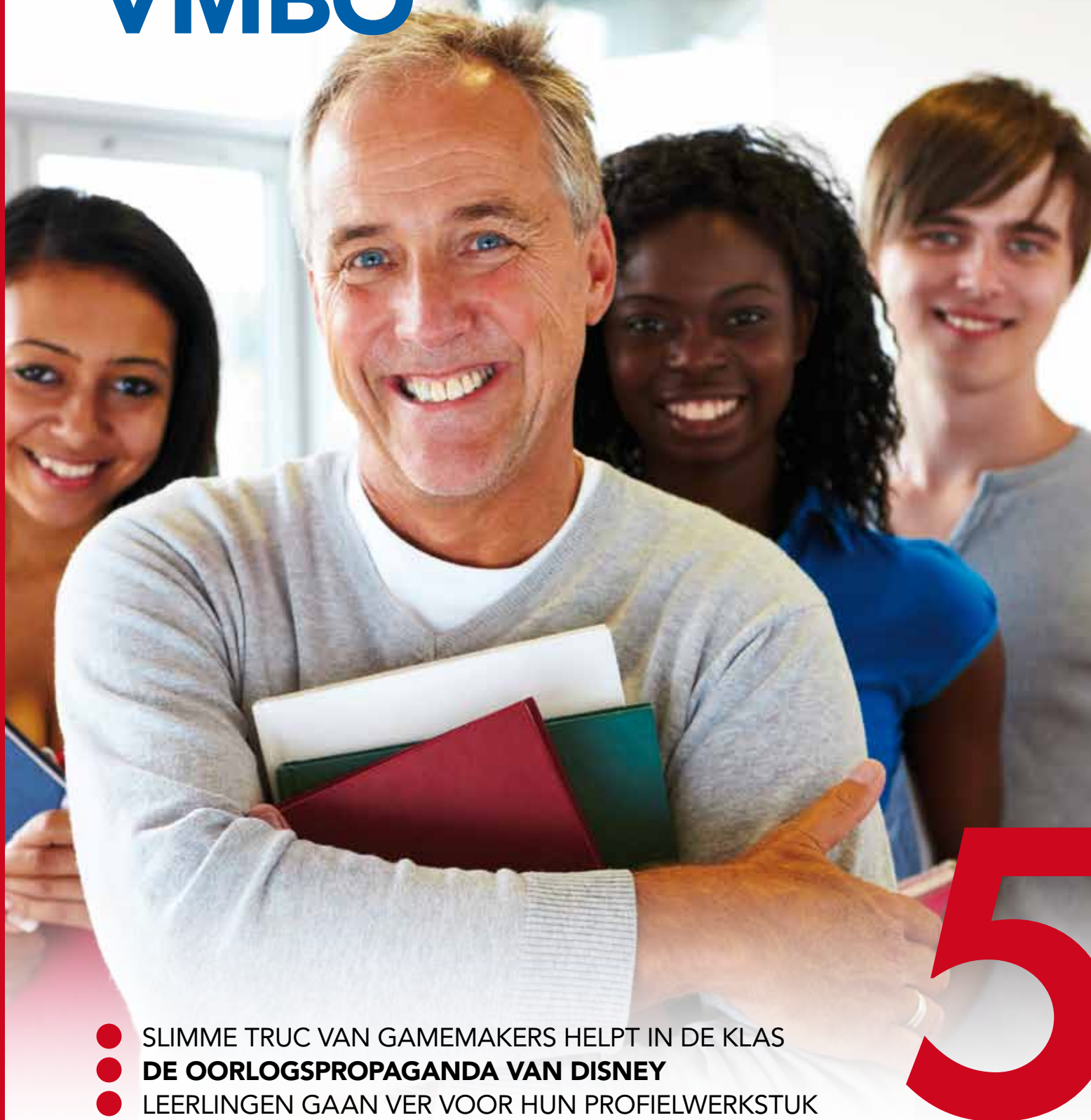


SUCCESSLESSEN VOOR HET **VMBO**



- SLIMME TRUC VAN GAMEMAKERS HELPT IN DE KLAS
- **DE OORLOGSPROPAGANDA VAN DISNEY**
- LEERLINGEN GAAN VER VOOR HUN PROFIELWERKSTUK

5



Stof voor succeslessen

In deze dikke vmbo-special vindt u voor elk wat wils. Zo kunt u inspiratie opdoen voor goede lessen met de nieuwe serie 'succeslessen voor het vmbo'. Of lees het interessante verhaal over de Disney-studio's tijdens de Tweede Wereldoorlog, het bevat genoeg stof die leerlingen zal aanspreken.

Verder hebben we in het schooljaar 2014-2015 bijdragen van het Nationaal Archief over bijzondere archiefstukken en van ProDemos over werkvormen bij politieke onderwerpen.

Docent Rik van Lente ergerde zich aan het correctievoorschrift voor het eindexamen havo van dit jaar en schreef een kritiek. Het CITO reageert op zijn kritiek in deze Kleio. En *last but not least* brengen we enkele bijzondere profielwerkstukken voor het voetlicht. Sommige leerlingen gaan heel ver voor een profielwerkstuk en dat levert bijzondere verhalen op.

Veel leesplezier!
Namens de redactie,
Annemiek de Groot

PS Heeft u uw e-mailadres al doorgegeven aan de VGN?
Dan wordt u op de hoogte gehouden van nieuws en evenementen.
Ga naar www.vgnkleio.nl/vgn en vul uw gegevens aan. Hartelijk dank!

16



12



Contributie 2014

- 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 staatsinrichting in Nederland (VGN). Leden ontvangen het gratis.

HOOFDREDACTIE

hoofdreductie@vgnkleio.nl
Daan Schuijt

EINDREDACTIE

redactie@vgnkleio.nl
Annemiek de Groot
Juil Lelieveld
Richard de Rooij

REDACTIE

Daan van Leeuwen
Bart Lodder
Bianca van der Molen
Lisa Oskamp
Ramses Peters
Nicole van der Steen
Hans Vermeer
Ben Vriesema

MEDEWERKERS

Edith van Gameren
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	TEKENFILMS ALS PROPAGANDA TIJDENS DE TWEEDE WERELDOORLOG
8	HENK WESSELING... EN DE GESCHIEDENIS
10	HET HOUTEN ZWAARD: KORTE FILM OVER EEN BATAAFSE GLADIATOR
13	DE CITROEN, MUSEUMLES IN HET RIJKSMUSEUM
16	IN DE KLAS PRODEMOS: ALGEMEEN KIESRECHT
18	DE VMBO-EXAMENS GESCHIEDENIS VAN 2014
22	SUCCESSLES VOOR HET VMBO
25	BOEKEN
26	DE TIEN TIJDVAKKEN IN FILMS EN GAMES
28	DE CONTEXT VAN LEREN, ONTWERP EN GEBRUIK EEN 'SKILL TREE' IN JE LESSEN
30	EXPERTS: NATIONAAL ARCHIEF
32	IN DE KLAS: VAN OLDENBARNEVELT
34	EEN ONDERZOEK NAAR DE EFFECTEN VAN EDUCATIEVE RAVENSBRÜCKREIZEN
37	UITGELEZEN: CULTUUR ALS MACHT
40	VAKKENINTEGRATIE IN DE PRAKTIJK: HET LEERGEBIED MENS EN MAATSCHAPPIJ
46	DIER: DE UIL
48	KRITIEK OP CORRECTIEVOORSCHRIFT EINDEXAMEN HAVO
50	REACTIE VAN HET CITO OP KRITIEK CORRECTIEVOORSCHRIFT
54	MUSEUM: NATIONAAL ARCHIEF
58	BIJZONDERE PROFIELWERKSTUKKEN

22



54



THEMA:
VMBO

4



63	RECENSIES
66	WEBRECENSIE: SERIOUS GAME VERWOEST ROTTERDAM
67	COLUMN: EDITH VAN GAMEREN
68	VGN NIEUWS
70	COLUMN: TON VAN DER SCHANS
71	KLEIOKRANT

TEKENFILMS ALS PROPAGANDA

Disney tijdens de Tweede Wereldoorlog

Tijdens de Tweede Wereldoorlog produceren de bekende Amerikaanse animatiestudio's honderden instructie- en propagandafilmpjes voor het leger en de overheid. De drijfveer is deels oprecht patriottisme, deels commercieel eigenbelang. Disney laat zien dat die twee belangen elkaar niet hoeven te bijten.

Hans Vermeer is
redacteur van Kleio.

Een Triviantvraag: 'Welke sergeant in het Amerikaanse leger is nog steeds wereldberoemd?' De eerste reactie van de tegenspeler is waarschijnlijk een wanhopige zucht. Maar als je het antwoord voorleest, maakt de wanhoop plaats voor ongeloof. Donald Duck? Sergeant? En toch is het waar. Deze ster van het witte doek maakte in 1984 ter gelegenheid van zijn vijftigjarige bestaan een tournee door Europa, Japan en de VS. Tijdens die tour kreeg hij door een afvaardiging van het Amerikaanse leger zijn sergeantsstrepen opgespeld. Meteen hierna kreeg hij eervol ontslag. Natuurlijk was dit eerbetoon een grap, maar wel een met een serieuze ondertoon. De legerleiding liet hiermee zien hoeveel belang zij hecht aan de bijdrage van de Disneystudio's aan de oorlogsspanningen tijdens de Tweede Wereldoorlog.

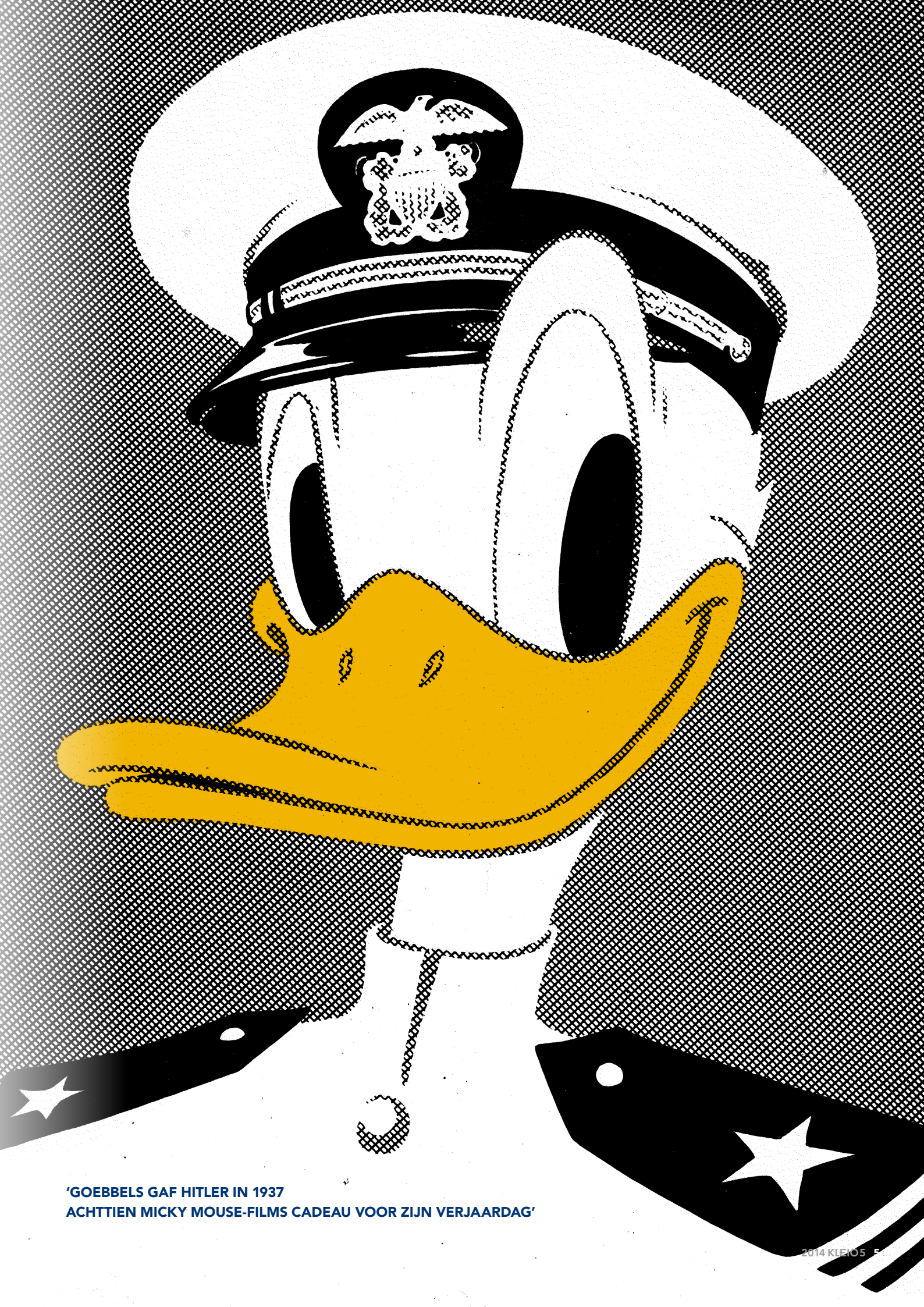


DISNEY EN HET LEGER

De band tussen het leger en de Disneystudio's gaat terug naar de jaren vlak vóór de oorlog en berust in eerste instantie op toeval. In 1937 besloot Disney een nieuwe studio te bouwen in Burbank, Californië. Die studio kwam pal naast de enorme vliegtuigfabriek van Lockheed te liggen. Na de Japanse aanval op Pearl Harbor in december 1941 was de vliegtuigfabrikant bang dat de westkust het doelwit werd van Japanse luchtaanvallen en kwam hij op het idee om de fabrieken op een bijzondere manier te camoufleren. En dat was een kolfje naar de hand van de burens. De ontwerpers van Disney verstopten de belangrijkste delen van de enorme fabriek onder een met de hand beschilderd canvasdoek, dat – van bovenaf gezien – een idyllisch landschap voorstelde, compleet met bomen, wegen, bloemen en akkerland. Achteraf was dit alles niet nodig, de fabrieken bleven gevrijwaard van luchtaanvallen. Maar je weet natuurlijk nooit hoeveel de camouflage van Disney daaraan heeft bijgedragen! ▶

Hiernaast:
Walt Disney.
Boven: De fabriek
van Lockheed
verstopt onder het
canvas landschap.
Om het helemaal
echt te laten lijken,
reden er in dit
fictieve landschap
medewerkers rond
in auto's en werden
er dagelijkse tafere-
len nagespeeld zoals
het ophangen van
wasgoed.





'GOEBBELS GAF HITLER IN 1937
ACHTTIEN MICKY MOUSE-FILMS CADEAU VOOR ZIJN VERJAARDAG'

De hoofdpersoon in de door Disney gemaakte instructiefilmpjes voor Amerikaanse soldaten. Snafu liet vooral zien hoe het NIET moest.



Al snel na het begin van de oorlog kregen de Disneystudio's opdrachten van verschillende departementen van de overheid en het leger voor het maken van instructiefilmpjes, documentaires en propagandamateriaal. De locatie naast het complex van Lockheed was daarvoor ideaal. Veel instructiefilms voor het leger zijn in de vorm van animaties gegoten. De legerleiding merkte namelijk al snel dat een grappige tekenfilm meer impact had dan een saaie instructiefilm.

Een leuk voorbeeld om samen met de leerlingen te bekijken en te bespreken is de animatie *Spies* (1943) uit de bekende *Private Snafu*-reeks. Dit filmpje is – net als alle andere Disney-animaties – eenvoudig te vinden op op YouTube. Snafu staat voor *Situation Normal: All Fucked Up*, een standaarduitdrukking onder de G.I.'s waarmee alles wordt aangeduid wat fout loopt. De instructiefilmpjes werden in opdracht van het leger gemaakt voor intern gebruik. In elk filmpje is soldaat Snafu de hoofdpersoon, een niet al te snuggere jandoedel die juist doet wat van soldaten *niet* verwacht wordt. In het filmpje *Spies* geeft Snafu onder invloed van alcohol geheime informatie prijs aan een knappe dame, die natuurlijk een Duitse spionne blijkt te zijn.

Disneyfiguren waren populair in het leger. Dat blijkt ook uit een ander verschijnsel, de zogenaamde *nose art*. De aanleiding voor deze 'kunstvorm' was een verzoek van een marineman aan de Disneystudio's om een logo te ontwerpen voor een eenheid torpedoboten. Dit logo werd meteen enorm populair. Zo populair dat er een productie volgde van meer dan 1200 logo's van Disneyhand, allemaal gratis gemaakt. Daarmee creëerden de mensen van Disney als het ware een soort nieuwe heraldiek gebaseerd op tekenfilm- en stripfiguren. De meeste van die logo's sierden tijdens de oorlog de neuzen van bommenwerpers en jachtvliegtuigen. Vandaar de benaming *nose art*.

PATRIOTTISME EN COMMERCIE

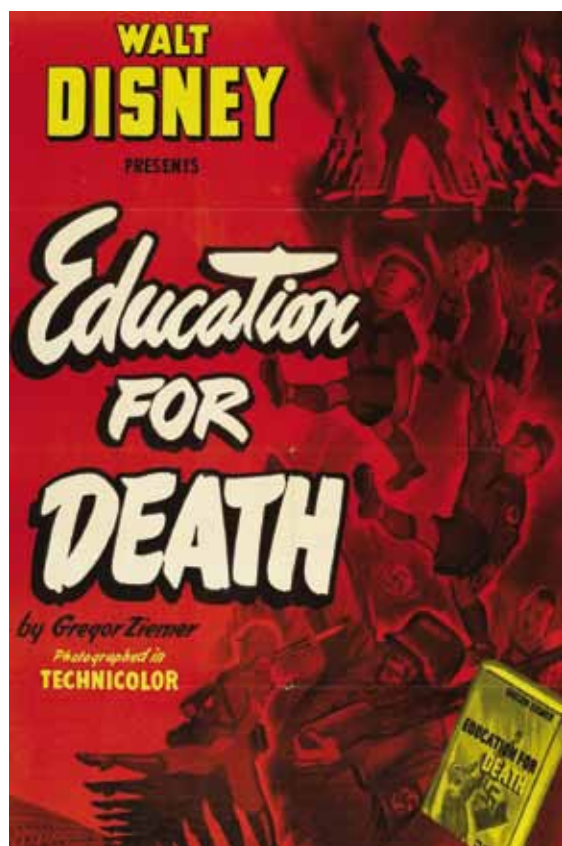
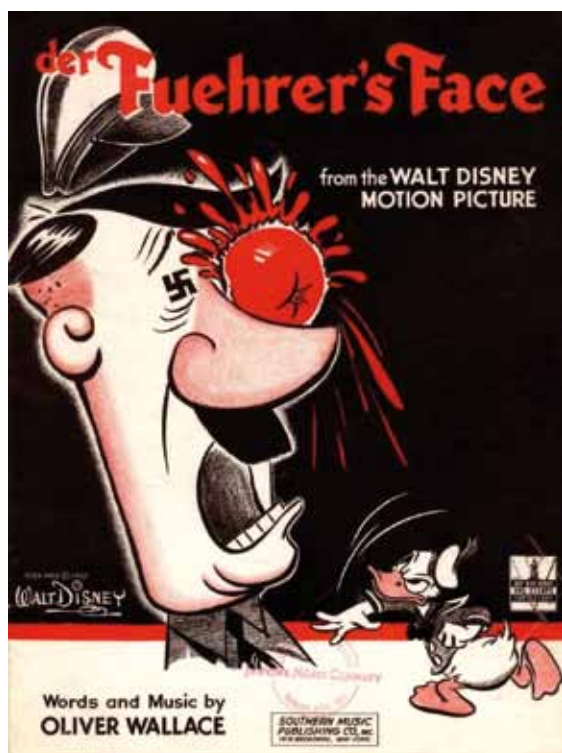
In de jaren dertig en veertig kende iedere Amerikaan de bekende Disneyfiguren. Tekenfilms waren toen nog geen kindervermaak maar werden bekeken door volwassen bioscooppubliek. Tijdens de oorlog bezochten wekelijks 86 miljoen Amerikanen een bioscoop! Dat betekende dat twee op de drie Amerikanen minstens één keer per week naar de film ging. Het lag dan ook voor de hand dat de overheid en het leger Disney en andere animatiestudio's in de arm namen om de moraal van het thuisfront te versterken.

Voor de Disneystudio's kwamen die regeringsopdrachten als een geschenk uit de hemel, want een groot gedeelte van hun buitenlandse markt (en dus inkomsten) was door de oorlog weggefallen. Op dat moment was negentig procent van het Disneypersoneel (ruim duizend man) betrokken bij de productie van deze opdrachten. Maar Disney bleef zich zeer bewust van het belang van de buitenlandse markten voor zijn bedrijf. Dit besef was



Voorbeeld van *Nose Art* op een Amerikaanse bommenwerper.

gebaseerd op ervaringen uit het begin van de jaren dertig. Van de negenduizend bioscopen in de VS moesten er toen zesduizend sluiten als gevolg van de crisis. Ook toen zag Disney een groot gedeelte van de binnenlandse markt wegvallen en werd hij gedwongen om de aandacht te richten op het buitenland. Met succes! De animatiefilms van Disney waren in het Europa van vóór de oorlog enorm populair. Zo gaf Goebbels Hitler in 1937 achttien Micky Mouse-films cadeau voor zijn verjaardag. ('*Er freut sich sehr darüber. Ist ganz glücklich über diesen Schatz*', schrijft Goebbels in zijn dagboek.)



BUITENLAND

Tijdens de oorlog vervulde Disney zijn patriottische taak met verve, maar steeds met het belang van de buitenlandse markten in het achterhoofd. Zijn propaganda-films uit deze periode hadden daarom grotendeels een mild karakter, ze waren gemaakt in de typische Disney-stijl met de bekende humoristische Disneyfiguren in de hoofdrol en droegen (meestal) een positieve boodschap uit. Zo was de kans groter dat Disney de films na de oorlog ook aan de broodnodige markten in Europa en Azië kon verkopen.



Een mooi voorbeeld van dit soort propaganda-filmpjes is het beroemde *Der Fuehrer's Face* (1943). Het filmpje werd meteen na verschijning enorm populair en won zelfs een Academy Award. In deze tekenfilm zien we hoe Donald Duck hardhandig wordt gewekt door een militaire kapel die bestaat uit enkele nazi's ('Nutzi's') en een Japanner. Zijn ontbijt is armoedig, de behandeling door de muzikanten grof en gewelddadig. Alles gaat op bevellende toon waarna Donald onder begeleiding van de kapel naar zijn werk in de munitiefabriek wordt gebracht. Daar is de werkdruk zo hoog dat Donald helemaal doordraait. Juist op dat moment wordt hij wakker in zijn eigen bed in het besef dat hij alles gedroomd heeft. Donald is gekleed in een pyjama met de kleuren van de Amerikaanse vlag en er staat een kopie van het Vrijheidsbeeld op de vensterbank. Het filmpje sluit af met Donalds woorden: '*Oh boy, am I glad to be a citizen of the United States of America!*'

Disney maakt in dit filmpje handig gebruik van absurdisme, overdrijving en satire met de bedoeling de vijand volledig belachelijk te maken. Waarbij mag worden aangetekend dat die vijand *niet* wordt gevormd door het Duitse volk, maar door de nazi's. Om de buitenlandse markten niet voor het hoofd te stoten hielden de Disneystudio's na de oorlog voor de zekerheid de instructie- en propaganda-filmpjes lange tijd achter slot en grendel. Het duurde tot 1984 voordat de filmpjes in de openbaarheid kwamen. Net op tijd voor de promotie van Donald tot sergeant... ■

Links: Poster voor *Der Fuehrer's Face*, waarin de Nazi's op de hak werden genomen. Daaronder: De propaganda-film *Education for Death* gaat over de indoctrinatie van kinderen in Hitler-Duitsland. Rechts: Scène uit *Der Fuehrer's Face*.



HENK WESSELING

Prof. dr. Henk Wesseling is emeritus hoogleraar algemene geschiedenis in Leiden. Hij heeft vele historische werken op zijn naam staan, waaronder *Verdeel en heers* en *De man die nee zei*, over Charles de Gaulle.

WELK NUT HEEFT GESCHIEDENIS VOLGENS U?

Geschiedenis is het geheugen van een gemeenschap. Zonder geheugen kan een mens niet leven en een gemeenschap niet bestaan. De taak van de historicus is het geheugen te corrigeren en dwalingen te bestrijden: niet alle Nederlanders waren in het verzet (maar dat betekent ook niet dat ze allemaal 'fout' waren); de slavenhandel was een misdaad, maar geen Holocaust, etc.

WELKE HISTORISCHE PERSOON SPREEKT U HET MEESTE AAN?

Winston Churchill, die heb ik nog zelf meegemaakt. Aan hem hebben we veel te danken. Hij was de man die paste bij dat moment, een romanticus en een realist, een begenadigd spreker en groot acteur. Uiteraard heb ik ook een zekere affiniteit ontwikkeld voor 'de man die nee zei': Charles de Gaulle. Lord Salisbury is de held van mijn boek over de deling van Afrika, maar Bismarck mag er ook zijn. Wat ze gemeen hebben is een groot gevoel voor humor.

Ben Vriesema is
redacteur van Kleio.

KUNT U ZICH NOG VEEL HERINNEREN VAN DE GESCHIEDENISLESSEN OP DE MIDDELBARE SCHOOL?

Van de eerste klassen gymnasium herinner ik me niet veel. We hadden een saaie en vervelende leraar. In de vierde kregen we oude geschiedenis, van een classicus. De hoogste klassen waren daarentegen geweldig. We hadden een leraar die zowel prachtig kon vertellen (over de tricoteuses bij de guillotine, de vlucht naar Varennes, Napoleon, enzovoort) als analytisch sterk was (over de geopolitiek van Rusland bijvoorbeeld).

HOE VINDT U DAT GESCHIEDENISONDERWIJS AAN EEN MIDDELBARE SCHOOL MOET WORDEN GEDOCEERD?

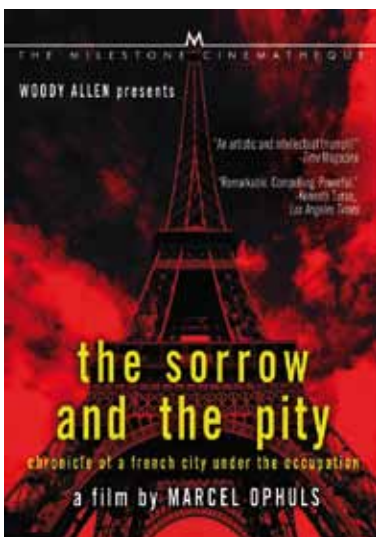
Klein beginnen; familie, buurt, dorp, stad, streek. Maar vooral de Nederlandse geschiedenis vanaf de Opstand tot heden. Later de wereldgeschiedenis met vooral de landen van onze beschavingskring.

**De Gaulle spreekt
een menigte toe in
Cherbourg, 1944.**



WAT IS VOLGENS U HET BELANGRIJKSTE IN HET GESCHIEDENISONDERWIJS?

Ten eerste de diachronie, het besef van verloop in de tijd en dus de chronologie (Lodewijk XIV was voor Napoleon). Dan de synchronie, het besef dat Rembrandt een tijdgenoot was van Spinoza, vervolgens de causaliteit en samenhang: technische veranderingen (de Industriële revolutie) leiden tot economische veranderingen (het kapitalisme) en sociale veranderingen (de sociale kwestie en de arbeidersbeweging) en politieke ontwikkelingen (liberalisme, socialisme) en hebben ook culturele effecten (Dickens). En als laatste het besef dat andere tijden andere normen kenden, maar dat 'jede Epoche unmittelbar zu Gott' is.



WELKE HISTORISCHE FILM HEEFT DE MEESTE INDRUK OP U GEMAAKT?

Le chagrin et la pitié is een documentaire over de Franse bezettingstijd tijdens de Tweede Wereldoorlog. Ook Paths of Glory van Kubrick sprak mij erg aan. Een film die lange tijd in Frankrijk verboden werd omdat hij handelde over de muiterijen in het Franse leger tijdens de Eerste Wereldoorlog.



De tempel van Segesta, in het noordwesten van Sicilië. Een van de belangrijkste nog bestaande Griekse tempels ter wereld.

WAT IS DE MEEST RECENTE 'HISTORISCHE SENSATIE' DIE U HEEFT GEHAD?
Dat is alweer een tijd geleden, in de tempel van Segesta op Sicilië.

WELKE HISTORISCHE PERIODE SPREEKT U HET MEEST AAN?

De negentiende eeuw, ver en toch dichtbij. De grootste tijd voor Europa; economisch, politiek en cultureel.

ALS U MORGEN EEN HISTORISCHE DOCUMENTAIRE ZOU MOGEN MAKEN, WAAROVER ZOU DIE DAN GAAN EN WAAROM?

De deling van Afrika. In Frankrijk waren daar ooit vergevorderde plannen voor, maar het is afgeketst op geldgebrek. Heel jammer. Het zou een fantastisch onderwerp zijn.

WAT IS VOOR U EEN BELANGRIJKE LIEU DE MÉMOIRE?

Het Gare du Nord in Parijs, waar ik bij mijn eerste bezoek aan Parijs ben aangekomen en terstond op die stad verliefd ben geworden.

DENKT U DAT DE HISTORISCHE CANON NUT HEEFT VOOR HET GESCHIEDENISONDERWIJS?

Ja, dat denk ik zeker. Het is van groot belang dat er weer een consensus ontstaat over wat wetenswaardig is en de canon is daarvoor een goede basis. Het probleem is echter tot een canon van de algemene geschiedenis te komen.

'De taak van de historicus is het geheugen te corrigeren en dwalingen te bestrijden'

WAT IS UW MEEST DIERBARE BEZIT DAT OOK HISTORISCHE WAARDE HEEFT?

Een klein dossier uit de papieren van mijn vader met de titel 'Geheime bescheiden betreffende de Ultrem-club', dat van belang is omdat het gaat over de eerste linkse katholieke splinterbeweging. Zie hierover mijn boek Zoon en vader - Vader en zoon. ■

HET HOUTEN ZWAARD VAN DE

Korte film over een Bataafse gladiator

Natuurlijk, een nagespeeld gladiatorengevecht spreekt leerlingen meer aan dan statische beelden of mozaïeken. Met fragmenten uit de film *Gladiator* kun je als docent voor de dag komen. Voor de leraar die gruwelt van Hollywoodclichés en bloederige heroïek is er nu een alternatief: *Het Houten Zwaard*.

Martin Bezemer is docent geschiedenis op het Christelijk College Groevenbeek.

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

Weinig mensen weten dat ook bij ons – aan de noordgrens van het Romeinse Rijk – gladiatorengevechten werden gehouden. In het *limes*-gebied lagen zelfs twee arena's op nog geen vijftig kilometer van elkaar: één in Noviomagus (Nijmegen) en één in Vetera (Xanten). In het korte Nederlandse docudrama *Het Houten Zwaard* volgen we de carrière van een succesvolle gladiator. Een fictief, maar historisch verantwoord verhaal, zoals we dat bijvoorbeeld ook kennen van de boeken van Thea Beckman.

GEROMANISEERD

De film begint met een korte uitleg over het Romeinse Rijk en de *limes*, de grens van het rijk die door Nederland liep. Ook wordt de Bataafse Opstand in het jaar 69 toegelicht. *Het Houten Zwaard* speelt zich namelijk vlak na deze opstand tegen de Romeinen af. Een jonge Bataafse opstandeling wordt aan het begin van de film achtervolgd door Romeinse soldaten en gevangengenomen. De Romeinen verkopen hem vervolgens in Xanten als slaaf aan een *lanista*, een eigenaar van een gladiatorenschool. Hier wordt hij opgeleid om te vechten in de arena's in deze streken. Ook krijgt hij een nieuwe naam: Flamma.

Het vechten gaat Flamma zo goed af dat de *editor* besluit om hem zijn vrijheid te geven. Omdat hij nooit voor een beroep heeft geleerd en voor zijn eigen inkomen moet zorgen, kiest hij ervoor om



renschool overneemt en anderen aandoet wat hem ook is overkomen. Het gaat hem goed, wat vele andere gladiatoren hem niet kunnen nazeggen. De titel van de film komt van de *rudis*, het houten zwaard dat werd geschonken aan gladiatoren die de vrijheid kregen. Het zwaard kon na een carrière van ongeveer drie jaar door de organisator van de spelen worden uitgereikt. Het krijgen van de *rudis* betekende dat de gladiator niet meer hoefde op te treden in de arena. Dat dit niet vanzelfsprekend was, laat de film goed zien. Verder gebruikten gladiatoren in opleiding een houten zwaard om te oefenen.

HISTORISCHE DETAILS

In deze korte film zijn voor de oplettende kijker veel details verwerkt die een extra dimensie aan het verhaal geven. De jonge vrouw bij de *editor* bij-

'VOOR DE OPLETTENDE KIJKER ZIJN VEEL DETAILS VERWERKT DIE EEN EXTRA DIMENSIE AAN HET VERHAAL GEVEN'

beroepsgladiator te worden. Hij moet nu trouw zweren aan dezelfde man die hem ooit als slaaf heeft gekocht. Het wrange van deze situatie komt in de film goed naar voren.

