolf in de negentiende eeuw uit. In de Verenigde Staten leidde de behoefte aan bont en de verdelging door kolonisten tot een drastische daling van het aantal wolven in de achttiende en het begin van de negentiende eeuw. Naarmate wilde dieren steeds minder voorkwamen, begon men te twijfelen aan het recht van de mens om wilde dieren te doden, waarvan men in feite niets te vrezen had. Tegelijkertijd nam zowel de wetenschappelijke interesse in dieren als het houden van gezelschapsdieren toe. Over het algemeen nam de mens een meer empathische houding aan ten opzichte van dieren, iets wat echter niet opging voor de wolf. Aan het einde van de negentiende eeuw doodden Amerikaanse bizonjagers nog altijd op grote schaal wolven.

STEREOTYPERING

Ook het literaire angstbeeld van de wolf bleef overeind in de moderne tijd. Sprookjes zijn hier een bekend voorbeeld van. In de negentiende eeuw verzamelden Jacob en Wilhelm Grimm vele folkloristische verhalen, die zij uitgaven als *Kinder- und Hausmärchen*. In verschillende sprookjes heeft de wolf een prominente rol, zoals *De wolf en de zeven geitjes* en *Roodkapje*. Het gedrag van de wolf in deze sprookjes correspondeert met de stereotypering die sinds de middeleeuwen bestaat. Door middel van list en bedrog weet de wolf het vertrouwen te winnen van onschuldige dieren en mensen. Hij bedreigt eenieder die hem niet helpt en vreet alles wat zwakker is dan hijzelf. Niet toevallig fungeert de jager als held die Roodkapje en haar grootmoeder uit de buik van de wolf bevrijdt.

In de laatste vijftig jaar wordt er steeds minder actief gejaagd op de wolf. Als gevolg hiervan neemt de wolvenpopulatie in onder meer Frankrijk, Duitsland, Scandinavië en Noord-Amerika weer toe. Waarschijnlijk zal de wolf zich de komende jaren ook in Nederland vaker laten zien. Behalve alle media-aandacht, zal de terugkeer van de wolf voor de meeste Nederlanders ongemerkt verlopen. Het zal echter nog wel even duren voor het eeuwenoude angstbeeld van de wolf definitief is verdwenen. ■

Een man zit met zijn arm in een spleet van een boom vast. Hij wordt door een roedel wolven aangevallen. Prent van Theodor de Bry, Frankfurt am Main, 1596. Rijksmuseum Amsterdam.



MEER LEZEN

- LINDA KALOF, BRIGITTE RESL E.A., *A Cultural History of Animals*, volumes I-VI (Berg Publishers, Oxford 2007).
- DICK KLEES, ERWIN VAN MAANENS E.A., *De wolf terug* (Kosmos, Utrecht 2015).
- KAREL DAVIDS, *Dieren en Nederlanders* (Matrijs, Utrecht 1989).

'IK HEB GEEN TIJD

DIFFERENTIËREN KUN JE LEREN

Bij de Universitaire Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen hebben Anita Warmelink-Balt en Paul Holthuis in september een docentenontwikkelteam opgezet, met geschiedenisleraren uit het noorden, die zich willen bekwamen in gedifferentieerd lesgeven. Zij ontwikkelen twee gedifferentieerde lessenseries, die zullen worden uitgevoerd. Een klein onderzoeksteam doet een voor- en naming en verricht kwalitatief onderzoek naar de ervaringen en opbrengst hiervan. De resultaten van deze experimenten zullen in het najaar worden gepubliceerd. Mogelijk vervolgt de RUG volgend schooljaar een dergelijk docentenontwikkeltraject.

OM TE DIFFERENTIËREN'

Hoe differentiatie uiteindelijk toch goed te doen is

Differentiëren wordt over het algemeen als een lastig en tijdrovend klusje gezien. Anita Warmelink-Balt legt uit hoe je het doet binnen de reguliere voorbereidingstijd en zonder al te veel gedoe.

Wel geweldig interessant, hoe je dat allemaal aanpakt met die klassen. Maar waar haal je de tijd vandaan om al die opdrachten te maken? Bovendien kom ik nu al tijd te kort om alle lesstof erdoor te krijgen.' Naar aanleiding van het artikel 'Voor elk wat wils' in *Kleio* 7 (2014) kreeg ik veel van dit soort reacties. Twee jaar geleden had ik precies hetzelfde kunnen zeggen. Met een volledige baan op het Willem Lodewijk Gymnasium, tien klassen, waaronder vijf in de bovenbouw, een nieuw examenprogramma en dus ook nieuwe PTA's had ik genoeg te doen. Ook in de lessen had ik geen tijd over: het programma zat voor mijn gevoel overvol. Langzamerhand kreeg ik bovendien in de gaten dat het nieuwe eindexamenprogramma een andere didactiek vereiste en dat mijn leerlingen veranderd waren. Met vijftien minuten voorbereidingstijd per les kwam ik al helemaal niet uit. Kortom, er nog iets extra's naast doen, leek me geen optie. Ik besloot daarom mijn oude manier van werken te vervangen door een nieuwe, waarin differentiatie centraal zou staan. Gaandeweg deze omslag stelde ik mezelf regelmatig de vraag: is structureel differentiëren in de geschiedenisles realistisch? Is het een kwestie van slim organiseren? Of is het nacht- en weekendwerk? Oordeel zelf. In dit artikel beschrijf ik mijn werkwijze en kijk ik terug op twee jaar revolutie in mijn didactiek. Centraal staan de vragen: Hoe win je tijd in de les om te kunnen differentiëren? En: Hoe maak je gedifferentieerde lessen binnen de reguliere voorbereidingstijd?

SLECHTE HUISWERKDISCIPLINE

Ook al geef ik les op een categoriaal gymnasium, het bleek een illusie te denken dat er geen niveauverschillen in mijn klassen waren. Naast enkele zeer slimme leerlingen, heb ik te maken met leerlingen die mijn vak moeilijk vinden en een grote groep die goed mee kan komen. Ik merkte dat ik in de loop van de jaren steeds meer aandacht was gaan steken in leerlingen die het niveau niet haalden. Zonder me daarvan bewust te zijn, had ik het

niveau van het huiswerk op die groep aangepast. In de praktijk betekende dat, dat leerlingen vragen maakten uit het werkboek (op translatieniveau) of een samenvatting schreven, tenminste, als ik er flink achteraan zat. Wekelijks bekeek ik hun schriften en constateerde dat veel leerlingen het huiswerk niet of slecht deden. Met een stevige stok achter de deur – cijfer, nablijven – nam het rendement wel toe, hoewel ik zag dat er veel van elkaar werd overgeschreven. Toen ik de leerlingen vroeg waarom zoveel van hen zo weinig van het huiswerk maakten, kwam er een stortvloed aan verklaringen, variërend van 'geen tijd', tot 'geen zin', tot te moeilijk of te makkelijk.

Deze slechte huiswerkdiscipline zorgde voor veel problemen. In de lessen moest ik toch maar weer vertellen wat in het boek stond, want zonder de basiskennis kon ik de door mij bedachte verwerkingsopdracht niet doen. Hiermee leerde ik de leerlingen die het huiswerk wel hadden gedaan, dat ze dat in de toekomst niet meer hoefden te doen. Immers, in de les vertelde ik wat zij al wisten. Het niveau van mijn lessen bleef hierdoor voor mijn gevoel te veel steken op kennis en begrip. Aan de vakvaardigheden kwam ik nauwelijks toe. Leerlingen die mijn vak moeilijk vonden, waren me erg dankbaar. Maar wat leerden de andere groepen in mijn klas van deze lessen?

TIJD WINNEN

Eerst besloot ik het huiswerk aan te pakken en zocht ik naar een manier om de basiskennis over te brengen en tegelijkertijd meer leerlingen aan het huiswerk maken te krijgen. Leerlingen die hun huiswerk deden, wilde ik belonen en ik wilde het maken van huiswerk urgenter maken. Daarbij was een belangrijk doel tijd in de les te winnen om met leerlingen die het huiswerk niet gedaan hadden, in gesprek te kunnen gaan. Daarnaast moest ook die laatste groep iets zinvol kunnen doen tijdens de lessen.

Ik koos ervoor te experimenteren met *flipping the classroom*.¹ Dat betekende dat ik mijn uitleg tot huiswerk maakte en de verwerking van de stof ►

Anita Warmelink-Balt is leraar geschiedenis en staatsinrichting aan het Willem Lodewijk Gymnasium in Groningen.

¹ Kennisnet geeft een artikel met Prezi is te vinden op: kennisnet.nl/the-mas/flipping-the-classroom. Meer achtergrond is te vinden een artikel van Brame: <http://tinyurl.com/n8oob4e>.

(het vroegere huiswerk) naar de les verhuisde. Na gesprekken met experts op dit gebied en een uitvoerige zoektocht op internet, ben ik tot de conclusie gekomen dat voor mij het inspreken van powerpointpresentaties het meest haalbaar is. Met relatief weinig ICT-kennis en -ervaring en simpele middelen (koptelefoon en microfoon) maak ik nu in dertig minuten een ingesproken powerpoint. Deze zet ik een week van tevoren online, in een elektronische leeromgeving. Als huiswerk luisteren leerlingen (en nu blijkt veel ouders ook) naar mijn uitleg. Ze kunnen de powerpoint printen en er aantekeningen bij maken. Om te zien of ze de stof begrepen hebben, maken ze direct na afloop een onlinequiz.²

**'MIJN KAT BEGON LUID TE MIAUWEN TIJDENS DE OPNAME;
HET GAF DE LEERLINGEN HET GEVOEL DAT IK HET ECHT TEGEN
HEN PERSOONLIJK HAD. HET IS MINDER ANONIEM'**

2 Hiervoor gebruik ik de (gratis) elektronische leeromgeving van *edmodo.com*, maar veel andere ELO's hebben ook een quizfunctie.

3 Voor een voorbeeld van een gedifferentieerde les met spotprenten uit de Nederlandse Opstand, zie *Kleio 7* (2014). Een taxonomisch model van de vakvaardigheden geschiedenis, op basis waarvan je leerlingen en opdrachten kunt indelen is ook te vinden in *Kleio 7*.

4 Een voorbeeld van een door mij gebruikte controlevraag in dit soort gevallen is: In hoeverre geeft deze documentaire een objectief beeld van deze historische gebeurtenis?

5 Een voorbeeld van een motiverende lesinstap uit mijn lespraktijk is het 'dat is gek, raar, grappig, complex'-moment. Leerlingen laten zien of ervaren dat wij in Nederland proberen het water buiten te houden, vergeleken met hoe de oude Egyptenaren dat deden bijvoorbeeld.

Met gesloten vragen toets ik daarmee hun kennis en begrip. Hierdoor nemen ze de stof nog een keer door en blijft het beter hangen. De resultaten van de quiz gebruik ik voor de lessen. Wie heeft het niet gedaan? Wie heeft de kennis al paraat? Voor wie is de stof nog moeilijk? Op basis van deze gegevens deel ik de leerlingen in en geef ik ze in de les een bijpassende opdracht.

Gaandeweg ontdekte ik dat een ingesproken powerpoint voor leerlingen in de middenbouw beter niet langer kan worden dan vijftien minuten. Je moet dus snel *to the point* komen. Ik vind het daarbij behulpzaam te werken vanuit een open, productieve vraag. In de powerpoint dicteer ik het antwoord op die vraag niet, maar geef uitleg over allerlei ingewikkelde begrippen of context. Met die deelonderwerpen zou een leerling zelf een antwoord op de centrale vraag van de powerpoint moeten kunnen formuleren.

Flitsende animaties, afbeeldingen en persoonlijke verhalen of grappes verhogen in mijn ervaring de attentiewaarde van leerlingen tijdens het luisteren. Toen een van mijn katten luid begon te miauwen tijdens een opnamesessie en ik geen tijd had de opname opnieuw te doen, bleek dat juist dit soort dingen leerlingen het gevoel geven dat je het echt tegen hen persoonlijk hebt. Ze voelen zich meer betrokken, het is minder anoniem.

Na experimenten met het opgeven van door andere collega's ingesproken powerpoints als huiswerk, kies ik er nu bewust voor mijn eigen powerpoints te maken en in te spreken. Het geeft me bovendien de kans in te spelen op de actualiteit en de specifieke behoeften van mijn leerlingen.

SLIM ORGANISEREN

Nu had ik tijd over in de lessen. De uitleg die ik voorheen klassikaal deed – en die stevast langer duurde dan ik ervoor uitgetrokken had – zat nu in de powerpoint. Op welke manier ging ik die vrijgekomen tijd invullen? In de loop van vijftien jaar lesgeven, had ik een flinke schat aan lesmateriaal verzameld en ontwikkeld. Activerende opdrachten, films en documentaires waar ik eerder slechts heel zelden tijd voor had in de les, leken nu weer een mogelijkheid. Daarnaast moesten leerlingen de stof nog actief verwerken. Eerder zat dat immers in het huiswerk, nu was dat daarin minder prominent aanwezig.

Nadat ik mijn bestaande materiaal had geanalyseerd, bleek dat het meeste materiaal – ook de opdrachten die ik uit het werkboek liet maken – geschikt was voor de middenmoot, leerlingen die het niveau redelijk tot goed aankunnen. Zwakke leerlingen en zeer slimme leerlingen werden niet goed genoeg geholpen door deze opdrachten. Ik besloot uit dit bestaande materiaal opdrachten af te leiden voor de zwakke en de zeer slimme leerlingen. Voor de zwakke leerlingen maakte ik er meer translatievragen bij, voor de sterke juist meer interpretatie- en evaluatievragen.³ Het bekijken van een documentaire kan bijvoorbeeld nog steeds. De nabespreking wordt een stuk interessanter. Eerst laat ik leerlingen uit de drie verschillende groepen onderling hun antwoorden bespreken, waarna ik klassikaal een aantal controlevragen kan stellen ter afronding.⁴

Door deze nieuwe manier van werken heb ik tijd gecreëerd voor grotere activerende opdrachten tijdens de les, waarin de vakvaardigheden meer aan bod komen. Leerlingen helpen bij het maken van een doelmatig uittreksel kan nu ook. In een op de drie lessen kies ik er bijvoorbeeld voor na een centrale, motiverende lesinstap, leerlingen te laten kiezen tussen het maken van een samenvatting,



tijdbalk of mindmap, of te oefenen met moeilijke vragen over de stof. Leerlingen die de stof lastig vinden, kan ik zo meer aandacht geven en leerlingen die het eigenlijk al onder de knie hebben, kan ik hierdoor uitdagen. Opvallend vind ik dat ook goede leerlingen vaak moeite hebben met de stof samenvatten. Tijdens deze lessen is het me ook duidelijk geworden dat begrijpend lezen, zowel in de onderbouw als in de bovenbouw, soms problematisch is.