Als beroepsgladiator verdient Flamma goed, maar aan het succes komt abrupt een einde als hij tijdens een gevecht zijn oog verliest. Hoe zeer hij geromaniseerd is, blijkt wel uit het feit dat hij de gladiato-

VRIJHEID

voorbeeld is niet zijn dochter maar zijn echtgenote. Jonge bruiden waren bij de Romeinen eerder regel dan uitzondering. Ze is als toonbeeld van de ideale Romeinse vrouw – volgens keizer Augustus – wol aan het spinnen, maar zelf wel gekleed in een zijden jurk. Ook is de Romeinse religie een paar keer op de achtergrond aanwezig. Zo richt Flamma zich tot Nemesis, de beschermgodin van gladiatoren. Slaven en vrijen zijn goed uit elkaar te houden door de slavenpenningen. De medicus en de schrijver zijn vrij. De jonge bediende van de *editor* en het keukenpersoneel dragen slavenpenningen om hun hals. Een laatste voorbeeld: in de film zijn veel soldaten te zien. In de nadagen van de Bataafse Opstand waren er meer legioenen in ons gebied dan waar dan ook in het rijk. We zien niet alleen soldaten in gevechtstuniek, maar ook in hun vrije tijd. Zo verradt hun rode tunica hun aanwezigheid op de tribune en op de markt.

De aandacht voor historische details is niet verwonderlijk. De film is een gezamenlijk initiatief van De Corbulo Stichting en Phalera Filmworks. De Corbulo Stichting wil de Romeinse periode in Nederland in al haar facetten onder de aandacht te brengen en kwalitatief goede educatie over deze tijd waarborgen. Ze probeert dit te bereiken door deelname aan Romeinse festivals in binnen- en buitenland, het ‘in kostuum’ bezoeken van scholen en het geven van lezingen.



MISSIE

Mede-oprichter van de stichting Wim van Broekhoven schreef het scenario voor de film en speelde er ook in mee. Met zijn jarenlange ervaring in het geven van publiekspresentaties is hij een veteraan in het Romeins *re-enactment*. Volgens hem zijn er talloze films over de Romeinen vanuit historisch oogpunt niet betrouwbaar. Ook de andere acteurs in *Het Houten Zwaard* zijn *re-enactors*. Ze combineren hun enthousiasme met gedetailleerde kennis van de Romeinen. Alle kostuums die zij in de film dragen zijn door henzelf ontwikkeld. Ze zijn handgemaakt naar originele bronnen, waardoor de kleding op historisch verantwoorde én op natuurlijke wijze gedragen kan worden. Dit in tegenstelling tot veel Hollywoodfilms waarin beroepsacteurs af en toe behoorlijk ongemakkelijk kijken als ze een korte tunica, toga of pantser dragen. Co-producent Phalera Filmworks heeft zich gespecialiseerd in het maken van (educatieve) historische films en documentaires. Eigenaar Marc ►

De spelers zijn geen professionele acteurs: de *editor*, zijn vrouw en de scheidsrechter zijn archeologen. De beide gladiatoren uit het gevecht zijn leraren.



De arena, inclusief het duizendkoppige publiek, komt uit de digitale trukendoos van Ivorm. Dit animatiebedrijf werkte belangeloos mee aan de film. Er zijn twee keer acht joelende, juichende en boeroepende mensen op een bankje voor een groen scherm gefilmd. Daarna werd de digitale tribune met een veelvoud van deze mensen gevuld.

Sanders heeft een duidelijke missie: geschiedenis, entertainment, film en educatie dicht bij elkaar brengen. Volgens hem heeft de filmwereld nog te veel oog voor het entertainmentgehalte van historische films. En daarmee komen historische aspecten, die juist van meerwaarde kunnen zijn voor het onderwijs, vaak in de knel.

Als parttime docent geschiedenis op het Stedelijk College Eindhoven heeft Sanders ruime ervaring met het gebruik van fragmenten uit historische films. Sommige films lenen zich hier goed voor, zoals *All Quiet on the Western Front*. Andere, zoals *300*, vindt hij minder geschikt.

BELANGELOOS

Het Houten Zwaard is met een bescheiden budget gemaakt. De benodigde fondsen zijn bijeengebracht door *crowdfunding*, dus met financiële steun van particulieren. Dit geld is gebruikt om beroepsmensen op filmgebied aan te trekken. Hierdoor kon cameravoering, licht en geluid, make-up en regie professioneel worden aangepakt. Daarnaast is er door veel mensen belangeloos meegewerkt. Voor de nodige locaties konden de makers terecht bij het Museumpark Orientalis. Zo zijn daar de scènes op de slavenmarkt en de *ludus*, de gladiatorenschool, opgenomen. Voor het daadwerkelijke gladiatorengevecht kon worden gefilmd in het Archeologisch Park Xanten in Duitsland. Vanwege het educatieve karakter van de film mochten de gevechtsscènes en de uitreiking van het houten zwaard in de gereconstrueerde arena worden gefilmd.

Het resultaat mag er zijn: *Het Houten Zwaard* is professioneel gemaakt met aandacht voor historische details en het verhaal zal leerlingen aanspreken. Ook de lengte (18 minuten) en het begeleidend commentaar maken het docudrama zeer geschikt voor gebruik in de bovenbouw van het primaire onderwijs en de brugklas van het voortgezet onderwijs. ■



MUSEUMPARK ORIENTALIS

De vele wapens, uitrustingsstukken en kostuums uit *Het Houten Zwaard* zijn te zien in een tentoonstelling in Museumpark Orientalis, het voormalig Bijbels Openluchtmuseum, in Groesbeek. In dit museum is ook een groot deel van de filmlocaties te bezoeken.

Meer informatie: www.museumparkorientalis.nl.

FILM EN LESMATERIALEN

Pabo-studenten van de Driestar Hogeschool in Gouda hebben lesmaterialen gemaakt bij *Het Houten Zwaard*. Studenten van de lerarenopleiding van de Fontys Hogeschool Tilburg hebben dit voor leerlingen van het voortgezet onderwijs gedaan. Alle lesmaterialen zijn gratis via de site

www.hethoutenzwaard.nl te downloaden. Op deze site staat de film zelf in zowel een Nederlandstalige als een Engelstalige versie voor het tweetalig onderwijs. Ook is er aanvullend materiaal te vinden, zoals achtergrondartikelen, foto's, ander beeldmateriaal en spelletjes. Het lesmateriaal is thematisch gerangschikt. Er is lesmateriaal over de slavernij in het Romeinse Rijk, het Romeinse leger, kleding, eetgewoonten enzovoort. Ook kan er een keuze gemaakt worden uit diverse werkvormen voor de leerlingen.

EXCLUSIEVE DELICATESSE: DE CITROEN

Museumles over de Gouden Eeuw in het Rijksmuseum

Er was een tijd dat citroenen bijna te kostbaar waren om op te eten; ze werden van ver aangevoerd over zee en golden als een exclusieve delicatessen. Voordat ze werden geconsumeerd, werden ze vaak zo realistisch mogelijk vastgelegd op zogenaamde pronkstillevens, samen met uit China geïmporteerd serviesgoed, kwetsbaar glas, uitzonderlijk fijn zilveren of gouden vaatwerk en andere blijken van welstand.

Stillebens dienden niet alleen om de rijkdom van een opdrachtgever te weerspiegelen, maar vooral ook om het talent en de vaardigheid van de schilder te etaleren. Citroenen, vaak met een grillige vorm en een bobbelig oppervlak, leenden zich daar uitstekend voor. Denk niet dat onze gladde citroen de enig voorkomende variant is! In de kunstwerken in het Rijksmuseum blijken veel citroenen hobbels en vlekken te hebben. Dergelijke citrusvruchten met hun dikke schil worden nu nog gebruikt voor de sukade die door de olieballen gaat.

'IN DE KUNSTWERKEN IN HET RIJKSMUSEUM BLIJKEN VEEL CITROENEN HOBBELS EN VLEKKEN TE HEBBEN'

In de workshop *Citroen van toen* voor het voortgezet onderwijs die het Rijksmuseum sinds kort aanbiedt, komen de eetgewoontes en de schildertechnieken uit de Gouden Eeuw op een bijzondere manier aan bod. Groepen leerlingen van vmbo, havo en vwo worden ontvangen in de Teekenschool en krijgen een groot schilderschort voor. Dan volgt een rondleiding van een half uur langs de voedselstilleven van 'het Rijks', bij voorkeur die met citroenen. Tijdens de rondleiding gaat het gesprek over eet- en drinkgewoontes in de Gouden Eeuw en krijgen leerlingen de kans om de schilderijen heel nauwkeurig te bekijken. In de Teekenschool wordt vervolgens zelf geëxperimenteerd met het maken en gebruiken van zeventiende-eeuwse verf. Ik loop mee met de tweede 'testgroep', een vwo 2-klas. Eerder heeft een vmbo 1-klas het spits afgebeten. 'Mijn' helft van de klas loopt de route (er zijn er twee) die begint bij het grote stilleven van Adriaen van Utrecht, die gespecialiseerd was in het

virtuoos weergeven van alle soorten voedsel. In dit pronkstilleven, om de hoek bij de *Nachtwacht*, zijn de citroenen ingebed in verwijzingen naar de exotische herkomst ervan: een papegaai, een aapje, 'oosters' serviesgoed en verschillende soorten fruit. Met je neus op de citroen (dat mag van de rondleider) blijkt dat de schilder voor het juiste effect de gele verf in klodders op het doek heeft aangebracht. Overigens is dat effect bijna even goed te zien op de website van het Rijksmuseum, waar het schilderij in hoge resolutie te vinden is en tot op de huid van de citroen kan worden ingezoomd. Hier zie je ook hoe goed de levensechte sappigheid van de aangesneden citroen getroffen is, destijds een proeve van bekwaamheid voor een zichzelf respecterend schilder. ►

Nicole van der Steen
is redacteur van Kleio.

Pronkstilleven,
Adriaen van Utrecht.
1644. Collectie
Rijksmuseum.



DRINKSPELLETJES

In een straf tempo wordt vervolgens een aantal andere 'eetschilderijen' bezocht, waar vooral kleur-gebruik, compositie en schildertechniek worden besproken. Steeds zijn kostbare schalen en bokaal afgebeeld om de exclusiviteit van de citroenen te benadrukken. Onderweg wordt even halt gehouden bij de vitrines met unieke drinkglazen en -bekers. Bij eten hoort immers drinken: onze zeventiende-eeuwers wisten ook daar wel raad mee. Er is een bijzondere collectie vaatwerk dat bij drinkspelletjes gebruikt werd, van kostbare glazen en raadselachtige kannetjes tot een als boek vermomde beker. De groenglazen roemers hebben hun uitsteeksels op de voet niet voor niets, hoor ik voor het eerst: daar gleden de vette vingers van de tafelgenoten tenminste niet op weg, en dat spaarde dure glazen. We leren dat vrijwel iedereen bier dronk, bij gebrek aan goed drinkwater, dat wijn met citroensap



werd aangelengd en dat men in de Gouden Eeuw een extremere smaak had dan nu: men hield van zuur en bitter en veel minder van zoet. Citroenen werden ook wel gewoon in hun geheel gegeten, als een sinaasappel.

Tijdens de rondleiding doorkruisen we tot mijn plezier niet alleen de indrukwekkende eregalerij met beroemde meesterwerken en de grote zalen, maar ook de reeks kamers waar de kleinere topstukken hangen, zoals het ontroerende schilderijtje *Het zieke kind* van Gabriël Metsu. Daar worden nog vijf kleine schilderijtjes van Adriaen Coorte besproken, waarop nu eens geen citroen te zien is, maar wel aardbeien, perziken, abrikozen, kruisbessen en asperges. Deze stillevens, geschilderd aan het einde van de zeventiende eeuw, wijken af van de vier die we eerder zagen. Aan de leerlingen wordt gevraagd wat er anders is; er is steeds maar één soort vrucht (of groente) afgebeeld, de achtergrond is heel donker, de vruchten zien er opvallend eetbaar uit. Het is geen toeval dat we deze schilderijtjes als laatste zien. De compositie lijkt op wat even later in de workshop door de leerlingen moet worden bedacht en geschilderd.

BAROKKE SCHAALTJES

Na de tocht dwars door het museum is het tijd voor de workshop. In het atelier in de Teekenschool zijn de tafels gedekt met oefenpapier, glazen platen, bakjes met pigmenten, eieren, paletmessen en mooie barokke schaaltes. Voor elke leerling ligt bovendien een citroen klaar. De twee begeleidsters

leggen uit hoe in de Gouden Eeuw verf werd gemaakt van natuurlijke pigmenten, water en eigeel. Daarna mogen de leerlingen zelf aan de slag: de pigmenten in poedervorm op de glazen plaat, met een pipetje water in een kuiltje, ei splitsen boven het schaalpje en het eigeel uit de dooier laten lopen, het verfmengsel omscheppen met het paletmes. De vladikke kleuren (groen, donkergeel, roodbruin en wit) lijken geen realistische citroen op te kunnen leveren, maar dat is schijn. Na een half uurtje schilderen in opperste concentratie verschijnen prachtige, verfijnde, hele en doorgesneden citroenen in allerlei kleurnuances, maar toch vooral in heel natuurlijk geel. Mijn eigen creatie lijkt van een afstandje zowaar op een citroen.

'CITROENEN WERDEN IN DE GOUDEN EEUW OOK WEL GEWOON IN HUN GEHEEL GEGETEN, ALS EEN SINAASAPPEL'

Deze workshop is in eerste instantie ontworpen om een bijdrage te leveren aan het onderwijs in kunstvakken en Mens en Maatschappij (in het vmbo), maar is ook uitstekend geschikt om de Gouden Eeuw in het geschiedenisonderwijs dichterbij te brengen. Het museumgedeelte van het programma geeft leerlingen inzicht in de eet- en drinkgewoontes van de Gouden Eeuw: wat werd er gegeten en gedronken en bij welke gelegenheden? Hoe veranderden de eetgewoontes in de Republiek met de toenemende handel en welvaart? Welk onderscheid was er op dit gebied tussen de zeer rijke en minder bedeelde bevolkingsgroepen? Bovendien tonen de schilderijen op welke manier rijkdom werd geëtaleerd. Wie door de handel op verre streken in goeden doen was gekomen, was niet te beroerd daar in kunstwerken naar te laten verwijzen. De destijds exclusieve citroen leent zich bij uitstek voor het inzichtelijk maken van deze aspecten. Het zelf verf maken en schilderen in het atelier is in de eerste plaats gewoon erg leuk. Leerlingen gaan er helemaal in op en bereiken verrassende resultaten. De toegevoegde waarde is dat ze een belangrijk kenmerk van de Gouden Eeuw op deze manier 'in de vingers' krijgen. Die wereldberoemde kunstwerken zijn niet zomaar vanzelf ontstaan: de verf kwam niet uit de fabriek (het zelf vergruizen van de pigmenten blijft de leerlingen bespaard) en het naschilderen van een citroen is nog best lastig. Je moet er heel goed voor kunnen kijken. Echt goede schilders verdienden hun eeuwige roem dus ook, en doodgewoon fruit is niet altijd wat het lijkt. Er was een tijd waarin een citroen een heus luxeartikel was, en zeer de moeite waard om op het doek vast te leggen. ■



FOTO: S. THUIS GERBRANDY

DOELGROEP EN DIFFERENTIATIES

De workshop is geschikt voor alle niveaus (vmbo, havo, vwo). De workshopdocent past de inhoud aan op de leeftijd en het kennisniveau van de leerlingen. Bijvoorbeeld door de vragen aan de leerlingen tijdens de rondleiding te vereenvoudigen voor vmbo en complexer te maken voor vwo.

DOELSTELLING

Het doel van *Citroen van toen* is om leerlingen kennis te laten maken met het eten van zeventiende-eeuwse Nederlanders en hoe dat eten werd gepresenteerd. Op deze manier komt de geschiedenis dichtbij, want eten is een onderwerp dat dicht bij leerlingen staat: je bent wat je eet. Eten geeft je status – denk aan dure koffie of een exclusieve cognac – en zegt iets over de sociale groep waar je bij hoort. En eten op een bijzondere manier presenteren is ook in onze eeuw relevant: denk bijvoorbeeld aan de aandacht voor presentatie in kookprogramma's of aan foto's van eten op Facebook.

LEERDOELEN VANUIT HET RIJKSMUSEUM

- Kunstbeschouwing: leerlingen leren beter kijken.
- Historisch besef: leerlingen beseffen hoe de (Nederlandse) geschiedenis zich verhoudt tot hun eigen leven.
- Meningsvorming: leerlingen vormen een mening.
- Leren kijken door te doen: door zelf te ervaren hoe je een citroen schildert, leren leerlingen goed kijken. Daardoor zien zij de zeventiende-eeuwse kunst met andere ogen.

Bij deze workshop hoort een voorbereidende les, waarin het pronkstilleven van Adriaen van Utrecht wordt bestudeerd. Leerlingen van havo en vwo kunnen alvast uitzoeken uit welke gebieden de afgebeelde vruchten kwamen.

ALLEMAAL NAAR HET STEMLOKAAL

Het algemeen kiesrecht in de klas

Hoe zou jij het vinden als je niet zou mogen stemmen, alleen omdat je vrouw bent, of omdat je te weinig verdient? In deze opdracht wordt het begrip 'Algemeen Kiesrecht' tot leven gebracht door de leerlingen verschillende rollen te geven. Het verhaal van de eerste vrouw in de Schiedamse gemeenteraad, wordt hierbij als rode draad gebruikt.

WAT?

Elisabeth Koeten-Ooms was het eerste vrouwelijke raadslid van Schiedam. Haar verhaal illustreert dat vrouwen uit de arbeidersklasse zich ook via de stembus konden laten horen in de politiek. In de werkvorm 'Allemaal naar het stemlokaal' gaan leerlingen aan de slag met de ontwikkeling van het stemrecht sinds 1848. Wie mochten er stemmen en wie niet? De leerlingen verplaatsen zich in mannen en vrouwen van verschillende sociale klassen.

VOOR WIE?

Vmbo-t klas 3 en 4

TIJDVAK

Tijd van burgers en stoommachines (1800-1900).

Tijd van wereldoorlogen (1900-1950).

LESDUUR

50 minuten

WAT HEEFT U NODIG?

- een geïmproviseerde stembus;
- 30 kaartjes met personages;
- per leerling 8 stembiljetten (1 per jaartal);
- antwoordmodel.



HOE?

De les begint met een kort verhaal over het leven van Elisabeth. Vervolgens krijgt elke leerling een kaartje met daarop een rolomschrijving. Iedere leerling krijgt ook acht stembiljetten, voor de verkiezingen van 1848, 1887, 1896, 1917, 1919, 1970, 1972 en 2012. Van ieder jaar geeft u een korte omschrijving. Bijvoorbeeld: '1896. De minimumleeftijd om te mogen stemmen wordt verhoogd naar 25 jaar en de eisen om te mogen stemmen worden aangepast. Naast belasting betalen, krijgen ook mannen die een bepaalde hoeveelheid spaargeld bezitten, een examen hebben behaald, een bepaald loon verdienen of een huis bezitten, stemrecht. De helft van de volwassen mannen mag nu stemmen.' Daarna roept u alle leerlingen met stemrecht op om

ONDERWIJZER 55 JAAR

- Ik verdien precies genoeg voor mijn gezin.
- Ik woon in een huurhuis.
- Ik heb lerarenopleiding gedaan.

VOORMAN IN EEN FABRIEK 43 JAAR

- Ik verdien precies genoeg voor mijn gezin.
- Ik woon in een huurhuis
- Ik heb geen opleiding gedaan.

FABRIEKSWERKSTER 22 JAAR

- Ik verdien heel weinig.
- Ik woon bij mijn ouders.
- Ik heb geen opleiding gedaan.

VERKOOPSTER 40 JAAR

- Ik verdien niet veel geld.
- Ik woon in een huurappartement.
- Ik heb geen opleiding gedaan.

Hiernaast:
Rollenskaartjes.
Rechts: Elisabeth
Koeten-Ooms.



naar de stembus te komen en hun stembiljet in te leveren. Aan de hand van het antwoordmodel kunt u met de klas bespreken of de leerlingen die gaan stemmen dat ook in de historische realiteit gedaan zouden hebben. Nadat u alle acht verkiezingen heeft behandeld, blik u terug met de leerlingen. Wie zijn het vaakst naar de stembus geweest, en wie het minst?

WAT LEVERT HET OP?

In deze les gaan leerlingen actief aan de slag met de ontwikkeling van het censuskiesrecht naar algemeen kiesrecht. Leerlingen ondervinden in deze werkvorm dat het algemeen kiesrecht zoals we dat nu kennen niet altijd vanzelfsprekend is geweest. Door zich in te leven in een historisch personage ervaren zij wat het

voor bijvoorbeeld een fabrieksarbeider, dienstmeisje, bankdirecteur of verpleegster betekende als er verkiezingen waren.

WAAROM?

Niet alle leerlingen zijn direct enthousiast als het thema staatsinrichting aan bod komt in de les. Veel leerlingen op het vmbo ervaren een grote afstand tot de politiek. Met activerende werkvormen probeert ProDemos leerlingen te enthousiasmeren voor het thema staatsinrichting. ■

Het verhaal over Elisabeth Koeten-Ooms is gebaseerd op het onderzoek '100 jaar Kiesrecht' dat Jesper Geubels voor ProDemos heeft uitgevoerd.

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 inclusief de benodigde materialen en een uitgebreide docentenhandleiding vindt u op www.prodemos.nl/kleio



'NA 85 JAAR KLACHTEN OVER BEURSKRACH'

De vmbo-examens geschiedenis van 2014

Op zaterdag 24 mei stond de intrigerende kop boven dit artikel prominent op teletekst. De bron bleek het LAKS te zijn. Er was door kandidaten veel geklaagd over moeilijke woorden. Ook het woord 'beurskrach' (het begin van de economische crisis in 1929) in het vmbo-examen geschiedenis en staatsinrichting leverde veel klachten op. De kop is illustratief voor de aard van de klachten. Die gingen vooral over taal en inhoud. Tijd voor een nadere analyse.

Huub Kurstjens is toetsdeskundige geschiedenis bij Cito (Huub.Kurstjens@Cito.nl). De auteur bedankt Stefan Boom, Gerard Steenhagen, Lody Smeets en Babette Veen voor hun opmerkingen.

Dit artikel bevat alleen een bespreking van het papieren examen geschiedenis GTL 2014-1. De papieren en digitale examen voor BB en KB zijn buiten beschouwing gelaten.

Er was dit jaar na afloop van het examen iets vreemds aan de hand. Docenten en leerlingen waren eerst van mening dat het goed te doen was: niet te moeilijk, niet te lang, representatieve vragen over de stof. Het aantal klachten bij het LAKS was beperkt te noemen: 766 (tegen ruim 2800 klachten vorig jaar, bij nagenoeg dezelfde hoeveelheid kandidaten). Bij het College voor Examens (CvE) was welgeteld één klacht van een docent binnengekomen. Maar tijdens het nakijken sloeg menig docent de schrik om het hart. Niet eerder was de gemiddelde score de afgelopen jaren zo laag geweest. Wat lag hieraan ten grondslag? Er is geen eenduidig antwoord te geven, de materie is complex. Hierbij een voorzichtige poging tot een analyse langs de lijn van taal, vraagstelling en inhoud.

SLORDIG EN SNEL LEZEN

Ieder jaar duikt taal op als een complicerende factor bij het examen. De taalproblematiek is divers van aard. Dat leerlingen slordig en (te) snel lezen is algemeen bekend, niet alleen bij geschiedenis. De lengte van de zinnen en de lengte van het examen lijken niet het grootste probleem te zijn. Het begrijpend lezen, het (historisch) redeneren en de woordenschat van leerlingen daarentegen des te meer. Zo snapten leerlingen het woord 'strijdig' niet in de betekenis van 'in tegenspraak met' (vraag 23). Ook het in eigen woorden opschrijven van een ant-

woord wordt door kandidaten als moeilijk ervaren. Ze willen graag meer meerkeuzevragen, blijkt uit reacties op internet. Afgaande op de resultaten van dit examen lijkt dit laatste echter geen goed idee. Van de open vragen, meerkeuzevragen en voorgestructureerde vragen werden juist de meerkeuzevragen dit jaar het slechtst gemaakt. Een docent op het forum merkte op: 'Begrijpend lezen en veel tekst bij de vragen blijft een groot probleem.' En ook: 'Begrijpend lezen, enorm veel toepassing² en inzicht.¹ Dat hebben deze leerlingen gewoon NIET en zeker niet zoveel.' En: 'Heb het idee dat ik lees- en schrijfvaardigheid aan het beoordelen ben in plaats van historische kennis of vaardigheden. Als je niet goed bent in begrijpend lezen ben je bij voorbaat kansloos.' 'Een erg talig examen! Leerlingen in Rotterdam-West hebben hier erg veel moeite mee.' Een andere docent merkte op: 'Waar ik bang voor was, begint waarheid te worden en dat is dat leerlingen onnodig fouten maken doordat ze de vraag niet goed lezen en daarbij te makkelijk antwoord geven.'² Blijkbaar wordt taal als een steeds groter probleem gezien in het geschiedenisexamen en wordt de vraagstelling soms als lastig ervaren.

VRAAGSTELLING

Wanneer is een examen een goed examen en wanneer is een vraag een goede vraag? Vooraf wordt nagedacht over een spreiding van de vragen over de hele stof, over het aantal scorepunten, over vraagvormen en vraagtypen, over de moeilijkheidsgraad, (historische) vaardigheden, bronnen, enz.³ Het geheel moet een afgewogen mix van dit alles zijn en recht doen aan de stof die omschreven is in de syllabus.⁴ Ook een vmbo-leerling zal open vragen moeten kunnen beantwoorden die toepassing en inzicht van de stof toetsen en een beroep doen op (historisch) redeneren. Dat kan geoefend worden,

¹ Gerefereerd wordt hier aan het RTTI-model, waarbij toepassing² verwijst naar toepassing in een andere context.

² Zie ook het forum van de VGN.

³ Bij vraagvormen moet gedacht worden aan open vragen, meerkeuzevragen en voorgestructureerde vragen; bij vraagtypen kan gedacht worden aan het gebruik van verschillende handelingswoorden, zoals uitleggen, verklaren, beredeneren, beargumenteren, maar ook aan ordeningsvragen, zoals in een juiste historische volgorde zetten, e.d.

⁴ Zie de syllabus van 2014, te downloaden via www.examenblad.nl (doorklikken naar vmbo-geschiedenis-syllabus 2014).

bijvoorbeeld aan de hand van eerder afgenomen examens. Dat er soms vragen zijn die ook voor de examenmakers anders uitpakken dan gedacht, blijkt uit het volgende voorbeeld:

(vraag 3, uit: GTL 2014-1)

In de Grondwet van 1848 werd het censuskiesrecht ingevoerd.

→ Noem een argument dat in 1848 gebruikt werd door de voorstanders van het censuskiesrecht.

De vraag stuurt niet genoeg in de richting van het door ons gewenste antwoord. Want het jaar 1848 kan op twee manieren opgevat worden, zowel positief (mensen krijgen meer politieke invloed **na** 1848!) als negatief (mensen hadden te weinig politieke invloed **vóór** 1848!). En als de nadruk op censuskiesrecht gelegd wordt, kan het ook tweeledig uitgelegd worden (er *is* in ieder geval een vorm van kiesrecht, maar ook: het is voorbehouden aan de rijken en de mensen met een opleiding). Dat is waarschijnlijk ook wat een docent bedoelde op het forum met de opmerking: 'Het valt mij op dat veel leerlingen de vragen net iets anders interpreteren.' Het correctievoorschrift voorziet wel in meerdere juiste antwoorden, maar de sturing van de vraag is niet eenduidig. Het was beter geweest óf naar een argument te vragen van mensen die vóór het censuskiesrecht zijn (zonder jaartal) óf naar een reden te vragen waaruit blijkt dat de invoering van het censuskiesrecht in 1848 de invloed van burgers op de politieke besluitvorming vergroot heeft of de macht van de koning beperkt heeft.

IRONIE HERKENNEN

Een jaarlijks terugkerend probleem is het toetsen van kennis en vaardigheden door middel van spotprenten. Vaak bevat een spotprent een bepaalde ironie die door kandidaten niet herkend wordt of anders geïnterpreteerd wordt dan de tekenaar oorspronkelijk bedoelde. Bovendien hebben kandidaten vaak moeite een spotprent te plaatsen in de tijd waarin deze gemaakt is. Vragenmakers proberen dit probleem zoveel mogelijk te tackelen door het jaartal te vermelden wanneer de prent gemaakt is of (extra) informatie bij de prent te geven en/of een vraag voor te structureren met 'Doe het zo'. Dat dit niet altijd lukt, blijkt uit vraag 6 uit GTL 2014-1 (zie kader op de volgende bladzijde).

In de tekening komen drie personen voor: een bisschop, een katholieke arbeider en een fabrikant. Wie wordt afgebeeld als slachtoffer en wie als boeman, is duidelijk. Tot zover begrijpen de kandidaten de prent. Dan komt de tekenaar in beeld. ►

DE GEGEVENS VAN DE TOETS- EN ITEMANALYSE OP BASIS VAN DE VERSNELDE CORRECTIE

Hieronder staan schematisch de gegevens die bij Cito via het Wolfsysteem zijn binnengekomen op basis van de versnelde correctie. Deze gegevens zijn nodig om een afgewogen oordeel te kunnen geven over de aanvaardbaarheid, validiteit en betrouwbaarheid van het examen. Ook is het mogelijk om op basis van deze gegevens een vergelijking te maken met eerder afgenomen examens. Samen met het commentaar dat na afname op de examens gegeven wordt, leidt dit tot de vaststelling van de normering (de N-term) door het CvE.

HET VMBO-EXAMEN 2014 IN CIJFERS (ALLEEN DE PAPIEREN EXAMENS):

	GL/TL	KB
gemiddelde score / schaallengte	34,63 / 64	27,64 / 54
gemiddelde p' waarde*	54,1	51,2
vastgestelde N-term*	1,5	1,4
% onvoldoende (na vaststelling door CvE)	20,50%	27,30%
gemiddelde cijfer	6,4	6
betrouwbaarheid*	0,74	0,78
standaarddeviatie*	7,48	7,46
aantal kandidaten	20.011	23
steekproefgrootte	17.395	22

NB De gegevens voor KB zijn veel minder betrouwbaar dan voor GL/TL vanwege het geringe aantal kandidaten dat een papieren examen doet en als gevolg van een veel kleinere steekproef. Het grootste deel van de kandidaten geschiedenis in KB doet mee aan de digitale examens.

* De **p'-waarde** is een getal tussen 0 en 1 dat de moeilijkheidsgraad van een opgave weergeeft. De p'-waarde wordt berekend door de gemiddelde score op een opgave te delen door de maximaal haalbare score op die opgave. Een opgave met een p'-waarde van .10 is erg moeilijk; een opgave met een p'-waarde van .90 is erg gemakkelijk. In de tabel zijn de p'-waarden aangegeven als percentages.

* De **N-term** is de **normeringsterm**, een ijkvariabele die ervoor moet zorgen dat aan kandidaten in verschillende jaren en tijdvakken even zware eisen worden gesteld.

* De **betrouwbaarheid** is de mate waarin de scores consistent, nauwkeurig en reproduceerbaar zijn, kortom vrij van meetfouten.

* De **standaarddeviatie** zegt iets over de spreiding van het hele examen: liggen de resultaten dicht bij elkaar (dan hebben de kandidaten ongeveer dezelfde resultaten) of is er sprake van spreiding van de resultaten. Hoe groter het cijfer, hoe beter de spreiding.

VRAAG 6 UIT GTL 2014-1

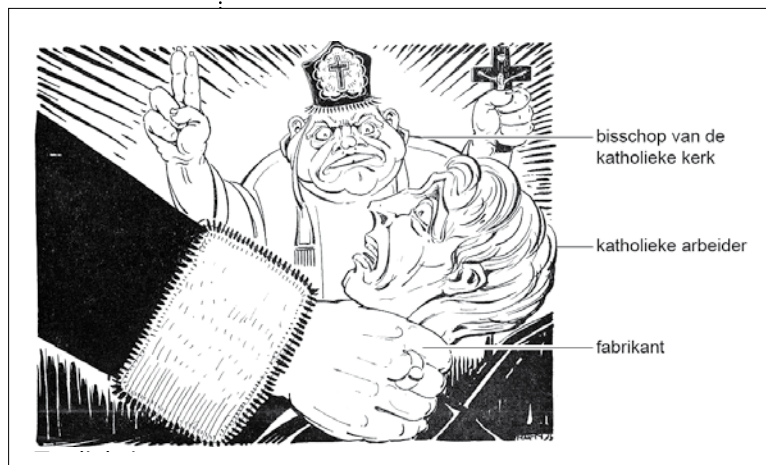
BRON 1

Een politieke tekening (rond 1900), met als titel:

De bisschop van de katholieke kerk:

‘Schreeuw niet zo hard!

De mensen zouden denken dat je ontevreden was.’”



5 Kritiek in een prent hoeft niet te betekenen dat dit ook de kritiek van de tekenaar zelf is (hij/zij kan de prent bijvoorbeeld in opdracht gemaakt hebben van iemand anders), vandaar de formulering dat de tekenaar de kritiek laat zien, of: dat in de tekening kritiek te zien is.

6 Zie in de syllabus GS/K/3: de leervaardigheden in het vak geschiedenis en staatsinrichting.

7 Zie: <http://tiny.cc/werkvormen>. Bjorn Wansink en Hanneke Tuithof geven hier tien voorbeelden van activerende werkvormen. Ook het associëren van woorden door gebruik te maken van mindmappen is een mooie toepassing van een werkvorm hiervoor.

8 De RIR-waarde heeft betrekking op de kwestie in hoeverre een vraag discrimineert t.o.v. de hele toets. Een RIR lager dan 16 discrimineert te weinig, een RIR hoger dan 25 discrimineert erg goed.

Toelichting

Een bisschop is een leider van de katholieke kerk.

Gebruik bron 1.

2p 6 De tekenaar laat kritiek zien op de houding van de katholieke kerk rond 1900.

→ Leg uit, met behulp van een onderdeel uit de bron, welke kritiek de tekenaar laat zien op de houding van de kerk.

Doe het zo:

De kritiek is: ... (noem kritiek).

Dat blijkt uit: ... (noem onderdeel van de bron).

6 MAXIMUMSCORE 2

Voorbeeld van een juist antwoord is:

- De kritiek is: de (bisschop van de) katholieke kerk werkt samen met de fabrikanten tegen de arbeiders / negeert de harde aanpak van de fabrikant / gebruikt (zijn) haar invloed om de arbeider rustig te houden (de arbeider moet luisteren) 1

- Dat blijkt uit: de bestraffende houding/het niet ingrijpen van de (bisschop van de) katholieke kerk (ten aanzien van de fabrikant/ten gunste van de arbeider) / de neerbuigende/snuwende uitspraak ‘Schreeuw niet zo hard! De mensen zouden denken dat je ontevreden was’ 1

Opmerking: Het tweede scorepunt mag alleen toegekend worden als het eerste deel van het antwoord juist is.

Hij laat in zijn tekening kritiek zien op de houding van de kerk, in de persoon van de bisschop, die de kant kiest van de fabrikant en niet van de arbeider.⁵

Hier zit het eerste probleem: de gelaagdheid van de tekening. Kandidaten gaan in hun antwoord in op de onderdrukking van de arbeider en niet op de bisschop (en de directeur) die hem onderdrukt. De vraag kent een ‘Doe het zo’ om de leerling te helpen, maar stuurt desondanks nog te weinig.

In plaats van ‘De kritiek is ...’ was het vanwege de sturing van de vraag beter geweest de kritiek te herhalen en te specificeren. Dus: ‘De kritiek op de houding van de kerk is ...’. Voor sommigen blijft de ironie van de tekenaar echter een brug te ver.

Vervolgens was er ook nog kritiek op het correctievoorschrift. Dat zou te beperkt zijn en oneerlijk.

Te beperkt omdat meerdere antwoorden juist zijn. Daarom begint het antwoord ook met de zin ‘voorbeeld van een juist antwoord’, waardoor ook andere antwoorden, mits historisch correct, goed kunnen zijn. Het oneerlijke aspect van de puntentoekenning zat volgens enkele critici vooral in de opmerking dat het tweede scorepunt alleen toegekend mag worden als het eerste deel van het antwoord juist is. Maar hoe kan een onderdeel van de bron ter illustratie van het noemen van de kritiek goed gerekend worden als de kritiek zelf niet juist is? Dan zou een onderdeel van de bron goed gerekend moeten worden, zonder dat er enig inhoudelijk verband met de kritiek gelegd is. Wat

‘HET LIJKT EROP DAT DIT EXAMEN VOOR VEEL KANDIDATEN MOEILIK WAS. DAT WIL NIET ZEGGEN DAT HET EEN SLECHT EXAMEN WAS’

helaas wel voorkwam, is dat kandidaten vaak in het tweede deel van het antwoord lieten blijken dat ze de prent begrepen hadden door dáár pas de kritiek te verwoorden en niet, zoals de bedoeling was, bij het eerste deel van het antwoord. Het hulpmiddel ‘Doe het zo’ blijkt nu bij enkele kandidaten in hun nadeel uit te pakken. Dat is inderdaad vervelend. Maar het weglaten ervan zou weer problemen opleveren bij de meeste andere kandidaten die wél behoefte hebben aan een voorstructurering van het antwoord.

BEGRIPPEN IN JUISTE SAMENHANG

In ieder examen zit minstens één vraag waarbij kandidaten aan de hand van enkele begrippen in een paar zinnen moeten kunnen uitleggen wat die met elkaar te maken hebben. Daarbij zijn meerdere antwoorden mogelijk en dus lastig te corrigeren. Een voorbeeld hiervan is vraag 39 (zie kader).

Een verband leggen tussen de begrippen ‘vrijheid van meningsuiting’ en ‘communistische partij’ lukt nog wel. Maar met het begrip ‘nationalisme’ erbij wordt het leggen van een verband voor kandidaten wel moeilijk. Toch is een dergelijke open vraag, waarbij in eigen woorden iets moet worden opgeschreven en waarbij verbanden moeten worden gelegd, een vaardigheid die ook vmbo-leerlingen moeten beheersen.⁶ Maar misschien zijn drie abstracte begrippen en het ontbreken van een concrete gebeurtenis waar die begrippen aan gerelateerd moeten worden net iets te veel. Dat zou betekenen dat het met een abstract begrip minder en/of met behulp van een concrete gebeurtenis misschien wél zou kunnen lukken. En dan met de aanvulling dat het in het antwoord om enkele zinnen of een kort verhaaltje moet gaan (dus geen losse woorden of losse definities).

Er zijn genoeg mogelijkheden om dit soort vraagtypes met kandidaten te oefenen. Niet alleen door vragen uit oude examens te gebruiken, maar ook op een meer speelse manier. Tijdens de jaarlijkse vmbo-studiedagen in Utrecht wordt hier regelmatig in workshops mee geoefend.⁷

Overigens geldt voor alle drie de genoemde vraagvoorbeelden dat het correctievoorschrift voldoende ruimte biedt voor meerdere juiste antwoorden.

Alle drie de vragen geven bovendien een duidelijk verschil aan tussen de meer en minder vaardige kandidaten en discrimineren dus goed (RIR-waardes van respectievelijk 23, 21, en 36).⁸

MOEILIJK?

Vóór de definitieve vaststelling worden examens gescreend op vakinhoud, Nederlands, toetstechniek, e.d. Daarbij wordt uiterste zorgvuldigheid betracht. Maar garantie dat daarmee een vraag goed is, kan helaas niet gegeven worden. Het lijkt erop dat dit examen voor veel kandidaten moeilijk was, vooral als gevolg van taalaspecten, de vele denkstappen, het schakelen, historische vaardigheden of een combinatie daarvan. De N-term van 1,5, vergelijkbaar met die van 2010, is hiervan een duidelijk gevolg. Toch wil dat niet zeggen dat het een slecht examen was. Ook docenten vonden het goed te doen, maar wel aan de moeilijke kant. Veel kandidaten hebben relatief makkelijke vragen slecht gemaakt. Ook dat speelt een rol. Er is dan ook geen reden om het volgend jaar een heel ander soort examen te verwachten. Maar over enkele jaren zullen er wel wat veranderingen plaatsvinden met betrekking tot de inhoud en de vorm van de stofomschrijving in de syllabus. Na de zomervakantie krijgt een commissie in opdracht van het College van Examens (CvE) de taak

om de bestaande syllabus door te lichten, waarbij ‘Staatsinrichting’ en ‘Historisch Overzicht vanaf 1900’ anders worden geordend en hier en daar ook anders worden ingevuld. Inhoudelijke overlap tussen de verschillende onderwerpen, zoals die er nu op onderdelen is, moet zoveel mogelijk voorkomen worden. Het verrijkingsdeel zal ook onder de loep genomen worden. De totale omvang van de examenstof blijft wel min of meer gelijk. De bedoeling is dat er over enkele jaren examens zullen komen op basis van een aangepaste syllabus. Tot die tijd zal de huidige syllabus uitgangspunt blijven voor de examenproductie. Blijf op de hoogte en houd *Kleio* en andere relevante informatiebronnen, zoals de websites van *Examenblad.nl*, het CvE en de nascholingsconferenties, in de gaten. ■

Werkloze mannen staan in de rij voor een gaarkeuken in Chicago. De eigenaar is Al Capone. 1931, National Archives and Records Administration.



VRAAG 39 UIT GTL 2014-1

2p **39** Een bewering:

De glasnost van Gorbatsjov heeft bijgedragen aan het uiteenvallen van de Sovjet-Unie.

→ Geef een historische verklaring waaruit blijkt dat de bewering juist is.

Gebruik daarbij de volgende drie begrippen in een juiste samenhang:

vrijheid van meningsuiting, communistische partij en nationalisme.

39 MAXIMUMSCORE 2

Voorbeeld van een juist antwoord is:

Door de glasnost kwam er (meer) **vrijheid van meningsuiting**.

Dat betekende verlies van macht voor de **communistische partij**.

Het **nationalisme** kreeg daardoor (in verschillende deelrepublieken) steeds meer ruimte. Vervolgens viel de Sovjet-Unie uiteen.

Indien drie begrippen juist worden gebruikt 2

Indien twee begrippen juist worden gebruikt 1

Opmerking: De begrippen moeten in een juiste onderlinge samenhang en betekenis worden gebruikt.

DE ONVERGETELIJKE LES

Succeslessen voor het vmbo

Waarom herinner je je jaren later nog een les die je ooit kreeg? Hoe lukt het sommige docenten om een blijvende indruk te maken op hun leerlingen? Welke les gebruikt u ieder jaar opnieuw, omdat u weet dat het een succesnummer is? In deze nieuwe serie gaan we op zoek naar succeslessen en het geheim van een goede leraar.

Bart Lodder is
redacteur van Kleio.

Mijn onvergetelijke leraar was meester Hans van groep 5 van de basisschool. Zijn les over het oude Egypte en farao Toetanchamon zorgde ervoor dat onze hele klas van 25 kinderen op het puntje van de stoel zat te luisteren. Na deze les wist ik het zeker, ik zou iets met geschiedenis gaan doen en ook van die mooie verhalen leren vertellen. Een paar jaar geleden kwam ik meester Hans, inmiddels met pensioen, tegen bij een reünie. Toen ik hem vertelde wat ik was geworden, was dat geen verrassing voor hem. Hij zag het in mijn ogen tijdens die les, zei hij. Ik bedankte hem hartelijk voor het pad dat hij me had gewezen en tot op de dag van vandaag probeer ik dat magische moment ook in mijn lessen te recreëren.

Mijn naam is Bart Lodder, vmbo-docent en nog een groentje in het onderwijs. Ik moet nog van alles uitproberen in de klas, in tegenstelling tot sommige collega's die hun lessen en projecten zo gedetailleerd hebben uitgeschreven, dat zelfs de grappen op



FOTO: ANTON BLOMBERG

het vergeelde papier staan getimed en genoteerd. Nu is het mijn taak om deze ervaringen van mijn mede-docenten en hun lessen te onderzoeken en te omschrijven. Wat maakt dat deze specifieke les zo'n onuitwisbare indruk achterlaat op de leerlingen? Hoe zijn collega's op het idee gekomen om het op deze manier te doen? Ik hoop deze vragen met deze serie te kunnen beantwoorden.

1 Zie website
van het CNVO:
<http://tiny.cc/leraren>.



DE DOOS VAN PANDORA

WIE?

Bart Lodder, 24 jaar.

WAT?

Een les over Griekse mythologie.

ACHTERGROND?

Na de basisschool en havo volgde ik de lerarenopleiding geschiedenis aan de HRO in Rotterdam. Na mijn studie heb ik één jaar voor de klas gestaan, maar ik kon daar niet blijven vanwege een krimpend leerlingenaantal. Ik ben nu op zoek naar een baan.

... IN EEN PAAR WOORDEN:

Creatief, flexibel, betrokken, verhalend.

WAAROM HEB JE BESLOTEN OM LERAAR TE WORDEN?

U heeft in de inleiding al het verhaal over mij en meester Hans kunnen lezen. Dat is ook mijn drijfveer tijdens de middelbare school geweest. Mijn vakkenpakket koos ik op basis van de meest geschikte aansluiting op de lerarenopleiding.

TIPS VOOR COLLEGA'S

Leerlingen zullen je altijd verrassen, hoe lang je ook in het vak zit. Probeer dus ook uw leerlingen af en toe te verrassen. Verbouw uw lokaal tot een rechtszaal of trek iets gek aan.

WAT DOE JE OVER TIEN JAAR?

Over tien jaar sta ik weer vol vertrouwen voor de klas en op een dag komt er hopelijk een oud-leerling langs die vertelt dat ik hem of haar heb weten te motiveren en inspireren met mijn lessen tot een beroep in het onderwijs of iets met geschiedenis, maar het beste is natuurlijk beide!

'De leerlingen worden nieuwsgierig gemaakt door een grote doos, midden in het lokaal'

MIJN SUCCESES

Een les over Griekse mythologie. Ik vertel het verhaal van de doos van Pandora met behulp van een trucje dat ik tijdens de opleiding heb geleerd: de 'doos-les'. Dit is een les die u bij vele onderwerpen kunt gebruiken: de Tweede Wereldoorlog, de kruistochten, de VOC, de prehistorie, etc. De leerlingen worden aan het begin van de les nieuwsgierig gemaakt doordat er een doos midden in het lokaal staat (u bent vrij om deze te versieren om hem aan te laten sluiten bij het thema of een doos te gebruiken die u bij ieder thema kunt inzetten).

Introductie van de les

Op mijn doos staat met een sticker geschreven dat hij eigendom is van een meisje genaamd Pan. De doos is knalroze met paardenstickers en glitters. Eén leerling mag de doos openmaken. In de doos heb ik allerlei voorwerpen gestopt die te maken hebben met het verhaal van Pandora: een beeldje van Zeus, een stuk klei, een trouwring, een (nep-)schedel en een engeltje.

Wat gaan de leerlingen doen?

De leerlingen mogen zelfstandig (of eventueel in groepjes) een verhaal bedenken over de spullen. Neem hier maximaal tien minuten voor. Nadat de fantasie van de klas de vrije loop is gelaten, bespreekt u een aantal verhalen met de klas. Dan is het tijd om de klas het verhaal van de doos van Pandora te vertellen. Hierbij kunt u gebruikmaken van de spullen uit de doos en een powerpoint. De leerlingen gaan vervolgens het werkelijke verhaal onder hun eigen verhaal opschrijven en leveren dit in. Deze opdracht kunt u ook als huiswerk meegeven. ▶



INDUSTRIALISATIE IN STRIP

WIE?

Jelle Visscher, 25 jaar.

Docent aan het Ichthus College in Kampen.

WAT?

Les over de industrialisatie aan BBL-2.

ACHTERGROND?

Na het vmbo volgde ik de opleiding mbo-onderwijsassistent omdat ik graag naar de pabo wilde. Maar tijdens een vo-stage van deze opleiding bleek dat ik lesgeven in het voortgezet onderwijs veel leuker vond. Het vak geschiedenis heeft me op de TL en het mbo altijd geboeid. De combinatie was dus snel gemaakt.

'De school moet een plek zijn waar een leerling zich op zijn gemak en begrepen voelt'

... IN EEN PAAR WOORDEN:

Betrokken, plezier, kennis, bewustzijn.

WAAROM HEB JE BESLOTEN OM LERAAR TE WORDEN?

Hoewel het contact met mijn medeleerlingen altijd erg gezellig was, voelde ik mij nooit echt thuis op school. Voor mij ligt er een uitdaging om school voor de leerlingen leuk(er) te maken en de leerlingen een eigen plekje aan te bieden. De school moet in mijn ogen een omgeving zijn waar een leerling zich op zijn gemak en begrepen voelt. Doordat mijn middelbare schoolperiode totaal niet voldeed aan mijn ideaalbeeld van een school, heb ik besloten om zelf voor de klas te gaan om leerlingen een fijne en plezierige schoolperiode te geven.

TIPS VOOR COLLEGA'S

Geschiedenis is voor veel vmbo'ers een erg abstract vak. Door geschiedenis zo concreet mogelijk aan te bieden, probeer ik het vak sprekend te maken voor de leerlingen. Dit doe ik bijvoorbeeld door leerlingen de geschiedenis beeldend te laten vormgeven, maar ook door zelf verhalen te vertellen of een onderwerp door middel

MIJN SUCCESLES

Een project over de werknemers tijdens de industrialisatie. Tijdens dit project probeer ik de leef- en werkomstandigheden een concrete en beeldende invulling te geven voor de leerlingen van BBL-2. Voor dit project worden vier lessen uitgetrokken.

Wat houdt het project in?

De leerlingen maken een stripverhaal over de leef- en werkomstandigheden van de arbeider. Het project wordt in tweetallen gemaakt.

Hoe gaan de leerlingen te werk?

De leerlingen starten met het maken van een mindmap. Centraal in de mindmap staat 'het leven van de arbeider' en dit wordt vertakt in 'werkomstandigheden' en 'leefomstandigheden'. De leerlingen krijgen de opdracht om in het boek op te zoeken wat leef- en werkomstandigheden zijn en hoe die er voor de arbeiders uitzagen. Om de mindmap concreet te maken moeten de leerlingen ook afbeeldingen toevoegen van het leven van een arbeider tijdens de industrialisatie.

Wanneer een leerling even niet meer weet wat een mindmap is, heb ik op de elektronische leeromgeving een instructiefilmpje klaar staan. Als de leerlingen de werk- en leefomstandigheden van de arbeiders hebben uitgezocht, gaan ze aan het werk met het maken van een striptekening. Hierin verbeelden ze een gewone dag van de arbeider, van 's morgens vroeg tot 's avonds laat. De eis aan de striptekening is dat de leerlingen zowel de werk- als de leefomstandigheden van de arbeider beeldend vormgeven. Wanneer leerlingen het lastig vinden, proberen ze eerst een verhaal te bedenken en schrijven ze dit uit. Als dit is gelukt, vormen ze hem om tot striptekening.

van ict veel met afbeeldingen en filmmateriaal uit te leggen. Mijn ervaring is dat leerlingen door het concretiseren van geschiedenis het vak veel leuker en boeiender gaan vinden.

WAT DOE JE OVER TIEN JAAR?

Over tien jaar hoop ik teamleider te zijn op het vmbo, zodat ik nog meer kan instaan voor het welzijn van leerlingen op school. ■



**EEN GESCHIEDENIS
VAN EGYPTE. VAN DE
VROEGSTE TIJD TOT NU**

Jason Thompson

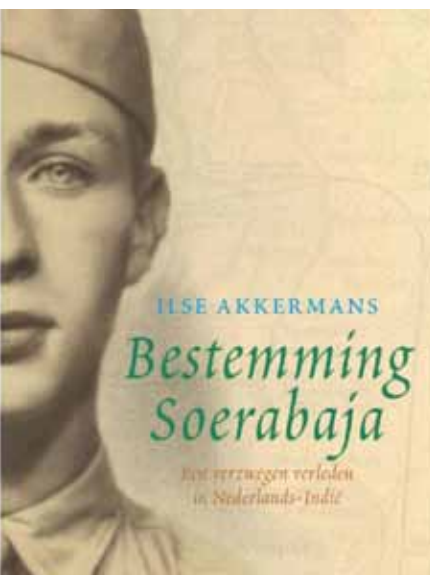
Het grote verhaal van zeventuizend jaar geschiedenis. Beginnend bij de Naqada-cultuur en eindigend na Moebarak. Uiteraard is er in dit boek veel aandacht voor de Egyptische culturele hoogtepunten. Bulaaq | € 34,50



**BESTEMMING
SOERABAJA. EEN
VERZWEGEN VERLEDEN IN
NEDERLANDS-INDIË**

Ilse Akkermans

Aan de hand van vele brieven wordt het leven beschreven dat Harry Akkermans (vader van de schrijfster) heeft geleid toen hij na de oorlog werd uitgezonden naar Nederlands-Indië. Een boeiend boek. Cossee | € 19,90

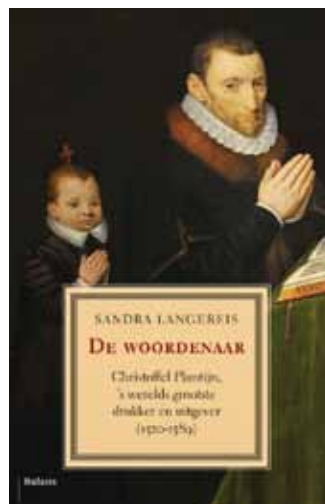


**LOE DE JONG, 1914-2005.
HISTORICUS MET EEN
MISSIE**

Boudewijn Smits

Wat dreef deze man die eigenhandig het beeld over de

Tweede Wereldoorlog in Nederland heeft bepaald? Zijn drive wordt in dit vuistdikke boek uit de doeken gedaan. Boom | € 39,90



**DE WOORDENAAR.
CHRISTOFFEL PLANTIJN,
'S WERELDS GROOTSTE
DRUKKER EN UITGEVER
(1520-1589)**

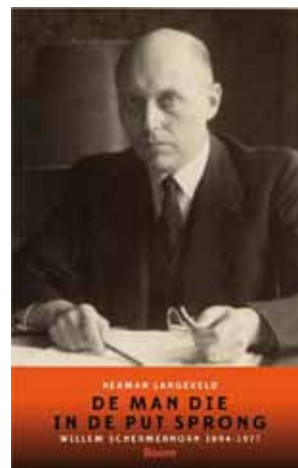
Sandra Langereis

Ondanks onvoorstelbare tegenslagen lukt het Plantijn om zijn drukkerswerkplaats tot 's werlds grootste drukkerij te maken. Met maar liefst 22 drukpersen hoopte Plantijn dat zijn boeken vrede en voorspoed in de door twisten verscheurde wereld zouden brengen. Balans | € 29,95

**HET GROTE JAREN 60
BOEK**

*Erik Somers, René Kok,
Paul Brood*

Schitterend fotoboek met alle aspecten die de jaren zestig zo bijzonder maakten. Het doorbladeren roept nostalgische gevoelens op. WBooks | € 49,95



**DE MAN DIE IN DE PUT
SPRONG. WILLEM
SCHERMERHORN, 1894-1977**

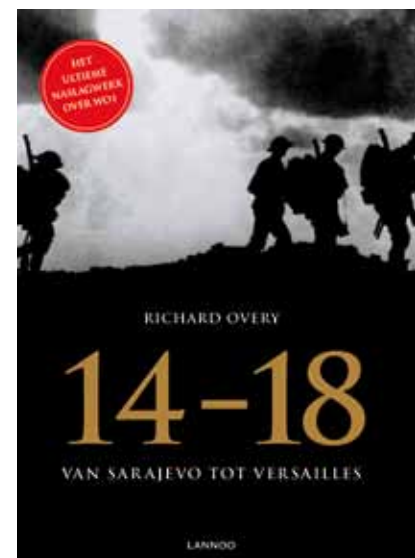
Herman Langeveld
In het gijzelaarskamp te Sint-Michiëlsgestel ontpopt wetenschapper Schermerhorn zich tot de leider van de gegijzelden. Na de oorlog

wordt hij aangesteld als informateur en leidt hij (samen met Drees) het eerste naoorlogse kabinet. Toch keert hij relatief snel terug naar de wetenschap. Boom | € 35,-

**14-18. VAN SARAJEVO
TOT VERSAILLES**

Richard Overy

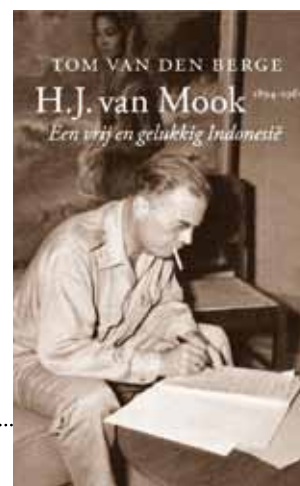
Een boek dat bol staat van affiches, foto's en bronnenmateriaal. Prima te gebruiken om snel even wat op te zoeken. Lannoo | € 29,99



**H.J. VAN MOOK, 1894-1965.
EEN VRIJ EN GELUKKIG INDONESIË**

Tom van den Berge

Van Mook, de laatste landvoogd, gaf leiding aan de eerste militaire actie tegen de Republiek Indonesië. Terwijl hij juist een voorstander leek van een 'vrij en gelukkig Indonesië'. Naast dit dilemma heeft Van Mook nog vele morele dilemma's gehad. De schrijver heeft veelvuldig gebruikgemaakt van het persoonlijke archief van Van Mook. Uitgeverij Thoth | € 29,90



ZEUS OP PS3 ALS REFERENTIEKADER

De tien tijdvakken in films en games

Zeus, in de Griekse mythologie de oppergod, zal bij veel leerlingen vooral bekend zijn als *character* uit de PS3-game *God of War*. Net als boeken en films maken steeds meer games gebruik van periodes uit het verleden om beleving te creëren. Waarom spelen wij daar dan niet weer op in en bouwen we niet verder op het voor ons al gemaakte referentiekader in deze games en films?

Bart Lodder en Daan van Leeuwen zijn redacteur van Kleio.

De belevingswereld van kinderen en jongeren is veranderd. Films en games spelen een belangrijke rol in het dagelijks leven van onze leerlingen. Pieter Steinz vertelde in *Kleio* 3 (2014) dat geschiedenisonderwijs aan een middelbare school gedoceerd moet worden door 'een goede verteller als leraar; één die verbanden weet te leggen tussen toen en nu en vooral met de tegenwoordige jeugdcultuur. Verder goed geïllustreerde

boeken (een schoolbibliotheek), historische speelfilms en een paar historische games...'

Door de games en films krijgen de leerlingen een referentiekader. Dit werkt meerdere kanten op: u kunt voortborduren op dit referentiekader in uw lessen, maar u kunt uw leerlingen ook handvatten bieden door in de klas te wijzen op aansprekende boeken, films en games. We bieden hier een lijst aan met interessante games en films waarmee u in kunt haken op het referentiekader van uw leerlingen. Probeer eens een van de games uit, het is de moeite waard. Natuurlijk is deze lijst verre van compleet. Wij staan open voor goede tips uit uw lespraktijk. We zetten deze lijst op de *Kleio*-website en vullen deze aan met uw tips. Mail deze naar redactie@vgnkleio.nl. ■



BOEKEN

Op internet zijn verschillende lijsten te vinden van goede boeken voor jongeren over geschiedenisonderwerpen. Op de website van de bibliotheek zijn boeken bij elkaar gezet op onderwerp, per leeftijdscategorie. Hier is te zoeken op boeken die bij de canon passen. Voor 12+ hier te vinden:

<http://tiny.cc/boeken12plus>.

Op de website van de canon zelf staan ook veel leestips voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Zie <http://tiny.cc/canontips>.

GAMES VAN MUSEA

Op de website www.museumkids.nl/games-spelen staan verschillende games die zijn ontwikkeld door musea. Veel games hebben een historische setting.



TIJD VAN JAGERS EN BOEREN



- Game
- *Civilization V*
- Film
- *The Croods*

TIJD VAN GRIEKEN EN ROMEINEN



- GAME
- *God of War*
 - *Rome: Total War*
- FILMS
- *Gladiator*
 - *Troy*
 - *Pompeii*
 - *Clash of the Titans*

TIJD VAN MONNIKEN EN RIDDERS



- GAME
- *Settlers*
- FILM
- *Braveheart*

TIJD VAN STEDEN EN STATEN



- GAME
- *Settlers*
 - *Assassins Creed I*
 - *Age of Empires 2*
- FILM
- *Robin Hood*
 - *Kruistocht in Spijkerbroek*
 - *Kingdom of Heaven*

TIJD VAN ONTDEKKERS EN HERVORMERS



- GAME
- *Assassins Creed II*
- FILM
- *Luther*
 - *1492*
 - *The New World*
 - *Kenau*

TIJD VAN REGENTEN EN VORSTEN



- GAME
- *East India Company*
- FILM
- *Rembrandt en ik*

TIJD VAN PRUIKEN EN REVOLUTIES



- GAME
- *Assassins Creed III, IV, V*
- FILM
- *12 Years a Slave*
 - *The Patriot*
 - *Marie Antoinette*
 - *Gangs of New York*

TIJD VAN BURGERS EN STOOMMACHINES



- GAME
- *Empire: Total War*
 - *Napoleon: Total War*
- FILM
- *Daens*
 - *Eline Vere*
 - *Titanic*

TIJD VAN DE WERELDOORLOGEN



- GAME
- *Commandos II, III*
 - *Medal of Honor*
 - *Battlefield 1943*
 - *Hearts of Iron*
- FILM
- *The Pianist*
 - *Schindler's List*
 - *Saving Private Ryan*
 - *Enemy at the Gates*
 - *Die Welle*
 - *Der Untergang*
 - *Boy in the Striped Pyjamas*
 - *De Boekendief*

TIJD VAN TELEVISIE EN COMPUTER



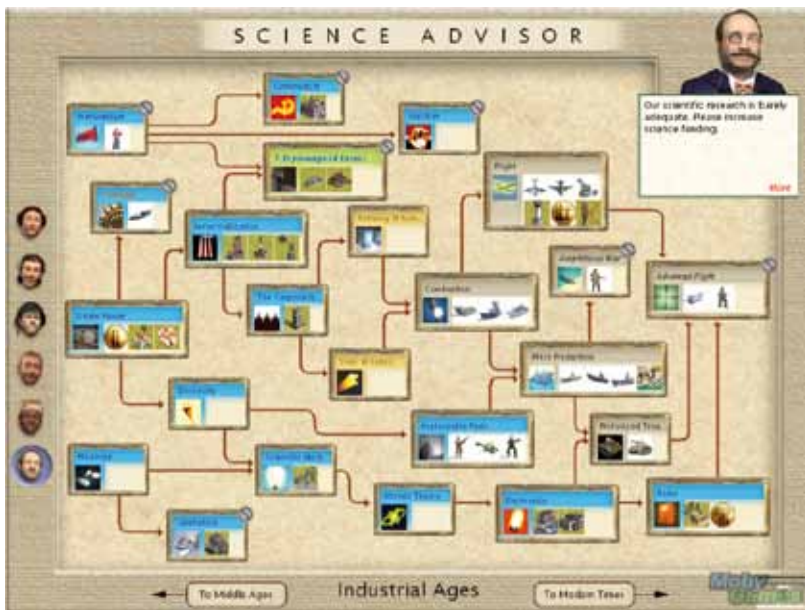
- GAME
- *Battlefield: Bad Company 2 Vietnam*
- FILM
- *Goodbye Lenin*
 - *JFK*
 - *Apollo 13*



DE CONTEXT VAN LEREN

Ontwerp en gebruik een 'skill tree' in je lessen

Waarom weten jongeren niet wanneer de Eerste Wereldoorlog begon, maar kunnen ze wel ieder detail uit *Game of Thrones* opnoemen? Waarom houden ze het geen kwartier uit bij het maken van huiswerk, maar spelen ze urenlang ingewikkelde computergames, die hun reactievermogen, strategisch denken en oplossend vermogen op de proef stellen? Waarom kunnen veel jongeren nauwelijks hoofdrekenen maar weten ze wel tot zes cijfers achter de komma wat hun gemiddelde cijfer is, met toenemende accuraatheid hoe dichterbij de 5,5 komt.



Danielle Krabshuis is expert op het gebied van gamification, serious gaming en speels leren.

Zij ontwierp speelse oplossingen voor onder andere de ING bank, Nuon Energie, anti-pestorganisatie Blooming Human en het Humanistisch Vormingsonderwijs.

Screenshot van de skill tree uit *Civilization III* (2001), Firaxis Games.

TRUC: DE SKILL TREE

Maar hoe verwerk je die context bewust in je lessen? Gameontwerpers hebben hier een heel mooi trucje voor gevonden: de *skill tree*. Dit is een visueel netwerk van alle vaardigheden die een speler kan ontwikkelen, dus een visuele representatie van alle context binnen een onderwerp. Neem bijvoorbeeld de skill tree uit het spel *Civilization III* (2001). In één oogopslag zie je welke onderdelen er geleerd kunnen worden, welke er al geleerd zijn, naar welke vaardigheden de speler toe speelt en het verband tussen de *skills*.

In dit voorbeeld zijn de blauwe onderdelen al onderzocht: 'Nationalism', 'Industrialization', 'Steam Power', enzovoort. Deze onderdelen geven een overzicht van wat de speler al heeft bereikt: een soort overzicht van behaalde successen. In een schoolomgeving wordt hier meestal weinig aandacht aan geschonken: dit hoofdstuk is beëindigd, dit is het cijfer, nu gaan we verder naar het volgende hoofdstuk. Hierbij vergeten we weleens stil te staan bij wat leerlingen bereikt hebben, hoe ver ze al zijn gekomen, wat ze allemaal al behaald hebben. Deze herinnering kan leerlingen helpen om zich goed te voelen over hun academische kwaliteiten en intellectuele capaciteiten.

'WE VERGETEN WELEENS STIL TE STAAN BIJ WAT LEERLINGEN BEREIKT HEBBEN, HOE VER ZE AL ZIJN GEKOMEN, WAT ZE ALLEMAAL AL BEHAALD HEBBEN'

De groene (actief) en gele (niet gekozen door de speler) onderdelen zijn de skills waarvoor de speler voldoende andere vaardigheden heeft onderzocht en die dus nu geleerd kunnen worden: 'Espionage', 'Refining' en 'Steel'. Hierdoor ziet de speler heel duidelijk welke stappen er nu genomen kunnen

worden. Dit aspect van de *skill tree* zorgt dat een leerling altijd weet wat er moet gebeuren, welke taak nu belangrijk is en, in de context, waarom deze taak nu belangrijk is.

De skills met een grijze/bruine achtergrond, richting de rechterkant van de afbeelding, zijn nog niet onderzocht. Deze *skills* worden doelen om naartoe te werken. In dit overzicht is ook te zien wat de opbrengst is van deze onderdelen. Door 'Flight' te onderzoeken kan de speler commerciële en militaire vliegtuigen bouwen, wat een groot militair en economisch voordeel geeft in het spel. Dit beantwoordt de vraag 'waarom moet ik dit leren?' Dan is er nog het netwerk van pijlen tussen de *skills*, de verbanden. Deze pijlen leggen de verbanden uit tussen twee vaardigheden of onderdelen van kennis. Een speler moet eerst 'Steam Power' kennen voordat hij 'Electricity' kan onderzoeken. Zonder 'Combustion' kunnen we niet vliegen. Hiermee communiceert het spel de logica die achter de *skills* ligt, de verbanden, het causale verhaal. Door dit verband aan te geven wordt het belang van individuele onderdelen in de *skill tree* benaderd.