Tijdens een gedifferentieerde les, begin en eindig ik altijd klassikaal.⁵ Terwijl de leerlingen aan hun opdracht werken, loop ik rond om individuele vragen te beantwoorden en te zien wat leerlingen doen en waar ze moeite mee hebben. Het geeft me de gelegenheid beter zicht te krijgen op hun leerstijl en -strategie en wat hun sterke en zwakke kanten zijn. Met deze informatie kan ik de vervollessen beter laten aansluiten op de behoeftes van die specifieke klassen en leerlingen.

NIET ALTIJD SOEPEL

Werkt het? Ja en nee. Het is een hele omslag in mijn manier van werken, ook voor de leerlingen. Dat gaat niet altijd soepel. Ik viel snel terug in oud gedrag, hoewel ik merk dat dat niet altijd even erg is en dat het bovendien steeds minder wordt. Dit systeem vereist een goede planning. Vooraf moet duidelijk zijn wat je met de lessen wilt bereiken. Een leerdoelenlijst (kennen en kunnen) helpt mij daar erg bij. De powerpoints moeten een week voordat je in de les met dat thema bezig wilt zijn online staan, met het bijbehorende toetsje. Vervolgens moet ik eraan denken vóór de les de quizresultaten te bekijken en opdrachten kiezen die aansluiten bij enerzijds mijn lesdoel voor die dag, anderzijds de behoeftes van de leerlingen. Die diagnoses stellen gaat met vallen en opstaan.

Ook voor de leerlingen is het een hele omslag. Er moet 'opeens' veel meer gewerkt worden in de les. Sommige leerlingen luisteren liever een lesuur naar uitleg, zeggen ze. Andere leerlingen zijn erg opgelucht dat ze de lestijd effectiever kunnen gebruiken en dat er een vakdocent bij is om ze op weg te helpen.

Maar al mijn leerlingen weten beter waar de les over gaat, de meesten hebben nu hun boeken bij zich en het niveau van de lessen gaat omhoog. Ik vind mijn leerlingen al behoorlijk vaardig met de structuurbegrippen en vakvaardigheden. Ze zijn zich goed bewust van de waarde van de oriëntatiekennis. Ik ben tevreden over deze resultaten, hoewel ik niet kan ontkennen dat het zo rigoreus omgooien van mijn didactiek, zeker aanvankelijk, erg veel tijd en energie heeft gekost. ■



VIJF TIPS VOOR WIE HIER OOK MEE AAN DE SLAG WIL

1. Begin met het formuleren van je leerdoelen (kennen en kunnen) bij de les of lessenserie: welk minimaal lesdoel moeten alle leerlingen halen?
2. Probeer eerst een 'half flip': maak wekelijks een ingesproken powerpointpresentatie, met een controlevraag en geef dat op als huiswerk. Bespreek de controlevraag in de klas en geef les op je 'oude' manier.
3. Doe het samen: mobiliseer je sectie, of andere belangstellende collega's en zet een werkgroep op. Je hebt veel steun aan elkaar of je kunt het werk verdelen.
4. Gebruik bestaand materiaal: maak bij de kijkvragen voor een documentaire een opdracht met meer translatievragen en een met meer interpretatievragen.
5. Vraag om hulp: volg een cursus, nascholing of training om jezelf een vliegende start te geven. Vraag de schoolleiding om taakuren of nascholingsuren.

TIEN TIPS VOOR HET MAKEN VAN EEN INGESPOKEN POWERPOINTPRESENTATIE:

1. Houd het kort: maximaal vijftien minuten onderbouw, maximaal dertig minuten bovenbouw.
2. Werk vanuit een centrale, productieve, open vraag.
3. Noem de centrale vraag aan het begin en eind van de presentatie.
4. Geef de leerlingen bij de eerste sheet de tip de powerpoint te printen, zodat ze tijdens het kijken aantekeningen kunnen maken.
5. Maak het persoonlijk: geef de leerlingen het gevoel dat je de presentatie speciaal voor hen gemaakt hebt.
6. Gebruik elke keer hetzelfde format.
7. Gebruik handgebaren tijdens het spreken, om te voorkomen dat de opname erg vlak klinkt.
8. Wees niet te perfectionistisch: een verspreking gewoon corrigeren en niet alles opnieuw inspreken.
9. Vraag de leerlingen om feedback: hoe hebben ze het ervaren?
10. Koppel er een opdracht aan, zodat je kunt nagaan of ze de presentatie beluisterd hebben.

POSTMODERN DENKEN ONTWIKKELDE ZICH AL VÓÓR DE RENAISSANCE

Pye's 'historische grabbelton' over de rol van de Noordzee overtuigt niet

De Britse historicus en journalist Michael Pye vertelt in *Aan de rand van de wereld* aan de hand van talrijke aansprekende anekdotes hoe volkeren rond de Noordzee de eerste stappen zetten richting ons huidige monetaire systeem, een onpartijdige justitie, de moderne wetenschap en vrijzinniger ideeën over liefde en huwelijk. Volgens Pye is het de Noordzee en de contacten via het water die ons hebben gemaakt tot wie we nu zijn.

Hans Pols is oud-redacteur van Kleio.

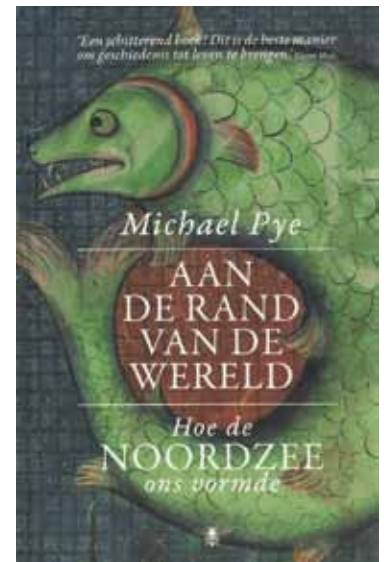
In 1620 schreef Francis Bacon: 'In onze tijd worden grote delen van de Nieuwe Wereld en de verste uithoeken van de Oude Wereld alom bekend, en is onze kennis onmetelijk toegenomen.' Voor de Engelse filosoof was het duidelijk dat de mensheid – hij zal de westerse mens bedoeld hebben – bezig was zijn beeld van de wereld te veranderen. In plaats van dingen van her en der te verzamelen en te verhandelen, gingen de Europeanen er vanaf de zestiende eeuw opuit om de wereld te onderzoeken en met wapens, werktuigen en wetenschap te onderwerpen. En daarvoor werden eerst Antwerpen en later Amsterdam het centrum van de aarde.

EIGEN REDENERINGEN

Volgens Pye kon deze verandering alleen tot stand komen door een andere manier van denken. Die nieuwe wijze noemt hij 'modern'. Maar voor de westerse mens daartoe in staat was, moest er heel wat gebeuren. Die

complexe geschiedenis begon volgens hem al in de vroege middeleeuwen. En niet in het centrum van de dan bekende wereld – rond de Middellandse Zee – maar juist aan de rand ervan, langs de kusten van de Noordzee.

Allereerst waren er de Friese handelaren die met hun schepen de zompige gronden van hun geboortegebieden achter zich lieten. Ze introduceerden niet alleen hun geld in streken die daar nog geen kennis mee hadden gemaakt, maar lieten de bewoners ter plekke ook op een andere, abstractere, manier nadenken over de waarde van dingen. Ook de Vikingen vergrootten hun economische omgeving tot voorbij de grenzen van Rusland, Byzantium en Groenland. De monniken in deze periode, hoezeer ze ook te lijden hadden van de invallen van de mannen uit het noorden, begonnen de wereld om hen heen te beschrijven, anders dan tot dan gebeurd was. Niet langer waren



de antieke teksten het uitgangspunt, er kwamen ook – weliswaar heel voorzichtig nog – eigen observaties en redeneringen bij. En al deze nieuwe inzichten werden uitgewisseld met andere religieuze leefgemeenschappen, waardoor het geschreven woord een steeds grotere waarde kreeg.

MODERN DENKEN

Pye beschrijft verder hoe de opkomst van de steden en de Hanze de nieuwe onafhankelijke geest versterkte en de samenleving reglementeerde met wetgeving. De pest, de grote plaag die de mensheid in de veertiende eeuw teisterde, was de oorzaak van de verdergaande wetgeving. Het gebrek aan arbeidskrachten vroeg er eenvoudig om. En dan was er ook nog de door de vorsten van de late middeleeuwen nagestreefde centralisatie met, zoals bij de Bourgondiërs, al haar imponeergedrag. Al deze elementen waren de ingrediënten van het, laten we het zo maar noemen, nieuw gevormde

moderne denken met kritische observaties, abstracties, eenduidige wetgeving, het geschreven woord. Kortom, het door Bacon geconstateerde nieuwe wereldbeeld is volgens Pye gevormd in de middeleeuwen en niet, zoals de traditionele geschiedschrijving het ons lang heeft voorgesteld, ná de middeleeuwen. En dat moderne denken kon zich al voor de renaissance juist rond de Noordzee ontwikkelen, omdat daar de uitwisseling van ideeën plaatsvond. Zo waren er vele activiteiten als kerstening, handel, plundering en strijd, die over zee plaatsvonden.

ONVOLDOENDE BEWIJS

Nu is tegen Pye's zienswijze, namelijk dat zich in Noordwest-Europa al voor de renaissance een, om het zo te zeggen, postmoderne zienswijze op het gebied van rechtspraak, handel, wetenschap, bestuur en de verhouding tussen de seksen ontwikkelde waaruit het moderne mensbeeld kon voortkomen, niet zo veel in te brengen. Maar tegen de manier waarop Pye in *Aan de rand van de wereld* die stelling wil onderbouwen wel.

'PYE'S HOOFDGEDACHTE IS INTERESSANT, MAAR ZET ONZE KIJK OP DE MIDDELEEUEWEN NIET OP Z'N KOP'

Zo kan hij de beïnvloeding die langs de kusten van de Noordzee zondermeer heeft plaatsgevonden, in zijn boek onvoldoende bewijzen, want een groot deel van de zaken die hij beschrijft spelen zich af op andere plaatsen in Europa. En zo nonchalant als hij omspringt met geografische onderbouwing, zo gemakkelijk is hij ook met de chronologie. Hij springt, als het hem uitkomt, in



De triomf van de dood, schilderij van Pieter Breughel de Oude, ca. 1562. Prado, Madrid.

één alinea van de zevende naar de zeventiende eeuw. Kortom, Pye maakt rare sprongen door ruimte en tijd. En dat maakt zijn geloofwaardigheid niet groter. Bovendien is hij nogal selectief in zijn bronvermelding. Zo hangt hij soms een heel verhaal op zonder een bron te noemen. Daarnaast houdt hij er zo nu en dan vreemde redeneringen op na. Pye verklaart bijvoorbeeld de grote zelfstandigheid van getrouwde vrouwen in West-Europa aan de hand van het gegeven dat Joodse handelaren in de middeleeuwen lang van huis waren en – anders dan in Zuid-Europa – meisjes zodoende hun eigen huwelijkspartner konden kiezen. Maar hoeveel Joodse handelaren waren er nu eigenlijk in de middeleeuwen in West-Europa? En jonge vrouwen konden toch hun huwelijkspartner kiezen omdat ze, als gevolg van het bestaan van het kerngezin in deze streken van Europa, zo'n relatief grote zelfstandigheid hadden? Pye draait hier oorzaak en gevolg om. Verder beweert hij dat het inzetten van molens in de Lage Landen voor het eerst werd toegepast omdat veen als brandstof uitgeput raakte. Maar niet het gebrek aan turf – de winning ervan ging tot aan het begin van de twintigste eeuw door! – maakte

het gebruik van molens noodzakelijk, maar de inklinking van het veen. En zo zitten er nog meer rare beweringen in dit boek. Pye's hoofdgedachte is interessant, maar zet onze kijk op de middeleeuwen niet op z'n kop. De door het boek gestrooide anekdotes zijn aardig om te lezen, maar missen vaak overtuigingskracht, en het verband tussen het één en het ander is vaak zoek. Zo blijkt *Aan de rand van de wereld* toch vooral een historische grabbelton te zijn. Maar daaraan is, getuige de vele lovende recensies elders, kennelijk een grote behoefte. ■



Kaart van de Britse eilanden en de Noordzee uit 1490, gebaseerd op een kaart van Ptolemaeus uit de tweede eeuw na Christus.

AAN DE RAND VAN DE WERELD.

HOE DE NOORDZEE ONS VORMDE. Michael Pye (Amsterdam, De Bezige Bij 2014), 431 blz., € 29,99

OVER OUDE DOZEN OP ZOLDER EN HET HOOFD ALS DATABASE

Beeldresearcher Gerard Nijssen vindt op de meest onverwachte plekken de juiste beelden

Bij veel historische documentaires komt bij de aftiteling zijn naam voorbij: 'Beeldresearch: Gerard Nijssen'. Wat houdt zijn werk precies in? Hoe is hij beeldresearcher geworden? En waar haalt hij de beelden vandaan?

Ben Vriesema is hoofdredacteur van Kleio.