EEN SKILL TREE IN DE LES

Een *skill tree* kan in de klas gebruikt worden als simpele visualisatie van de lessen. Het geeft een overzicht van alle kennis die leerlingen hebben opgedaan of nog moeten ontdekken. Laat jongeren hiermee nadenken: als ze iets niet begrijpen, kunnen ze dan in de *skill tree* zien welk voorgaand concept ze niet begrijpen? Misschien ligt hier het probleem. Als ze ergens geen zin in hebben, herinner hen dan aan het einddoel, of dat interessante onderwerp dat later aan bod komt.

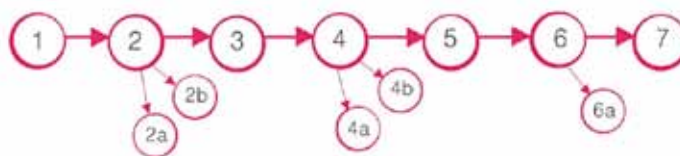
De *skill tree* kan enorm groot zijn, digitaal, interactief, maar dit hoeft absoluut niet. Ik werk zelf het liefste zo veel mogelijk met dikke stiften en een groot vel papier. Dat voelt echt, is makkelijk te bewerken en geeft nooit *errors*. Vul de *skill tree* aan met visuele elementen: kleine tekeningetjes, krantenknipsels of foto's. Dat maakt het onderwerp levendig voor de klas. ■

Voor meer blogs over gamification, ga naar www.daniellekrabshuis.nl.

Op www.vgnkleio.nl kunt u het volledige stappenplan 'Zelf een *skill tree* maken' downloaden.

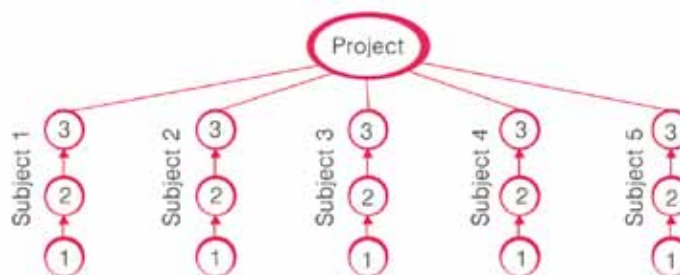


Tijdens mijn eigen onderzoek heb ik samengewerkt met diverse docenten. Enkele basisvormen van de *skill tree* komen telkens terug en kunnen goed gebruikt worden als inspiratie.



VORM 1: PROCES

Deze basisvorm wordt gebruikt voor het opzetten van een verslag, opbouwen van een betoog, een lineair geschiedkundig onderwerp, etc. Deze vorm van een *skill tree* is overzichtelijk en simpel: begin bij de meest linkse *skill* en werk naar rechts, naar het einddoel toe. De vertakkingen aan de onderkant geven verdiepende stof weer. Een uitdaging voor die slimme leerlingen of een interessant vraagstuk voor leerlingen die van een beetje filosoferen houden.

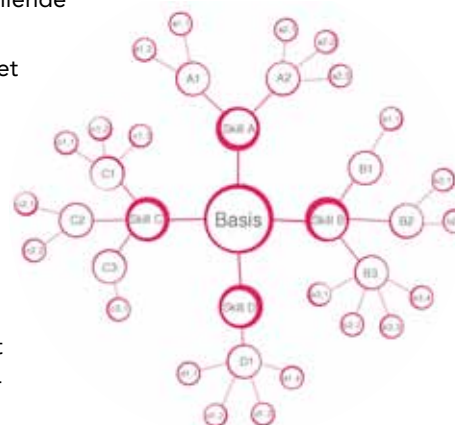


VORM 2: PROJECT

Deze vorm van een *skill tree* kan vaak ingezet worden als meerdere onderwerpen of zelfs meerdere vakken naar een gezamenlijk doel of project toe leiden. In dit verband kan gevisualiseerd worden hoe verschillende, schijnbaar losse, onderdelen bij elkaar horen en elkaar ondersteunen. Deze vorm is ideaal voor grotere projecten of vakoverschrijdend inzicht.

VORM 3: KENNIS

Dit web is de meest uitgebreide versie van een *skill tree* en kan een ware uitdaging zijn om te maken. Een *skill tree* die alle *skills* van een vak of onderwerp bevat geeft een prachtig overzicht van alle talenten en doelen van leerlingen en laat hen de totale omvang van een onderwerp waarderen. In de vertakkingen van deze *skill tree* kunnen verschillende grote en kleine doelen worden opgenomen. Het mooiste aan deze vorm is dat een leerling op elk moment even kan terugkijken en zien hoe enorm ver hij gekomen is. Dit geeft een hernieuwd zelfvertrouwen voor het aanpakken van toekomstige uitdagingen.



DE ONLEESBARE HAND VAN EEN GENIE

De documenten van Johan van Oldenbarnevelt

Johan van Oldenbarnevelt was de belangrijkste Nederlandse staatsman uit de zeventiende eeuw. De macht, de internationale positie en de staatsinrichting van ons land in die tijd waren aan hem te danken. Zijn carrière was uitzonderlijk voor zijn tijd, zeker voor iemand met zo'n eenvoudige afkomst. Zijn vele meters tellende papieren archief wordt bewaard in het Nationaal Archief, maar vraagt wel de nodige inspanning van onderzoekers.

Paul Brood is
archivaris bij het
Nationaal Archief.

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 300.000 kaarten.

ERKENNING

Geboren in Amersfoort, vertrok Van Oldenbarnevelt op zeven-tienjarige leeftijd naar Den Haag, waar hij in de praktijk ging bij een advocatenkantoor om zijn studies te kunnen betalen. Na zijn rechtenstudies aan verschillende Europese universiteiten vestigde Van Oldenbarnevelt zich als advocaat in Delft. Spoedig werd hij beëdigd als advocaat voor het Hof van Holland.

In 1576 werd hij stadspensionaris van Rotterdam en tien jaar later landsadvocaat van Holland en West-Friesland, feitelijk de belangrijkste functionaris. Van begin af aan wist hij meer bevoegdheden naar zich toe te trekken dan het ambt eigenlijk toeliet en werd hij in de praktijk, naast stadhouder Maurits, de leider van de jonge Nederlandse Republiek.

De totstandkoming van het Twaalfjarig Bestand in 1609 mag voor een groot deel aan Van Oldenbarnevelt worden toegeschreven, doordat hij met zijn diplomatieke contacten en kwaliteiten de strijdende partijen om de tafel had gekregen. Dit wapenstilstandsverdrag tussen

Hiernaast zien we de concepttekst van het Twaalfjarig Bestand met rechts de hoofdtekst, met regelmatige hand geschreven door een klerk. Links in de marge staan de aantekeningen van Johan van Oldenbarnevelt (1547-1619). De in de hoofdtekst door hem onderstreepte zinnen moesten vervangen worden door zijn erbij gekriebelde tekst. Het handschrift van Van Oldenbarnevelt is zelfs voor historici nauwelijks leesbaar. Slechts een paar archivariissen van het Nationaal Archief kunnen zijn kriebelige, snelle en wat ongeduldige handschrift volgen. Een grafologe die onlangs het schrift van Van Oldenbarnevelt bekeek, niet wetende van wie het handschrift was, zei: 'Dit is een man die sprankelend was, nerveus, geïrriteerd soms. Hij was een individualist en zeer veelzijdig.'



Spanje en de Nederlandse Republiek was de officieuze erkenning van ons land in Europa.

WIE SCHREEF DE TEKST?

Van Oldenbarnevelt was dus nauw betrokken bij de onderhandelingen, maar schreef hij ook de tekst van het uiteindelijke bestand? Daarover hebben vele historici zich gebogen en uiteindelijk vonden ze na uitvoerig onderzoek een antwoord. In 1607 waren de onderhande-

laars al heel ver met de totstandkoming van een wapenstilstand. In de papieren van Van Oldenbarnevelt zitten tal van brieven van aan de Franse en Engelse ambassadeur, voorstellen van de onderhandelaar van de Zuidelijke Nederlanden en natuurlijk stukken van de Spaanse koning en zijn naaste adviseurs. Ook in die tijd was een internationaal verdrag een zaak waaraan veel mensen werkten.

De Franse onderhandelaar Pierre Jeannin schreef op 27 augustus 1608 namens de ambassadeurs van de andere landen een belangrijk nieuw voorstel. Als vrede nog niet haalbaar is, laat er dan tenminste een langdurig bestand komen tussen vrije landen, zo was zijn gedachte. De handel op Indië en alle Spaanse gebieden moeten vrij zijn. Iedereen behoudt wat hij op dat moment bezit. Dit voorstel gaf de Staten-Generaal alles wat zij wilde en de Nederlandse onderhandelaar Johan van Oldenbarnevelt begreep dat hij moest toehappen. Op 9 april 1609 kwamen de afgevaardigden in Antwerpen de definitieve bestandstekst



overeen. De strijd zou gedurende twaalf jaar gestaakt worden. De Republiek zou in die tijd erkend worden als een zelfstandige staat. Officieel moest de vaart op gebieden buiten Europa worden goedgekeurd door Filips III, maar in een geheim artikel werd deze goedkeuring toch verleend aan de Nederlanders. Gezien zijn leidende rol hebben historici vastgesteld dat Jeannin de hoofdauteur is van de tekst van het Bestand. Maar Johan van Oldenbarnevelt heeft er wel het nodige aan toegevoegd, getuige de opmerkingen en aanpassingen in zijn concepten. ■

Linkerpagina: Concept van de tekst van het Twaalfjarig Bestand, met in de marge aantekeningen van Johan van Oldenbarnevelt, 1609. Nationaal Archief, Archief Johan van Oldenbarnevelt.

Boven: Laatste pagina van de verdragstekst van het Twaalfjarig Bestand, getekend in Antwerpen op 9 april 1609, met de handtekeningen van de onderhandelaars. Rechts die van de Noord-Nederlanders, eerst van Willem Lodewijk van Nassau, als vierde Johan van Oldenbarnevelt. Links: De gedrukte versie van het Twaalfjarig Bestand, dat nog in dezelfde maand (april 1609) werd uitgegeven als *Tractaet van 't Bestand*. Nationaal Archief, Archief Johan van Oldenbarnevelt. Onder: Portret van Johan van Oldenbarnevelt, jaartal onbekend.



HET GEHEUGENPALEIS

De tentoonstelling 'Het geheugenpaleis - met je hoofd in de archieven' in het Nationaal Archief neemt je mee door de geschiedenis van Nederland in elf verhalen. Van vrouwen in de VOC tot de eerste stappen naar Europese eenwording. Elk verhaal heeft zijn eigen ruimte waarin niet alleen de originele foto's, kaarten en documenten centraal staan, maar waar ook een kunstenaar zijn interpretatie van het verhaal geeft. Leerlingen maken met een tablet een ontdekkingsstocht langs de verhalen. Lees er meer over in de rubriek *Kleio Museum* op pagina XX.

ARCHIEF VAN OLDENBARNEVELT

Het archief van Van Oldenbarnevelt wordt bewaard in het Nationaal Archief in Den Haag. Kijk voor meer informatie op www.gahetna.nl/webexpo en zoek bijvoorbeeld op de trefwoorden 'Spanje' of 'onafhankelijkheid'.



GODSDIENST ALS POLITIEK INSTRUMENT

Leerlingen onderzoeken hoe politiek conflict leidde tot de executie van Van Oldenbarnevelt

In deze lessenserie voor de bovenbouw havo/vwo onderzoeken leerlingen de originele documenten van het Twaalfjarig Bestand en proberen antwoord te geven op de vraag hoe de executie van Van Oldenbarnevelt te verklaren is vanuit de politieke ontwikkelingen in de zeventiende eeuw.

Nicole van der Steen
is redacteur van Kleio.

WAT?

Een serie van drie lessen met een bronnenopdracht over Johan van Oldenbarnevelt en het conflict met Prins Maurits. Centraal staan drie versies van de Acte van het Twaalfjarig Bestand, in bezit van het Nationaal Archief.

VOOR WIE?

4-havo, 4- of 5-vwo. In examenklassen kan het ook, maar is er voor deze opdracht waarschijnlijk te weinig tijd.

HOE?

LES 1

Het onderwerp wordt ingeleid met de derde aflevering 'Staat zonder hoofd' uit de serie 'De Gouden Eeuw'. De aflevering duurt veertig minuten en het verdient de aanbeveling om deze in zijn geheel te bekijken. Het is moeilijk om een deel van de aflevering te selecteren dat op zichzelf genoeg inzicht in het onderwerp oplevert.

Geef het blad met kijkvragen bij de aflevering (zie kader), die achteraf moeten worden ingevuld; dit om de aandacht vast te houden en voldoende basis te leggen voor het werken met de bronnen.



De Akte van het
Twaalfjarig bestand.
Collectie Nationaal
Archief.

LES 2

Verdeel de klas in groepen. Elke groep verdiept zich in een aspect van de loopbaan van Van Oldenbarnevelt en het conflict met de stadhouder, aan de hand van gegeven bronnen en eigen onderzoek op internet. Geef deelvragen waarop met de bronnen en aanvullend onderzoek antwoorden moeten worden gevonden.

Onderdeel van het bronnenmateriaal zijn drie archiefstukken uit het Nationaal Archief: de Akte van het Twaalfjarig Bestand, een door Van Oldenbarnevelt handgeschreven concept van deze Akte en nog een tweede concept. De stukken zijn te bekijken op de website www.gahetna.nl, waar men kan inzoomen op de documenten. Andere bronnen zijn bijvoorbeeld een prent van de onthoofding van Van Oldenbarnevelt. Op de website van de tv-serie De Gouden Eeuw is een stukje tekst over de slag bij Nieuwpoort opgenomen. Leerlingen kunnen zelf verder zoeken, eventueel met suggesties van de docent voor artikelen.

In deze les zou elk groepje zijn deelonderwerp moeten kunnen afronden; wat niet afkomt, kan thuis worden afgemaakt. De leerlingen mailen het verslag van hun onderzoekje naar de docent, die zorgt voor een aantal kopieën.

MOGELIJKE DEELONDERWERPEN

- De Slag bij Nieuwpoort
- De aanloop naar het Twaalfjarig Bestand
- De voorgeschiedenis van de WIC
- De Remonstrantie
- De functie van landsadvocaat
- De functie van stadhouder
- De politieke carrière van Van Oldenbarnevelt
- De Scherpe Resolutie



De onthoofding van Johan van Oldenbarnevelt, 1619, Claes Jansz. Visscher (II), 1619. Rijksmuseum.

LES 3

Van de derde les wordt de eerste helft besteed aan het per groepje doornemen van elkaars bevindingen. In de tweede helft van de les proberen de groepjes tot een antwoord te komen op de centrale vraag: hoe is de executie van Van Oldenbarnevelt te verklaren uit de politieke ontwikkelingen vanaf 1600?

WAT LEVERT HET OP?

Idealiter zouden de leerlingen tot de conclusie moeten komen dat in dit conflict tussen twee machtspolitici de godsdienst gebruikt is als politiek instrument. Van Maurits is bekend dat hij van oorsprong vrij gematigd was op religieus gebied. Dat hij voor de contraremonstranten koos, kan niet anders worden opgevat dan als een politieke zet. Van Oldenbarnevelt was juist van jongs af aan vroom en streng in de leer, maar verzette zich tegen een eenheidsgodsdienst en intolerantie; waarschijnlijk met het oog op de Hollandse belangen, maar naar we mogen aannemen ook vanuit zijn karakter. Als leerlingen zelf tot dergelijke bevindingen komen na hun onderzoekjes, kan ook de link gelegd worden met andere voorbeelden van de vervlechting van godsdienst en politiek, ook in de huidige wereld. In elk geval werken leerlingen doelgericht aan hun onderzoeksvaardigheden. Zij leren verbanden leggen en het verleden en hun eigen tijd kritisch te bekijken. Door hun eigen onderzoek en het doornemen van de andere verslagen krijgen de leerlingen een goed begrip van deze episode in de geschiedenis van de Republiek. Bovendien worden de

(binnenlandse en internationale) politieke verhoudingen gedurende de gehele Opstand duidelijker. Het belang van het Nationaal Archief voor de geschiedbeoefening komt naar voren; in één moeite door wordt gewerkt aan beeldvorming, omdat de leerlingen in aanraking komen met oud schrift en drukwerk, oud Nederlands taalgebruik en het uiterlijk van zeventiende-eeuwse documenten. ■

DEELVRAGEN

Het helpt om de leerlingen aan het begin van de les een aantal deelvragen te geven die hen bij het doornemen van de verslagen op het goede spoor zetten:

- Waarom zou de Slag bij Nieuwpoort heel goed het begin van het conflict tussen raadpensionaris en stadhouder kunnen markeren?
- In welk opzicht was de oprichting van de WIC een bron van onenigheid tussen Maurits en Van Oldenbarnevelt?
- Op welke manier werd een religieus geschil door beide partijen gebruikt om politieke macht te vergaren?
- Waarom escaleerde de politieke en religieuze onvrede juist in de periode van het Twaalfjarig Bestand?
- Waarom was het Twaalfjarig Bestand op zich een bron van onenigheid tussen Maurits en Van Oldenbarnevelt?
- Wat was nu eigenlijk de achtergrond van de aanklacht van landverraad tegen Van Oldenbarnevelt?

Een PDF met kijkvragen bij de aflevering van de tv-serie De Gouden Eeuw is te downloaden op de website www.vgnkleio.nl. Op de website vindt u tevens een overzicht van alle links en bronnen bij deze opdracht.



VERHALEN DIE JE NIET SNEL

Een onderzoek naar de effecten van educatieve Ravensbrückreizen

Al jaren reizen studenten van pabo's uit heel Nederland in de meivakantie naar het voormalige concentratiekamp Ravensbrück om zich te verdiepen in de geschiedenis van de Tweede Wereldoorlog en om zich voor te bereiden op hun toekomstige rol als verhalenverteller. Het Nationaal Comité 4 en 5 mei liet een participierend onderzoek uitvoeren naar de effecten van deze reizen.¹

Cees van der Kooij is lid van de commissie PA-BO en deed in opdracht van het Nationaal Comité 4 en 5 mei onderzoek naar de Ravensbrückreizen.

De hoofdvraag van het onderzoek luidde: 'Wat is het rendement van deelname door een aankomend docent aan een educatieve reis naar een voormalige nazi-vervolgingsplek voor zijn latere beroepspraktijk?' Deze hoofdvraag werd vervolgens onderverdeeld in drie deelvragen: 'Is een educatieve reis van invloed op het toekomstig docentschap van studenten?', 'Zo ja, op welke wijze levert een educatieve reis een bijdrage aan de professionalisering van aankomende docenten?' en 'Wat zijn de leerdoelen die worden gesteld en hoe komen die terug in het begeleidend materiaal bij de Ravensbrückreis? Welke plaats heeft de specifieke geschiedenis van Ravensbrück hierin?'

DE REIS

Pabostudenten die geïnteresseerd zijn in een reis naar Ravensbrück in hun vakantieweek kunnen zich melden bij hun geschiedenisdocent. Iedere pabo mag in principe twee studenten aanleveren. Uit het onderzoek blijkt dat de nadruk ligt op tweede- en derdejaarsstudenten in de leeftijdsgroep 19 tot 23.

Voor hen is een programma ontwikkeld dat bestaat uit een voorbereidende bijeenkomst in een van de voormalige kampplaatsen in Nederland, een op-

dracht om op een stageschool een les te geven over de Tweede Wereldoorlog met een gastspreker, een verblijf op het kampterrein Ravensbrück samen met Nederlandse overlevenden en ooggetuigen met inleidingen, rondleidingen en workshops en een terugkombijeenkomst in een van de voormalige kampplaatsen in Nederland.

Centraal staan de historische plek Ravensbrück – de overblijfselen van het voormalig concentratiekamp – en de overlevenden en ooggetuigen met hun verhalen. Daaromheen vinden workshops plaats over concentratiekampen, verhalen vertellen, maar ook over lesgeven over 'de oorlog dicht bij huis'. Daarnaast voeren groepen studenten opdrachten uit gericht op het verder ontwikkelen van vaardigheden op het gebied van interviewen, het ontwikkelen van didactisch materiaal over de historische plek en het organiseren van een herdenking.

Als dit programma getoetst wordt aan de aspecten die in geschieddidactische literatuur benadrukt worden, dan voldoet dit voortreffelijk aan die aspecten:

A. Een bezoek aan een *Gedenkstätte* is altijd onderdeel van een educatief programma en geen losstaand uitje.

Kamp Ravensbrück.



VERGEET



B. Er is sprake van een inhoudelijke voorbereiding over de nazitijd en over het te bezoeken concentratiekamp.

C. Een concentratiekamp spreekt niet voor zich. Er zal goed nagedacht moeten worden om de geschiedenis van de plek tot leven te wekken. Zolang er nog overlevenden zijn, kunnen die daar een heel belangrijke rol in spelen, maar het kan ook door middel van verhalen over mensen in het kamp van de leeftijd van de studenten.

D. Bezoeken aan concentratiekampen moeten vrijwillig plaatsvinden.

E. Oog voor emotionele aspecten van het bezoek.²

Het idee voor de reis naar Ravensbrück was van het Comité Vrouwenconcentratiekamp Ravensbrück. Weliswaar is – ondanks het Ravensbrück-monument op het Amsterdamse Museumplein – het voormalige concentratiekamp Ravensbrück een van de minder bekende kampen, maar het biedt goede mogelijkheden als *Lernort*. Je kunt er langere tijd verblijven aangezien enige *Aufseherinnenwoningen* omgebouwd zijn tot jeugdherberg. Ondanks het ontbreken van barakken zijn er voldoende interessante overblijfselen als de muur, de *Kommandantur*, de gevangenis, het crematorium, de fabrieken, de woningen van de SS'ers en van de *Aufseherinnen* en uit de DDR-tijd het monument op het voorterrein. Er zijn verschillende tentoonstellingen en de Pedagogische Dienst is zeer behulpzaam met een Nederlands sprekende leiding. En de doelen van het voormalige kamp maken een breed scala van de nazi-ideologie duidelijk. Voorop staat echter dat het voormalige kamp Ravensbrück voor de reizen een middel is en niet alleen maar het doel.



ONDERZOEK NAAR DE EFFECTEN

Om de effecten van de reis op de deelnemers te onderzoeken zijn van iedere reis twee (oud-)studenten mondeling geïnterviewd. De andere (oud-)studenten – in zoverre ze nog te traceren waren – hebben een schriftelijke enquête toegestuurd gekregen. Er was een respectabele respons van 31,6%.

De deelnemers is allereerst gevraagd om een top drie te maken van hun herinneringen aan de reis. Het meest vermeld werden de overlevenden, het kampterrein (inclusief de gevoelens die het terrein oproep), de didactische workshops en de groepsoopdrachten en het gevoel een groep te zijn en samen iets bijzonders te beleven.

Enkele uitspraken:

- ‘Het nauwe contact met de overlevenden is me het meest bijgebleven. De kracht die deze mensen uitstralen, is niet te beschrijven en heeft op mij een diepe indruk gemaakt.’
- ‘Ik vond het ontzettend verrijkend dat overlevenden mee waren op reis. Het is heel erg speciaal om de verhalen uit de eerste bron te horen en daardoor hopelijk zo inlevend mogelijk de verhalen door te vertellen.’
- ‘Het kamp, heel bijzonder dat er nog zoveel te zien is. Vooral de muur met prikkeldraad gaf een gevoel dat niet te omschrijven valt, maar perfect past bij de plek.’
- ‘Door op de plek zelf te zijn en de verhalen vanuit het oogpunt van de overlevenden zelf te horen, deed dit veel met mij. Ik zal deze verhalen niet snel meer vergeten.’
- ‘De uitvoering van de praktische opdrachten. Ik moest didactisch materiaal ontwerpen. Hoe maak je de vertaalslag van de oorlog naar de kinderen toe?’

Links: Overlevenden vertellen hun verhaal.

Rechts: Doorkijkje naar het meer.

¹ Cees van der Kooij, ‘De geschiedenis ging leven!’ Een onderzoek naar de effecten van de educatieve Ravensbrückreizen. Amsterdam: Nationaal Comité 4 en 5 mei, 2012.

² O.m. op basis van: Ahlheim, K. u.a., *Gedenkstättenfahrten. Handreichung für Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen*. Schwalbach/Ts, 2004 en Bialecka, A. e.a., *European pack for visiting Auschwitz-Birkenau Memorial and Museum*. Strasbourg, 2010.



**Kennismaken met
het terrein: de
Kommandantur.**

- ‘Herdenking in Ravensbrück. Tijdens de herdenking kwamen alle emoties op. Ik besepte toen helemaal hoe verschrikkelijk het was geweest voor de mensen in het kamp.’

Vervolgens kregen de deelnemers de vraag of ze dankzij de reis betere lessen kunnen geven over de Tweede Wereldoorlog als verhalenverteller van de toekomst. Uit de antwoorden blijkt dat het ‘ja’ beargumenteerd werd met een mengeling van zaken:

- De beschikking over verhalen, die niet uit een boek komen en die daardoor levendiger zijn en die je enthousiaster kunt vertellen.
- Een beter beeld van de Tweede Wereldoorlog.
- Doordrongen van de boodschap ‘nooit weer’.
- De beschikking over didactische aanwijzingen, werkvormen, materialen om WO II in de klas te brengen.

De belangrijkste vraag van het onderzoek was wat de deelnemers – eenmaal voor de klas – met de informatie en de ervaringen van de reis gedaan hebben. Het blijkt om een groot scala van activiteiten te gaan: van lessen, lessenseries en projecten, ontwikkeling van lesmateriaal, gastsprekers in de klas, bezoeken aan monumenten en kampen tot en met deelname aan herdenkingen.

In de antwoorden klinkt ook nog iets door dat in feite nog veel fundamenteeler is: het geconcentreerd werken in Ravensbrück op een historische plek met

daarbij het voortdurend contact met overlevenden heeft bij studenten geleid tot een bezinning op het mens-zijn.

Enkele reacties:

- ‘Je leert heel veel van de overlevenden, lef hebben om door te gaan en er het beste van te maken.’
- ‘De indruk die alles op mij heeft gemaakt heeft mij als persoon rijker gemaakt.’
- ‘Spreken met de overlevenden was enorm leerzaam, maar laat je ook echt nadenken over het leven.’
- ‘Deze reis heeft mijn ogen geopend.’

Het programma in Ravensbrück bleek de meest ideale vorm van geschiedenisonderwijs: op een historische plek met ooggetuigen werken aan feitelijke informatie over en bezinning op een belangrijk stuk verleden. Juist in deze fase van hun leven waarin de persoonsvorming nog niet afgerond is, bleken studenten uitermate gevoelig voor thema’s als menselijkheid en onmenselijkheid.

Een van de deelnemers stelde tijdens het interview: ‘Deze reis is onmisbaar.’ Maar voor de continuering van dit jaarlijkse initiatief zijn er echter twee problemen. Allereerst zal er een oplossing gevonden moeten worden voor de financiering van de reis. En op niet al te lange termijn zijn er geen overlevenden meer beschikbaar. Zij komen nu nog uit Engeland, Amerika en Nederland om hun verhalen aan de studenten te vertellen, maar ze zijn inmiddels ver in de tachtig, de oudste is inmiddels al negentig. ■

PACT MET DE DUIVEL

Hoe de Duitse culturele elite de weg effende voor Hitler

Hoe was het mogelijk dat een beschaafd land als Duitsland halverwege de vorige eeuw kon afglijden naar de totale barbarij? Deze vraag houdt de gemoederen al decennia bezig. De Amsterdamse historicus Frits Boterman vond een gedeeltelijk antwoord op deze vraag in de Duitse cultuur en haar vertegenwoordigers. Hij schreef een lijvig boek dat in zijn soort zelfs in Duitsland niet te vinden is.

Am Anfang und am Ende war Weimar. Toen Wolfgang Goethe op 7 november 1775 in de *Residenzstadt* Weimar arriveerde, kon hij niet bevroeden dat hij aan het begin stond van een lange en gecompliceerde traditie van *Kultur* en *Bildung*. Aan het einde van de achttiende eeuw ontstonden in deze provincieplaats van niet meer dan zesduizend inwoners literaire en filosofische meesterwerken die Duitsland wereldfaam zouden bezorgen. Niet alleen Goethe, maar ook Schiller, Herder, Von Humboldt en anderen waren er neergestreken of doceerden aan de naburige universiteit van Jena. Weimar zou de heilige plaats van het Duitse *Bildungsbürgertum* worden en een mythe voortbrengen die daarna telkens weer gebruikt, maar ook misbruikt zou worden voor culturele en politieke doeleinden. Bijna 150 jaar later gaf dit bolwerk van de *Deutsche Klassik* zijn naam aan de jonge democratische republiek, maar ook de nazibeweging kreeg hier grote aanhang, groot genoeg om er de Hitlerjugend op te richten. En het waren dezelfde nazi's die in 1937 op de nabijgelegen Ettersberg het concentratiekamp Buchenwald bouwden en er een jaar later, tijdens de Kristallnacht, bijna tienduizend Joden opsloten. Nog eens tien jaar later kwam het stadje in de DDR te liggen. De klassiek-humanistische erfenis van Goethe zou worden ingelijfd in de marxistisch-leninistische ideologie en worden ingezet ter legitimatie van de eerste 'boeren- en arbeidersstaat' op Duitse bodem. Weimar staat met de Ettersberg daarom niet alleen voor de hoogste cultuurprestaties, maar ook voor de herinnering aan twee totalitaire regimes. Daarmee vormt de stad de rode draad in



CULTUUR ALS MACHT

Cultuurgeschiedenis van Duitsland 1800-heden

Frits Boterman, 1068 blz., € 59,95.

De Arbeiderspers, Amsterdam 2013.

het nieuwe boek van de Amsterdamse historicus Frits Boterman. Wat is de relatie tussen geest en macht, tussen cultuur en politiek en waarom is deze in Duitsland zo belangrijk? Weimar laat zien hoe moeilijk het is om de Duitse geschiedenis van de laatste tweehonderd jaar te beschrijven als een rechte lijn van een cultureel hoogtepunt naar een moreel dieptepunt. In Weimar komen zo veel verschillende facetten en interpretaties van de Duitse geschiedenis samen, dat het moeilijk is een eenduidig beeld te schetsen.

DICHTER UND DENKER

Toch neemt Boterman de handschoen op. Want de vraag waarom Duitsland van een land van *Dichter und Denker* kon verworden tot een land van *Richter und Henker*, anders gezegd: waarom een zo be-

Ger van der Drift is
oud-redacteur van
Kleio.



De toegangspoort van concentratiekamp Buchenwald, op de Ettersberg vlakbij Weimar. Foto: Andreas Trepte.

schaafd en cultureel hoogstaand volk als het Duitse zich heeft verlaagd tot een immense barbarij, tot Het Grote Kwaad, houdt historici al bijna zeventig jaar bezig. Boterman komt niet met het definitieve antwoord op deze vraag, maar op zoek naar een oplossing bewandelt hij wel een volstrekt nieuwe weg. En die weg leidt naar de Duitse cultuur. Naar Weimar dus. Zonder aandacht te besteden aan de factor cultuur is Hitler, en vooral de steun die hij kreeg van mensen die op het eerste gezicht beter hadden moeten weten, minder goed te begrijpen. Hij was geen gewone politicus, laat staan een staatsman, maar zag zichzelf als een bohemien, als genie, als scheppend individu, als verlosser, als een door God gezonden heiland. Hij was in wezen een gefrustreerde *Halbgebildete* die schilderde, tekende, dichte en bouwplannen maakte en eigenlijk een afkeer had van de ordinaire alledaagse politiek. Hij kon politiek alleen waarderen als een vorm van kunst, van staatskunst. De paradox is dat juist de enorme betekenis van cultuur in Duitsland hem in staat stelde om deze in zo grote mate voor zijn doeleinden te gebruiken. Boterman ziet daarom de *Machtübernahme* van 1933 in de eerste plaats als een culturele revolutie.

CULTURELE CONTRAREVOLUTIE

Sterker nog: de historicus spreekt zelfs van een culturele contrarevolutie, van een radicale breuk met het westerse denken. Hitler wilde een einde maken aan alle westerse waarden: het humanistische ideaal van persoonlijke zelfontplooiing, het gelijkheids- en vrijheidsideaal, vrede, democratie

en rechtsstaat. Een *Weltanschauung* dus voorbij de moraal van goed en kwaad. En deze Hitler, en zijn successen, zijn alleen te begrijpen als ze worden geplaatst in de langetermijnontwikkelingen van de Duitse culturele geschiedenis.

En ja, daar is Weimar weer. Had rond 1800 Frankrijk zijn politieke en Engeland zijn industriële, Duitsland had zijn geestelijke revolutie. De grote lijn die vanaf dat moment door de Duitse geschiedenis loopt is de antithese verlichting-romantiek, ontstaan in de strijd tegen Napoleon en gekenmerkt door een afwijzing van het kille Franse rationalisme. Of zoals Boterman het zo prachtig formuleert: Duitse romantiek is de voortzetting van religie met esthetische middelen. En aangezien Duitsland heel lang moest wachten op de vorming van een natiestaat, werd cultuur een soort vluchtheuvel: de *Kulturnation* in plaats van de *Staatsnation*. Die functie bleef *Kultur* ook na 1871 vervullen, omdat de interne eenwording nogal moeizaam verliep (zo moest de koning van Beieren worden omgekocht om überhaupt mee te doen en werd Oostenrijk buiten de deur gehouden). Boterman laat overtuigend zien dat de dragers van deze *civil religion*, de intellectuelen, schrijvers en gestudeerden, kortom de *Bildungsbürger*, zeker niet die afstand hebben bewaard tot de macht als vaak is gedacht. Zij beschouwden de Duitse cultuur in al haar aspecten als iets verhevens dat van alle kanten werd bedreigd, door het verlichtingsdenken, democratie, massacultuur, Franse lichtzinnigheid, barbaarse Russen en vooral: de Joden. Dat bleek al aan de vooravond van de Eerste Wereldoorlog. Velen van de *Gebildeten* kwamen er rond voor uit dat zij de komende strijd verwelkomden. Het zou een reiniging zijn die Duitsland zou bevrijden van alle westerse verderfelikheden. Kenmerkend hiervoor was de broederstrijd tussen Heinrich en Thomas Mann. Laatstgenoemde was een prototype van de *unpolitische Deutsche*. De auteur belichaamde naar eigen zeggen zelf deze onpolitieke burger die zich afzijdig hield van de politiek en zich uitsluitend wijdde aan hogere zaken: literatuur, kunst, filosofie en muziek, kortom: aan *Innerlichkeit*. De oudere Heinrich, een zoon van de Franse verlichting en internationaal georiënteerd, was fel tegen de naderende oorlog en werd daarom door zijn broer met zoveel woorden in het kamp van de landverraders geplaatst. De latere Nobelprijswinnaar zou pas in de jaren twintig het licht zien en na zijn *Exil* nooit meer Duits staatsburger worden. Toen er tijdens de oorlog een discussie uitbrak over de oorlogsdoelen bleek een overgrote meerderheid van de

intellectuele elite voorstander te zijn van een keiharde *Siegfrieden*, inclusief de annexatie van België en een *Germanisierung* van Oost-Europa. Zelfs voor de kleine minderheid die een *Verständigungsfrieden* voorstond, was dat laatste doel een vanzelfsprekendheid. Albert Einstein was in dit dubieuze gezelschap een witte raaf. Hij stelde dat hij al blij zou zijn wanneer het überhaupt tot een vrede zou komen.

BOEKVERBRANDINGEN

Wat voor veel lezers een schok zal zijn is dat deze groep door de afloop van de oorlog niet van zijn opvattingen genezen was. Integendeel: zij zagen in het nazisme een tweede kans en zouden een grote rol spelen in de opbouw, de legitimatie en de esthetisering van het Hitler-regime. Zij sloten als het ware een faustiaans pact met de nazi's en boden hun daarmee een esthetische façade waarachter de misdadige intenties van de bruin-hemden verborgen konden blijven. Opnieuw lieten zij overduidelijk blijken bepaald niet *unpolitisch* te zijn. Als voorbeeld mogen hier de boekenverbrandingen gelden. In tegenstelling tot de gangbare opvattingen waren de nazi's hier op geen enkele manier bij betrokken. Het initiatief lag geheel bij de *Bildungsbürger*, inclusief vele hoogleraren en schrijvers die er geen been in zagen zelfs hun eigen boeken als brandstof aan te bieden. Iets vergelijkbaars kan worden gezegd van de rondreizende tentoonstellingen over *Entartete Kunst*. Alleen bij de tentoonstelling van juli 1937 in München, die eigenlijk het sluitstuk was van de campagne tegen het 'cultuurbolsjewisme', was de NSDAP rechtstreeks betrokken. Richard Overly heeft in zijn onvolprezen *Dictators* deze houding 'de Führer tegemoet werken' genoemd, een houding die ook binnen de partij zeer op prijs werd gesteld. Cynisch

gesteld zou je kunnen zeggen dat het deel van de elite dat na de oorlog in de DDR terechtkwam, met zo veel ervaring in de omgang met totalitaire regimes, zijn houding wel wist te bepalen. En dat klopt: de meeste *Bildungsbürger* committeerden zich moeiteloos aan het nieuwe gezag, waarbij de mythe van de DDR als het goede Duitsland tegenover de BRD wel hielp. De hoofdstukken over de collaboratie van deze gemankeerde cultuurdragers behoren wat mij betreft tot de boeiendste van het boek.

'EEN MEERDERHEID VAN DE INTELLECTUELE ELITE ZAG IN HET NAZISME EEN TWEEDE KANS EN ZOU EEN GROTE ROL SPELEN IN DE OPBOUW, DE LEGITIMATIE EN DE ESTHETISERING VAN HET HITLER-REGIME'

Dit magnum opus is verplichte kost voor iedereen met een meer dan oppervlakkige belangstelling voor de Duitse geschiedenis. De encyclopedische kennis van Boterman en zijn gestructureerde aanpak van een zeer complex vraagstuk zijn bewonderenswaardig. Maar dat brengt mij meteen op een mogelijk punt van kritiek. De opzet van het boek is zodanig dat telkens wanneer er een cultuurdrager de revue passeert er een aparte paragraaf aan wordt gewijd. Interessant natuurlijk, maar het doorbreekt wel de doorgaande lijn van Botermans betoog. En verder heeft de auteur de neiging om rijen schrijvers, dichters en wetenschappers te noemen, die hem waarschijnlijk veel, maar de gemiddelde lezer weinig zullen zeggen en dus ook niet als goed voorbeeld kunnen dienen. Maar daar staat veel tegenover. Het beste compliment is waarschijnlijk dat Boterman een type boek heeft geschreven waaraan zelfs Duitse historici zich (nog) niet durven wagen. ■

Duitse studenten verbranden boeken in Berlijn, mei 1933. Beeld: Bundesarchiv.



VAKKENINTEGRATIE

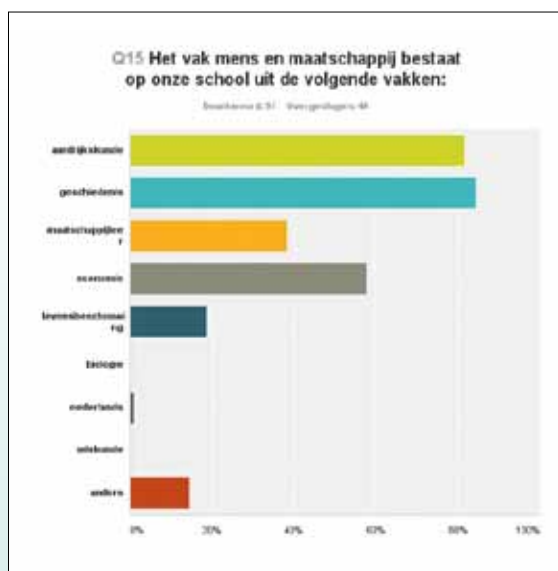
Het leergebied mens en maatschappij

Hoewel al sinds 2006 de mogelijkheid bestaat voor scholen om hun onderwijs te organiseren in leergebieden, is nog maar weinig bekend over de redenen voor en de effecten van de invoering van het leergebied mens en maatschappij in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Waarom kiest de ene school wel en de andere juist niet voor een leergebied? Wat zijn de ervaringen van docenten die lesgeven in het leergebied? Willen docenten dat het leergebied blijft bestaan, of liever niet?

Gerhard van der Pot is docent aardrijkskunde aan de Hogeschool Utrecht en onderzoeker bij het lectoraat didactiek van de maatschappijvakken.

Arie Wilschut is lector didactiek van de maatschappijvakken bij het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam.

Het lectoraat didactiek van de maatschappijvakken van de Hogeschool van Amsterdam heeft – in samenwerking met de Hogeschool Utrecht – onderzoek gedaan onder docenten die lesgeven in het leergebied. Via een uitgebreide vragenlijst is het leergebied mens en maatschappij onderzocht. Onderwerpen waren kerndoelen, docenten, leerlingen en gebruikte lesmethoden. In de drie maanden waarin de enquête online heeft gestaan hebben 137 docenten de enquête, geheel of gedeeltelijk, ingevuld. Deze docenten zijn werkzaam op 113 verschillende scholen.



VARIANTEN VAN LEERGEBIEDEN

De maatschappijvakken aardrijkskunde en geschiedenis komen verreweg het meest voor in het leergebied mens en maatschappij, regelmatig aangevuld met maatschappijleer, economie en soms vakken als levensbeschouwing en Nederlands. Dat het leergebied mens en maatschappij het meest voorkomt op het vmbo was al bekend, maar een onderscheid naar niveau was nog niet gemaakt. Gegevens uit dit

onderzoek laten zien dat mens en maatschappij in het vmbo het meest voorkomt in de vmbo-onderbouw (leerjaar 1 en 2) op de niveaus BB en BK. Op hogere niveaus, en vooral op havo en vwo, komt het leergebied mens en maatschappij sporadisch voor. In de lessentabel zijn eveneens verschillende varianten zichtbaar. Tussen het aantal gegeven lessen per leerjaar en lengte van de lessen bestaan grote verschillen tussen scholen onderling. Het is opmerkelijk dat het mogelijk is dat in leerjaar 1 een leerling op school X slechts 45 minuten per week les krijgt in mens en maatschappij, terwijl een leerling op school Y voor mens en maatschappij drie lessen van 75 minuten op het rooster heeft staan.

REDENEN VOOR INVOERING

In de onderwijswet van 2006 staat dat scholen in het voortgezet onderwijs meer samenhang in het aangeboden onderwijs moeten aanbrengen. Behalve deze verplichting is er ook beleidsruimte gecreëerd om schooleigen keuzes te maken in de manier waarop samenhang bereikt wordt. Eén manier om tot meer samenhang in het curriculum te komen is werken in leergebieden. Op de vraag of door integratie van de maatschappijvakken het geven van samenhangend onderwijs is vergemakkelijkt, reageert ruim de helft van de docenten positief. Of er daadwerkelijk meer samenhangend onderwijs gegeven wordt, blijft echter de vraag. Commentaren van docenten op dit punt zijn kritisch. 'De samenhang is vergezocht en komt gekunsteld over.' Enkele docenten zijn van mening dat leerlingen door mens en maatschappij niet duidelijk voor ogen hebben wat ze aan het doen zijn, waardoor kennis heel fragmentarisch wordt aangebracht. Kinderen die op de basisschool wel afzonderlijke maatschappijvakken hebben gehad, vinden mens en maatschappij lastig om te leren en zien de verbanden niet. ►

IN DE PRAKTIJK



De versnippering van het onderwijsaanbod verminderen, is de meest voorkomende reden geweest voor scholen om tot invoering van het leergebied over te gaan. Daarnaast speelt specifiek op de niveaus BB en BK het pedagogische aspect een belangrijke rol: meer contacturen per docent per klas. Van de docenten is 62% van mening dat het voor de leerlingen beter is als er minder verschillende docenten per klas zijn. Als mogelijk nadeel wordt genoemd dat het voor pubers ook saai en beklemmend kan zijn om van dezelfde docent veel uren per week les te krijgen.

RESPONDENTEN

Docenten is gevraagd aan te geven hoe lang zij lesgeven in het voortgezet onderwijs en in het bijzonder hoe lang zij lesgeven in het leergebied mens en maatschappij. Van de respondenten werkt ruim de helft vijf jaar of minder in het voortgezet onderwijs en heeft twee derde minder dan vier jaar ervaring in lesgeven in het leergebied mens en maatschappij. Gezien de leeftijdsverdeling van leraren in het voortgezet onderwijs – met een oververtegenwoordiging in de leeftijdsgroep 45-60 jaar – is de groep respondenten dus niet representatief geweest. Van de 103 docenten die de vraag naar opleiding en opleidingsniveau hebben beantwoord, gaven 48 aan dat zij een geschiedenisopleiding hebben afgerond en 32 een aardrijkskundeopleiding. Op het totaal van 103 docenten heeft driekwart een tweedegraads opleiding afgerond en één kwart

'DOCENTEN WETEN WEL DAT ER KERNDOELEN ZIJN VOOR MENS EN MAATSCHAPPIJ, MAAR PARAAT HEBBEN ZIJ DE KERNDOELEN NIET'

een eerstegraads. Hoewel er geen opleidingen of expliciete bevoegdheid voor het leergebied mens en maatschappij bestaan, vindt het merendeel van de docenten (63%) dat zij bekwaam zijn om les te geven in het leergebied. Over de vraag of huidige docenten verplicht een opleiding moeten volgen waar een certificering voor mens en maatschappij aan verbonden is, zijn de meningen sterk verdeeld. Voor toekomstige docenten vindt 51% een opleiding tot mens-en-maatschappijdocent een goed idee. Over een verplichte nascholing voor huidige docenten in vakken waar men niet in is opgeleid is 61% het eens. Er zijn echter docenten die zich afvragen of het wenselijk is dat vakspecialisten inhouden doceren waarin zij niet zijn opgeleid. Behoeft aan vakinhoudelijke bijscholing is er bij 25 docenten. Op de vraag of doceren in leergebieden leuker is

dan doceren in het vak waarvoor men is opgeleid, geeft slechts 15% van de docenten een positief antwoord. Hier is dus duidelijk sprake van 'eigen vak eerst'.

KERNDOELEN

Het aantal kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs is in 2006 teruggebracht van 115 naar 58. Reduceren van het aantal kerndoelen en veralgemeniseren ervan moest bijdragen aan een overzichtelijker curriculum met minder verschillende vakken en minder versplintering van vakinhouden. Eén set globaal geformuleerde kerndoelen zou moeten leiden tot ruimte voor scholen om 'arrangementen op maat' te bieden. Docenten weten wel dat er kerndoelen zijn voor mens en maatschappij, maar paraat hebben zij de kerndoelen niet. De leerboeken lijken leidend te zijn in het naar behoren behandelen van de kerndoelen. Opvallend is dat meer dan de helft van de docenten de vraag over kerndoelen in de leerboeken heeft overgeslagen en dat meer dan 40% van degenen die de vraag hebben beantwoord kiezen voor 'neutraal'. Maakt het de docenten niets uit, hebben zij geen idee?



LESMETHODEN

Van de respondenten gebruikt 80% een mens-en-maatschappijlesmethode. Bij de overige 20% worden afwisselend aardrijkskunde- en geschiedenislesmethoden gebruikt, of eigen materiaal (33%), of men werkt projectmatig zonder lesmethoden (27%). Bij de keuze van de lesmethode is gelet op de integratie en samenhang van de verschillende maatschappijvakken en is specifiek gelet op de onderwerpen en vakinhouden van de verschillende traditionele schoolvakken aardrijkskunde, geschiedenis, economie en/of maatschappijleer. Hoewel bij de keuze voor een lesmethode gelet is op samenhang, zijn de meningen verdeeld of de les-



methode daadwerkelijk voorziet in samenhangend onderwijs.

Enkele docenten hebben gebruikgemaakt van de mogelijkheid hun antwoorden toe te lichten. Zij geven aan dat de methode wel ‘erg oppervlakkig’ is, ‘onoverzichtelijk’, ‘van de hak op de tak springt’ en de leerlingen als het ware ‘kennis wordt ontnomen’. ‘Grieken en Egyptenaren worden niet besproken, maar wel Annie M.G. Schmidt.’ Over de aangeboden leerstof in verschillende lesmethoden werden voorts opmerkingen geplaatst als ‘slappe thee, uitgeklede vakken en diepgang is onmogelijk’. Waar het leergebied mens en maatschappij mede is ingesteld om gefragmenteerd en versnipperd onderwijs tegen te gaan, lijkt het erop dat de uitgevers juist versnippering van vakinhouden in de lesmethoden hebben aangebracht. ‘De meest vreemde verbanden worden gelegd tussen onderwerpen om maar een hoofdstuk te kunnen maken. Inhoudelijk geen diepgang, de vakken zijn uitgekleeft. De methodes voor het vak/leergebied mens en maatschappij zijn geen van alle goed.’ Ondanks de negatieve commentaren reageert slechts 17% van de respondenten met ‘ja’ op de vraag of men wil overstappen naar vakspecifieke lesboeken omdat de gebruikte methode mens en maatschappij vakinhoudelijk niet voldoet. De docenten BB en BK zijn niet van plan de mens-en-maatschappijlesmethode in te wisselen voor vakspecifieke lesboeken. Vanaf de niveaus mavo en havo en hoger is men veel meer geneigd dat om vakinhoudelijke redenen te doen. De eerstegraads docenten zijn wat dat aangaat duidelijk: vakspecifieke lesboeken hebben hun voorkeur. Dat een overweging om over te stappen niet vaak aan de orde is, kan het gevolg zijn

van meerjarige contractuele verplichtingen met de uitgever van de methode. Los van deze mogelijkheid kan het ook eenvoudiger: er zijn geen betere alternatieven voorhanden.

OPBRENGSTEN

Een belangrijk aandachtsgebied in dit onderzoek betreft ontwikkelingen bij de leerlingen. Hoe is het gesteld met de vakkennis en vakspecifieke vaardigheden van de maatschappijvakken bij leerlingen die les hebben gekregen in het leergebied mens en maatschappij? Docenten die daar zicht op denken te hebben, vinden dat zowel in de onderbouw als in de bovenbouw de leerlingen achteruitgang vertonen in vakkennis en vakspecifieke vaardigheden. Of de genoten onderwijstijd in deze een bepalende factor is, valt op basis van de verzamelde gegevens niet te concluderen.

Organisatorische en pedagogische voordelen ten spijt, docenten vinden dat leerlingen niet beter, maar ook niet slechter presteren in vergelijking met de situatie met afzonderlijk gegeven maatschappijvakken. Veel docenten kozen voor het antwoord ‘neutraal’ op de vraag naar de prestaties van de leerlingen. Dit kan te maken hebben met het feit dat veel respondenten nog niet lang in het onderwijs werkzaam zijn en geen vergelijkingsmateriaal hebben.

Over de vakbeleving van de leerlingen zijn de docenten van mening dat mens en maatschappij niet aantoonbaar als leuker of nuttiger door leerlingen wordt ervaren.

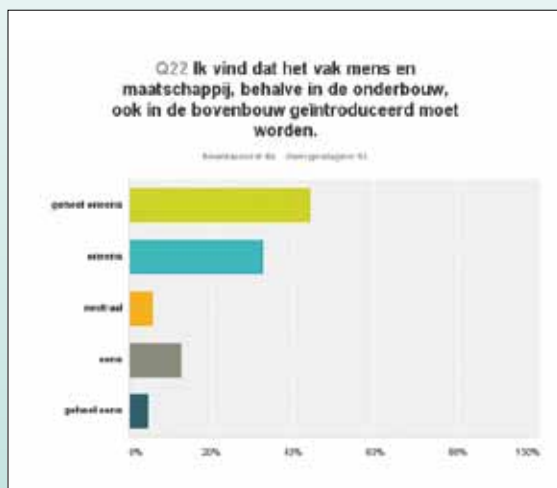
In een uitgebreide reactie maakt een respondent een opmerking over het hoge abstractieniveau van het leergebied voor leerlingen. ‘Leerlingen hebben ►

concrete onderwerpen nodig om te behandelen en onder te verdelen per vak, zoals aardrijkskunde. Docenten kunnen gedetailleerder ingaan op een onderwerp en leerlingen worden sneller gemotiveerd als ze concrete onderwerpen kunnen behandelen. Uit eigen ervaring vind ik geschiedenis bijvoorbeeld helemaal niet interessant als vakdocent aardrijkskunde. Lessen worden minder enthousiast gegeven waardoor leerlingen gedemotiveerd kunnen raken.'

'IS DE VAKINHOUDELIJKE BASIS VAN MENS EN MAATSCHAPPIJ WEL VOLDOENDE VOOR DE LEERLINGEN OM UITEINDELIJK EXAMEN TE DOEN IN EEN AFZONDERLIJK GEGEVEN MAATSCHAPPIJVAK?'

Op de vraag of de aansluiting van een onderbouw met een leergebied mens en maatschappij op een bovenbouw met afzonderlijke maatschappijvakken goed is, reageert 40% van de docenten met 'neutraal'. De overige positieve en negatieve reacties houden elkaar min of meer in evenwicht. Niet overall worden afspraken gemaakt over doorlopen de leerlijnen van de onderbouw naar de bovenbouw. Redenen voor gebrek aan overleg zijn divers en lopen uiteen van 'geen vakgroep' tot 'gescheiden onderbouw- en bovenbouwlocaties'.

De door docenten ervaren achteruitgang van leerlingen komt in alle windstreken van het land voor. Er is sprake van een trend dat leerlingen – al dan niet onder invloed van de ouders – bij voorkeur geen vmbo maar liever havo gaan doen. Verhoudingsgewijs volgen daardoor meer kinderen met een lager niveau onderwijs op het vmbo. De vorm en organisatie van het leergebied, de gebruikte lesmethoden, ervaring en opleiding van docenten zijn dus zeker niet de enige factoren die meegenomen moeten worden in het zoeken naar een verklaring voor de vermeende achteruitgang van de leerlingen.



VOORUITZICHTEN

De grafiek bij vraag 22 laat zien dat docenten vinden dat het vak mens en maatschappij niet moet worden ingevoerd in de bovenbouw. Over de vraag of het vak mens en maatschappij om vakspecifieke redenen moet worden afgeschaft zijn de meningen verdeeld, een kleine meerderheid reageert met 'ja'. Van de voorstanders voor afschaffing, hoofdzakelijk docenten op de niveaus vmbo-tl en hoger, hebben 35 docenten een toelichting gegeven. Uit de reacties spreekt vooral bezorgdheid waar het de ontwikkeling van leerlingen betreft. Hoe leerlingen verantwoord te adviseren richting de bovenbouw voor vakken die zij nooit hebben gehad? Is de vakinhoudelijke basis van mens en maatschappij wel voldoende voor de leerlingen om uiteindelijk examen te doen in een afzonderlijk gegeven maatschappijvak?

ZORGEN

Hoewel de respons op de enquête minder hoog is dan gehoopt en niet alle docenten alle vragen hebben beantwoord, schetsen de data waarschijnlijk toch een aardig beeld van de huidige stand van zaken in het leergebied mens en maatschappij. De algemene indruk bestaat dat formeel eigenlijk van alles mogelijk en toegestaan is, maar vooral dat er toch iets niet helemaal deugt...

De verzamelde data laten onder meer zien dat er niet zoiets bestaat als één leergebied mens en maatschappij. Qua samenstelling van maatschappijvakken komen diverse varianten voor, ingeroosterde lestijden en lesuren lopen uiteen en docenten met verschillende bevoegdheden staan voor de klas. Redenen voor invoering van het leergebied zijn bovendien sterk schoolgebonden.

Uit dit onderzoek komt naar voren dat docenten zich zorgen maken: zorgen over het vak en zorgen over de ontwikkeling van de leerlingen. Over de lesmethoden is men eigenlijk niet tevreden en van integratie in het leergebied wordt gezegd dat de vakken allemaal 'de dupe' zijn geworden, en dat van samenhang weinig of niets terecht komt. Bovendien doceren docenten het liefst het vak waarin zij zijn opgeleid.

Van de leerlingen valt niet te verwachten dat zij mens en maatschappij ineens veel leuker en nuttiger vinden dan aardrijkskunde of geschiedenis. Het is gewoon een schoolvak, net als andere.

Met de introductie van het leergebied mens en maatschappij is beoogd gefragmenteerd onderwijs te repareren. Het lijkt er sterk op dat deze reparatie slecht is uitgevoerd. Wie is hier nu eigenlijk de dupe: het vak of de leerling? En niet onbelangrijk: wie betaalt uiteindelijk de rekening van deze slecht uitgevoerde reparatie? ■

VGN-DIDACTIEKCONFERENTIE 2014

Op vrijdag 31 oktober en zaterdag 1 november 2014 is de jaarlijkse didactiekconferentie in Huize Bergen te Vught. Tijdens deze twee dagen stimuleren wij u om buiten uw kaders te denken, prijzen verschillende organisaties hun methodes aan en zijn er diverse boeiende workshops en lezingen.

WORKSHOPS

Activerende workshops over theoretische thema's zoals die van Arie Wilschut over 'Relevantie in de geschiedenisles', 'Geschiedenis en *Minecraft*, over lesgeven aan de onderbouw door Esther Koops en 'Historische Context Duitsland' door Tom Sas, wisselen zich af met workshops waarbij de handen uit de mouwen gestoken moeten worden zoals 'Strips in de geschiedenisles' door Ger Jan Onrust en 'Dutchbat-veteranen Srebrenica in de les' door Steunpunt Gast sprekers. Ook is er de vorig jaar zeer geprezen schervenworkshop van museum het Valkhof.



LEZINGEN

Op vrijdagavond hebben we een bekende naam voor de vaste conferentiegangers. Koen Henskens zal dan een interactieve avondlezing houden over de toekomstverwachtingen van diverse mensen uit verschillende tijdspannen. In de slotlezing op zaterdag vertelt schrijfster Nelleke Noordervliet over haar roman *Vrij Man* (2012). Deze speelt zich af in de tijd van de Republiek.

NASCHOLINGSCERTIFICAAT EN USB-STICK MET LESMATERIAAL

Bij uw aankomst ontvangt u een keycord met usb-stick voor het lesmateriaal dat in de workshops aan de orde komt. Na afloop van de conferentie ontvangt u een nascholingscertificaat.

MEER INFORMATIE

Om aan deze editie van de didactiekconferentie deel te nemen kunt u een mail sturen naar vgndidactiek@gmail.com. U krijgt dan alle informatie om uw aanmelding compleet te maken. Voor vragen of opmerkingen kunt u zich ook tot dit mailadres wenden.

Kosten voor de conferentie (inclusief: koffie/thee, lunches, diner, overnachting, ontbijt en nascholingscertificaat) bedragen voor VGN-leden € 350,- en voor niet leden € 375,-.

TIP

Elke school heeft een scholingsbudget waar u voor deze conferentie aanspraak op kunt maken.



MYSTERIEUZE NACHTVOGEL MET MEERDERE GEZICHTEN

De uil symbool voor wijsheid én domheid

De uil is een mysterieuze nachtvogel die door de eeuwen heen tot de verbeelding heeft gesproken. Zijn grote ogen, draaiende kop, muisstille vlucht en zijn onheilspellende roep in de nacht heeft voor veel mythevorming gezorgd. De uil werd in de oudheid het symbool voor wijsheid, maar in de Middeleeuwen werd de vogel een metafoor voor het tegenovergestelde.

Daan van Leeuwen is
redacteur van Kleio.

De scarabee, het lam Gods, de heilige koe, de witte zwaan. Dieren hadden (en hebben) binnen kunst, cultuur en religie een iconografische rol. In de Griekse mythologie werd de godin van de wijsheid – Pallas Athena – vaak afgebeeld met een steenuil (*Athene noctua*), een kleine uil met grote ogen. Aannemelijk is dat de eigenschap van de uil om te kunnen zien in het donker de associatie met het begrip wijsheid heeft versterkt. Homerus schreef in zijn *Odyssee* dat Athene tijdens de veldslag tegen de Perzen veranderde in een uil en zo de Grieken hielp de Perzen te verslaan. Vaak staat de strijdslus-



De beeltenis van Athene met een uil komt ook op een Griekse één-euromunt terug. De uil op deze munt is dezelfde als op een Atheense tetradrachme munt uit de vijfde eeuw voor Christus. Dat het gekozen beeld op de moderne Griekse euromunt niet garant staat voor wijs economisch beleid laten we hier buiten beschouwing.

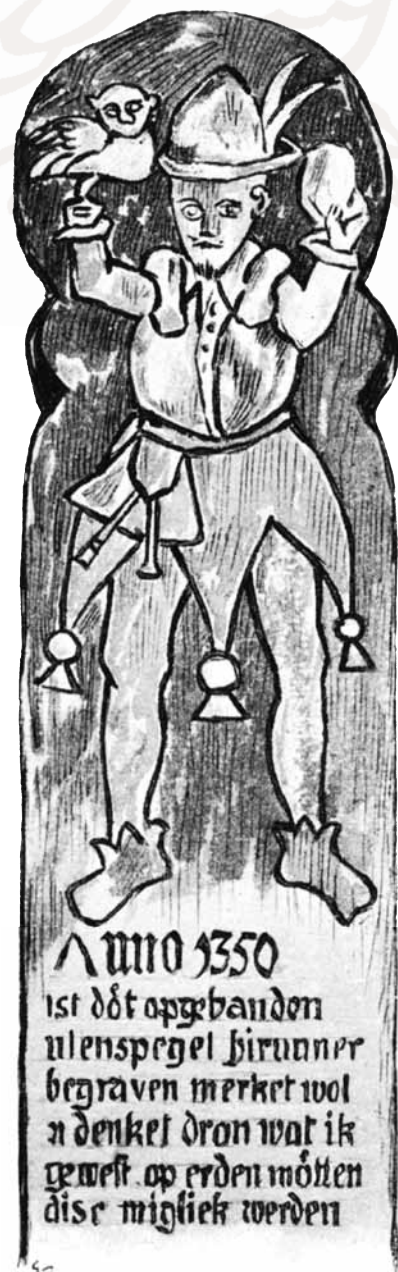
'IN DE MIDDELEEUWEN HEERSTE ER EEN AMBIVALENTE KIJK OP UILEN'

Tot op de dag van vandaag worden de verhalen over Tijl Uilenspiegel herdrukt en gelezen. Rechts: Tijl Uilenspiegel hield de 'uilskuikens' een spiegel voor om hun domheid te tonen. Tekening van de grafzerk van Uilenspiegel in Mölln in Duitsland.

tige godin zowel als uil als in haar 'menselijke' gedaante afgebeeld. Sommige historici denken echter dat Athena afstamt van een godin uit een pre-Griekse mythologie: de slangen- en vogelgodin, en dat dit de koppeling met het dier verklaart. Een derde groep historici is van mening dat het een logisch gevolg is van de vele steenuilen in Griekenland.

UILSKUIKEN

In tegenstelling tot de Oudheid kwam de uil er in de Middeleeuwen in veel gevallen een stuk minder goed vanaf. Er heerste in de Middeleeuwen een ambivalente kijk op uilen. De uil werd zowel als een symbool van wijsheid als van dommigheid en





Links: Een steenuil, vaste begeleider van Pallas Athena.
Foto: Tony Hisgett.

onheil gezien. De eigenaardige uitstraling en de nachtelijke roep van de uil hebben in de Middeleeuwen aanleiding gegeven tot het ontstaan van allerlei fabels, verhalen en mythen rond deze roofvogel. In Jesaja (13, 20-22) staat geschreven hoe de omstandigheden van de burchten waren vlak voor de verwoesting van Babylon. In het Bijbelboek is te lezen hoe in deze burchten woestijndieren leefden, zoals struisvogels en huilende hyena's, en hoe de huizen vol zouden zitten met uilen. De uilen, als bewoners van aftandse burchten en verlaten ruïnes, waren de bringers van verval en verwoesting, zo werd geloofd.

Meer dan bringer van onheil werd de uil in de late Middeleeuwen symbool van domheid. Het werd gebruikelijk om een dom iemand een 'uilskuiken' te noemen. De personificatie van deze metafoor was Tijl Uilenspiegel, een personage uit de zestiende-eeuwse folklore die in de Lage Landen en in het noorden van het Heilige Roomse Rijk bekend was geworden. Uilenspiegel kreeg zijn naam omdat hij in de verhalen de dommeriken een spiegel voorhield. Zijn talent was om mensen voor de gek te houden en ze ver-

volgens hiermee te confronteren. Hij pakte daarbij alle maatschappelijke standen aan. De basis van zijn platte en vulgaire grappen waren taalspel en streken met poep. In de negentiende eeuw werden de laatmiddeleeuwse overleveringen herschreven tot een satirische roman met minder vulgaire grappen. In het licht van de laatmiddeleeuwse platvloerse grappen was de uil als symbool van de wijsheid ver te zoeken. ■



Boven: Op de tetradrachme (vijfde eeuw voor Christus) was de beeltenis van Pallas Athene en van een uil te zien. De uil was afgebeeld met een olijftak en de letters AΘE. (Alpha Theta Epsilon, afgekort Athe, voor Athene).



Hiernaast: Uil die wordt aangevallen door andere vogels, uit een Engels bestiarium, 1230 - 1240. In Middeleeuwse bestiaaria wordt de uil beschreven als 'een vies dier dat zijn eigen nest bevuild'. Collectie British Library.

GROTE VRAGEN, KLEINE ANTWOORDEN

Kritiek op correctievoorschrift eindexamen havo

Tijdens het nakijken van het eindexamen havo had Rik van Lente verschillende malen kritiek op het te strakke correctievoorschrift. Hij ontleedt enkele vragen en antwoorden in dit artikel en vroeg het Cito om een reactie. Die kwam er, en is te vinden in het hierna volgende artikel.

Rik van Lente is docent geschiedenis op het Melanchthon Schiebroek in Rotterdam.

Het havo-eindexamen geschiedenis dit jaar heeft bij mij tot veel frustratie geleid, vooral door de manier waarop ik in het correctievoorschrift werd geacht dit examen na te kijken. De voorgeschreven antwoorden vond ik meer dan eens te strak en specifiek in verhouding tot de vragen, die een veel opener karakter hadden. Het voorschrift spreekt steeds vaker van ‘de kern van een juist antwoord’, hetgeen suggereert dat dit het enige juiste en complete antwoord is en weinig ruimte laat voor andere antwoorden. Natuurlijk mogen wij, volgens de regel, met vakinhoudelijke argumenten ook niet genoemde antwoorden goedkeuren, maar wat als het probleem niet vakinhoudelijk is, maar in de vraagstelling zit? De reacties op een eerdere versie van dit artikel op het VGN-forum lijken erop te wijzen dat die frustratie niet alleen de mijne is. Ik noem een paar van de problemen die ik ben tegengekomen.

De hertog van Anjou, portret door Nicholas Hilliard, circa 1577. Victoria and Albert Museum, Londen.