Gerard Nijssen, opgeleid als docent geschiedenis, kon in de jaren tachtig geen baan in het onderwijs vinden. Tijdens archiefonderzoek voor zijn doctoraalscriptie over de huuracties in Amsterdam in de jaren dertig, ontstond het idee zijn scriptie niet op papier in te leveren, maar zijn bevindingen met behulp van een documentaire te laten zien. En die documentaire kwam er; hij maakte hem samen met vrienden Annegriet Wietsma (regisseur) en Erik Willems (cameraman).



Gerard Nijssen tijdens het VGN-congres jl. Foto: Hellen Janssen. Rechts: Een huurdersstaking in de Van Hogendorpstraat in Amsterdam, 1933. Foto: Nationaal Archief/Collectie Spaarne-stad/Het Leven.

De huuracties destijds waren gericht tegen de hoge huurprijzen. De door communisten bedachte leus 'Eerst het eten, dan de huur' was bedoeld het sociaaldemocratische stadsbestuur onder druk te zetten. Nijssen wilde in zijn documentaire de sfeer van de jaren dertig zo goed mogelijk weergeven, maar hij had slechts een minimaal budget tot zijn beschikking. Daarom werden – om de sfeer van de jaren dertig tijdens de huuracties zo authentiek mogelijk te maken – de borden en spandoeken eigenhandig geschilderd. Daarnaast zocht Nijssen naar archiefbeelden die hij naadloos in de documentaire invoegde.

ACTIES IN BEELD

De documentaire ging uiteindelijk niet alleen over de huuracties in Amsterdam, maar ook over de acties in Haarlem, IJmuiden en Rotterdam – een uitbreiding die tot meer subsidie voor het project leidde. In praktijk betekende dit dat Nijssen dus ook deze acties in kaart (en dus in beeld) moest brengen. Al gaandeweg deed hij steeds meer kennis op van de rechten die op bepaalde beelden rusten. De documentaire van veertig minuten werd – als onderdeel van burgerschapsvorming – getoond in vele buurthuizen. Er volgden daarna vele nieuw opdrachten, onder andere voor de gemeente Rotterdam en voor het Rijksmuseum, en Nijssen kreeg steeds meer bekendheid. Vooral zijn knap gevonden en adequate beeldarchiefbeelden bleven hangen bij veel mensen. Ad van Liempt, geestelijk vader van *Andere Tijden*, vroeg Nijssen op een goed moment de research te doen voor zijn programma. Een opdracht waarvoor hij door stad en land trok om nog onbekend beeldmateriaal te zoeken. Onlangs was Nijssen op eigen kosten op zoek naar archiefbeelden in The National Archives in Washington D.C. Met meer dan honderd uur gratis filmmateriaal keerde hij weer terug naar





Nederland, waaronder de filmbeelden – in kleur – van de bevrijding.

De archiefbeelden die hij vindt zijn lang niet overal gratis. In veel Europese landen is het behoorlijk kostbaar om enkele seconden beeld te mogen laten zien. Voor Nijssen is het een sport die beelden te tonen die én onbekend zijn én waarvoor zo weinig mogelijk aan beeldrecht betaald hoeft te worden. De beelden die hij uit de Verenigde Staten meenam, heeft hij lang niet allemaal in hun geheel bekeken. Wat hij doet, is ze razendsnel scannen en ze vervolgens opslaan in zijn hoofd, zijn voornaamste database. Hij onthoudt welk beeldmateriaal hij wanneer, met wie en onder welke omstandigheid bekeken heeft, en kan dat jaren later weer naar boven halen. Zo heeft hij nu al beelden klaarliggen die betrekking hebben op de oorlog in Korea en Vietnam.

BEELDDetective

Beeldmateriaal vindt Nijssen in de filmarchieven van historische verenigingen, in buurthuizen en buurtblaadjes. Ook krijgt hij veel films van mensen en mag hij op zolders zoeken in oude dozen. Tijdens een van zijn speurtochten in Friesland – hij beschouwt zichzelf soms als een soort beelddetective – hoorde hij dat er een man in Noord-Friesland nog kleurenbeelden moest hebben van de barre Elfstedentocht van '63. Nijssen belde naar alle mensen in Noord-Friesland met dezelfde achternaam en kwam uiteindelijk op het spoor van de man die de kleurenbeelden bezat. Succesvol was hij ook toen hij voor een documentaire gevraagd werd andere beelden dan de geijkte te zoeken van de huldiging van Europacupwinnaar Feyenoord. Op de doorgaans getoonde beelden zie je duizenden juichende Feyenoord-supporters op de Coolsingel. Maar als je goed kijkt, zie je ook een man op diezelfde Coolsingel filmen. De beelden van die man wilde Nijssen hebben. De zoektocht duurde langer dan gepland, maar uiteindelijk vond hij ze. De documentaire die Nijssen vervolgens maakte, werd vertoond op Nederlandse ambassades in het buitenland.

BOUW VAN DE ATLANTIKWALL

Momenteel is Nijssen bezig materiaal te zoeken voor *De Strijd*, een tiendelige documentaireserie van de VARA over de arbeidersbeweging die in oktober op televisie uitgezonden wordt. Ook verzorgt Nijssen, samen met collega Lizzy van Winsen, de archiefbeelden voor de *Grote Geschiedenisquiz*, deed hij onlangs beeldresearch voor de serie *Bloedbroeders* en kreeg hij vanuit Zweden de opdracht beeldmateriaal te zoeken over de Ajax-periode van voetballer Zlatan Ibrahimović. Uiteraard verwachten en hopen de opdrachtgevers dat de kosten voor de rechten binnen de perken blijven en dat Nijssen de rechten regelt met de betreffende beeldverstrekkers. Deze klus, het regelen van de rechten vindt Nijssen het meest onaangename van zijn werk, vooral omdat er in elk Europees land weer andere regels gelden. Zo heeft Zlatan niet de rechten over zijn eigen beelden, en moet Nijssen dus achter de eigenaar van diens beeldrechten aan. Nijssens grootste wens is het bekijken en tonen van de beelden die de persoonlijke cameraman van Hitler geschoten heeft van de bouw van de Atlantikwall. Daarnaast heeft hij te horen gekregen dat er in de kampen Westerbork, Vught en Amersfoort veel meer is gefilmd dan wat er tot nu toe getoond is. Ergens moet dus (meer) beeldmateriaal over deze kampen zijn. De vraag is alleen wanneer de beelddetective die beelden vindt.

'NIJSSSEN ONTHOUDT WELK BEELDMATERIAAL HIJ WANNEER, MET WIE EN ONDER WELKE OMSTANDIGHEID BEKEKEN HEEFT, EN KAN DAT JAREN LATER WEER NAAR BOVEN HALEN'

Soms is het goed dat niet elke afgestudeerde historicus voor de klas komt te staan. In het geval van Gerard Nijssen is dat zeker het geval. Omdat hij geen baan in het geschiedenisonderwijs kon vinden, is hij noodgedwongen iets heel anders gaan doen. Maar daardoor kunnen wij aan onze leerlingen de door hem gevonden magnifieke oude beelden laten zien. Zo is de 'docent' Nijssen toch nog in de klas aanwezig. ■

Elfstedentochters in de stuifneeuw bij Parrega tijdens de twaalfde Elfstedentocht op 18 januari 1963. Foto: Elfstedentochtenvereniging.

Vrijdag 18 september 2015
Fletcher Parkhotel Val Monte, Berg en Dal

Nascholingsconferentie 2015

Het nieuwe eindexamen Geschiedenis geanalyseerd

Tijdens deze nascholingsconferentie wordt de gewijzigde opzet van de eindexamens Geschiedenis voor HAVO en VWO nader geanalyseerd, alsmede de implicaties hiervan voor het werk van de docent in de klas.

De nascholingsdag bestaat uit een ochtendprogramma en een middagprogramma met vier workshops waarvan de deelnemers er twee kunnen bijwonen.

Ochtendprogramma: (10:00-12:30u)

Sprekers

Dr. Harm Kaal (RU)	<i>Vakinhoudelijke analyse van het nieuwe eindexamen geschiedenis</i>
Prof. Dr. Paul Klep (emeritus RU)	<i>Didactische implicaties van het nieuwe eindexamen geschiedenis</i>
Drs. Elise Storck (UL)	<i>Paneldiscussie met:</i>
Drs. Arnoud Aardema (RDA)	<i>Drs. Geert van Besouw (KSG De Breul, Zeist)</i>
	<i>Dr. Harm Kaal</i>
	<i>Prof.dr. Paul Klep</i>
	<i>Drs. Elise Storck</i>
	<i>Drs. Jan de Vries (Liemers College, Zevenaar)</i>

Middagprogramma: (13:30-17:00u)

Workshopgevers

Drs. Tom Sas	<i>Onderzoek in het klaslokaal: wereldomspannende processen</i>
Drs. Arnoud Aardema	<i>Slachtoffer, omstander of medeplichtig? De jodenvervolging in Nederland in boekfragmenten</i>
Dr. Harry Havekes	<i>Een kogelsalvo als begin van de korte twintigste eeuw</i>
Drs. Remi Hartel	<i>Monument van Macht: de boog van Constantijn. Kritisch leren kijken in context van de wording van een christelijk imperium</i>

Tijdens de lunch is er een informatiemarkt van uitgeversmaatschappijen en documentatiecentra.

Kosten: De kosten bedragen € 135,00* per persoon inclusief reader, koffie/thee, uitgebreide lunch en een afsluitend drankje.

* na 20 juli €150,00

Voor programma, aanmelding en meer informatie: www.ru.nl/geschiedenis/nascholingsdag

ARTS, SCHOOLMEESTER EN RECHTER

Grote kans dat u deze *Kleio* al wiegend in een hangmat leest op uw vakantieadres. Geniet er maar van, u heeft het verdiend. Niet alleen wij, maar ook staatssecretaris Sander Dekker is het afgelopen jaar druk bezig geweest. Niet zoals wij met het verleden, maar vooral met de toekomst. Hij lanceerde immers niet zo lang geleden zijn toekomstplan *Onderwijs 2032*. Ook voor de muzen van Clio is er wat dat betreft nieuws. Want het ministerie van Onderwijs wil de kerndoelen herzien. Het huidige geschiedeniscurriculum gaat op de schop. Wat komt er voor in de plaats?

Centrale vraag voor ons is welk geschiedenisonderwijs we aan de nieuwe generatie leerlingen willen onderwijzen. Ik laat me hierbij niet van de wijs brengen door de elektronische leeromgeving die onze leerlingen dan ongetwijfeld aan alle kanten omringt. Bij juist gebruik een prachtig middel. Hoewel iedereen voorspelt dat het boek dan uit de school en de samenleving verdwenen zal zijn, koester ik me in de overtuiging dat er ook in 2032 onderwijs en leerlingen zullen zijn. Vast en zeker. Geschiedenis gaat in essentie over mensen in de tijd. Sinds de oudheid wordt er onderwezen. Plato sprak in de *Menon* uit: 'Wat is de leraar zonder leerlingen?' Deze vraag én het antwoord zijn ook in 2032 nog volop actueel. Zonder vorming van leerlingen door leerkrachten zakt een cultuur in elkaar. Het is een troostende gedachte dat *high tech*, *big brothers* en virtuele ruimten onze leerlingen niet zullen doen verdwijnen.

Na golven van economisch pragmatisme en digitale functionaliteit, die slachtoffers zullen maken, zal de lokroep om de geschiedenisleraar weer klinken. Hij is immers voor de leerlingen zowel arts, schoolmeester als rechter. Als arts stelt hij de diagnose. De leerlingen ontdekken hoe de dingen om hen heen ontstaan zijn. Met de diagnose van bijvoorbeeld de Armeense genocide en de politionele acties snappen we iets meer van onze medemensen. De schoolmeester laat zien dat geschiedenis zich-

zelf nooit tot doel kan stellen. Zoiets als *l'histoire pour l'histoire*. De geschiedenisleraar laat zien en ontdekken wat er goed gegaan is door de moed van enkelen en wat er fout gegaan is door verkeerde gedachten en daden van anderen. Als rechter kan en wil hij de moraal niet buiten de deur houden. We verhouden ons tot de mensen en gedachten in de geschiedenis anders dan tot de bloempotten in de vensterbank.

Slobodan Milošević overschreed grenzen toen hij de herdenking van de Slag op het Merelveld (1389) gebruikte om een Servische nationalistische golf te ontketen. Wij kunnen de Friezen ook niet meer aanspreken op de moord op Bonifatius. Ook in 2032 zullen we niet allemaal hetzelfde verleden hebben en ook niet dezelfde mensen zijn. Geschie-

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

'We verhouden ons tot de mensen en gedachten in de geschiedenis anders dan tot de bloempotten in de vensterbank'

denisleraren hebben de prachtige taak de geschiedenis in het leven van onze leerlingen te laten doorfluisteren. Door naar ze te luisteren, en ze vandaaruit te onderwijzen en te laten onderzoeken. We zijn op weg naar 2032 geen toeschouwer, maar deelnemer. Actoren in een heel klein stukje van een lange lijn. We worden in de spiegel van de tijd geconfronteerd met onszelf. Dan vallen verleden en heden een beetje samen. Leraren en leerlingen leren zichzelf en anderen een klein beetje meer kennen en begrijpen. Als ik de keus had, werd ik in 2032 geschiedenisleraar. Om mijn leerlingen spannende verhalen te vertellen uit 2015. Geniet rustig verder! ■



VROLIJKE SPIEGEL

Individualisme is voor ons Nederlanders een groot goed: we laten ons niet graag in een hokje duwen. Alleen al daarom is het duiden van een Nederlandse identiteit een hachelijke onderneming. Emeritus hoogleraar Middeleeuwse Letterkunde Herman Pleij doet toch een poging in *Moet kunnen*. In die twee titelwoorden denkt hij de Nederlandse mentaliteit te hebben gevangen. De leus, die volgens Pleij het *Je maintiendrai* onder het Rijkswapen zou moeten vervangen, verwijst zowel naar de grenzeloze ondernemingszin als naar de veelgeprezen verdraagzaamheid van 'de Nederlander'. Pleij begeeft zich op glad ijs, en is zich daarvan bewust. Het zoeken naar een identiteit riekt naar nationalisme – in onze streken een vies woord. Dat leidde eerder tot de toepassing van eugenetica door de nationaalsocialisten, geschiedvervalsing in de vorm van bijvoorbeeld de Bataafse mythe, of dan toch op zijn minst tot



discriminatie van minderheden. Als er zo iets bestaat als een Nederlandse identiteit, dan is dat zeker geen onveranderlijke volksaard. Pleij gebruikt daarom liever het begrip 'collectieve mentaliteiten': opvattingen en gebruiken die niet altijd van toepassing zijn, maar wel algemeen gerespecteerd worden. Met behulp van een handvol reisverhalen schetst hij het beeld dat buitenlanders door de eeuwen heen van de Nederlanders hadden. Die bevindingen spiegelt hij aan het zelfbeeld dat in de Nederlandse historische literatuur naar voren komt. Verwijzingen naar bekende televisiefragmenten uit het recente verleden en hier en daar een luchtige persoonlijke anekdote moeten bevestigen dat de karakterschetsen nog steeds gelden. Volgens die methodiek is identiteit vooral het (zelf)beeld van een groep.