STANDBEELD OMSMELTEN

In vraag 5 moesten leerlingen uitleggen welke politieke boodschap en welk doel Requesens, opvolger van Alva, kon hebben gehad toen hij het standbeeld van Alva liet omsmelten. Voor de goede orde: Requesens stond *niet* in de stofomschrijving, leerlingen hoeven dus ook niet te weten wie de beste man is. Het antwoordmodel schrijft dat ‘uit het antwoord moet blijken dat’ Requesens afstand neemt van het beleid van Alva teneinde zich te verzoenen met de Nederlanden. Tussen haakjes staat: ‘door de herinnering aan de

strenge Alva weg te nemen’. Hoe kan een leerling dat afleiden uit één daad van Requesens? Lodewijk XVI schreef op 14 juli 1789 in zijn dagboek: *rien*. Mag je daaruit afleiden dat de Bastille Lodewijk niets kon schelen? Voor een leerling die Requesens niet kent, is een even goede redenering dat Requesens een baas-boven-baas-motief kan hebben gehad: hij wilde laten zien wie er nu de meeste macht had. Als een leerling moet zien dat Requesens nare herinneringen weg wilde nemen, moet hij meer weten, net zoals je ook moet weten dat het dagboek van Lodewijk XVI voornamelijk een verslag van de jacht was en hij die dag dus niets gevangen had.

POLITIEK OF RELIGIE?

In vraag 6 wordt er gevraagd naar redenen voor Willem van Oranje en de Franse koning om de katholiek Anjou aan te stellen als soeverein vorst in de Nederlanden. Hier zijn de vragen heel open, maar de antwoorden zeer specifiek. Zo wordt er gevraagd naar ‘een binnenlands-politieke reden voor Willem van Oranje om de hertog van Anjou als nieuwe vorst’ aan te stellen. Het antwoordmodel geeft maar één mogelijk motief, namelijk dat Anjou als katholiek een mogelijke overbrugger zou zijn van de ontstane kloof tussen katholieken en protestanten in de Nederlanden. Maar andere redeneringen zien havisten eerder: is een koning met machtige vrienden geen goede garantie voor binnenlandse veiligheid en orde? Als examenmakers willen dat leerlingen een verband leggen met het geloof, moeten ze daarnaar vragen, niet naar ‘een politieke reden’, dat kunnen er namelijk vele zijn. Ook in vraag 7 wordt een veel te beperkt antwoord op een brede vraag voorgeschreven. Leerlingen moeten het aantal Zuid-Nederlandse immigranten in een Engels plaatsje tussen 1571 en 1586 verklaren. Het antwoordmodel zegt zeer duidelijk dat de ‘kern van een juist antwoord’ de Val van Antwerpen is. Maar waarom alleen dat? In de vraag

wordt nogal breed over de ‘Zuidelijke Nederlanden’ gesproken en over een periode van vijftien jaar. Waarom mogen leerlingen dan alleen de Val van Antwerpen van 1585 noemen? Alva was tot 1573 in de Nederlanden en joeg protestanten de stuipen op het lijf. De Opstand zorgde voor veel oorlog en elende. Allemaal mooie verklaringen voor emigratie die ik, op grond van het antwoordmodel, niet goed zou mogen rekenen?

VAGE VRAGEN

Vraag 12 is niet zozeer breed, als wel onduidelijk geformuleerd. Leerlingen moeten bepalingen uit de *Bill of Rights* uitleggen als gevolg van ‘ontwikkelingen in de Engelse geschiedenis’. In het antwoordmodel worden die bepalingen gekoppeld aan het bestuur van met naam genoemde vorsten, terwijl de vraag niet duidelijk maakt dat dit de bedoeling is. De zeer vage vraag 14, naar de ‘familiebanden’ van Willem III, die zouden hebben bijgedragen aan het vertrouwen in hem, mag alleen beantwoord worden met zijn Engelse familie, maar niet met zijn voorouders, die toch als stadhouders voor veel successen gezorgd hadden.

Vraag 16 vraagt naar een verklaring voor het mislukken van de Reconstructie, naar aanleiding van een verhoor van Henry Adams, een zwarte leider. ‘Kern van een juist antwoord’ is dat de blanken de zwarten nog steeds zien als slaven, iets wat ook duidelijk in de bron staat. Maar in de bron staat ook dat alle hoge posities nog steeds in handen zijn van oude slavenhouders, waardoor Adams de kans op verandering klein acht. Voor deze mooie verklaring, goed gezien door veel van mijn leerlingen, mag ik volgens het antwoordmodel geen punten geven.

‘LODEWIJK XVI SCHREEF OP 14 JULI 1789 IN ZIJN DAGBOEK: RIEN. MAG JE DAARUIT AFLEIDEN DAT DE BASTILLE LODEWIJK NIETS KON SCHELEN?’

Vraag 26 gaat over de atoombom die Rusland in 1949 tot ontplofing bracht en ‘een historicus’ die zegt dat het McCarthyisme daar een gevolg van is. Het antwoordmodel is weer erg streng, de ‘kern van een juist antwoord’ is dat het McCarthyisme zo groeit door angst voor Russische spionnen in Amerika die geholpen moeten hebben met informatie over die atoombom. Prima verhaal, maar is dat het meest logische antwoord? Als in de stofomschrijving slechts staat dat ‘de Sovjet-Unie eveneens de beschikking over de atoombom had’ en het McCarthyisme alleen maar omschrijft als



de ‘angst voor het communisme’ in een ‘extreme vorm’ is het, alweer, een veel te specifiek antwoord op een brede vraag. Een veel vaker voorkomende redenering, die ik zeer solide vind, is dat een Russische atoombom mensen angstiger maakt voor het communisme, waardoor er meer voedingsbodem is voor het jagen op die communisten.

COMPLEXE ZAKEN

Dit alles geeft mij een gevoel van onzorgvuldigheid. Geschiedenis is zo’n prachtig vak omdat leerlingen leren redeneren over complexe zaken. Als ze dat op een eindexamen kunnen laten zien moeten ze daarvoor beloond worden. Het is vanzelfsprekend dat hun antwoorden daarbij historisch correct moeten zijn, daar waakt een goede docent over. Examenmakers kunnen daar op drie manieren recht aan doen: scherpere vragen stellen (met minder mogelijke goede antwoorden), uitgebreidere antwoordmodellen maken, waarin meer mogelijke antwoorden worden genoemd, of meer uitgaan van de historische deskundigheid van de docenten en vaker een ‘voorbeeld van een goed antwoord’ voorschrijven. Als historicus zou ik het erg waarderen als voor de laatste optie gekozen zou worden. Belangrijker vind ik het volgende. Als we op zeer algemeen gestelde vragen maar beperkt de ruimte krijgen om antwoorden goed te keuren, staat dit waar wij leerlingen goed in willen maken (en wat ons vak tot het leukste van de middelbare school maakt) in de weg: (laten) zien dat de wereld complex is, gebeurtenissen meerdere verklaringen hebben en dat je daar meer dan één visie op kan hebben, en dus, afhankelijk van je achtergrond en de argumenten die je gebruikt, verschillend naar kan kijken. ■

Bestorming van de Bastille en de arrestatie van gouverneur de Launay, 14 juli 1789. Schilderij van Jean-Baptiste Lallemand, 1790.

REQUESENS HOEFDEN WE NIET TE KENNEN!

Een antwoord op Rik van Lente

De examenperiode is een spannende tijd. Voor de kandidaten, die na een goed resultaat de wijde wereld ingaan, maar ook voor de docent die wordt 'afgerekend' op het resultaat van zijn examenklas. Rik van Lente heeft zich opgeworpen als spreekbuis van docenten die met de examencorrectie worstelen. De examenmakers reageren op zijn kritiek.

Elise Storck is vakdidacticus aan het ICLON en voorzitter van de vaststellingscommissie voor de havo-vwo-geschiedenisexamens. **Stefan Boom** is toetsdeskundige voor de havo-vwo-geschiedenisexamens bij Cito.

Het centrale examen moet ervoor zorgen dat alle examenkandidaten in Nederland volgens dezelfde maatstaf worden bemeten. Het correctievoorschrift moet daarom zo duidelijk mogelijk zijn om de correctie zo eenduidig mogelijk te laten verlopen. Daarvoor moeten de examenvragen helder en duidelijk zijn, de leerstof goed omschreven en de corrector vakinhoudelijk goed toegerust zijn om mogelijke antwoordvarianten te kunnen beoordelen op hun historische juistheid. De nakijkende docent moet zich daarbij bewust zijn van de rolverandering die plaatsvindt. Als corrector dient de docent objectief en zo neutraal mogelijk de antwoorden te beoordelen. De docent is hier geen pedagoog of mentor, maar beoordelaar op vakinhoudelijke gronden. Het centrale eindexamen kan alleen blijven bestaan als landelijke maatstaf als er op die manier beoordeeld wordt.

DE IJZEREN HERTOOG

In de kritiek van Rik van Lente speelt vraag 5 een belangrijke rol. In ons antwoord op zijn brief beperken wij ons tot zijn opmerkingen bij vraag 4, 5 en 6. Vraag 4 en 5 met het correctievoorschrift bij deze vragen zijn op deze pagina afgebeeld. De kritiek van Van Lente op het antwoordmodel bij vraag 5 komt voort uit een vaker voorkomend misverstand. Een examenvraag is geen academische studie. Uiteraard kan er nooit op grond van één bron een houdbare conclusie worden getrokken. Livius vond al 'één getuige geen getuige' (*testis unus testis nullus*). Als in het examen 'gebruik bron...' staat, wordt daarmee nooit bedoeld: gebruik *uitsluitend* deze bron. De kandidaat moet altijd domein A en B, tot nu toe uitgewerkt in stofomschrijvingen van twee thema's, betrekken bij het geven van het antwoord. Hoewel de beschrijving



van het beleid van Filips II in de stofomschrijving minimaal is, staat er toch voldoende in om, zelfs zonder dat Requesens is genoemd, te verwachten dat er aandacht is besteed aan de koerswijziging van Filips die blijkt uit het terugroepen van Alva. Requesens was landvoogd in naam van Filips, hij volgde Alva op. Er was dus geen sprake van een directe machtsstrijd met Alva. Een kandidaat die met een dergelijk antwoord komt, heeft de historische situatie niet juist ingeschat.

Met een verwijzing naar vakliteratuur is een antwoord rondom het 'baas-boven-baas-motief' niet te onderbouwen. Helaas geen punten dus. Overigens gold dat niet voor de meerderheid van de kandidaten: 27 procent scoorde nul punten, 36 procent scoorde één punt en 37 procent haalde de maximale score van twee punten. De p-waarde was 55. Deze vraag zou eigenlijk niet los moeten worden gezien van de voorafgaande vraag. Vraag 4 zette de kandidaten op het goede spoor en bleek een makkelijke vraag met een p-waarde van 84.

BEPERKT OF RUIM

Het correctievoorschrift bij vraag 6 geeft een antwoord waarin de grote lijn wordt vastgelegd, gevolgd door een *voorbeeld* van een juist antwoord. Er is niet voor gekozen om meerdere voorbeelden te noemen, het gegeven voorbeeld is bedoeld als verduidelijking. Of er geen betere voorbeelden zijn, is een kwestie van smaak; in het gegeven voorbeeld wordt wel duidelijk dat de grens tussen politiek en religie in dit geval flinterdun is. Maar er wordt gevraagd naar een *politieke* reden en geen emotionele, persoonlijke, sociale of economische. Antwoorden moeten daarop worden beoordeeld. Als de examenmakers de vragen vooraf zouden kunnen testen (wat in het nieuwe programma beter mogelijk is dan in het huidige), dan zou een antwoordmodel kunnen worden gebaseerd op antwoorden van leerlingen. Nu kan dat nog niet.

Een (geschiedenis-)examen dient valide, betrouwbaar en aanvaardbaar te zijn. Rik van Lente stelt vragen bij de validiteit en de aanvaardbaarheid van het examen wanneer leerlingen een vraag krijgen over de 'niet-gekende Requesens'. En wanneer hij geen punten kan geven aan het 'baas-boven-baas-motief' en wanneer zijn leerlingen op een verkeerd spoor worden gezet als ze bij een vraag naar een politiek antwoord moeten denken aan het herstellen van de band met de katholieke bevolkingsgroep. Hij vindt dat dit het vak tekort doet, omdat de leerlingen daarin leren redeneren over complexe zaken. Die zich ook nog eens afspelen in andere tijden dan de onze en in een wereld van volwassenen. Dat maakt geschiedenis geen gemakkelijk vak.

Gebruik bron 2.

Alva laat in 1571, na terugkeer van het slagveld, een levensgroot bronzen standbeeld van zichzelf oprichten in Antwerpen.

- 3p 4 Leg met twee verwijzingen naar de bron uit, welke boodschap Alva met dit standbeeld wil overbrengen.

In 1574 laat de opvolger van Alva als landvoogd, Requesens, het standbeeld (zie bron 2) neerhalen en omsmelten.

- 2p 5 Leg uit welke politieke boodschap Requesens daarmee overbracht en wat hij hiermee wilde bereiken.

4 maximumscore 3

Kern van een juist antwoord is:

- De boodschap die Alva over wil brengen is, dat hij de opstand neergeslagen heeft / een sterk/succesvol leider is

1

Dit blijkt uit:

- de opstandelingen liggen verslagen onder Alva's voeten / Alva staat erbij als een trotse overwinnaar
- de tekst op het standbeeld vertelt dat het is gemaakt van het brons buitgemaakt op het leger van de opstandelingen (wat laat zien dat Alva's leger sterker is / de opstandelingen heeft overwonnen)

1

1

5 maximumscore 2

Uit het antwoord moet blijken dat Requesens

- met het neerhalen van het standbeeld duidelijk wilde maken dat hij afstand neemt van (het beleid van) Alva
- daarmee wilde bereiken dat het vertrouwen in het Spaanse bestuur / de eenheid in de Nederlanden hersteld werd (door de herinnering aan de strenge Alva weg te nemen)

1

1

Bij gebrekkig historisch redeneren door leerlingen zien we vaak drie patronen: Leerlingen blijven bij het interpreteren van bronnen en situaties vaak bij een te snel bedachte hypothese, ondanks signalen uit de bron die daarmee in strijd zijn.¹ Daarnaast hebben zij de neiging om ingewikkelde historische situaties, waarover zij te weinig contextkennis hebben, te vertalen naar situaties die zij wél kennen uit hun dagelijks leven, zoals die bijvoorbeeld in soaps voorkomen ('de vijand van mijn vijand is mijn vriend', 'hij is nieuw in de groep, dus moet hij zich bewijzen').² En verder is het in ons gesecculariseerde Nederland voor leerlingen soms moeilijk voor te stellen dat religie en politiek zijn verweven en het paaien van de katholieke bevolkingsgroep dus wel een politieke zaak is. Of leerlingen dat wel of niet kunnen wordt juist getoetst bij vragen als die over Requesens en Anjou (vraag 6): de leerling die niet goed naar de bron (met toelichting!) kijkt en daarbij onvoldoende kennis van de context betreft, houdt het bij antwoorden uit het alledaagse leven. De leerling die denkt dat godsdienst losstaat van politiek, begrijpt niet het politieke belang van het geruststellen van het katholieke deel van de bevolking. Daarom verdienen deze antwoorden geen punten.

DOCENT EN CORRECTOR

De laatste jaren is de discussie op het docentenforum van de VGN meer in de richting gegaan die door de examenmakers wordt toegejuicht: een overleg over op vakliteratuur gebaseerde alternatieve antwoorden. Dat hoort bij geschiedenis, ►

- ① Carla van Boxtel & Jannet van Drie (2012): *That's in the Time of the Romans!* Knowledge and Strategies Students Use to Contextualize Historical Images and Documents, Cognition and Instruction, 30:2, 113-145.
- ② Chris Husbands, Anna Pendry (2000). 'Thinking and feeling: pupils' preconceptions about the past and historical understanding' In: J. Arthur, R. Phillips (Eds.), *Issues in History Teaching* (pp.125-134). New York: Routledge/Falmer.

In het examen is de sokkel van de prent afgesneden, maar in de toelichting is de tekst wel bijgevoegd. Prent van het standbeeld van de hertog van Alva, landvoogd in de Nederlanden van 1567 tot 1573. Op de voet van het standbeeld staat (in het Latijn): 'Gemaakt door Jongeling van het buitgemaakte brons'. Hiermee wordt het brons bedoeld van de kanonnen van het leger van Lodewijk van Nassau, de broer van Willem van Oranje, dat is buitgemaakt door het leger van Alva na de Slag bij Jemmingen (Oost-Friesland), in 1568.



het moet een discussie zonder eind blijven. Maar er zijn wel grenzen. De ruimte die genomen werd door de formulering 'voorbeeld van een juist antwoord' heeft tot ongelijkheid en onduidelijkheid geleid. En tot veel conflicten tussen eerste en tweede correctoren. Door aan te geven wat de 'kern van een juist antwoord' dient te zijn, wordt dit misbruik hopelijk voorkomen. Dat wil niet zeggen dat historisch juiste antwoorden fout zijn, of beter gezegd, niet met punten kunnen worden beloond. Dat kan wel, mits ondersteund door valide historische argumenten, conform regel 3.3 van het correc-

tievoorschrift. 'Goed geredeneerd', 'leuk gevonden', 'dat heb ik zo uitgelegd in de klas' en 'dat staat zo in het katern' zijn daarbij geen juiste argumenten. Ook 'de vraag is zo slecht dat ik mijn leerlingen daarvan niet de dupe wil laten worden' niet. Als er werkelijk onvolkomenheden in het examen zitten, moeten die worden gemeld bij het examenloket, en wordt de norm (achteraf) aangepast. Als elke docent dat zelf op voorhand gaat doen, zou er geen aanpassing nodig zijn, maar omdat niet elke docent dat doet, mag niemand het doen. Dat zou tot ongelijke behandeling leiden.

DE EXAMENS VANAF 2015

Tot nu toe is de syllabus vrij gedetailleerd geweest in de stofomschrijvingen van de thema's. Vanaf 2015 gaat het examen over de 49 kenmerkende aspecten. Bij een deel daarvan is niet beschreven wat de kandidaten daarbij precies moeten kennen. Bij een deel van de kenmerkende aspecten is in 'historische contexten' de stof omschreven, maar toch veel globaler dan bij de oude thema's. Daardoor is niet te verwachten dat het aandeel van concrete, reproductieve vragen op het examen toeneemt. Er zullen juist meer vragen komen waarbij leerlingen worden geconfronteerd met gegevens die zij nog niet kenden. Zij zouden deze vragen wel moeten kunnen beantwoorden als ze de bronnen juist interpreteren en gebruikmaken van de historische contextkennis waarover ze wel beschikken. Er zullen vragen blijven waarbij het correctievoorschrift niet alle te verwachten antwoorden kan geven. Het is daarom goed dat we met alle betrokkenen over de examens blijven discussiëren. Zoeken naar het beste correctievoorschrift en elkaar scherp houden in het omgaan daarmee, blijft daarbij van belang. Feedback als die van Rik van Lente helpt ons daarbij. ■



EUROPA

SPECIAAL REIZEN

DÉ REISSPECIALIST VOOR HET ONDERWIJS



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

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

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

3-daagse Parijs	vanaf € 102,00 pp
4-daagse Berlijn	vanaf € 93,25 pp
4-daagse Londen	vanaf € 119,75 pp
2-daagse Ieper	vanaf € 79,50 pp
5-daagse Barcelona	vanaf € 179,00 pp
4-daagse Normandië	vanaf € 149,75 pp
6-daagse Rome	vanaf € 219,00 pp
4-daagse Praag	vanaf € 107,50 pp

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

HET COLLECTIEVE GEHEUGEN

Een bezoek aan de prijswinnende tentoonstelling van het Nationaal Archief

Na een grote verbouwing heropende het Nationaal Archief vorig jaar het vernieuwde publiekscentrum met de tentoonstelling 'Het geheugenpaleis'. Afgelopen mei won het de prestigieuze *Museums + Heritage Award for Excellence* vanwege zijn innovatieve manier van tentoonstellen. Aan de hand van elf belangrijke archiefbronnen vertelt het Nationaal Archief elf verschillende verhalen.

Daan van Leeuwen is redacteur van Kleio.

In de tentoonstelling 'Het geheugenpaleis' – met je hoofd in de archieven – vertelt het Nationaal Archief grote en kleine verhalen uit duizend jaar geschiedenis van Nederland. Het 'paleis' bestaat uit elf kamers, van elkaar gescheiden door kartonnen archiefdozen, die elk een schouwspel vormen van een episode uit de vaderlandse geschiedenis. Elke kamer is opgebouwd rondom een belangrijk archiefstuk dat representatief is voor ontwikkelingen uit die tijd. De thema's in de kamers zijn verschillend van aard en lopen van de twaalfde eeuw tot aan de jaren zestig van de twintigste eeuw. Naast documenten, prenten, afbeeldingen en kaarten is elke kamer interactief doordat de makers van de tentoonstelling gebruikmaken van beeld(schermen), vertelstemmen, bewegende beelden en koptelefoons. Kunstenaars, artiesten en ontwerpers hebben hun interpretaties gemaakt van het archiefstuk dat centraal staat. Het kunststuk vormt een integraal onderdeel van de kamer.

OUDESTA ARCHIEFSTUK

In de eerste paleiskamer die je treft als je de expositie binnenloopt, wordt het oudste archiefstuk van het Nationaal Archief getoond: de pauselijke bul die de abdij van Rijsenburg beschermt (1179). Bij dit geschreven document zijn andere archiefstukken verzameld zoals brieven en kaarten uit de hoge en late Middeleeuwen. Ook is er een beeldscherm waarop je de hertaling van de documenten in modern Nederlands kunt zien. Stichting Landschapstheater en Meer (SLeM) maakte bij deze kamer een enorm woordenlandschap, een kamervullend decordoeke waarop de woorden van de bul te lezen zijn. Een



stem vertelt over het dagelijks leven in Rijsenburg. Een aantal 'dozenkamers' verderop is het verhaal van Pieter Groen (1773-1830) te zien. Aan de hand van dagboeken van Groen wordt het dagelijkse leven van de jonge koopmanszoon in Berbice, een Nederlandse kolonie ten westen van Suriname, beschreven. De journaals geven een beeld van Berbice aan het einde van de achttiende eeuw en van de gang van zaken op de koffie-, suiker- en katoenplantages in de kolonie. Bij de passages uit het dagboek van Groen werd door kunstenaar Jaime Ibanez een tragikomedie geschreven die te zien is op verschillende beeldschermen.



Boven: Johan van Oldenbarnevelt (acteur Helmert Woudenberg) vertelt in de kamer 'Image building in de Gouden Eeuw' over de laatste uren voor zijn dood. Foto: Anne Reitsma. Hiernaast: Pauselijke bul uit 1179.

PALEIS

GROTE VERHALEN

Naast kleine verhalen zijn er ook grote verhalen te ontdekken. In de kamer 'Image building in de Gouden Eeuw' kun je een aantal documenten uit het persoonlijke archief van raadpensionaris Johan van Oldenbarnevelt bekijken. De archiefbronnen betreffen bekende documenten en voorwerpen als de remonstrantie (verweerschrift), de bekende prent van de onthoofding, de officiële aanklacht tegen Van Oldenbarnevelt en het brilletje van de raadpensionaris. De documenten zijn de getuigen van de laatste jaren van Van Oldenbarnevelt als raadpensionaris van Holland in Den Haag. Zij vertellen het verhaal van de moeizame verhouding tussen stadhouder Maurits en de raadpensionaris die veroorzaakt werd door het conflict over de politieke en religieuze koers van het land. Het conflict eindigt in een aanklacht op grond van landverraad en ondanks het verweerschrift van Van Oldenbarnevelt werd hij op het Binnenhof ter dood gebracht. Van de remonstrantie zijn twee versies bekend: een gedrukt schrift uit 1618 en een langere, handgeschreven exemplaar dat Van Oldenbarnevelt later geschreven zou hebben, maar niet heeft kunnen afmaken. Voor het laatste heeft acteur Helmer Woudenberg de dichtelijke vrijheid



genomen om het af te schrijven en in te spreken als monoloog. In de kamer wordt deze monoloog op indrukwekkende wijze op beeld vertoond.

BIJZONDER BUREAU

De spectaculairste kamer is de expositie 'Euro-papa's' over het ontstaan van de EEG. Midden in de kamer staat in een kantoordecor in de stijl van de jaren vijftig een groot bureau met daaraan vier zitplaatsen, ontworpen door Ola Szostak en Willemijn Schellekens. Het bureau voor vier personen symboliseert de vier naoorlogse ministers die spraken over de eenwording van Europa in de aanloop naar het Verdrag van Rome (1957). Centraal op de zogeheten gedachtentafel ligt een kaart van Europa. Bij elk van de vier zitplaatsen is een koptelefoon aangesloten waarin je de politieke en economische standpunten van minister-president Willem Drees ►

Boven: In de kamer 'Euro-papa's' wordt het verhaal van het ontstaan van EEG verteld. Op de koptelefoons zijn monologen van Willem Drees en Dirk Stikker te beluisteren. Foto: Anne Reitsma.

Onder: In de kamer 'Daar was laatst een meisje loos' kunnen de leerlingen belangrijke documenten rond de oprichting van de VOC bekijken. Foto: Anne Reitsma.



en de ministers van buitenlandse zaken Dirk Stikker, Joseph Luns en Johan Willem Beyen hoort. Het bureau is een aantrekkelijk schouwspel waarop de woorden van de ministers symbolisch worden uitgebeeld in voorwerpen. De bronnen waarop de tafel en de monologen gebaseerd zijn komen uit de archieven van de ministers. Daarnaast zijn er in een vitrine het Verdrag van Rome en de wetten goedkeuring EGKS, WEU en OES te zien.

Naast deze vier verhalen zijn er in de overige zeven paleiskamers verschillende thema's te ontdekken. Bijvoorbeeld in de kamer 'De Da Vinci van het noorden' wordt Jan van Scorel (1492-1562) voorgesteld en in 'Daar was laatst een meisje loos' gaat het over de verschillende rollen van vrouwen bij de VOC. Niet elke thema sluit even nauw aan bij het curriculum. Neem bijvoorbeeld 'Oorlog in de diplomatenwijk van Peking', een kamer waarin aan de hand van de dagboeken van jonkheer Frans Beelart van Blokland (1817-1956) wordt verteld over een Europese enclave tijdens de Eerste Wereldoorlog. Een ander voorbeeld van een zeer specifiek historisch thema is de kamer 'Held tegen wil en dank' over Henk Kompagne. Het onderduikverhaal gaat over een Haagse politieagent die in 1944 een gedeserteerde SS'er opving in zijn huis. Het bijbehorende, zeer bijzondere archiefmateriaal, maakt ondanks de wat gebrekkige aansluiting op de schoolboeken, een bezoek aan ook deze kamers meer dan waard.

GESCHIEDENIS VOOR DE ZINTUIGEN

Wat 'Het Geheugenpaleis' zo sterk (en innovatief) maakt is dat de gehele tentoonstelling een feest is voor de zintuigen. Je leest niet alleen de verhalen

bij de archiefstukken, je bekijkt, hoort en ervaart ze ook. Zo is in de kamer 'Daar was laatst een meisje loos' een hedendaagse variant van het bekende matrozenlied te horen, uitgevoerd door Ricky Koole, die haar tekst baseerde op onderzoek naar de ervaringen van vrouwen bij de VOC. Door de verscheidenheid van de disciplines van de kunstenaars heeft iedere kamer iets dat het archiefstuk levendiger maakt. Al is de ene kunstenaar daar beter in geslaagd dan de ander.

Om de bestudering van archiefstukken laagdrempeliger te maken, zijn er in de meeste kamers ook displays te vinden waarop de bezoekers zelf de her-taling van het archiefstukken kunnen inzien. Bij de moderne thema's zoals de kamer 'Opgevangen in de spruitjeslucht' over Indische repatrianten in Nederlandse Contractpensions en in de kamer 'Scheiden doet lijden' over de scheidingswet van 1971 zijn er ook bewegende (archief-)beelden te zien. Centraal in de paleishal, waar alle kamers op uitkomen, zijn liggende interactieve beeldschermen geplaatst waarmee de bezoeker een idee kan krijgen van de omvang van de collectie van het Nationaal Archief. Er is te ontdekken wat voor soort archieven er zijn, welke archiefstukken vaak worden opgevraagd en welke verschillen er zijn tussen onderzoeksvelden van mannelijke en vrouwelijke historici.

MET DE KLAS NAAR HET PALEIS

Zowel voor het basisonderwijs als voor het voortgezet onderwijs zijn er tabletquizen ontwikkeld bij de tentoonstelling. De leerlingen gaan in duo's zelfstandig aan de slag en kunnen vrij door de kamers lopen. Voor het basisonderwijs (groep 7 en 8) is een quiz ontworpen die bestaat uit 28 stappen. Ze bezoeken daarmee vijf van de elf kamers en in

In de kamer 'Daar was laatst een meisje loos' denken de leerlingen na over hoeveel mensen er op een VOC-schip zouden meevaren. Rechterpagina: In de workshop papierrestauratie kunnen leerlingen zelf ontdekken wat het betekent om restaurateur te zijn. Foto's: Anne Reitsma.



elke kamer krijgen ze een aantal vragen. De vragen zijn verschillend van aard, want de leerlingen moeten zowel opzoekvragen als inschattings-, en berekeneervragen kunnen beantwoorden. Er zijn ook twee ethische kwesties opgenomen in de quiz die later in de afsluiting samen besproken kunnen worden. Na de vragen komt direct in beeld of ze de vragen goed hebben beantwoord. Aan het einde van de quiz komt er een score uit die vergeleken kan worden met andere groepen. De leerlingen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs doorlopen een vergelijkbare quiz, bestaande uit een aantal andere vragen en 35 stappen, omdat er twee kamers meer bezocht worden. Net als bij het basisonderwijs zijn in de quiz van het voortgezet onderwijs twee ethische kwesties opgenomen die te maken hebben met slavernij (tijd van pruiken en revoluties) en verzet en onderduiken (tijd van de wereldoorlogen) die later in de afsluiting besproken kunnen worden. Het gebruik van de tablets zal de leerlingen aanspreken, omdat ze op hun eigen tempo zelfstandig door de tentoonstelling kunnen. Daarnaast zal ook het wedstrijdelement aanmoedigen om enthousiast en actief op ontdekkingstocht te gaan.

Voorafgaand aan de tabletquiz, die ongeveer anderhalf uur duurt, kan er in de les een voorbereidende werkvorm gedaan worden. In de les voor het primair onderwijs wordt er gekeken naar wat een archief doet en waarom archieven belangrijk zijn. Daarna wordt er in de les een introductie gegeven op de kamers (en tijdvakken) die tijdens de quiz worden bezocht. Voor het voortgezet onderwijs is er op de site van het Nationaal Archief ook een docentenhandleiding te downloaden. De lesbrief gaat, net als de les voor het basisonderwijs, in op de doelen van een archief en stelt de vraag of een archief ooit compleet zal zijn. Daarna wordt er een introductie gegeven op de zeven kamers die worden bezocht.

Het bezoek aan *Het geheugenpaleis* kan gecombineerd worden met een aantal workshops, rondleidingen en exposities in de publieke ruimte. U kunt met uw leerlingen rondgeleid worden door de depots. De leerlingen kunnen met eigen ogen zien wat er komt kijken bij het conserveren van archiefstukken. Na de rondleiding kunnen de leerlingen zelf aan de slag als restaurateur in de workshopruimte. Voordat u begint met de tabletquiz is het de moeite waard om met de klas de publieke ruimte te bezoeken. Een introductiefilm, zoeken in het kaartenarchief of een introductie op genealogie is ook een aanrader. ■



GRATIS BUSVERVOER

Voor scholen uit de provincie Zuid-Holland die de tabletquiz van de tentoonstelling boeken, regelt en betaalt het Nationaal Archief de busreis. Alleen de deelnemerskosten zijn voor rekening van de school. Vermeld bij de boeking: 'busactie 2014-2015'. Het aanbod is geldig zolang er plek is.

PROGRAMMA BOVENBOUW VOORTGEZET ONDERWIJS

Voor de bovenbouw havo/vwo is in de tentoonstelling 'Het geheugenpaleis' een les samengesteld over Europa en de Europapa's en een les over de Republiek. Meer informatie: <http://onderwijs.gahetna.nl>.

BEZOEKINFORMATIE

Het geheugenpaleis is te bezoeken t/m 4 januari 2015.
Doelgroep tentoonstelling:
vanaf groep 7 en 8 t/m bovenbouw havo/vwo.
Deelnemerskosten: € 3,- per leerling, begeleiders gratis.
Maximaal 30 leerlingen, minimaal één begeleider aanwezig.
Er is een voorbereidende les beschikbaar voor de tabletquiz.
Boeking: events@nationaalarchief.nl, 070-3315476, minimaal zes weken van tevoren.
Speciale wensen: educatie@nationaalarchief.nl, 06-55267929 (ma t/m do).

ROBIN HOOD: HELD OF

In vele films wordt Robin Hood als held neergezet in een verhaal vol romantiek en geweld, maar hoe realistisch is dat? In ons onderzoek naar de bakermat van de verhalen kwamen we al snel terecht bij Middeleeuwse bronnen. Literatuurgeschiedenis en de betrouwbaarheid van bronnen gingen sleutelrollen spelen in onze historische speurtocht. Aan het einde wachtte ons een desillusie, maar we kwamen ook tot verrassende inzichten.

LEERLINGEN GAAN VER VOOR HUN PROFIELWERKSTUKKEN

Elk jaar maken duizenden leerlingen een profielwerkstuk voor het vak geschiedenis. Soms zijn deze niet bovenmatig boeiend, soms echter zitten er werkelijk pareltjes tussen. In deze *Kleio* komen enkele leerlingen aan het woord die – volgens hun begeleiders en de redactie – een bijzonder profielwerkstuk hebben gemaakt. Hadassa van Wijngaarden en Rozemarijn Moes trokken naar Nottingham om deskundigen te interviewen over de rol van Robin Hood in Middeleeuwse ballades. Manon Schouten zette een actie op touw om Lodewijk Napoleon een waardig graf in Nederland te bezorgen en Gijs Berendse ontdekte bij het schrijven van zijn biografie van een overlevende van Dachau een bijzondere brief.



De oudste verhalen die tot onze beschikking staan, kunnen ons relatief het beste beeld geven over Robin Hood. Een van de verhalen, *A Gest of Robyn Hode* (± 1450) laat het publiek meteen kennismaken met de hoofdpersoon: *I shall you tel of a gode yeoman, His name was Robyn Hode*. Op deze manier wordt Robin direct voorgesteld als yeoman, een middenstander. Daarna wordt er gezegd: *Robyn was a prude outlaw*. Dit geeft meer inzicht in zijn sociale omstandigheden: hij was een vogelvrijverklaarde. Hij had niet langer de plichten, maar ook niet meer de bescherming die bij de wet hoorde.

In deze oude verhalen wordt Robin Hood aan het eind van een verhaal vaak vermoord. Een van die verhalen sluit af met de woorden: *For he was a good outlawe And dyde pore men moch gode*. Dit is het beeld dat we kennen: Robin Hood steelt van de rijken en geeft aan de armen. Maar met uitzondering van dit verhaal, geeft Robin niets aan de armen, hij houdt het geld eerder zelf. Rob Lutton, historicus aan de University of Nottingham bevestigt: ‘... ze [Robin en zijn mannen] stelen van de rijken die oneerlijk, corrupt en misleidend zijn en ze nemen het [de buit] voor zichzelf...’ Robin berooft vooral geestelijken, terwijl hij juist zeer religieus is! Robin is *master*, de leider, van een outlawbende. Hij schroomt niet beestachtig te moorden. Is hij eigenlijk wel een held? Rob Lutton: ‘Ik denk dat hij wordt gezien als antiheld.’ Hij merkte op dat Robin door de ballades wordt neergezet als een rechter tussen goed en kwaad, omdat andere autoriteiten betwijfeld worden. Robin doet slechte dingen tegen slechte mensen, wat hem als het ware een held maakt.

Een ander aspect van de verhalencyclus over Robin Hood bracht ons aan het twijfelen over hoe historisch de oorsprong ervan is. Het betreft de bronsoort die over Robin vertelt. Veel bronnen verwijzen nadrukkelijk naar *verhalen* en niet naar

SCHURK?



een historisch personage. Zo is er William Langland, die in zijn *Piers Plowman* een monnik naar voren brengt, die zegt: *I kan noght parfitly my Paternoster as the preest it syngeth, But I kan rymes of Robyn Hood*, met andere woorden: het onze vaderken ik niet, maar verhalen over Robin wel. Ook verschillende Engelse en Schotse geschiedschrijvers noemen Robin Hood. Een belangrijk voorbeeld is de *Polychronicon* uit de vijftiende eeuw, waarin staat: 'rond die tijd, volgens het volkse oordeel, kwelde een zekere vogelvrijverklaarde genaamd Robin Hood met zijn compagnons Sherwood en anderen gezagsgetrouwe gebieden in Engeland met voortdurende overvallen.' De crux is het 'men zegt'. Het gaat niet over een historisch verhaal, het zijn ballades, volksverhalen. Dat betekent dat ze met het publiek mee veranderen. Zij zijn bedoeld als vermaak en waren in welvarende perioden heel populair. Versies die wij hebben zijn misschien niet de oorspronkelijke. We weten niet of een eventueel echte Robin Hood geleken heeft op wat de verhalen vertellen. Zelfs de dertiende-eeuwse juridische verwijzingen naar 'echte' Robin Hoods zeggen niets. Misschien verwijzen deze wel naar de verhalen. Wat overigens wel bij volksverhalen past, is dat de omgeving van Robin Hood en de gebruiken wel historisch zijn.

- 1225:** Eerste verwijzing naar een bestaande Robin Hood in de vorm van 'Robbehod', 'Robert Hod' of 'Hob Hod' in juridische documenten.
- 1260:** Regelmatig worden de namen Robin Hood en Little John als alias gebruikt door misdadigers.
- 1360:** Langland schrijft in zijn *Piers Plowman* over 'rymes' over Robin Hood.
- 1381-1386:** Chaucer noemt Robin in zijn *Troilus and Criseyde*.
- 1420:** De Schotse geschiedschrijver Andrew of Wyntoun plaats in zijn *Orygynale Cronykil* Robin Hood in 1285.
- 1440:** Walter Bower omschrijft in zijn *Continuation*, voortbordurend op John Forduns *Scotichronicon*, Robin Hood in het jaar 1266 als een 'famosus siccarius', een bekende moordenaar.
- 1450:** Aantekeningen in de kantlijn van de *Polychronicon* plaatsen Robin Hood eind dertiende eeuw als 'exlegatum'.
- 1400/1450:** De ballades *A Gest of Robyn Hode & Robin Hood and the Monk*.
- 1475:** Het toneelstuk *Robin Hood and the Potter*. Meer verhalen volgen.
- 1517:** Reformatie in Engeland, Maid Marian wordt in het verhaal geplaatst door sommigen die haar als vervanging voor de maagd Maria beschouwen.
- 1590:** Anthony Munday plaats Marian als adellijke geliefde van Robin in het verhaal. Robin maakt hij Robert, Earl of Huntington.
- 18e en 19e eeuw:** gedichten, verhalen en toneelstukken over Robin zijn nog steeds populair.
- 1938:** *The Adventures of Robin Hood* (film.) Hierop volgden vele klassiekers, zoals Disney's *Robin Hood* en *Robin Hood Prince of Thieves*.

Al met al is het lastig om conclusies te trekken uit de bronnen over Robin Hood. Het is onzeker of hij echt heeft bestaan. Het beeld dat we krijgen is een behoorlijke desillusie voor filmfanaten: heeft hij bestaan, dan was hij geen weldoener, maar een moordenaar; geen held, maar een Middeleeuwse schurk.

Hadassa van Wijngaarden en Rozemarijn Moes hebben in mei eindexamen gymnasium gedaan. ►

Speciaal voor Kleio werd naar aanleiding van dit onderzoek een les voor 4-vwo over Robin Hood in Middeleeuwse ballades gemaakt. Kijk voor de les, het uitgebreide bronmateriaal en de opdrachten voor leerlingen op www.vgnkleio.nl.



DE EERSTE ECHTE KONING VAN NEDERLAND

Het tweehonderdjarig bestaan van ons Koninkrijk is uitbundig en met veel respect gevierd. Maar één ding dat de geschiedenisliehebbers daarbij over het hoofd zien, of liever gezegd één persoon, is Louis Bonaparte. Het was namelijk dit jongere broertje van Napoleon Bonaparte die de overgang van Republiek naar Koninkrijk in ons land in goede banen heeft geleid.

In mijn geschiedenisboek werden er slechts twee zinnen aan hem gewijd. Ik las dat Holland van 1806 tot 1810 al een koning had, vóór Willem I dus, en vroeg me meteen af hoe dat in elkaar zat. Het onderwerp voor mijn profielwerkstuk was dan ook niet moeilijk gekozen: ik zou me gaan verdiepen in het leven van Louis Bonaparte. Gaandeweg kwam ik erachter dat er een bijzonder verhaal achter deze koning schuilt. Wij kennen deze periode als het Koninkrijk Holland onder Lodewijk Napoleon; een bewind dat veel meer bleek te zijn dan slechts een Franse bezetting. Lodewijk Napoleon heeft gepeild wat Holland nodig had en heeft zijn beleid daarop afgestemd. Zo heeft hij het onderwijs verbeterd, pleitte hij geheel tegen de tijdsgeest in voor godsdienst-tolerantie en heeft hij persoonlijk gezorgd voor een meer humane rechtstoepassing. Hij had zelf een zwakke gezondheid en besteedde daarom ook veel aandacht aan de gezondheidszorg. Door allerlei cultuurinstanties op te richten probeerde hij het beste in de Hollanders naar boven te halen. Veel van die instanties kennen we nu nog: het Rijksmuseum, de Koninklijke Bibliotheek en de Utrechtse Jaarbeurs zijn bijvoorbeeld allemaal op zijn initiatief opgericht. Lodewijk zette zich met hart en ziel in voor ons land. Dit tot grote ergernis van grote broer Napoleon, die Holland wél als een verlengstuk van zijn Franse Keizerrijk zag. En toch nemen veel Nederlanders aan dat Willem I onze allereerste koning was. Het lijkt haast wel of Lodewijk Napoleon en zijn bewind opzettelijk vergeten worden. Misschien omdat hij Frans was,

misschien omdat hij niet van Oranje was. Maar zo'n koning mag niet zomaar vergeten worden. Na het schrijven van het profielwerkstuk was ik van mening dat Lodewijk Napoleon bij ons land hoort en dat hij daarom een laatste rustplaats in zijn geliefde ex-koninkrijk moest krijgen. Met mijn begeleidend docent heb ik gepoogd om Lodewijk te laten herbegraven. Enkele telefoontjes, e-mails en doorverwijzingen later hadden we dan eindelijk de *maire* van Saint-Leu (plaats boven Parijs, waar Lodewijk nu in het dorpskerkje begraven ligt) aan de lijn. Hij vertelde ons dat Saint-Leu de status van *ville imperiale* heeft, waardoor er grofweg niets aan het erfgoed veranderd mag worden. Laat staan dat we een Bonaparte mochten opgraven. Desondanks wilde ik nog steeds iets doen met Lodewijks verhaal. Ik besloot een herdenkingsevenement te organiseren in Haarlem; de plek van waaruit Lodewijk ons land noodgedwongen ontvluchtte. Ik ging de samenwerking aan met het Historisch Museum Haarlem en het Provinciehuis van Noord-Holland en de brainstormsessies begonnen. Tegelijkertijd werd mijn idee opgepikt door de pers; lokale kranten en het Noordhollands Dagblad belden mij op en wilden een artikel aan mijn profielwerkstuk wijden. Zelfs RTV Noord-Holland nam contact op en maakte niet alleen een radio-uitzending over de herbegraving en het aankomende evenement, maar wijdde er zelfs een hele aflevering van hun *NH Leeft* aan. Uiteindelijk vond het evenement plaats op 25 oktober 2013. De dag bestond uit een lezing in het Historisch Museum Haarlem om de geschiedenis van het Koninkrijk Holland weer onder de aandacht te brengen, gecombineerd met een bezoek aan het Provinciehuis – één van Lodewijks voormalige paleizen – om het bijzondere verhaal achter Lodewijk Napoleon in zijn voormalige slaapkamer echt tot leven te brengen. De positieve reacties achteraf toonden aan dat Holland er nog niet klaar voor is om deze historische herinnering los te laten. Wellicht kunnen we beter het 207-jarig bestaan van ons Koninkrijk vieren.



De reportage over Lodewijk Napoleon met Manon Schouten door RTV Noord-Holland is terug te zien via <http://tiny.cc/k5lodewijk>.

Manon Schouten, 6-vwo Jac. P. Thijsse College, Castricum

HET VERHAAL ACHTER HET NUMMER

Met mijn profielwerkstuk heb ik een bijdrage geleverd aan het herinneringsboek *Namen in plaats van nummers*. Voor dit project schrijven scholieren biografieën over oud-gevangenen van concentratiekamp Dachau.

Scholieren krijgen een interviewtraining en houden vervolgens zelf een interview met een oud-gevangene of met nabestaanden. Daarnaast verzamelen ze zoveel mogelijk archiefstukken om het verhaal te ondersteunen. Ter voorbereiding las ik *Is dit een mens?* van Primo Levi. In dit boek beschrijft Levi het leven in een concentratiekamp en hoe mensen zich hier onder extreme omstandigheden gedragen. Dit boek was nuttig omdat hij vaak vanuit het 'wij'-perspectief schrijft, doelend op oud-concentratiekampgevangenen. Levi schrijft dat het moeilijk is voor oud-gevangenen om met de jeugd in gesprek te gaan, maar nog veel meer benadrukt hij het belang hiervan. Na het lezen van dit boek drong het pas echt tot mij door: ik zal komen te spreken met iemand met soortgelijke ervaringen. Mijn verhaal gaat over Jan van Kuik die meer dan drie jaar gevangen gezeten heeft in de concentratiekampen Sachsenhausen, Majdanek en Natzweiler. Hij werd uiteindelijk bevrijd in Dachau. Op 22 maart 1942 werd Jan opgepakt op de grens tussen Oostenrijk en Zwitserland. Jan vertelde mij dat hij via Zwitserland naar Engeland wilde vluchten om zich aan te sluiten bij de geallieerden. Jan was toen achttien jaar, net zo oud als ik nu ben. Dit vind ik een pijnlijke gedachte. De periode van zijn achttiende tot en met zijn eenentwintigste levensjaar is hem voor altijd ontnomen. Het aanschrijven van archieven vond ik maar een onnodige bezigheid. Journalisten hadden vrijwel zijn hele verhaal al een keer gereconstrueerd, dus waarom gebruiken we dat niet gewoon als bron? En als we een onderdeel missen, dan nemen we toch gewoon even contact op met Jan van Kuik? Mijn mening veranderde toen er nieuwe documenten opdoken in een archief in Oostenrijk.

Het volgende citaat komt uit een brief die Jan naar zijn moeder schreef vanuit de gevangenis: *Ik denk moeder dat we een half jaar krijgen, over een maand of vier gaan we voor het gerecht [...] Schrijven jullie snel? Ik heb dat enigste [sic] nodig om door de tijd heen te komen.*



Deze brief is nooit gepost door de Duitse autoriteiten. Ik kon lezen hoe hij zich op dat moment voelde. Ook kon ik de brief na ruim zeventig jaar teruggeven aan Jan en zijn familie. Dit gaf voor mij de doorslag. Archiefwerk is wel degelijk van belang. Jan verklaart zijn overleven meestal vanuit het perspectief van een wonderbaarlijke redding of een samenloop van zeldzaam gelukkige omstandigheden. Telkens grijpt hij terug op de hoeveelheid geluk die hij op een zeker moment heeft gehad. Nooit schrijft hij zijn overleven aan zichzelf toe. Hiermee is hij in mijn ogen uiterst solidair aan zijn vrienden die het concentratiekamp niet hebben overleefd.

Gijs Berendse, 6-vwo Cartesius Lyceum, Amsterdam. ■

Boven: De brief van Jan aan zijn moeder.
Bron: Voralberger Landesarchiv, Bregenz, Oostenrijk.

Het Rijksmuseum looft komend schooljaar een prijs uit van maar liefst € 1500,- voor het beste profielwerkstuk. Het onderwerp moet – uiteraard – een link hebben met de collectie van het museum. Kijk voor meer informatie over het Rijksmuseum 'Junior Fellowship 2015' op www.rijksmuseum.nl/nl/junior-fellowship

HET NATIONALE GESCHIEDENISONDERWIJS CONGRES

6 maart 2015 - Rijksmuseum, Amsterdam

DE WERELD IN HET KLASLOKAAL

De toekomst van het vak geschiedenis

In 2015 vindt het eerste grote geschiedenisonderwijs congres van de VGN plaats. Op deze dag staat de toekomst van het geschiedenisonderwijs centraal: moet er meer aandacht zijn voor internationale geschiedenis of kun je leerlingen beter motiveren met lokale verhalen? En welke rol spelen digitale trends? Ontmoet collega's en experts uit het hele land, ga actief aan de slag tijdens verrassende workshops en wandel mee met experts van het Rijksmuseum op een bijzondere, exclusieve rondleiding.

Aanmelden voor dit congres kan vanaf oktober.

Blijf alvast op de hoogte door uw gegevens in te vullen op <http://tiny.cc/vgnregistratie>.



VAN CENTSPRENT TOT NEGENDE KUNST

Het lijkt er langzaam maar zeker op dat de erkenning dat strips meer zijn dan kindervermaak gemeengoed wordt. Strips zijn niet langer 'verderfelijke beeldromannetjes', zoals kort na de oorlog door Minister van Onderwijs Rutten werd verkondigd. Zeldzame strips en originele tekeningen zijn beleggingsobjecten geworden. Sinds 2009 is er een hogere beroepsopleiding tot striptekenaar. Blijft nog wel de vraag: is het literatuur, of is het kunst?

Het is moeilijk om te bepalen wat de eerste Nederlandse strip is. De auteurs van *Strips! 200 jaar Nederlands beeldverhaal* laten de Nederlandse stripgeschiedenis bij de centsprenten beginnen. Daar is veel voor te zeggen: het is grafisch, er is tekst en het is een verhaal. Tegenwoordig wordt bij strips meestal ook aan tekstballonnen gedacht. Dat is niet noodzakelijk, sterker nog, strips hebben niet per se tekst nodig. Algemeen wordt de Zwitser Rodolphe Töpffer (1829) gezien als de eerste stripauteur en Alexander Ver Huell als de eerste Nederlander die een strip publiceerde (1844). *Het rapport der Defensiecommissie toegelicht en eenigszins uitgebreid door Korporaal Achilles*, door de Haarlemse tekenleraar Johan Nuijens, was het eerste Nederlandse stripboek (1890).

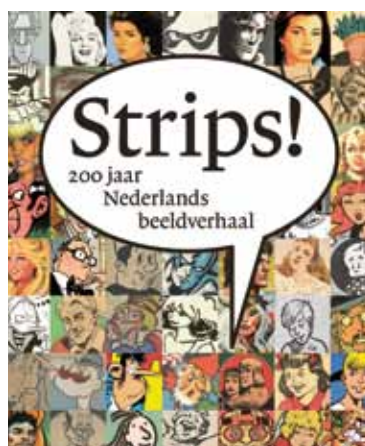
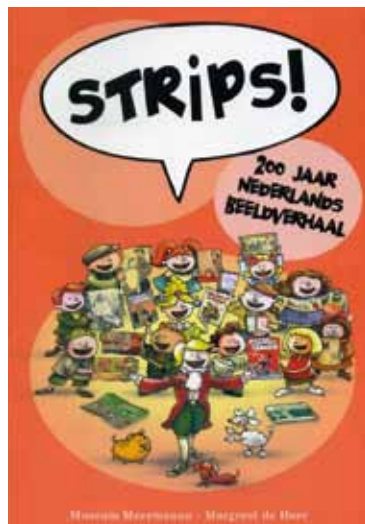
Strips! bestaat uit vijf – chronologisch geordende – hoofdstukken. Willem van Helden neemt de periodes 1813-1900 en 1900 tot 1945 voor zijn rekening. Kranten en tijdschriftenstrips (b.v. *Dick Bos* en *Flippie Flinck*, later *Tom Poes* en *Sjors en Sjimmie*) en reclamestrips (*Flipje*) domineerden het beeld tot het einde van

de oorlog. Na 1945 zijn het weer de krantenstrips (*Eric de Noorman*, *Kapitein Rob*, *Kick Wilstra* en natuurlijk *Tom Poes/Ollie B. Bommel*), maar zeker ook de tijdschriften (*Sjors*, *Robbedoes*, *Kuifje*, *Okki*, *Taptoe*, *Pep*, *Tina* en *Donald Duck*) die het beeld bepalen.

In de laatste twee periodes, waar 1990 als grensjaar wordt genomen, is het stripboek het medium bij uitstek. Tot dat jaar zijn vooral het bekende stripalbums als spin-off van het tijdschrift (*Storm*, *Franka*, *Agent 327*, *De generaal*) die grote – maar afnemende – oplagen bereikten, naast natuurlijk een aantal zeer bekende vertaalde strips (*Lucky Luke*, *Suske en Wiske*, *Asterix*). Doordat bladen als *De nieuwe Revu* en *Libelle* wekelijks strips in het blad opnamen en strips als reclamemedium werden ingezet

was het bereik van strips groot. In de periode tot nu zien we de opkomst van de graphic novel, strips als straatnaamgever, de oprichting van het Nederlands Stripmuseum, onderwijsstrips en digitalisering van het medium. Strips zijn meer en meer iets van volwassenen geworden en steeds minder van kinderen. *Strips!* is schatplichtig aan de *Comiclopedia* (zie: <http://www.lambiek.net/comiclopedia.html>), het overzicht van stripmakers van de eigenaar van stripantiquariaat Lambiek in Amsterdam, Kees Kousemaker. Het boek was er zeker niet gekomen zonder de uit 70.000 banden bestaande collectie van de eigenaar van Nederlands tweede stripwinkel (Panda, Den Haag), Hans Matla. In het boek staan enkele tientallen biografieën, worden zo'n 250 Nederlandse stripmakers en ruim 300 titels van boeken genoemd. Natuurlijk is er tegelijk met het 'handboek' over de Nederlandse strip ook een strip over hetzelfde onderwerp gemaakt. Margreet de Heer, bekend van de boeken *Wetenschap/filosofie/religie in beeld*, heeft voor de expositie in Museum Meermanno/Huis van het boek de geschiedenis samengevat. Dit stripmagazine geeft jongeren op prettige wijze toegang tot de Nederlandse stripgeschiedenis.

Ger Jan Onrust



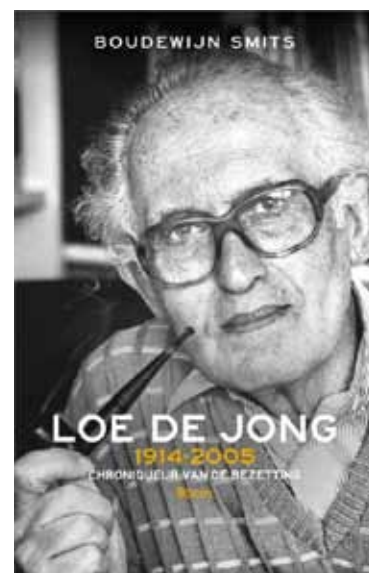
STRIPS! 200 JAAR NEDERLANDS BEELDVERHAAL - Willem van Helden, Rob van Eijck, Jos van Waterschoot, Joost Pollmann (Lecturis, Eindhoven 2013); 208 blz., € 39,50.

STRIPS! 200 JAAR NEDERLANDS BEELDVERHAAL - Margreet de Heer (Museum Meermanno, Den Haag 2013), 36 blz., € 9,50.

RECHT DOEN AAN DODE MENSEN

Boudewijn Smits' recente biografie van Loe de Jong was één van de zwaarste boeken die ik ooit heb gelezen. 1,8 kg was er op mijn weegschaal te zien. Uitgeverij Boom heeft ervoor gekozen de bijna duizend pagina's tekst in een dikke band uit te geven in plaats van in drie losse banden van ruim driehonderd pagina's. Misschien is dat niet zo'n gelukkige keuze geweest. Tijdens het lezen had ik een aanval van spit – niet door het boek veroorzaakt – die maakte dat ik nogal langzaam las. Het viel niet mee het boek op te tillen met mijn rugpijn. En zo deed ik een kleine vier weken over een boek dat ik anders gemakkelijk in een week gelezen had. Voordeel daarvan was dat ik veel over Loe de Jong gemijmerd heb. Dat was erg prettig, er kwamen nogal wat herinneringen terug. Zwaar in kilo's, maar zeker niet zwaar om te lezen. Integendeel, het was een heerlijke leeservaring. Voor mij, geboren in 1954 en dus van de generatie die de oorlog weliswaar niet heeft meegemaakt maar die wel

ondergedompeld is geweest in de discussies erover, was het lezen van deze biografie een herbeleving van mijn jeugd. Loe de Jong hebben wij babyboomers eindeloos op tv gezien: in de serie 'De Bezetting' waarin hij in zwart-wit exact twintig jaar na dato vertelde wat er in de oorlog allemaal gebeurd was, bij de presentatie van zijn 27 delen van Het Werk en vooral bij alle rellen die er in de media in de jaren '70 en '80 plaatsvonden rondom de vragen van 'goed' en 'fout'. Boudewijn Smits vertelt alles en geeft interessante achtergronden voor mensen die Loe als schrijver en als mediapersoonlijkheid hebben meegemaakt. De familie De Jong, die voor een groot deel de oorlog niet overleefd heeft, de relatie met zijn geliefde tweelingbroer Sally die zoveel mooier en slimmer was maar de oorlog niet overleefde, de daaruit volgende problematiek van overlevers die zich afvragen: 'waarom heb ik het wel gered en mijn broer niet?', de psychoanalyse waar Loe zo openlijk over communiceerde (dacht ik vroeger), de relatie met Pres-



LOE DE JONG, 1914-2005.
HISTORICUS MET EEN MISSIE -
Boudewijn Smits (Boom, 2014),
957 blz., € 39,90

ser (zijn geschiedenisleraar op school en later collega-schrijver en collega-hoogleraar), de lange reeks van rellen waarvan de gevallen Aantjes en Menten er maar twee waren, de publicatie van al die verschillende delen met de discussies waar dat toe leidde en tot slot die fantastische foto van een glunderende Loe, die bij de presentatie van het laatste deel in Nieuwspoort dolgelukkig zijn 27 bandjes omhelst. Boudewijn Smits vertelt alles en hij vertelt het goed: op een prettige, journalistieke manier.

Mijmeren over Loe betekende mijmeren over de manier waarop mij in mijn jeugd over de oorlog is verteld, mijmeren over de scherpe tegenstelling tussen 'goed' en 'fout' die De Jong tot uitgangspunt van zijn werk maakte. Ik vond het prettig het verhaal over de oorlog weer eens zo te lezen en te merken dat Loe de Jong goed had nagedacht over de tinten grijs die het echte verhaal van de oorlog zijn: De Jong schreef vanuit de idealtypes 'goed' en 'fout' waarmee wij zijn opgevoed in de jaren '50

Loe de Jong met alle delen van 'Het Koninkrijk der Nederlanden in de Tweede Wereldoorlog' tijdens de presentatie in Nieuwspoort.



en '60. Hij wist donders goed hoe weinig echt goede vaderlanders er zijn geweest, hoeveel er fout waren en dat verreweg de meesten in het grijze tussengebied zaten. Maar Loe wilde de goede vaderlanders tot voorbeeld stellen. 'Geschiedenis is recht doen aan dode mensen!', zei Adriaan van Deursen altijd. In Boudewijn Smits' boek gebeurt dat in ruime mate. Er wordt recht gedaan aan de oorlogsslachtoffers, hun verhaal wordt verteld en de historische schande van de hoge aantallen Nederlandse slachtoffers wordt vergeleken met andere Europese landen en uitstekend geanalyseerd. Er wordt ook recht gedaan aan Loe de Jong en de verbeterde strijd die hij na de oorlog tegen Hitler voerde. Loe was directeur van het centrum voor oorlogsdokumentatie en tegelijkertijd schrijver van Het Grote Werk. Van maandag tot en met vrijdagochtend schreef Loe daar aan, op basis van de fiches die zijn medewerkers hadden gemaakt. Medewerkers mochten hem alleen op vrijdagmiddag met een bezoek vereren. Op de eerste dagdelen van de week mocht er niemand binnenkomen, helemaal niemand! Loe schreef, dan mocht je niet storen. Binnen in zijn kamer werkte hij onafgebroken door: afwisselend drie uur zittend en drie uur staand. Zo is het decennia lang gegaan: staan, zitten, staan, zitten... Tot het werk af was op die mooie dag in Nieuwspoort, de dag van die prachtfoto. Loe had - net als ik - een zwakke rug en die moet je niet overbelasten, anders komt het werk nooit af.

Bram Tenhaeff

REALISTISCH BEELD VAN DE DEPRESSIE

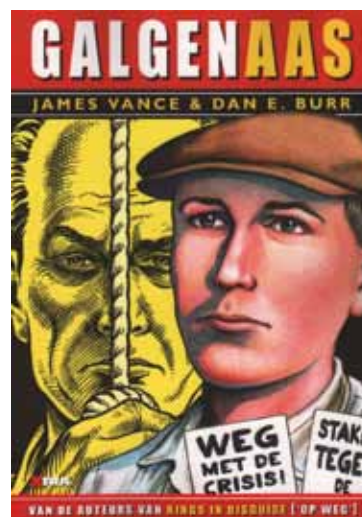


Het Works Progress Administration Circus in New York, ca. 1935.

Een kwart eeuw na het bejubelde *Kings in disguise* (in het Nederlands vertaald als *Op weg*) vertellen James Vance en Dan E. Burr over de lotgevallen van tiener Fred Bloch gedurende de crisisjaren. In *Galgenaas* is het 1937 en Fred is assistent van een *escape artist* in het Works Progress Administration circus (een circus dat door de staat werd gedreven). Om hem heen trachten werkgevers-spionnen achter voorgenomen stakingen te komen. De met een kunstbeen lopende Bloch raakt verzeild in een netwerk van arbeiderssympathisanten waarbinnen hij boodschapper wordt. Roosevelt's *New Deal* is bij ons vooral bekend vanwege de enorme investeringen in publieke werken. Dat ook veel werklozen in culturele projecten te werk werden gesteld is in Nederland minder bekend. Tussen 1935 en 1943 zijn acht miljoen werklozen te werk gesteld en is meer dan dertien miljard dollar in de economie geïnvesteerd. In *Galgenaas* acteren door depressie en eigen keuzen gehavende personen, waar het goed mee kan komen, maar waar een misstap ook fataal kan zijn.

Net als in *Op weg* is Fred Bloch de enige die – zij het beschadigd – overleefd. Vance en Burr schetsen een fel realistisch beeld van de Verenigde Staten gedurende de depressie.

Ger Jan Onrust



GALGENAAS - James Vance, Dan E. Burr (Xtra: Amsterdam, 2013), 266 blz., € 19,90

OOK EEN RECENSIE SCHRIJVEN?

Neem contact op met boekenredacteur Ben Vriesema via boeken@vgnkleio.nl.

WANDELEN DOOR ROTTERDAM NA HET BOMBARDEMENT

De binnenstad van Rotterdam, na het bombardement van 14 mei 1940, lijkt op de zwart-witfoto's niet meer dan een smeulende puinhoop. De trotse gebouwen van rond de eeuwwisseling, de eerste hoogbouw, de deftige winkelstraten en de nauwe stegen met arbeiderswoningen, alles was gereduceerd tot bergen steen en staal, waar bovenuit alleen nog de geblakerde muren van de gotische Sint-Laurenskerk staken.

Tekst: Nicole van der Steen

Voor kinderen die zich geen beeld kunnen vormen van de oude stad, maar dat wel graag willen, of voor docenten die lesgeven over dit drama en daar iets extra's mee willen doen, wordt een bijzondere game ontwikkeld door studenten van het Grafisch Lyceum in Rotterdam, in opdracht van het Rotterdamse Stadsarchief. Einde 2009 ontstond hier het idee om ter gelegenheid van de zeventigjarige herdenking van het bombardement van Rotterdam een *serious game* te ontwerpen: een virtuele rondwandeling door de verwoeste stad, waarbij opdrachten moeten worden uitgevoerd. Omdat de financiering van dit ambitieuze plan problemen opleverde, werd besloten om in elk geval historische modellen te maken van de stad zoals die er in 1934, 1943 en 1954 uitzag. Tien stagiaires van het Grafisch Lyceum zouden die uitwerken, op basis van oude luchtfoto's en in samenwerking met de afdeling Landmeten van de gemeente Rotterdam. Uiteindelijk zijn meerdere stageperiodes van een half jaar aan het project gespendeerd en is het einddoel nog niet bereikt. Na de bouw van de virtuele stad van 1934 en 1954 werd van de oorspronkelijk gebruikte techniek afgestapt, die een nogal statisch beeld opleverde. Voor het derde



model werd het jaar 1940 gekozen en werd de stad opgebouwd met verschillende, herbruikbare componenten. Dit model is zo mooi en gedetailleerd geworden, dat besloten is de andere modellen opnieuw te ontwikkelen met dezelfde techniek. Inmiddels wordt gedacht aan meer toepassingsmogelijkheden, zoals georeferentie van bepaalde punten: staande op een historische plek in de stad kun je straks op je telefoon zien wat daar tussen 1934 en 1954 is voorgevallen en hoe dat het uiterlijk van de stad heeft veranderd. Op 14 mei dit jaar is in het Rotterdamse stadhuis een proefversie gelanceerd van het model van Rotterdam in mei 1940, in de vorm van een game. Deze versie kan worden gedownload van

de website van het Stadsarchief Rotterdam, met de nadrukkelijke uitnodiging het spel te testen en opmerkingen achter te laten op de website. Dat is in dit geval geen loze kreet: het spel is prachtig uitgevoerd, maar vertoont nog wat mankementen. In potentie levert het uren educatief plezier op, blijkens de vele straten die kunnen worden aangeklikt om doorheen te wandelen en de mogelijkheid om over allerlei verdwenen gebouwen informatie op te vragen. In deze nog incomplete versie blijken de straten niet begaanbaar vanuit het menu: het spel start steeds op dezelfde plek, van waaruit wel een lange virtuele wandeling kan worden ondernomen naar de rest van de binnenstad. De bladzijden in het virtuele informatieboekje over

Herdenking van het bombardement op Rotterdam. Langs de grenzen waar de branden na het bombardement woeden, werden felle lichten ontstoken. Foto: Y.S. Groen.

de gebouwen zijn nog leeg. Daar staat tegenover dat het wandelen op zich een hoop plezier oplevert: je kunt voor- en achteruit, maar ook opzij, omhoog en omlaag. Het beeld golft op en neer alsof je echt wandelt. Overal waar je kijkt is de stad gedetailleerd in 3D uitgewerkt, tot en met rokende puinhopen, achtergelaten auto's en Duitse soldaten die je de weg versperren. Het uiterlijk en de sfeer van de gehavende stad zijn goed getroffen. Zo af en toe stuit je op een vraag of informatie over de stad. Als de onvolkomenheden zijn weggevoerd, biedt deze game leerlingen van alle leeftijden (maar ook docenten!) een fascinerende manier om heel veel over het bombardement te leren. ■

- De website van het Stadsarchief waar de game wordt toegelicht en te downloaden is, en waar de andere modellen te bekijken zijn: **www.stadsarchief.rotterdam.nl/rotterdam3d**.
- Op de website van het Stadsarchief is nog een spel te vinden voor jonge leerlingen, waarin voorwerpen moeten worden gezocht die met het bombardement te maken hebben. Ook kan worden doorgeklikt naar een uitgebreide website over de brandgrens: **www.brandgrens.nl**.
- Een filmpje waarin een van de ontwerpers het spel bespreekt met een Rotterdammer die het bombardement heeft meegemaakt: **http://tiny.cc/nosgame**.
- Een app voor de iPhone, gemaakt door Stephan Raaijmakers, die tijdens een wandeling door Amsterdam informatie geeft over bombardementen tijdens de Tweede wereldoorlog: **http://tiny.cc/ondervuur**.