Dat de historische realiteit zich niet altijd aan een beeld conformeert, blijkt voor Pleij van ondergeschikt belang. Dat er politieke moorden waren, bewijst voor hem nog niet dat Nederlanders niet vreedzaam zijn. De solidariteit die blijkt uit bijvoorbeeld de verzuiling en het uitgebreide verenigingsleven, weersprekt niet dat we individualisten zijn. Kortstondige uitpattingen tijdens carnaval, kermis of voetbalwedstrijden bestaan volgens Pleij alleen om de rest van het jaar spaarzaam

en ingetogen door te kunnen. Zo ziet hij in iedere uitzondering de regel bevestigd. Pleij komt tot een beeld van de Nederlanders als een pragmatisch volk dat een afkeer heeft van eigenwaan en hiërarchie. Juist dankzij de decentrale organisatie en de ruimte voor creativiteit van de 'gewone man' kent Nederland al eeuwen een grote welvaart. Die mentaliteiten zijn ontstaan uit de haat-liefdeverhouding met het water, het calvinisme en de Vlaams-Brabantse koopmansgeest. Zelfs tolerantie en naastenliefde zijn op dat laatste te herleiden: immigranten worden beoordeeld op hun economische waarde en de caritas dient om een plaatsje in het hiernamaals zeker te stellen. Het boekje is niet alleen inhoudelijk een herwaardering van het poldermodel, ook in vorm is het een compromis; tussen het in 2010 verschenen – bijna gelijknamige – essay en een uitgebreide mentaliteitsgeschiedenis, tussen wetenschap en een literaire exercitie, tussen beeldvorming en realiteit. Van vernieuwende inzichten is niet echt sprake, maar Pleij schrijft met een even aanstekelijk enthousiasme als wanneer hij vertelt in zijn vele televisieoptredens. Het mag dan zo zijn dat we ons liever niet in een hokje laten duwen, we laten ons maar al te graag een vrolijke spiegel voorhouden.

Tom van Moll



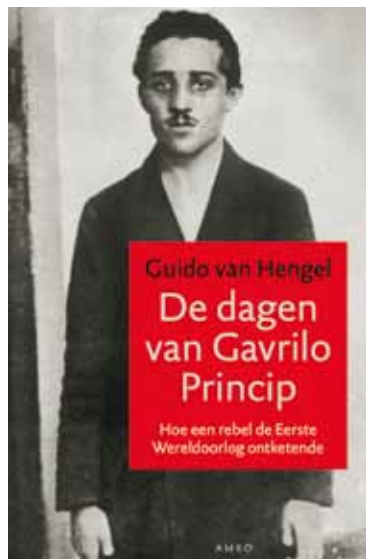
Boven: Carnaval in Strienestad (Steenbergen). Foto: Stichting Karnaval Steenbergen.

MOET KUNNEN. OP ZOEK NAAR EEN NEDERLANDSE IDENTITEIT. Herman Pleij, (Prometheus/Bert Bakker, Amsterdam 2014), 224 blz., € 17,95

EEN ZIEKELIJKE DOORZETTER

Het was te verwachten dat in het jaar dat het begin van de Eerste Wereldoorlog wordt herdacht, geschriften worden gepubliceerd over de personen die de aanleiding waren voor de oorlog. Over aartshertog Franz Ferdinand verscheen eind 2013 al een lijvige biografie van journalist Harry Kuiper (*Franz Ferdinand, de vermoorde troonopvolger* (Aspekt, € 22,95)). Een jaar later werden twee biografieën over Gavrilo Princip uitgebracht; een klassieke door de Groningse historicus Guido van Hengel én een beeldverhaal van de Deen Henrik Rehr. Hoewel beide boeken in grote mate (soms letterlijk) overeenkomen, zie je hier en daar andere verhaallijnen en soms elkaar tegensprekende zaken. Dat is niet vreemd. Van Hengel schrijft in zijn inleiding: 'Er is te weinig materiaal, zijn leven bevat te weinig gebeurtenissen.' Dat is nog niet het grote probleem. Het maakt een biografie hoogstens dunner. Een groter probleem zijn de complottheorieën, waarvan de RUG-docent zegt: 'Ik heb, als Nederlands historicus, geworsteld met alle Bosnische, Servische, Joegoslavische, Duitse, Oostenrijkse en Russische complottheorieën, de ene nog dwazer, mooier of ongeloofwaardiger dan de andere.' Beide boeken geven geen antwoord op de vraag wie er verantwoordelijk is voor het uitbreken van de oorlog, hoewel Henrik Rehr in de laatste dertig pagina's van zijn boek daar grafisch zeer sprekend beeld aan geeft. Wat beide biografieën gemeen hebben, is dat ze laten zien hoe het individu Gavrilo Princip met name in de twee jaar voor 1914 kon radicaliseren. De

plattelandjongen van de Krajina-vallei, die in Sarajevo naar school ging, een plek waar hij voor het eerst met literatuur, maar ook met anarchistische, socialistische en nationalistische ideeën in aanraking kwam. Princip ging naar een Oostenrijkse staatsschool, leerde daar wat de Habsburgers wilden dat er geleerd werd (rekening houdend met alle etnische groepen), maar zij konden niet voorkomen dat de jongens op deze scholen kennismaakten met hen onwelgevallige ideeën. Princip was een intelligente, eigenwijze, ziekelijke doorzetter. Hij kon driftig en fanatiek zijn. Na drie jaar handelsschool in Sarajevo ging hij naar het gymnasium in Tuzla. Hier had hij twee vormende jaren. Hij sloot zich aan bij Mlada Bosna (Jong Bosnië), een vage groep van min of meer bevriende jongens die literatuur en politiek bespraken. Princip wilde vechten in de Balkanoorlogen, maar werd wegens zijn ziekelijkheid (tbc) geweigerd. Vanaf dat moment had hij een rekening te vereffenen. 'Goedbeschouwd stak hij helemaal geen lont in een kruitvat, maar liep hij rond in een reeds geëxplodeerd kruitvat,'



aldus Van Hengel. Over de voorbereidingen voor de moordaanval, de aanslag zelf en wat de maand daarna plaatsvond zijn boekenkasten vol gepubliceerd. Van Hengel en Rehr laten beiden – naast het leven van Princip – zowel de gebeurtenissen rond de jongeling als mede zaken aan het keizerlijke hof zien, waar bij eerstgenoemde de beschrijving en analyse dieper gaat. Hier lopen de verhalen soms licht uiteen. Dat is niet storend, maar logisch, gezien de vele mogelijke interpretaties. Wel blijft het wonderlijk dat, gezien de vele personen die van de aanslag af wisten, deze niet voortijdig (echt) is uitgelekt. *De dagen van Gavrilo Princip* geeft goed inzicht in hoe Princip tot zijn daad kwam: een boek voor de docent. De graphic novel van Rehr kan ook aan de geïnteresseerde bovenbouwleerling worden gegeven.

Ger Jan Onrust



DE DAGEN VAN GAVRILO PRINCIP. HOE EEN REBEL DE EERSTE WERELDOORLOG ONTKETENDE. Guido van Hengel (Ambo, Amsterdam 2014), 328 blz., € 21,95

GAVRILO PRINCIP. DE MAN DIE WO I ONTKETENDE. Henrik Rehr (Biloon, Antwerpen 2014), 232 blz. € 27,95

BANG KIND MET ONVOORSTELBARE DADENDRANG

Stel dat Winston Churchill nu zou leven en moet reageren op de stelling – zoals premier Rutte onlangs deed in een debat – dat jongeren die zich aansluiten bij IS beter kunnen sneuvelen dan terugkeren. Ik weet zeker dat hij zou zeggen: 'Ben ik absoluut mee eens.' En wellicht dat hij de wens zou toevoegen zelf in een straaljager te stappen om de jihadisten uit te roeien. *De Churchill Factor*, geschreven door de Londense burgemeester Boris Johnson, staat vol met voorbeelden waaruit blijkt dat Churchill geweld allesbehalve schuwde en als het moest zeer rigoreus te werk ging. Het heftigst was misschien wel zijn opdracht om, tijdens de Tweede Wereldoorlog, de Franse marinevloot in de haven van Mers-el-Kébir in Algerije uit te schakelen. Zijn argument: liever helemaal geen marineschip – ook al vonden bijna tweeduizend mariniers bij het bombardement de dood – dan slagschepen laten confisqueren door de Duitsers. Churchill was niet alleen meedogenloos, hij was ook heel moedig en had een enorme drang naar avontuur. Zo bleef hij zijn hele leven bezeten van vliegen. Hilarisch is het hoofdstuk *Alles voor de Bühne*, waarin Johnson over een van Churchills hachelijke vliegervaringen vertelt. Een schitterend verhaal om, in een hogere klas aan het einde van een lesuur, voor te lezen. Leerlingen zullen één en al oor zijn! Als mens en politicus had Churchill beduidend meer te bieden dan zijn hardheid. Te veel eigenschappen om in deze recensie te noemen, maar laat

ik er toch een paar aanstippen. Hij had een ongelooflijke gedrevenheid, een groot gevoel voor humor, kon (vooral als het hem uitkwam) bijzonder charmant zijn, was uitermate vrijgevig, was op zijn tijd zeer sociaal, kon geweldig vertellen en niet te vergeten schrijven. Lange tijd was hij een bekend journalist en schreef hij romans. Hij ontving in 1953 de Nobelprijs voor Literatuur voor een bijna onvoorstelbaar omvangrijk oeuvre: ruim een miljoen geschriften. Daarnaast had Churchill een bijzonder ontwikkeld geheugen – hij reclameerde te pas en te onpas gedichten, soms tot verbazing van andere groten der aarde – was gelukkig in de liefde met zijn vrouw Clementine, die hem in alles vierentwintig uur per dag de ruimte gaf, schilderde niet onverdienstelijk (één werk is voor een miljoen pond verkocht) et cetera, et cetera. Met deze bijzonder ruime sortering feiten, anekdotes, citaten, memo's, uitspraken, getuigenissen, interpretaties, conclusies en wat al niet meer, kunnen we bijna niet anders dan aannemen dat Churchill een geniaal man was. Maar niet alleen al die mooie en minder mooie karaktereigenschappen krijgen we in de biografie over de Engelse staatsman opgedist. Johnson toont ons nog veel meer belangrijke aspecten. In de eerste plaats probeert hij het 'hoe' en het 'zijn' te verklaren van de beroemde staatsman, die er volgens hem bijna in zijn eentje voor gezorgd heeft dat de wereld is zoals we die nu kennen. De wortels voor de onvoorstelbare dadendrang liggen in zijn jeugd. Churchill was als kind nogal bang uitgevallen. En ook zijn jong gestorven vader Randolph werkte wat betreft zijn karakterontwikkeling eerder tegen dan mee. Maar ja, een kind



DE CHURCHILL FACTOR.
HOE ÉÉN MAN GESCHIEDENIS
SCHREEF. Boris Johnson
(Spectrum, Houten 2014), 456
blz., € 24,99

wil uiteindelijk toch in de voetsporen van zijn vader treden en die had het (laat het een toeval zijn) als journalist en politicus vergeschopt. Vaderlief was zelfs net niet de belangrijkste man, na de koning, in Engeland geworden. 'Het kind is de vader van de man, en de rossige Churchill was als kind nogal een watje,' schrijft Johnson. De bekende Oostenrijkse psycholoog Alfred Adler zou zeggen: 'Minderwaardigheid leidt tot meerwaardigheid.' Wat *De Churchill Factor* tot slot voor geschiedenisdocenten extra interessant maakt, is dat er tal van historische onderwerpen in relatie tot Churchill aan de orde komen. Boeiend is bijvoorbeeld het schijnbare vredesaanbod dat Hitler in mei 1940 via Mussolini aan Engeland deed en dat veel politici in Engeland graag wilden aanvaarden. Maar Churchill (nog geen drie weken *prime minister*) beseftte dat acceptatie een nederlaag betekende en dat de gevolgen veel erger zouden zijn dan het voortzetten van de strijd, ja, de uiteindelijke ondergang van Engeland en van het Europese continent zou betekenen. Het lobbyen van Churchill om de

Verenigde Staten in de Tweede Wereldoorlog te betrekken, is eveneens zeer de moeite waard om te lezen.

Maar wat eigenlijk niet? In een vlag van jeugdige overmoed heb ik in mijn jonge jaren de verzamelde memoires van Churchill aangeschaft. De twaalf dikke delen staan nog ongelezen in de boekenkast. Toch maar lezen zodra ik er tijd voor heb. De *Churchill Factor* is een prachtig boek dat leest als een vlot geschreven roman. Het is bijna jammer dat we nog les moeten geven, want dit boek lees je het liefst in één ruk uit...

Gert Moleman

MOOIE VERHALEN EN LEUKE WEETJES OVER HOLLANDSE SJACHERAARS

Jacobse en Van Es. De bekende typetjes van Kees van Kooten en Wim de Bie. Hagenezen, aspirant-politici, maar bovenal 'vrije jongens': sjacheraars die het niet zo nauw nemen met de wet om een leuk zakcentje te verdienen. Volgens Cordula Rooijendijk is deze handelswijze kenmerkend voor de Nederlandse handelaar. In haar nieuwe boek *Vrije jongens. Een geschiedenis van de Nederlandse handel* laat Rooijendijk zien hoe door de eeuwen heen Nederlandse handelaars op allerlei manieren de wet aan hun laars laptten om maar winst te behalen. Zoals Louis de Geer (1587-1652), de 'kanonnen-

koning', die op eigen kosten een vloot uitrustte om de Denen, die zijn handel schaadden, een lesje te leren. Dit zeer tegen de zin van Nederlandse Staten-Generaal. Of Anthony van Hoboken (1756-1850), de Rotterdamse handelsmagnaat, die veel geld verdiende met de verboden handel in slaven. Het levert allemaal mooie verhalen op, die helder zijn opgeschreven. Rooijendijk weet hoe ze een verhaal moet vertellen. De zinnen zijn kort, moeilijke begrippen worden uitgelegd en er is de nodige aandacht voor geuren, kleuren en geluid; het verleden wordt bijna tastbaar. Rooijendijks verteltrant heeft helaas ook een negatieve zijde. Juist omdat ze zo veel aandacht besteedt aan kleding, gewoontes en geografische details verdwijnen de grote verbanden. Sterker nog, Rooijendijks centrale thesis vinden we pas tegen het einde van haar boek, in de vorm van een nogal clichématige conclusie. Die conclusie luidt dat de Nederlandse handelsmentaliteit gekenmerkt werd, en nog steeds wordt, door een onverbidelijk streven naar winst. Maar in hoeverre is dat streven een eigenschap die typisch is voor de Nederlandse koopman? Streven Franse of Engelse handelaren niet ook naar winst, of in mindere mate? De financiële crisis van 2008, mede veroorzaakt door de hebzucht van financiële handelaren wereldwijd, duidt in die richting. En speelt Nederland inderdaad nog steeds een belangrijke rol op de wereldmarkt vanwege de niets en niemand ontziende handelsmentaliteit van zijn koopmannen? Spelen zaken als geografie of een goed opgeleide bevolking niet een minstens even belangrijke rol? Het is jammer dat de auteur afsluit met dergelijke stereotyping. Het doet, samen met de nodige historische slordigheden,

afbreuk aan een goedgeschreven en informatief boek. Zo is het Mauritshuis in Den Haag niet gebouwd in opdracht van prins Maurits van Oranje-Nassau, maar in opdracht van zijn achterneef, graaf Johan Maurits van Nassau-Siegen (pagina 161). En in 1672 was het volk niet 'radeloos' en de regering 'redeloos', maar was juist precies het omgekeerde het geval (pagina 207). Dergelijke slordigheden kunnen overigens ook de uitgever worden verweten die de uitspraken van de auteur beter had kunnen controleren. De hierboven genoemde tekortkomingen reduceert *Vrije jongens* vooral tot een bron van vermakelijke anekdotes en leuke weetjes. Door het wisselende perspectief van toen en nu en de uitgebreide stadsbeschrijvingen laat het boek zich ook lezen als een moderne reisgids. Voor een meer genuanceerde en inhoudelijk betere geschiedenis van de Nederlandse handel moeten we ergens anders te rade gaan.

Jaap Nieuwstraten ■



VRIJE JONGENS. EEN GESCHIEDENIS VAN DE NEDERLANDSE HANDEL. Cordula Rooijendijk (Atlas Contact, A'dam/Antwerpen 2014), 318 blz., € 21,99

'ECHT EEN FEEST OM MEE TE

Rijksmuseum investeert met Rijksmuseum Junior Fellowship in

Dit schooljaar reikte het Rijksmuseum voor het eerst de Rijksmuseum Junior Fellowship uit aan de maker van het beste profielwerkstuk met een aan het museum gerelateerd onderwerp. Uit alle inzenders werden tien finalisten geselecteerd die vijf dagen mee mochten lopen in het Rijksmuseum.

Lisa Oskamp is
redacteur van Kleio.

Tijdens het traineeship mochten de tien finalisten vijf dagen meelopen in het Rijksmuseum. Ze leerden hoe je informatie presenteert aan het publiek en maakten een educatieve film over Willem van Oranje. Foto: Bibi Veth.

Liesbeth Sparks, coördinator van het Rijksmuseum Junior Fellowship, legt uit waarom het Rijksmuseum deze wedstrijd heeft opgezet. 'We willen graag investeren in talent van gemotiveerde leerlingen. Daar komt bij dat leerlingen die goed zijn in alfavakken niet altijd kunnen rekenen op dezelfde waardering als bètaleerlingen. Het museum wil ook deze alfaleerlingen belonen en stimuleren. Ook de NTR, partner in dit project, vindt talentontwikkeling erg belangrijk.'

MASTERCLASS

Om de leerlingen op weg te helpen, werd vorig jaar juni een masterclass georganiseerd over het schrijven van het profielwerkstuk. Diverse conservatoren gaven uitleg over hoe je bijvoorbeeld een schilderij als bron kunt gebruiken. In de maanden daarna kregen de leerlingen gelegenheid om aan het profielwerkstuk te werken, maar vooral om een

onderwerp te bedenken. Thomas van Huissteden en Daphne Korsman hebben eerst de collectie van het museum bekeken en veel tijdschriften en boeken doorgebladerd. Maar door een document uit 1908 waarin een familielid van Thomas wordt onderscheiden voor krijgsverrichtingen in Atjeh raakten zij pas echt op het spoor van hun onderwerp. Het document was ondertekend door Van Heutsz. Wat was dat voor man? Dat wilden zij graag uitzoeken. Eden Brüninghaus, de winnares van dit jaar, vertelt dat ze al in vwo 5 over kunstenaars schreef. 'Ik moest toen een portretschilder bespreken en heb zo de Franse vrouwelijke kunstenaar Élizabeth Vigée-Lebrun ontdekt. Ik had eigenlijk nooit eerder over vrouwelijke schilders nagedacht en ik wilde uitzoeken of er nog meer waren. Ik vond een artikel waarin stond dat in de renaissance voor het eerst vrouwen een carrière konden hebben. En ik besloot dat verder uit te zoeken.'



WERKEN'

jonge alfatalenten



Bij Désirée Kroep begon de keuze van haar profielwerkstuk juist bij de vorm. 'Mijn nichtje had een documentaire gemaakt, dus zo kwam ik op het idee om geen standaard werkstuk te maken. Ik bedacht dat ik een tijdschrift wilde maken. Ik las een boek over geur in de geschiedenis en wilde toen ook iets met zintuigen doen. Dat is smaak geworden, omdat ik van goed eten houd.'

Nadat de leerlingen een keuze hadden gemaakt voor een onderwerp en vorm, waren zij maanden bezig met het doen van onderzoek en het verwerken van de informatie tot een eindproduct. Eind december was de deadline en gingen alle profielwerkstukken naar de jury. Hoe ging dat precies in zijn werk? Sparks vertelt dat de werkstukken in twee trappen beoordeeld werden. 'Eerst buigt de interne jury zich over de werkstukken. Die bestaat uit kritische conservatoren en restauratoren van het Rijksmuseum en uit inhoudelijke experts van de NTR. Die interne jury maakt een shortlist van tien genomineerde werkstukken. De externe jury kiest dan uit die tien genomineerden de winnaar.'

TRAINEESHIP

Nadat de interne jury haar keuze gemaakt had, werden de makers van de tien beste profielwerkstukken uitgenodigd voor een soort trai-



neeship. Sparks: 'Het doel van die vijf dagen achter de schermen is om te ervaren hoe je jouw wetenschappelijke bevindingen goed kunt overbrengen aan het publiek. Twee producten staan centraal: een rondleiding en een lesfilm. Leerlingen maken een eigen rondleiding, op basis van hun werkstuk. Om dat goed te doen krijgen ze uitleg, trainingen en hulp van professionele rondleiders van het Rijksmuseum. Tijdens de uitreiking van de hoofdprijs geven ze een rondleiding aan familie, vrienden en andere aanwezigen. Verder maken leerlingen onder begeleiding van de NTR in kleine groepjes zelf een lesfilm. Dit jaar was het thema van die films Willem van Oranje. Leerlingen schreven een script, filmde op zaal, presenteerden, voerden regie en deden zelf de presentatie. Het is de bedoeling dat leerlingen tijdens deze dagen echt dingen leren die van waarde zijn. Afgaande op de reacties van leerlingen die het eerste jaar hebben deelgenomen, denk ik dat dat is gelukt. Het waren zeer gemotiveerde leerlingen. Zoals een collega van de NTR verschillende keren zei: "Echt een feest om mee te werken."'

De leerlingen zijn zelf ook heel positief over de vijf dagen die ze in het museum hebben doorgebracht. Edén moet bijvoorbeeld lang nadenken voordat ze kan zeggen wat nou het boeiendste was. 'Als ik echt ►

Rechts: Edén Brünighaus won de studiebeurs met haar profielwerkstuk over vrouwelijke kunstenaars in de Renaissance. Links: Finalist Thomas van Huissteden. Met Daphne Korsman deed hij onderzoek naar de rol van J.B. van Heutsz in Nederlands-Indië. Beide foto's: Bibi Veth.



Juryvoorzitter Ad van Liempt is onder de indruk van het niveau van de profielwerkstukken.

moet kiezen, dan vind ik toch het organiseren van de rondleiding het leukst. Een medewerker van het museum neemt namelijk de tijd om je profielwerkstuk te lezen en om daar dan samen met jou schilderingen en objecten aan te koppelen.' Thomas is erg te spreken over de lesvideo die hij heeft opgenomen. 'Het bedenken en maken van de lesvideo vond ik het leukst, omdat ik nog nooit op deze manier met geschiedenis bezig ben geweest en het interessant is te zien hoe zo'n video wordt opgebouwd.'

VOLWASSEN ZELFREFLECTIE

Op de laatste dag die de leerlingen in het museum doorbrengen, wordt een rondleiding gegeven aan vrienden en familie en wordt de winnaar bekendgemaakt door de externe jury. De voorzitter is Ad van Liempt, voormalig chef Geschiedenis van de NTR en bedenker van het televisieprogramma *Andere Tijden*. Verder zitten in de jury: Eric van der Donk (Geschiedenisleraar van het Jaar 2014), Annemies Broekgaarden (hoofd Publiek & Educatie Rijksmuseum), Lotte Jensen (universitair hoofddocent historische Nederlandse letterkunde Radboud Universiteit Nijmegen), Diederik Jekel (wetenschapsjournalist NTR), Marie-Thérèse van de Kamp (projectleider expertisecentrum-kunsttheorie ILO, Universiteit van Amsterdam) en Ludo van Halem (conservator twintigste-eeuwse kunst Rijksmuseum).

Van Liempt geeft aan dat het een ingewikkelde, maar ook aangename klus was. 'We kwamen maar zelden het voor de hand liggende knip- en plakwerk van bijeen gegoogelde Wikipedia-lemma's tegen, integendeel. Deze eindexamenkandidaten lazen zeldzame boeken, bestudeerden onbekende schilderijen, interviewden deskundigen en enquêteerden bevolkingsgroepen, allemaal voor dat ene doel: een informatief, origineel en goed gefundeerd profielwerkstuk produceren.'¹

'DEZE INDEKAMENKANDIDATEN LAZEN ZELDZAME BOEKEN, BESTUDEERDEN ONBEKENDE SCHILDERIJEN, INTERVIEWDEN DESKUNDIGEN EN ENQUÊTERDEN BEVOLKINGSGROEPEN'

Uiteindelijk is de jury tot de slotsom gekomen dat twee werkstukken boven de rest uitsteken: het tijdschrift *Smakelijke Geschiedenis* van Désirée Kroep en het onderzoek van Eden Brünighaus, *Rebels of the Renaissance*. Van Liempt: 'Na uitvoerige discussie kwam er een oordeel uit waarmee iedereen kon instemmen. De jury koos voor de meeslepende zoektocht, gekoppeld aan de volwassen zelfreflectie. Dus de Junior Fellowship 2015 ging naar *Rebels of the Renaissance* van Eden Brünighaus.' Zij ontvangt daarom een studiebeurs van € 1.500.

¹ Bron: Juryrapport Junior Fellowship 2015.

EDEN BRÜNINGHAUS

School Vossius Gymnasium
(Amsterdam)

PWS *Rebels of the Renaissance*. Waarom is er zo weinig bekend over vrouwelijke schilders uit de Renaissance? 'Ik heb geleerd van mijn profielwerkstuk hoe belangrijk schrijfstijl is. Je moet het aantrekkelijk maken voor de lezer en de informatie zo aan de lezer overbrengen dat het niet heel droog is. Ook heb ik veel geleerd over het indelen van je tijd.'

Junior Fellowship 'Ik schreef me in voor deze wedstrijd, omdat je vijf dagen mocht meelopen, dat klonk echt *amazing*! Ik heb geleerd hoe je een rondleiding geeft en hoe je jezelf presenteert. Ik vond het al een eer om genomineerd te zijn en had geen idee dat ik zou winnen. Alleen de laatste twee seconden toen de juryvoorzitter vertelde dat het tussen twee werkstukken zou gaan, dacht ik dat ik een grote kans had. Ik wil iets betekenisvol doen met het geld dat ik heb gekregen. Misschien een aansluitend evenement organiseren dat te maken heeft met dit programma of doneren aan een goed doel. We voelen ons allemaal verbonden met het Rijks en ik vind het jammer als het nu klaar is.'

Tip 'Kies een onderwerp waarvan je weet dat je er nog een halfjaar over kan schrijven. Je kunt dus het beste veel tijd steken in het ontdekken van een onderwerp dat je echt leuk vindt.'

DÉSIRÉE KROEP

School Vierde Gymnasium
(Amsterdam)

PWS *Smakelijk verleden*. Een tijdschrift over eetgewoonten en smaakverschijnselen door de eeuwen heen. 'Het is leuk om je eigen project op te zetten. In het begin durfde ik niet naar de professionals toe te stappen, maar uiteindelijk deed ik het toch. Het niveau van mijn werkstuk werd er alleen maar hoger van.'

Junior Fellowship 'Het waren superleuke dagen. We kregen les over hoe je een rondleiding geeft. Dat ging bijvoorbeeld over hoe je je verstaanbaar kunt maken in een groep, want in het Rijksmuseum is het altijd druk. Ik vond het ook het allerleukste om de rondleiding aan mijn familie en vrienden te geven!'

Tip 'Wat mij betreft is de gouden tip: neem een onderwerp waar je heel enthousiast van wordt. Je moet zin hebben om te beginnen. In die fase moet je ook meteen veel werk verzetten, want later is het opstarten alleen maar moeilijker.'

THOMAS VAN HUISSTEDEN EN DAPHNE KORSMAN

School Petrus Canisius College (Alkmaar)

PWS *Van Heutsz. Held of schurk?* Over de rol van J.B. van Heutsz in Nederlands-Indië en de manier waarop hij gepresenteerd kan worden in een museum. Daphne: 'Ik heb geleerd van het onderzoek doen. Bijvoorbeeld geschikt materiaal vinden en duidelijk opschrijven wat je punt is. Ik kan nu bronmateriaal verwerken en hoofdzaken onderscheiden van bijzaken, want dat is ook niet zo simpel als het klinkt.' Thomas: 'Het is soms best saai en zwaar, maar als alle losse delen uiteindelijk bij elkaar komen, is onderzoek doen leuk. Ik heb door het maken van het profielwerkstuk ook kunnen ontdekken of ik liever hbo of wo wil gaan doen.'

Junior Fellowship Thomas: 'Ik heb geleerd hoe een museum omgaat met geschiedenis en welke afwegingen er gemaakt worden bij tentoonstellingen. Daphne: 'Het leukste wat ik gedaan heb, was de rondleiding. Dat leek me eerst heel eng, omdat ik helemaal niet van presenteren houd. Maar we kregen een masterclass over hoe je omgaat met publiek en hoe je een rondleiding in elkaar zet. Achteraf ben ik heel blij dat ik dit gedaan heb, want ik sta nu steviger in mijn schoenen en durf veel meer.'

Tip Thomas: 'Kies een onderwerp dat jouw interesse heeft en geef niet te snel op in het begin. Dan komt er vanzelf resultaat!' Daphne: 'Stel niet uit, begin op tijd.' ■



VAN PRESENTEREN KUN JE LEREN

Nicole van der Steen
is redacteur van Kleio.

WIE?

Eva Poley is docent geschiedenis aan CSG Calvijn in Rotterdam.

WAT?

Activerende werkvorm over de industriële revolutie voor de tweede klas van het vmbo.

MIJN SUCCESSES

Na een korte uitleg door de docent over de industriële revolutie mogen de leerlingen zelf groepjes van minimaal drie, maximaal vier leerlingen vormen. De groepjes komen zich bij de docent melden. De groepsleden worden onderling verantwoordelijk voor elkaars inzet en inbreng. De leerlingen krijgen elk een boekje uitgedeeld. In dit boekje staan drie stappen.

Stap 1: Per paragraaf is een aantal vragen uit het werkboek geselecteerd. Het groepje moet de vragen onderling verdelen. De leerlingen lezen de paragrafen en maken daarna individueel de vragen die ze in de verdeling hebben gekregen. Dit doen de

hebben. Willen ze dit wel, dan ga ik loten. De leerlingen maken over hun onderwerp een werkstukje. De groep verdeelt zelf de taken en verzint deelonderwerpen voor paragrafen. Per leerling moet er één paragraaf van minimaal een A4 (normaal lettertype) geschreven worden. Gezamenlijk wordt een omslag, inhoudsopgave, inleiding, conclusie en bronvermelding gemaakt. Hier mogen de leerlingen gemiddeld vier lessen aan besteden. Aan het begin van het vijfde lesuur moeten de werkstukken worden ingeleverd.

Stap 3: Uitleg door de docent over presentaties. De groepjes gaan hun werkstuk presenteren aan de rest van de klas aan de hand van een PowerPoint of Prezi.

De presentatie duurt minimaal tien minuten en maximaal vijftien minuten. De leerlingen hebben twee lessen om de presentatie te maken. In de derde en de vierde les presenteren de groepjes. De docent beoordeelt. Uit elk ander groepje vult een steeds wisselende leerling een 'tips en tops'-formulier in.

Elke stap wordt beoordeeld met een cijfer.

Mogelijke onderwerpen voor het werkstukje zijn onder meer: arbeidsomstandigheden, kinderarbeid, de stoommachine en urbanisatie.



TOELICHTING

De meeste vmbo-leerlingen die ik tot nu toe heb lesgegeven, zijn erg gebaat bij structuur (meer dan havo en vwo). Mijn lessen bouw ik dan ook op volgens een vast patroon. Bij aanvang van de les neem ik met de leerlingen door wat we in de vorige les hebben gedaan en geef ik aan – mondeling of door middel van een overzicht op het bord – wat er in de huidige les gaat gebeuren. Zo ook met de les die ik toch bijna elk schooljaar weer een succes kan noemen. In klas 2 komt elk jaar het thema industriële revolutie terug. Ik merkte dat de leerlingen het onderwerp wel interessant vinden, maar dat het ze veel moeite kost er zich concreet iets bij voor te stellen. Uiteindelijk heb ik een manier van werken gevonden die ik nu al een paar jaar met succes toepas. Dat het leerrendement ook goed is, is te merken in klas 3 als delen van dit onderwerp (zoals de arbeidsomstandigheden) terugkomen en leerlingen na een 'oh ja!'-moment de kennis weer redelijk snel paraat hebben. Eerlijk toegegeven: eigenlijk is het niet één les, maar een serie lessen. Het fijne aan de lessen is dat de methode op elk hoofdstuk toe te passen is. Ook is het mogelijk om, naar eigen inzicht, het tijdspad aan te passen, ook al ben je halverwege de serie. Er is een aantal vaste docentgestuurde lessen, afgewisseld met lessen met zelfwerkzaamheid, werken in groepjes, het maken van een werkstuk en uiteindelijk een afsluitende presentatie.

'In principe krijgen ze als groep een cijfer, maar als ik zie dat er iets niet goed gaat, dan becijfer ik ook individueel'

leerlingen in de les. Ze krijgen hier twee lessen voor. Aan het begin van de derde les moet het groepje gezamenlijk de vragen schriftelijk inleveren.

Stap 2: Eerst geeft de docent uitleg over werkstukken. Uit het hoofdstuk heeft de docent een tiental onderwerpen gehaald. De groepjes kiezen een van de onderwerpen. Er mogen niet twee groepjes hetzelfde onderwerp

U SPREEKT MET UW TWEEDE CORRECTOR

Omdat deze onderwerpen ook in het lesboek kort worden behandeld, ontstaat er een logisch verband tussen het in stap 1 gemaakte werk en wat in stap 2 moet worden gedaan.

EIS BIJ PRESENTATIES

Tot nu toe heb ik altijd alle leerlingen een plek in een groep kunnen geven. De groepjes hebben veel eigen verantwoordelijkheid: in principe krijgen ze als groep een cijfer, maar als ik zie dat er iets niet goed gaat, dan becijfer ik ook individueel. Dit zeg ik ook vooraf tegen de leerlingen en het heeft voor meer rust gezorgd. Fraude door het bijna kant-en-klaar overnemen van teksten van het internet is redelijk te controleren. Een eis bij de presentaties is dat alle leerlingen over de presentatie beschikken. Er moet altijd worden gepresenteerd; ook als een groepslid er niet is, gaat de presentatie gewoon door. Een leerling die de presentatie mist mag zijn of haar deel in een latere les alsnog doen. Vooral deze laatste regel heeft in de afgelopen twee jaar voor veel minder absentes gezorgd.

GOED LEERRENDEMENT

Dit is een serie lessen die na de afronding bij mij als docent altijd een tevreden gevoel achterlaat. Het kost tijd en inzet wat betreft voorbereiding en nakijkwerk – meer dan een reguliere serie lessen. Maar het merendeel van de leerlingen geeft aan het einde van het schooljaar aan dit een leuke en afwisselende manier van werken te vinden. Een goed leerrendement, afwisselende werkvormen en een voornamelijk enthousiaste groep leerlingen: voor mij een serie succeslessen. ■

Vanaf volgend jaar wordt het examenwerk van uw leerlingen eerst door een vreemde docent nagekeken en daarna pas door u. Een zot plan, roeptotert Jan en alleman. Er is een petitie opgesteld die ik heb ondertekend – maar niet vanwege de argumentatie.

Wat ik mis in de petitietekst is de enorme werkdruk rond de examens, met name voor het vak geschiedenis. Die zal alleen maar toenemen in de nieuwe vorm, omdat de meeste docenten, buiten de regels om, de tweede correctie momenteel nogal haastig doen. Toegegeven, ik doe het ook steekproefsgewijs, daartoe gedwongen omdat het mij aan tijd ontbreekt. Met de nieuwe werkwijze ontkom je niet aan tweemaal zorgvuldig corrigeren. Je bent zo weer een weekend verder.

Wel in de petitie opgenomen is het aloude argument van onterecht wantrouwen. Maar de achterdocht is in dit geval terecht. Het twee jaar geleden gepubliceerde onderzoek van het Cito (*De praktijk van de eerste en tweede correctie, 2013*) toont aan dat na een derde correctie het gemiddelde havo-eindexamen geschiedenis een cijferpunt lager uitkwam. Daar kun je allerlei vraagtekens bij zetten – geschiedenis is een kwestie van interpretatie, het Cito-onderzoek is ook maar een steekproef, de eerste en tweede corrector zijn in alle professionele redelijkheid tot een cijfer

'De meeste docenten doen de tweede correctie momenteel nogal haastig'

gekomen, en zo verder – maar een verschil van een heel punt kun je niet *niet* serieus nemen. Nu is het niet toevallig dat het verschil juist bij het vak geschiedenis zo enorm is: het is het meest bewerkelijke eindexamen van allemaal. Geschiedenisdocenten zijn gemiddeld 60 uur met de correctie bezig.

En daar zit dus het eigenlijke probleem. Een laag gemiddelde vrezend – want je wordt erop afgerekend – sleept de eerste corrector zoveel mogelijk punten uit het vuur in de hoop dat de tweede corrector de soepelheid negeert. En dat doet de tweede corrector niet zelden, want hij heeft net zelf z'n eigen klas gecorrigeerd, heeft het druk met onderbouwlessen, met de examensurveillance en wordt bovendien niet of nauwelijks betaald voor die rotklus. Het Cito-onderzoek laat dat duidelijk zien: scholen faciliteren de examencorrectie nauwelijks en er wordt geen rekening gehouden met de correctielast van een vak als geschiedenis. Jammer dat de staatssecretaris daaraan voorbijgaat. Zijn wantrouwen is terecht, maar hij pakt de werkelijke oorzaak niet aan.

Voor een degelijke, objectieve examencorrectie hebben we tijd en een fatsoenlijke gage nodig. Geef ons de tijd, betaal ons (geschiedenis)docenten naar alle redelijkheid en de omdraaiing is overbodig. ■

Jelte Posthumus woont in Groningen en is docent geschiedenis aan de CSG Liudger in Drachten. Hij schrijft al jaren over het onderwijs. Daarnaast is hij radiopresentator voor Glasnost, een Gronings radio-programma over kunst en cultuur. Ook is hij muzikant en filmfiethebber.



'JE LEERT DINGEN DIE JE NU KUNT TOEPASSEN'

Leerlingen en de relevantie van geschiedenis

Leerlingen vinden geschiedenis een leuk vak, maar hebben moeite het nut ervan onder woorden te brengen. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat ze de relevantie van geschiedenis leren inzien? Het lectoraat didactiek van de maatschappijvakken van de Hogeschool van Amsterdam doet er onderzoek naar.

Dick van Straaten is docentonderzoeker bij de lerarenopleiding geschiedenis en het lectoraat didactiek van de maatschappijvakken, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding aan de Hogeschool van Amsterdam.

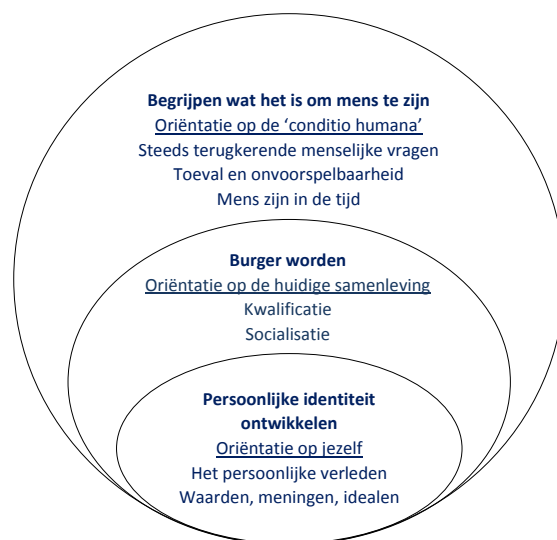
1 Wilschut, A.H.J. (2013). *Taal van burgerschap*. Download: <http://tinyurl.com/p94rtpn>.

2 Haydn & Harris (2010).

3 Wilschut, Van Straaten, Van Riessen (2013, p. 36). De relevantiedoelen zijn mede ontleend aan de algemene functies van onderwijs (zoals onder andere omschreven door Biesta (2010)) en de geschiedtheoretische inzichten van bijv. Dressel (1996) en Rüsen (2005).

Wat heb je aan geschiedenis? 'Dat je weet wat het is als je iets in de tuin vindt.' Opgraving met metaaldetector in het Drents Frieseveld. Foto: Bayke de Vries. Boven: Figuur 1. Doelen van relevant geschiedenisonderwijs

Tijdens de VGN-didactiekconferentie in 2014 vroegen we 52 docenten naar de mening van hun leerlingen over geschiedenis. Uit het onderzoek bleek dat docenten dachten dat leerlingen geschiedenis weliswaar leuk en interessant vinden, maar het nut ervan niet goed kunnen uitleggen. Deze inschattingen stemmen overeen met gegevens uit een vakbelevingsonderzoek uit 2012 onder 488 leerlingen op zeven middelbare scholen. Daaruit bleek dat leerlingen geschiedenis leuker vinden dan aardrijkskunde, wiskunde en economie, maar ook minder nuttig.¹ In de ons omringende landen lijkt de situatie niet veel anders. Gevraagd naar het nut van geschiedenis kwamen dertien- en veertienjarige Britse leerlingen vaak niet verder dan uitspraken als 'It helps you on quiz shows and pub quizzes' en 'So if you dig something up in the garden, you know what it is'. Eén leerling antwoordde op de vraag waarom je geschiedenis zou moeten leren met 'They don't tell us why'.² Leerlingen lijken dus inderdaad het nut van geschiedenis niet gemakkelijk in te zien. Wellicht is het een goed idee aan dat nut explicieter aandacht te besteden. In Engeland bleek althans dat op scholen waar dat wel gebeurde, leerlingen beter konden uitleggen wat je aan geschiedenis hebt.



DOELEN VAN RELEVANTIE

Onder relevantie verstaan we dat leerlingen inzien en ervaren wat geschiedenis te maken heeft met henzelf, met de samenleving waarin ze leven en met de inzichten in het menselijk bestaan.³ Om dat te bereiken moet het geschiedenisonderwijs zich meer expliciet richten op doelen die de betekenis van het vak centraal stellen. In figuur 1 zijn zulke doelen weergegeven in drie cirkels met een oplopende schaalgrootte: van de persoonlijke omgeving van de leerling ('jezelf worden') naar de bredere context van de samenleving ('burger worden') en naar het allesomvattende menselijke bestaan ('mens worden').

Identiteitsvorming kan bevorderd worden als je je spiegelt aan waarden, opvattingen en idealen van mensen uit andere tijden of leert over je persoonlijke geschiedenis. Burgerschap kan worden bevorderd door kennis te nemen van de historische wording van maatschappelijke instituties, gebruiken en tradities en door historisch te leren denken (socialisatie en kwalificatie). Inzicht in wat het betekent om mens te zijn, kan ontleend worden aan de rol van toeval (contingentie) in de geschiedenis en aan de wijze waarop mensen in het verleden zijn omgegaan met vraagstukken waarmee mensen te-

Didactische aanpak	Toelichting	Voorbeeld
Longitudinale lijnen	Narratieven over ontwikkelingen door de eeuwen heen. Extrapolatie naar ontwikkelingen in heden en toekomst.	Levensonderhoud: jager > boer > fabrieksarbeider > kantoorbediende >...? Politiek: van onderdaan met plichten naar burger met rechten.
Algemeen menselijke vraagstukken	Boventijdelijke kwesties en problemen waarmee mensen geconfronteerd worden (in verleden en heden).	Rond belastingheffing: Waarom betalen mensen belasting? Is weigeren geoorloofd? Hoe meer belasting, hoe meer inspraak? (Tiende Penning, 'no taxation without representation', censuskiesrecht, et cetera.)
Historische analogieën	Analoge historische verschijnselen gebruiken om hedendaagse verschijnselen beter te begrijpen.	Het Romeinse Rijk en de Europese Unie: Europa 'verenigd' toen en nu; manieren om volkeren tot meer eenheid te smeden.
Beslissingen nemen en scenariodenken	Beslissingen nemen en verwachtingen over de toekomst uitspreken op basis van kennis van het verleden.	Stel: Iran heeft toch atoomwapens. Wat moet de Amerikaanse president doen? Schrijf een advies. Gebruik je kennis van de Koude Oorlog.

genwoordig ook geconfronteerd worden. Maar ook aan het besef dat er een verleden is geweest waarin het heden wortelt en van waaruit verwachtingen voor de toekomst kunnen worden uitgesproken.

DIDACTISCHE AANPAKKEN

Relevant geschiedenisonderwijs legt relaties tussen verleden, heden en toekomst. In de literatuur zijn we vier aanpakken tegengekomen die daarvoor gebruikt kunnen worden: de longitudinale lijnen, de algemeen menselijke vraagstukken, historische analogieën en beslissingen nemen en scenariodenken.

In figuur 2 worden de aanpakken kort toegelicht. Ze zijn gekozen om leerlingen de wereld vanuit een historisch perspectief te laten bekijken, zonder al te gemakkelijk parallellen te trekken tussen heden en verleden of de verschillen tussen verleden en heden onderbelicht te laten. Bij de vierde aanpak is het niet de bedoeling dat leerlingen de toekomst leren voorspellen, want dat kan niemand. Toch is het ook niet zo dat met geschiedenis helemaal niets over de toekomst gezegd kan worden. Integendeel, het ontwikkelen van geloofwaardige toekomst-scenario's is zónder kennis van het verleden moeilijk voorstelbaar.

RELEVANTIEMETER

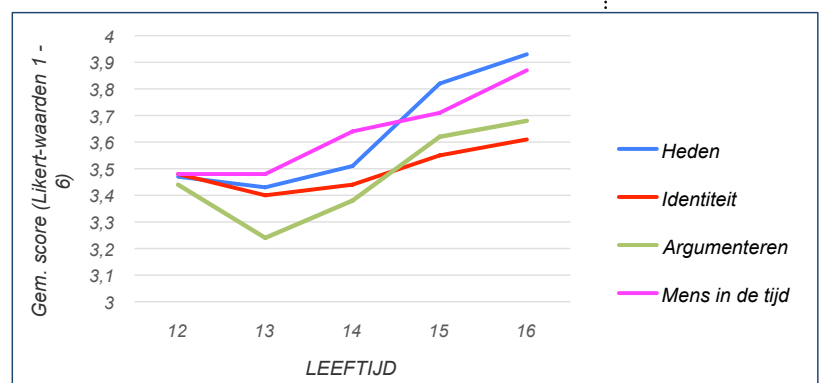
We veronderstellen dat leerlingen door het leggen van relaties tussen verleden, heden en toekomst volgens bovengenoemde aanpakken het nut van het vak beter leren inzien. Om dat na te kunnen gaan, hebben we een meetinstrument ontwikkeld met

uitspraken over vier aspecten die gerelateerd zijn aan de doelen van relevant geschiedenisonderwijs: verklaren van het heden, identiteitsvorming, argumenteren, mens in de tijd. Deze 'relevantiemeter' is afgenomen onder 765 leerlingen op zeven scholen. De resultaten wijzen uit dat leerlingen, naarmate ze ouder worden, de relevantie van geschiedenis op genoemde aspecten meer gaan inzien (figuur 3). Ook scoren ze hoger op 'heden' en 'mens in de tijd' dan op 'identiteitsvorming' en 'argumenteren'. Verder valt op dat dertienjarigen op alle aspecten gemiddeld het laagst scoren.

EXPERIMENTEN

Bovenstaande vier aanpakken voor relevant geschiedenisonderwijs zijn uitgetoetst door docenten op het Pieter Zandt College (locatie Kampen en locatie Urk) en de Katholieke Scholengemeenschap Hoofddorp (KSH). Het ging om kortlopende exploratieve studies onder een beperkt aantal leerlingen met als doel vast te stellen of deze ►

Boven: Figuur 2. Vier aanpakken voor het leggen van relaties tussen verleden, heden en toekomst. Onder: Figuur 3. Ontwikkeling in het denken over relevantie van geschiedenis door leerlingen.





Blijft China de komende tien jaar nog communistisch?
Foto: Staff Sgt. D. Myles Cullen, United States Airforce.

4 De typologie 'exemplarisch' is afkomstig van Rüsen (2005). Hij onderscheidt daarnaast een traditionele, kritische en genetische omgang met geschiedenis.

aanpakken uitvoerbaar zijn en of ze mogelijk al enig effect hebben op de relevantiebeleving van leerlingen. Op de KSH kregen leerlingen in havo 4 les over de geschiedenis van burgerschap die longitudinaal (van oudheid tot heden) werd gedoceerd. In mavo 2 maakten leerlingen in het kader van de tijd van de wereldoorlogen opdrachten rond historische analogieën, algemeen menselijke vraagstukken en toekomstscenario's. Op het Pieter Zandt College in Urk pasten leerlingen in havo 2 hun kennis van de industriële revolutie toe op de ontwikkeling van de hedendaagse Nigeriaanse economie en gingen ze aan de hand van stellingen na of ze hun mening over armoedebestrijding onder invloed van wat ze over de sociale kwestie hadden geleerd wilden veranderen. Op de vestiging in Kampen schreven leerlingen in het kader van lessen over de Koude Oorlog onder meer een toekomstscenario over de vraag of China de komende tien jaar communistisch zal blijven. In alle gevallen vulden leerlingen vóór en na de lessen de relevantiemeter in. Ook werden leerlingen geïnterviewd. Omdat nog niet alle gegevens beschikbaar zijn, volstaan we hier met enkele voorlopige resultaten en impressies.

IS HEEFT ERGERE WAPENS

De mavo-leerlingen van de KSH kregen de vraag voorgelegd of je verklaringen voor de geallieerde overwinning op nazi-Duitsland en Japan kan gebruiken bij het voorspellen van de afloop van de strijd tegen Islamitische Staat (IS). Van de 52 leerlingen vond 25 (48%) van niet en 27 (52%) van

wel. De eerste groep gaf toelichtingen als 'het is een heel andere situatie', 'nu vechten ze met techniek en minder met veldslagen', 'nu heb je een heel andere economie' en 'IS heeft veel ergere wapens'. Deze leerlingen vergeleken beide conflicten met elkaar en kwamen op grond van de verschillen tot de conclusie dat de geschiedenis niet zomaar kan worden gebruikt om de toekomst te voorspellen. Anderen redeneerden dat voorspellingen op basis van geschiedenis weinig zin hebben omdat het 'toch altijd anders gaat' en 'je nooit weet hoe het afloopt'. Van de 'ja-stemmers' trokken veel leerlingen direct toepasbare lessen uit de Tweede Wereldoorlog: 'je kunt hetzelfde proberen te doen als de Verenigde Staten toen deden, want door bommen stopt het', 'met veel bondgenoten en een grote luchtmacht ben je sterker'. Sommige leerlingen gingen vrijer met geschiedenis om, iets wat bleek uit de uitspraak dat 'het doel [van Hitler en IS] ongeveer hetzelfde is, iets verspreiden over de hele wereld'.

DE CHINESE GORBATSJOV

Op het Pieter Zandt College in Kampen schreven 51 leerlingen een betoog over de vraag of China communistisch zal blijven. De leerlingen moesten daarbij hun kennis van de Koude Oorlog gebruiken, in het bijzonder kennis van de ondergang van het communisme in de Sovjet-Unie. Ook lazen ze een tekst over de huidige politieke en sociaaleconomische toestand in China. Van de 173 argumenten die we in de scenario's aantroffen, waren er 111 (64%) ontleend aan kennis van het verleden. Nog redelijk veel leerlingen redeneerden dus alleen op grond van hun algemene kennis van het heden, bijvoorbeeld dat China niet communistisch zal blijven omdat de bevolking door groeiende milieuvervuiling in opstand zal komen. Het kostte deze

Wie in zijn of haar lessen meer wil doen aan de relevantie van het vak, is van harte uitgenodigd deel te nemen aan het onderzoeksproject. Contactpersoon: t.van.straaten@hva.nl.

leerlingen blijkbaar moeite om historische kennis te gebruiken in een hedendaagse context. Veel leerlingen gingen op een exemplarische manier met geschiedenis om.⁴ Zij pasten historische gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen direct toe op de situatie in China, bijvoorbeeld door te voorspellen dat een 'Chinese Gorbatsjov' een einde aan het communisme zal maken of dat China nog lang communistisch zal blijven, omdat de bevolking door '1989' niet nog een keer in opstand zal komen. Anderen kwamen tot meer originele redeneringen, bijvoorbeeld door te betogen dat China altijd al een eigen koers heeft gevolgd (1949, 1972, 1989) en dat zal blijven doen of door het failliet van de communistische staatsleer aan te kondigen vanwege de toenemende welvaartverschillen in het 'kapitalistische' China.

BETROKKENHEID

In interviews gaven leerlingen aan dat ze de opdrachten lang niet altijd gemakkelijk vonden, maar wel leuker dan werken uit het werkboek, vooral omdat 'je dingen leert die je nu kunt toepassen' en 'je meer nadenkt of zo iets nu ook zou kunnen gebeuren'. Volgens de docenten zorgde de koppeling met het heden voor meer betrokkenheid van leerlingen en meer discussie, al verschilde dit per opdracht. Of leerlingen door dit type onderwijs de relevantie van geschiedenis meer zijn gaan inzien, moet uit de nametingen blijken. Meer onderzoek, met grotere groepen leerlingen, zal bovendien nodig zijn om daar met meer zekerheid iets over te kunnen zeggen. ■

LITERATUUR

- BIESTA, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Amsterdam: Boom.
- DRESSEL, G. (1996). *Historische Anthropologie, eine Einführung*. Wenen: Böhlau Verlag.
- HAYDN, T., HARRIS, R. (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: a view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*, 42(2), 241-261.
- RÜSEN, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books.
- VAN STRAATEN, D., WILSCHUT, A., OOSTDAM, R. (submitted). Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research. *Journal of Curriculum Studies*.
- WILSCHUT, A., VAN STRAATEN, D., VAN RIESSEN, M. (2013) *Geschiedenisdidactiek: Handboek voor de vakdocent*. Bussum: Coutinho.



CHATTEN MET DE GOUDEN EEUW

In september 2015 start het educatieve programma #goudenEeuw van de tentoonstelling *Hollanders van de Gouden Eeuw* in de Hermitage Amsterdam. De leerlingen kunnen via sociale media 'vrienden worden' met prominente burgers uit de zeventiende eeuw. Wanneer een scholier langs een schilderij loopt verschijnen er automatisch berichten over de afgebeelde personen. Zo kunnen zij onder andere inzien hoe er geld werd verdiend en op welke wijze men 'slim' trouwde. Ook de minder fraaie kanten van de high society worden belicht, zoals de enorme rijkdom die verworven werd met de trans-Atlantische slavenhandel. Op de tentoonstelling zijn dertig groepsportretten uit de Gouden Eeuw te zien. Voor meer informatie: hollandersvandegoudeneeuw.nl.

HISTOCRYPTO

De afbeeldingen zijn cryptische aanwijzingen. Welke historische persoon zoeken we?



1905-1981

Stuur het antwoord vóór 26 augustus naar redactie@vginkleio.nl. Inzenden kan ook via de website www.vginkleio.nl. Het antwoord op de Histocrypto uit Kleio 3 was: Dorestad. De winnaar is Marjan de Groot-Reuvekamp uit Den Bosch. Zij wint een boekenbon van 20 euro. Gefeliciteerd!



FAMILIEPORTRET MICHEL DE RUYTER

In de vrij toegankelijke Schuttersgalerij van het Amsterdam Museum is sinds kort het familieportret van Michiel de Ruyter te zien. Het groepsportret is voor het eerst voor publiek in Nederland te zien sinds de voltooiing van de restauratie in 2014. Het is geschilderd door Juriaen Jacobsz (1624 – 1685) en toont de Nederlandse zeeheld met zijn derde vrouw Anna en alle op dat moment in het gezin aanwezige kinderen. Het familieportret heeft met zekerheid in het huis van Michiel de Ruyter gehangen toen hij woonde aan de Prins Hendrikkade 131.

INTERACTIEVE DOCUMENTAIRE OVER OORLOG

Op www.scholtenhuis.nl is de interactieve documentaire Scholtenhuis - het web te bekijken. Het web is een educatief project voor jongeren uit het derde jaar van het voortgezet onderwijs. Het neemt de kijker mee op een bijzondere reis door de Tweede Wereldoorlog. Door middel van animaties klappt het Scholtenhuis open en zie je kleine filmpjes. Die tijdsinkijkjes zijn opgehangen in een groot web van foto's en films uit de Tweede Wereldoorlog. Ondertussen vertelt voice-over Gijs Wanders wat je ziet. Dilemma's worden in beeld gebracht. Vervolgens wordt de vraag gesteld: wat zou jij doen? De informatie uit de kamers maakt het beantwoorden van deze vraag eerder moeilijker dan makkelijker, want hoe meer je te weten komt, des te meer begrip rijst voor welke onmenselijke dilemma's mensen in de oorlog kwamen te staan.

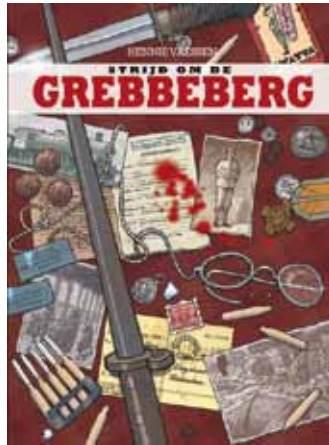


MUZIEK VAN DE BEVRIJDING

We kennen allemaal de beelden van de bevrijding, nu 70 jaar geleden. Juichende mensen, piano's die spontaan op straat werden gezet, meisjes die soldaten zoenden en achter op de motor klommen. Maar hoe klonk die bevrijding? Welke muziek werd er gespeeld? Dat is veel minder bekend. Het Nationaal Bevrijdingsmuseum 1944-1945 in Groesbeek geeft hierop tot en met 1 november 2015 het antwoord met de tentoonstelling *Songs of Liberation*. Aan de hand van een unieke collectie van meer dan driehonderd stukken bladmuziek (recent vanuit de VS geschonken) wordt de muziek van de bevrijding gereconstrueerd. Van de foxtrot tot de swing, van haastig geschreven bevrijdingsliederen tot internationale hits. Naast historische opnames zijn er dankzij samenwerking met de afdeling American Studies van de Radboud Universiteit Nijmegen tevens moderne reconstructies te horen van nummers die nooit zijn opgenomen, zoals *Snoezepoes*, *The Tommy Song*, *Het Vrije Nederland* en de *Sten Gun Walk*. Er kan in de tentoonstelling ook gedanst worden op authentieke dansinstructies. Er is ook een lesbrieft en ander vernieuwend educatief materiaal samengesteld voor het basis- en middelbaar onderwijs. Ga voor meer informatie naar www.bevrijdingsmuseum.nl.

STRIP STRIJD OM DE GREBBEBERG

Op 11 mei 1940 kwam de Grebbeberg onder Duits vuur te liggen. De dag daarvoor waren huizen die in het schootsveld van het Nederlandse leger lagen met de grond gelijk gemaakt. Directeur Ouwehand van het dierenpark schoot een deel van zijn dieren dood en liet anderen vrij. In *Strijd om de Grebbeberg* (Pelikaanpers, Oosterbeek) lopen feiten en fictie door elkaar. Het voor de jeugd gemaakte stripboek wil een onderbelicht hoofdstuk van de Nederlandse geschiedenis uit de doeken doen. In de strip van Hennie Vaesen wordt het verhaal verteld van dienstplichtigen en evacués, met voldoende achtergrondinformatie om te snappen waar de slag in het grotere geheel past. Voor de scholieren in de directe omgeving is een aparte versie gemaakt, *Slag om de Grebbeberg*, met enigszins aangepaste tekst. Het stripboek kost 16 euro en is te bestellen bij elke boekhandel.



STUDIEPROGRAMMA BERLIJN

De Anne Frank Stichting organiseert voor docenten (ook in opleiding) uit het voortgezet onderwijs een studieprogramma in samenwerking met het *Haus der Wannsee Konferenz* in Berlijn. Tijdens het seminar wordt aandacht besteed aan de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog en de Jodenvervolgung. De nadruk ligt op ouderschap, de kracht van authentieke plaatsen in het onderwijs en de invloed van het nationaalsocialisme op het onderwijs. Het programma bestaat afwisselend uit workshops, lezingen en bezoeken aan authentieke plaatsen in Berlijn. Er is ruimte voor een beperkt aantal deelnemers. Het studieprogramma kost niets, ook eten en overnachtingen (21-27 oktober) worden vergoed. De reiskosten van en naar Berlijn zijn echter voor eigen rekening. Voor meer informatie en aanmelding zie www.annefrank.org/docenten of mail naar docenten@annefrank.nl. Stuur een korte motivatie voor deelname én een ondersteunende brief van een leidinggevende vóór 10 augustus 2015. Voertaal tijdens het seminar is Engels.

OORLOG IN DE KUNST

Tot en met 13 september 2015 organiseert het Stedelijk Museum Zwolle de tentoonstelling *Strijd! Oorlog en overleven in beeld*. Aan de hand van het werk van meer dan twintig kunstenaars, waaronder Jan Willem Pieneman, Pieter de Molijn, Christian Boltanski, Raquel Maulwurf en Armando, brengt het museum vijf eeuwen oorlogskunst in beeld. Te zien is hoe de visie op oorlogskunst in de loop der eeuwen veranderde: van feitelijke naar een meer emotionele, figuurlijke of zelfs abstracte verbeelding. De soms gruwelijke werken bezitten vaak een buitengewone schoonheid. Hoe gaan we als kijker met die controverses om? Het museum biedt bij iedere tentoonstelling steeds een wisselend activiteitenprogramma aan. Kijk hiervoor gedurende de loop van de tentoonstelling op www.stedelijkmuseumzwolle.nl en op Facebook.

Anoniem naar Jan Willem Pieneman (1779 -1853), *De Slag bij Waterloo, 1815*. Ingekleurde litho, Collectie Stedelijk Museum Zwolle. ▼



VROEGE FOTOGRAFIE UIT KEIZERLIJK CHINA

Zeldzame foto's, bijzondere fotoalbums en stereofoto's uit de verzameling van China-kenner Ferry Bertholet, verrijkt met foto's uit de collectie van het Rijksmuseum, laten voor het eerst het negentiende-eeuwse, onbekende China zien ten tijde van de laatste keizers. Het Rijksmuseum presenteert tot en met 23 augustus 2015 *Vroege fotografie uit Keizerlijk China* in de Fotogalerij van het Rijksmuseum.

Het Keizerlijke China was in de negentiende eeuw nagenoeg verborgen, tot in 1912 de laatste keizer werd afgezet. De opkomst van de fotografie viel samen met een sterk groeiende belangstelling voor het onbekende China. De foto's op de tentoonstelling leiden de bezoeker in deze spannende onbekende wereld binnen: de havens, de kades, de riksja's, maar ook de nauwe drukbevolkte straten met de vele winkels en de 'theehuisen' met hun gezelschapsdames.



Groepsportret met courtesanes, Shanghai, ca. 1885. Collectie Ferry Bertholet.



Sint Jacob ontmaskert en overwint hekserij en toverij, Pieter Bruegel, 1565.

DE HEKSEN VAN BRUEGEL

In Museum Catharijneconvent is vanaf 19 september *De heksen van Bruegel* te zien, de eerste tentoonstelling over heksen in de kunst. Eenmalig is een unieke collectie heksenvervoeringen uit de roerige periode van heksenvervolgelingen in de Nederlanden (1450-1700) te zien. Deze tentoonstelling laat zien dat Pieter Bruegel aan de wieg stond van de verbeelding van de heks zoals we die nu kennen. Grote Hollandse en Vlaamse meesters lieten zich door zijn heksbeeld inspireren. *De heksen van Bruegel* is een reis langs de mooiste en indrukwekkendste heksenvervoeringen die de Nederlanden hebben voortgebracht. Van angst naar fantasie, van schrikbeeld tot sprookjesfiguur. Vanuit heel Europa komt een selectie kwetsbare panelen, manuscripten, prenten en tekeningen naar Nederland om het verhaal van *De heksen van Bruegel* te vertellen. Van zeldzame archiefstukken en handschriften tot de detaillistisch geschilderde sabbatscènes van Frans Francken en David Teniers de Jonge. Absolute hoogtepunten vormen de prenten van Pieter Bruegel: *Sint Jacob bestrijdt de hekserij en toverij* en *Sint Jacob ontmaskert en overwint hekserij en toverij* (1565). De tentoonstelling is te zien in Museum Catharijneconvent van 19 september 2015 t/m 31 januari 2016 en reist van 25 februari 2016 t/m 26 juni 2016 door naar Brugge.

MONUMENTEN SPREKEN

Op de website www.monumentenspreken.nl staan 28 mini-documentaires, gemaakt bij 28 oorlogs- en verzetsmonumenten uit de Zaanstreek. Er zijn ook bijbehorende lessen gemaakt voor basis- en voortgezet onderwijs. De bijzondere verhalen worden verteld door ooggetuigen en gaan onder andere over de Februaristaking, Hannie Schaft, de Jodenvervolgelingen en de moord op verzetsman Piet Zwart door mede-verzetsleden. Daardoor is de website ook interessant voor scholen buiten de Zaanstreek.



HET
VOLGENDE
NUMMER VAN
KLEIO
VERSCHEIJNT 18
SEPTEMBER



Universiteit Utrecht

Nascholingsconferentie havo/vwo

over de historische context

Duitsland 1871 - 1945

Programma met lezingen van:

- Prof. Stefan Berger
(Ruhruniversität Bochum)
- Dr. Jacco Pekelder
(Universiteit Utrecht)
- Margriet Brandsma
(Oud Duitsland-correspondent voor de NOS)

Verskillende didactische workshops

Afsluitend debat

Iedere deelnemer ontvangt een exemplaar van
Jacco Pekelders veelgeprezen *Nieuw nabuurschap*.
Nederland en Duitsland na de val van de muur (2014)

Programma en aanmelding:
www.uu.nl/nascholinggeschiedenis

Voor vragen:
nascholingduitsland@gmail.com

Maximum aantal deelnemers: 120



20 november 2015

9:30 – 17:00 uur

Locatie:

Utrechts Stedelijk Gymnasium
Ina Boudier-Bakkerlaan 7, Utrecht

€ 185,- p.p.

(incl. certificaat, cursusmateriaal,
boek *Nieuw nabuurschap*,
lunch en borrel)



VMBO-CONFERENTIE OVER HET EXAMEN GESCHIEDENIS

Ook dit jaar vindt de achtste vmbo-conferentie plaats, georganiseerd door de Universiteit Utrecht, Hogeschool Utrecht, VGN en Prodemos, met de drie themalijnen: Duitsland in het Historisch Overzicht, Europese Unie, Historisch redeneren en historische vaardigheden in het vmbo. Per thema is er een inhoudelijke lezing en kan er gekozen worden uit twee didactische workshops. Er zal ook informatie gegeven worden over de wijzigingen in de syllabus vmbo. De dag wordt afgesloten met een interactieve lezing over formatieve toetsing en ICT.

Doelstelling

Het doel van deze conferentie is docenten informatie en concreet lesmateriaal mee te geven, zodat ze hun leerlingen effectiever kunnen voorbereiden op het vmbo-examen geschiedenis.

In alle lezingen en workshops krijgt u tips en materiaal dat aansluit bij het examenprogramma.

- Data:** vrijdag 6 november 2015 van 10.00-16.30 uur op de Uithof, Utrecht
- Kosten:** € 210 euro (incl. drinken, lunch, werkmateriaal en nascholingscertificaat)
- Opgave:** Meer informatie en opgave vanaf eind mei via website: www.uu.nl/geschiedenisendidactiek

Lezingen en workshops

Lezingen: Huub Kurstjens en Gerard Rozing over het examen en de nieuwe ontwikkelingen; Jacco Pekelder over Duitsland in het Historisch Overzicht; Jannet van Drie over historisch redeneren en historische vaardigheden in het vmbo; Kathelijne Buitenweg over de Europese Unie; Sjaak van der Lee over formatieve toetsing en ICT;

Workshops o.a. over omgaan met sensitive history; hoe maak je goede vragen om historische vaardigheden te toetsen; werkvormen voor Europese Unie; de Europese Unie in een Prezi presentatie; Eerste Wereldoorlog aan de hand van foto's en Duitsland in documentaires.

Er is een voorlichtingsmarkt i.s.m. educatieve uitgeverijen