GOED GEDRAG

Well-behaved women rarely make history, las ik op een poster ergens in Rotterdam, een aanprijzing van de *Museum Night After Party* in de *Bad Girls Club*. Een intrigerende quote, die me onmiddellijk enthousiasmeerde voor dit feestje. Maar ik ben geen *girl* meer en verre van *bad*; ik houd het al niet wakker bij de *museum night* – laat staan bij de afterparty – dus die vlieger ging niet op. Maar het was beslist een mooie uitspraak. Van wie eigenlijk, vroeg ik me af, en ging in mijn hoofd de *usual suspects* af: Mae West, Marilyn Monroe, Eleanor Roosevelt of (god verhoede) Miley Cyrus? De originele uitspraak bleek *Well-behaved women seldom make history* en werd gedaan in 1976, door een officiële historica, namelijk de latere Pulitzerprijswinnares Laurel Thatcher Ulrich. Ze deed onderzoek naar gewone, fatsoenlijke, verdienstelijke vrouwen, die dus zelden de geschiedenisboeken bereiken.

Edith van Gameren gaf geschiedenisles in het voortgezet onderwijs en is educatief auteur voor geschiedenismethodes.

'Met wat well-behaved baren, breien en standing-by-your-man, daar haal je geen canon mee'

Voor een deel een gender-ding. Individuele vrouwen stonden minder vaak vooraan bij het uitdelen van macht en megalomanie. En met wat *well-behaved* baren, breien en *standing-by-your-man*, daar haal je geen canon mee.

Voor een ander deel heeft het ook niets met sekse te maken. Gewone, fatsoenlijke mensen bereiken domweg niet vaak de geschiedenisboeken, met hun hardwerkende en niemand tot last zijnde goeie gedrag. Hooguit op een hoop gegooid in een cijfer. Het aantal middeleeuwers dat stierf aan de pest. Het aantal vrouwen dat als heks verbrand werd. Het aantal kinderen dat in fabrieken werkte. Het aantal burgerslachtoffers van geallieerde bombardementen.

Of het nu de kleitablet of de krant haalde, het is vaak strijd, dood of verwoesting. Goed gedrag is op zichzelf niet interessant, tenzij het echt opvallende (Florence Nightingale-iaanse) proporties aanneemt. Net als 'de media', geeft 'de geschiedenis' een vertekend beeld van de werkelijkheid. Dat is op zichzelf niet erg, maar vertel het de leerlingen er maar wel bij. En vertel de leerlingen ook maar meteen dat het misschien beter is dat je de krant of de geschiedenisboeken niet haalt. Laten we hopen dat ze niet opgeteld zullen worden in een treurig cijfer onder de een of andere streep. En dat ze gewoon lekker *well-behaved* oud worden. ■



STUDIEDAG OVER DE KENNISBASIS GESCHIEDENIS

Is het voldoende als we de leerlingen kennis bijbrengen over het verleden of willen we meer? Bijvoorbeeld dat ze ook wat doen met die kennis in de vorm van historisch denken en redeneren? Historisch denken en redeneren was het centrale thema van de studiedag van de commissie PA-BO van de VGN. Dat historisch denken en redeneren ook een plaats gekregen heeft in de Kennisbasis Geschiedenis¹ was een extra stimulans om dit onderwerp te programmeren.

Cees van der Kooij is lid van de commissie PA-BO. M.m.v. Theo Beker en Arie Vonk.

In de Kennisbasis Geschiedenis worden in het kader van historisch denken en redeneren expliciet de meta-begrippen continuïteit en verandering, tijd- en standplaatsgebondenheid, feiten en meningen, bedoelde en onbedoelde gevolgen, oorzaak en gevolg en personen, gebeurtenissen, verschijnselen, structuren en ontwikkelingen genoemd. De commissie heeft voorafgaand aan de studiedag relevante literatuur bestudeerd en besproken en zelf voorbeelden bedacht van

lesonderwerpen die passen bij bovengenoemde meta-begrippen van historisch denken en redeneren.

De studiedag vond plaats in de Teekenschool van het Rijksmuseum in Amsterdam, waar de educatieve dienst van het museum het gastheerschap vervulde. Er meldden zich 45 deelnemers aan voor de studiedag. Het programma van de dag bestond uit twee sprekers, gevolgd door twee workshops met als afrondingen een rondleiding door een deel van het Rijksmuseum en een optreden van de educatieve dienst. De sprekers waren Carla van Boxtel, bijzonder hoogleraar historische cultuur en educatie in Rotterdam en universitair hoofddocent in Amsterdam en Resi Damhuis, lector interactie en taalbeleid aan de Marnix Academie.

ROMEINSE HELM

Carla van Boxtel bood zowel een theoretisch kader voor historisch denken en redeneren als een aantal tips voor het bevorderen van historisch redeneren in de klas. Aan de hand van de vondst van de Romeinse helm bij Helenaveen schetste ze de weg van beeldvormen (het verwerken van historische kennis) via contextualiseren en het redene-

ren met historische begrippen (en meta-begrippen als oorzaak, gevolg, veranderingen, tijd, feit, bron) naar het construeren van een historische interpretatie (met argumenten, gebaseerd op bronnen en meta-begrippen). Bij het historisch redeneren gaat het om veranderingen te duiden, te verklaren en te vergelijken (bijvoorbeeld in de tijd). Al deze elementen bracht Van Boxtel samen in één schema met als kern het beschrijven van processen van verandering en continuïteit, het verklaren van historische verschijnselen en het vergelijken van historische verschijnselen of perioden. En dat kan in de les vormgegeven worden via individuele opdrachten, groepsopdrachten en klassikale besprekingen (onderwijsleergesprek). Van Boxtels betoog legde een uitstekend fundament voor deze studiedag.

Resi Damhuis introduceerde het GI-model: een combinatie van geschiedenisonderwijs (historisch redeneren, onderzoekende houding, multiperspectiefisch kijken) en interactie in de vorm van taal- denkontwikkeling. Het GI-model voor het primair onderwijs bestaat uit elementen die tot historisch redeneren leiden bij leerlingen en leerkrachten. Bij de leerkrachten gaat het om

Romeinse helm, gevonden bij Helenaveen. Foto: Rijksmuseum van Oudheden, Leiden.





krachtige kwesties bij geschiedenis, om historische context, om geëxpliciteerde denkstappen en interactievaardigheden. Die krachtige kwesties bij geschiedenis zijn interessante, boeiende en uitdagende onderwerpen, waarmee leerlingen actief aan de slag kunnen door het zoeken van oplossingen en het formuleren van standpunten en argumenten met ruimte om zelf na te denken, gedachten te verwoorden en uit te wisselen. Bij de leerlingen gaat het om contextualiseren en structuurbegrippen, historische begrippen, historische vragen, bronnen en argumenten gebruiken. Bij de interactievaardigheden gaat het om het voeren van taal-denkgesprekken, die gekenmerkt worden door ruimte die de gespreksleider biedt en door inhoudelijke diepte via de expertrol van die gespreksleider. De werkwijze van het GI-model werd toegelicht aan de hand van filmpjes van taal-denkgesprekken over krachtige kwesties zoals het bekeren van de Friezen door

Bonifatius. Ter afsluiting werd de vertaalslag van de GI-didactiek naar de pabo besproken: de opleider past zelf de GI-didactiek toe in de eigen lessen en voert met de studenten metagesprekken over het model.

WORKSHOPS

Voor deze studiedag waren twee workshops gepland, die twee keer plaatsvonden, zodat iedere studiedagdeelnemer beide workshops kon volgen. Arnout Aardema, lerarenopleider aan de Radboud Docenten Academie, gaf de workshop '(actief) historisch denken met leerlingen'. Arie Vonk, van de commissie PA-BO, gaf de workshop 'Voorbeelden van historisch denken en redeneren in de pabo en het basisonderwijs'.

Arnout Aardema is één van de voormannen van AHD (Actief Historisch Denken), in 2004 gedefinieerd als: 'de leerling hanteert een historische attitude door de (historische) werkelijkheid niet als een vanzelfsprekendheid te aanvaarden, maar te beoordelen – mede – vanuit een historische invalshoek (kennis/begrip van het verleden, historische vaardigheden en benaderingswijzen)'. Hij zette in zijn workshop direct de toon door verschillende deelnemers via korte teksten de opdracht te geven zich langs de wand op te stellen in de volgorde van macht. Vervolgens ging hij in op de werkwijze op basis van AHD. Hij gaf enkele tips voor het maken van lessen, zoals: gebruik een *ill-structured* probleem of vraag (echte historische discussies/problemen). Creëer een cognitief probleem bij leerlingen (bv. binnen de opdrachten). Laat leerlingen interactie met elkaar aangaan. Maak het denken van leerlingen zichtbaar (*brains*

on the table). Stel evaluatieve vragen aan leerlingen. Zorg voor goed gestructureerde, goed voorbereide en strak geleide opdrachten. Daarna volgden voorbeelden: het werken met foto's van Capa, de discussie over het Coenmonument, de personages in *De vergelding* van Jan Brokken ordenen van 'goed' naar 'fout' en het periodiseren van Karel de Grote.

In de tweede workshop werden de suggesties van de commissie PA-BO voor lesonderwerpen, gekoppeld aan metabegrippen uit het historisch-redenerenpalet over onder meer slavernij, de opstand van de Bataven, de ontdekkingsreizen en productiewijzen voorgelegd aan de deelnemers en zij werden uitgenodigd om zelf met voorstellen en ideeën te komen. Deze krijgen een plaats krijgen in de historisch-redenerenbundel van de commissie.

'HET GI-MODEL VOOR HET PRIMAIR ONDERWIJS BESTAAT UIT ELEMENTEN DIE TOT HISTORISCH REDENEREN LEIDEN BIJ LEERLINGEN EN LEERKRACHTEN'

De dag werd afgesloten met een rondleiding in verschillende groepen onder leiding van conservatoren van het Rijksmuseum door een deel van de collectie. Daarna presenteerde de educatieve afdeling van het museum gedeelten uit het educatief programma *Jij & de Gouden Eeuw*, met onder meer een verblijf in het koude Behouden Huis op Nova Zembla. De reacties na afloop van de deelnemers waren uitermate positief. De commissie PA-BO kan terugzien op een zeer geslaagde studiedag met een uitstekend programma, goede inleiders, enthousiaste deelnemers en een voortreffelijke studiedaglocatie. ■

Het standbeeld van J.P. Coen werd vorig jaar omringd door kaarsen om hem 'in een ander licht' te zetten. De initiatiefnemers willen meer aandacht voor de slachtoffers van het kolonialisme. Foto: Marjolein van Paggée.

① Een goede basis. Advies van de Commissie Kennisbasis Pabo. Zie <http://tiny.cc/kennisbasis>.

WIJSHEID IS BETER DAN WAPENTUIG

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

Waar was u toen het bericht kwam van het neerstorten van de Boeing 777 van Malaysia Airlines op Oekraïens grondgebied? Ik zat op die bewuste donderdag 17 juli in de vroege avond te bladeren in de vuistdikke pil *Verwoesting & vooruitgang. Hoe oorlog menselijke beschaving heeft gevormd*. In dit vanuit het Engels vertaalde werk van de Britse historicus en archeoloog Ian Morris (1960) beweert de auteur dat oorlog niet zinloos is, maar de wereld vooruit helpt. De kans om door geweld om te komen, is volgens Morris kleiner dan ooit. Bepaald wrang om op het moment van deze dramatische vliegcrash dergelijke literatuur te lezen.

'Onze nationale mopperkont Maarten van Rossum beweert dat er meer ongelukken gebeuren met barbecues dan door terrorisme'

In de prehistorie, tijdens de Romeinse tijd en in de middeleeuwen en daarna vergde oorlogs- en ander geweld veel meer slachtoffers dan vandaag de dag, aldus Morris. Kom echter niet aan met cijfers en statistieken bij leed dat zo duidelijk een gezicht gekregen heeft.

Terwijl onze nationale terrorisme-expert Beatrice de Graaf zich zorgen maakt over Nederlanders die zich bij IS-strijders melden, beweert onze nationale mopperkont Maarten van Rossum dat er per

jaar in Nederland meer ongelukken gebeuren met barbecues en huishoudelijke apparaten dan door terrorisme.

Wie heeft er gelijk? Gemiddeld genomen beleven we historisch gezien geen gewelddadige tijden in het grootste deel van Europa. Maar je hoeft geen emotioneel of overdreven type te zijn, om vast te stellen dat rationele argumenten en berekeningen ontoereikend zijn om de tijdgeest en het moment te duiden. In tijden van dramatische gebeurtenissen en nationale opwindingsnevelen tabellen en beelden.

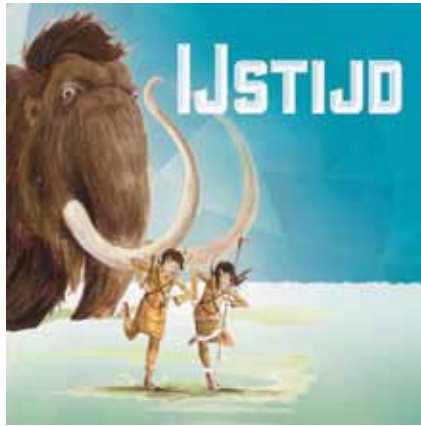
Misschien onopgemerkt door u, maar het woord nationaal is ondertussen al een paar keer gevallen. Want zeg nu zelf, wat blijft er over van al die wereldburgers in een geglobaliseerd universum, als er gevoetbald wordt? En Nederland had niet gerouwd als er een vliegtuig met Tanzanianen neergeschoten was. De beoefening van geschiedenis dient er toe te leiden dat wij en onze leerlingen onze omgeving en vooral onszelf een beetje beter leren begrijpen. Eerst begrijpen en dan oordelen. Laat de geschiedbeoefening hierbij nooit de menselijke maat te boven gaan. Elkaar dienen of wat voor elkaar betekenen, u mag het ook liefde noemen, zoekt gemeenschap en relatie.

Historici als Morris zijn bij al hun boeiende analyses en beschouwingen te veel wetenschappers van de grote greep. Interessant en informatief, jazer. Troostvol en geruststellend, nee. Trouwens, bij nader onderzoek van de prikkelende stelling van Morris, valt er het nodige op af te dingen. Het cijfermateriaal vertoont lacunes. En oorlogen bevorderen aantoonbaar niet altijd de vooruitgang. Laten we daarom beseffen dat de analyses van Morris grote beperkingen met zich meebrengen. Geschiedenis gaat over mensen. Medemensen. Hen en mezelf wil ik leren begrijpen. Salomo vertelt een mooi verhaal over een arme, maar wijze man die door zijn wijsheid een omsingelde stad verloor (Prediker 9: 14-18). Hij besluit dit verhaal met de spreuk: 'Wijsheid is beter dan wapentuig'. Het geheim van de geschiedenis in oorlog en vrede wordt het best bij wijze mensen bewaard. Wijsheid, het is grootste schat waarmee u uw leerlingen kunt verrijken. ■



SCHOOLREISJE NAAR DE IJSTIJD

Van 11 oktober 2014 t/m 10 mei 2015 staat er in het Rijksmuseum van Oudheden een avontuurlijk schoolreisje naar de ijstijd op het programma, voor bovenbouwleerlingen van het basisonderwijs. De interactieve tentoonstelling 'Ijstijd' daagt ze uit het leven tijdens de ijstijd zelf uit te proberen. Zo leren ze hoe de eerste moderne mensen van Europa woonden. Kinderboekenschrijver en illustrator Harmen van Straaten schreef het tentoonstellingsverhaal en maakte de tekeningen voor decor en lesmateriaal. Voor een dagvullend schoolreisje is een bezoek aan 'Ijstijd' voordelig te combineren met de film 'Giganten van de Ijstijd' in het Omniversum in Den Haag. Meer informatie en een reserveringsformulier staan op www.rmo.nl/museumlesijstijd.



WEBSITE OVER DE RUYTER

Michiel de Ruyter heeft een bewogen leven gehad. Zijn levensloop is niet op één bladzijde samen te vatten. Op de website www.deruyter.org is op een overzichtelijke en logische wijze de grote hoeveelheid beschikbare informatie geherstructureerd. Wie Michiel precies was wordt verteld vanuit verschillende thema's: marineman, mens, zeeman en innovator. Op een interactieve tijdlijn is zijn leven weergegeven door middel van beeld, tekst, video of geluid. Zo komt de levensloop van Michiel de Ruyter tot leven op het scherm. De informatie is toegankelijk in verschillende lagen: van globaal tot het kleinste detail. Hiermee hoopt de stichting vooral jongeren aan te spreken. Het thema 'erfgoed' geeft inzicht in de activiteiten van de stichting die de website mogelijk maakte (bestaande uit familie van De Ruyter).

Portret van Michiel de Ruyter en zijn familie.
Juriaen Jacobsz., 1662. Collectie Rijksmuseum.



VLOOTSCHOUW OP WINDESHEIM

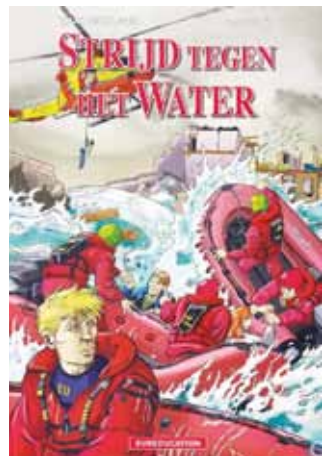
Tijdens de 'Vlootschouw' presenteren afgestudeerden van de Christelijke Hogeschool Windesheim hun praktijkgerichte onderzoeken naar het onderwijs. De Vlootschouw van dit jaar is op 5 november. De afgestudeerden hebben in 2014 de Master Special Educational Needs (MSEN) of Master Learning & Innovation (MLI) afgerond. De onderzoeken leveren een zeer bruikbare, actuele of originele bijdrage aan verbeteringen en opvattingen in scholen – (s)bo, vo, mbo en hbo – of organisaties. De onderzoeken hebben een duidelijke meerwaarde voor het werkveld. Het bijwonen van de Vlootschouw geeft bovendien zicht op wat praktijkgericht onderzoek precies inhoudt. Vlootschouw op de Christelijke Hogeschool Windesheim, Auditorium, Campus 2-6, 8017 CA Zwolle. Vindt plaats op 5 november 2014 van 13.30-16.45 uur. Geïnteresseerden kunnen zich vanaf 8 september 2014 aanmelden voor dit evenement op www.windesheim.nl/vlootschouw.

STRIP EN LESPAKKET 'STRIJD TEGEN HET WATER'

De stichting Eureducation heeft een gesponsorde strip met bijbehorend lesmateriaal over de strijd tegen het water gemaakt.

In 48 bladzijden komen een ondergrondse metro-overstroming in Praag, het verhaal van de watersnood in 1953, uitleg bij Neeltje Jans, een oefening en inzet

van een Brits/Tsjechisch/Nederlands Watersave-team, een malafide projectontwikkelaar, de Maeslant-kering, watersnood in Worcester en een romance voorbij. Alles draait om de blonde Nederlander Peter, die de verschillende verhaallijnen bij elkaar brengt. Achterin het boek wordt het werk van Watersave, EU flood rescue team toegelicht. Dit is een samenwerkingsverband van de veiligheidsregio Haaglanden, de brandweer Ostrava en de brandweer Merseyside. Het boek is in het Nederlands in een soft- en hardcover uitgebracht. De hardcover versie is in drie talen uitgegeven. Via de site, waarop ook lesmateriaal staat voor de vakken aardrijkskunde en geschiedenis, kunnen voor een lager tarief (€ 2,95 in plaats van € 6,95) voor het onderwijs pakketten worden besteld. Zie: www.eureducation.nl.



BOEIENDE STUDIEREIS KOUDE OORLOG NAAR BERLIJN

Hoe kun je de Koude oorlog gebruiken in je les? Met die vraag vertrokken vijftien docenten begin maart naar Berlijn. Met veel indrukken en een gereedschapskoffer vol lesideeën keerde de groep een week later terug. De reis werd georganiseerd door het Duitsland Instituut van de Universiteit van Amsterdam en mede begeleid door vakdidacticus Sabien Onvlee van het Barlaeus Gymnasium in Amsterdam.

De Koude Oorlog wint aan gewicht. Uiteraard als thema in het nieuwe CSE geschiedenis h/v vanaf 2015, maar ook door de actualiteit. Berlijn was zowel oorzaak, aanleiding, brandpunt en als strijdtoneel van de krachtmeting tussen Sovjet-Unie en de Verenigde Staten. De 'place to be' dus. Het intensieve excursieprogramma ging van start met een stadsrondwandeling langs deels bekende highlights. Minder bekend is vliegveld Tempelhof, toch de spil tijdens de blokkade. Een bevlogen Nederlandstalige gids legde staande op het dak van het enorme gebouw uit dat het vliegveld in de door Hitler gedachte wereldhoofdstad Germania een rol was toebedeeld als terrein voor massabijeenkomsten. De rondgang door het gebouw en de ondergrondse schuilkelders verveelde geen moment. Tempelhof hoort dan ook thuis op elk (school)excursie-lijstje.

BEZOEK AAN BERLIJNSE SCHOLEN

Zeer informatief waren ook de bezoeken aan het Albrecht Dürer Gymnasium en de Röntgen-Schulte, beide in de 315.000 inwoners tellende wijk Neukölln. Lees het succesverhaal van deze scholen, met 97% allochtone leerlingen, op www.vgnkleio.nl.

De studiereis - met daaraan vooraf een voorbereidingsbijeenkomst in Amsterdam - werd financieel mogelijk gemaakt door Bios-programma van het Europees Platform, internationaliseren in het onderwijs.

Ale Hansma



Schrijver en dichter Siegmar Faust, zelf jarenlang gevangene in Hohenschönhausen, geeft er nu als 'Zeitzeuge' rondleidingen.

SCHOOLBEZOEKTIPS

- Gedenkstätte Hohenschönhausen (Stasigevangenis), boek hier een Zeitzeuge voor je rondleiding!
- Muurmuseum (nabij checkpoint Charlie), allerlei ontsnappingsmethodes en middelen, aan de balie zijn Duitstalige verwerkingsopdrachten beschikbaar.
- Gedenkstätte Berliner Mauer, goed voor een informatief dagdeel in de buitenlucht, vluchttunnels.



IN MEMORIAM RON DE BRUIN

Onverwacht is op 10 mei 2014 collega Ron de Bruin van de Pabo Hogeschool Rotterdam overleden. Hij is 64 jaar geworden. Bijna veertig jaar verzorgde hij op zijn Pabo de historisch-didactische vorming van de studenten. Hij organiseerde rondom deze lessen jarenlang culturele activiteiten, studiereizen en vieringen. Vandaar dat de directeur van de Rotterdamse Pabo in zijn bericht stelde: 'Wij kunnen ons de Pabo moeilijk zonder Ron voorstellen.'

Ron zette zijn expertise op het gebied van geschiedenis- en geschiedenisdidactiek niet alleen in op zijn eigen Pabo, maar was ook daarbuiten zeer actief ten behoeve van het geschiedenisonderwijs in de basisscholen en van het geschiedenisonderwijs in de Pabo's. Voor uitgeverij Zwijsen vertaalde en bewerkte hij wereldoriëntatieboekjes voor het documentatiecentrum en hij was de hoofdauteur van de geschiedenismethode voor het basisonderwijs *Een zee van tijd*. Samen met Meereke Bosua schreef hij *Geschiedenis geven. Praktische vakdidactiek voor het basisonderwijs*, een studieboek voor de pabo, dat verscheen bij uitgeverij Van Gorcum.

Ron was een trouw bezoeker van de studiedagen van de Commissie PA-BO van de VGN. Door zijn dood zijn op allerlei plaatsen opvallend lege plekken ontstaan: in zijn familie natuurlijk vooral, maar ook op zijn Pabo en in de wereld van geschiedenisonderwijs voor de basisschool en de Pabo. Of zoals zijn familie het verwoordde op de overlijdenskaart *Plotse-ling ben je nu zelf geschiedenis...* Ook de VGN zal hem missen.

Namens de Commissie PA-BO van de VGN,
Cees van der Kooij

Op de foto: Ron (midden) tijdens de laatste studiedag van de Commissie PA-BO van de VGN in het Rijksmuseum in Amsterdam (foto Cees van der Kooij).

WATEREVENEMENT IN FLEVOLAND

Nieuw Land, erfgoedcentrum van Flevoland en Waterschap Zuiderzeeland organiseren samen 'NAT', een waterevenement voor leerlingen uit groep 6 t/m 8. Tijdens dit evenement, van 4 tot en met 7 november, volgen leerlingen acht korte workshops van Rijkswaterstaat, Vitens, Koninklijke Nederlandse Redding Maatschappij, HKV lijn in water, Waterschap Zuiderzeeland, Bataviawerf, RCE-Scheepsarcheologie en Nieuw Land.

De workshops vinden plaats op verschillende dagdelen. Zie voor meer informatie

[http://tiny.cc/](http://tiny.cc/Watererevenement)

Watererevenement

Aan het douchen, zwembad 'De Houtrib', Lelystad.
Bron: fotocollectie Nieuw Land; RIJP, Potuyt.



BEZOEK DE EERSTE KAMER

Sinds 1848 vergadert de Eerste Kamer in de voormalige zaal van de Staten van Holland. Deze zaal dateert uit de zeventiende eeuw en toont de macht en rijkdom van Holland in die tijd. Het plafond is een decoratief hoogtepunt. Acht weelderige *trompe-l'oeil* schilderijen wekken de illusie dat er openingen in het gewelf zitten, waardoor vertegenwoordigers van verschillende volkeren naar binnen kijken. De schilderijen, die dateren uit de Gouden Eeuw, moesten de macht van het gewest Holland benadrukken: wat de afgevaardigden hier besloten, was voor de hele wereld van belang. Wilt u de Eerste Kamer eens in het echt zien? Boek dan een rondleiding bij ProDemos. ProDemos organiseert rondleidingen over het Binnenhof en in de Ridderzaal, de Eerste Kamer en de Tweede Kamer. Prijzen variëren van € 5 tot € 10. Boek online via www.prodemos.nl/binnenhof of koop uw kaartje in het Bezoekerscentrum van ProDemos, Hofweg 1, 2511AA in Den Haag. De rondleidingen starten hier. www.prodemos.nl/binnenhof



De Eerste Kamer.
Foto: Bob Karhof

MAAND VAN DE GESCHIEDENIS

In oktober is de Maand van de Geschiedenis. Het thema is dit jaar 'Vriend en Vijand'. Op verschillende plaatsen in het land worden activiteiten gehouden. Het programma is te vinden op www.maandvande geschiedenis.nl. De Maand wordt afgesloten met de Nacht van de geschiedenis in het Rijksmuseum, waar onder andere Christopher Clark en Jaap de Hoop Scheffer te gast zijn. Die avond wordt ook de Geschiedenisleraar van het Jaar gekozen. In de jury zit de voorzitter van de VGN, Ton van der Schans.



NASCHOLING DOOR GESCHIEDENISPORTAAL

Op 13 november houdt Geschiedenisportaal een nascholingsmiddag. Op het programma staat een lezing over het examenonderwerp 'De Republiek tussen 1515 en 1648' door Hubert Slings. Daarnaast worden workshops gegeven over *flipping the classroom* door Joost van Oort en het toepassen van ict in de geschiedenisles door Ina Beltman. De nascholingsmiddag vindt plaats in het Dominicanenklooster in Zwolle, waar ook een rondleiding wordt gegeven. Na afloop krijgt iedere deelnemer een certificaat. De kosten van de nascholingsmiddag bedragen 149 euro p.p. Opgeven kan door te mailen naar info@geschiedenisportaal.nl met als onderwerp 'inschrijven nascholing 13 november'. Ook vragen kunnen via dit adres gesteld worden.

HISTOCRYPTO

De afbeeldingen zijn cryptische aanwijzingen.
Welk historisch monument zoeken we?



Rhenus



Stuur uw antwoord voor 10 oktober naar redactie@vgnkleio.nl. Inzenden kan ook via de website www.vgnkleio.nl/kleio. Het antwoord op de Histocrypto uit Kleio 4 was: Alle schilderijen zijn een of twee keer gestolen. De winnaar is M. van der Sar uit Den Haag. Hij wint een boekenbon van 20 euro. Van harte gefeliciteerd!

GESCHIEDENIS VAN DE NEDERLANDEN

Het standaardwerk *De Geschiedenis van de Nederlanden* is onlangs herzien en geactualiseerd. In dit boek schetsen acht vooraanstaande historici, onder redactie van Hans Blom en Emiel Lamberts, binnen het raamwerk van de staatkundige geschiedenis, de hoofdlijnen van de sociale, economische, godsdienstige en culturele ontwikkelingen, met de nodige aandacht voor de Europese context. De moeilijk toegankelijke, waterrijke delta van Schelde, Maas en Rijn aan de westkust van Europa was oorspronkelijk een verre, nauwelijks bewoonde uithoek. In de late middeleeuwen ontwikkelden de 'Lage Landen' zich echter tot een verstedelijkt kerngebied, dat een brugfunctie vervulde tussen Frankrijk, Duitsland en Engeland. In politiek opzicht vormden zij slechts gedurende korte tijd een eenheid, maar toch vertoonden zij in hun globale historische ontwikkeling, naast grote verschillen, veel gemeenschappelijke kenmerken. Zo valt over de geschiedenis van de Nederlanden een boeiend verhaal van eenheid en verscheidenheid te vertellen. Van oudsher bestaat voor die veelzijdige geschiedenis grote belangstelling en er is ook veel over geschreven. Maar overzichtswerken die de gehele regio in alle verscheidenheid en gemeenschappelijkheid beschrijven zijn zeldzaam.



***Geschiedenis van de Nederlanden*, € 39,95, uitgeverij Prometheus.**



De dood: – Heeren Ad Fundum... tot het bittere eind!
Prent van Jan Sluyter uit 1915.

POLITIEKE OORLOGSPRENTEN IN DE FUNDATIE

In Museum de Fundatie in Zwolle is een serie van 77 politieke oorlogsprenten te zien die Jan Sluijters van 1915-1919 maakte voor *de Nieuwe Amsterdammer*. Sluijters, vooral bekend als modernist en sociëty schilder, laat zich in deze reeks zien als maatschappijkritisch agitator. De litho's geven een vlijmscherpe analyse van de Eerste Wereldoorlog en de positie van het neutrale Nederland hierin. De werken zijn afkomstig uit de collectie van kunstenaar Rob Scholte die de complete serie bijeenbracht. *Sluijters' Grote Oorlog – Politieke oorlogsprenten uit de Nieuwe Amsterdammer, 1915-1919* is vanaf 21 september tot en met 4 januari 2015 te zien in Museum de Fundatie in Zwolle.

AF TE HALEN: KLEIO'S

Kleio's van de jaargangen 2000 tot en met 2013 zijn af te halen bij Louis Nolet in Nijmegen. Neem contact op via email: louis.nolet@gmail.com of per telefoon: 024-3550749 / 06-44654483.

**HET
VOLGENDE
NUMMER VAN
KLEIO
VERSCIJNT
19 SEPTEMBER**



vooraankondiging

Nascholing geschiedenis 2014

Studiedag rond het nieuwe eindexamen

- Thema** de vier historische contexten – inhoudelijk en didactisch
- Datum** donderdag 20 november 2014
- Doelgroep** docenten geschiedenis havo-vwo
- Locatie** onder voorbehoud
Per 1 augustus is de Lerarenopleiding verhuisd naar de faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen (binnenstad Groningen). De definitieve locatie wordt vóór 1 oktober a.s. op onze website bekend gemaakt.
- Programma**
- | | |
|-------------|---|
| 10:00-10:30 | ontvangst met koffie/thee - inschrijving workshops |
| 10:30-12:00 | 4 TED-talks* + forumdiscussie |
| 12:00-13:15 | lunch en boekenmarkt |
| 13:15-14:00 | uitwisseling over het nieuwe examenprogramma – in groepen |
| 14:00-15:15 | workshopronde I |
| 15:30-16:15 | workshopronde II |
| 16.15-17.00 | uitreiking certificaten en borrel |
- Kosten** € 145 per deelnemer - elke volgende deelnemer van één school: € 100
- Aanmelden** www.rug.nl/lerarenopleiding/professionalisering
• Sluitingstermijn – 10 november 2014
- Organisatie** Deze dag wordt georganiseerd door de Lerarenopleiding van de RUG in samenwerking met de afdeling geschiedenis van de faculteit der Letteren en docenten uit het eerstegraadsveld.
- Contact** Paul Holthuis, vakdidacticus geschiedenis Lerarenopleiding
p.holthuis@rug.nl

* TED *Ideas Worth Spreading* – inspirerende verhalen over uiteenlopende onderwerpen in begrijpelijke taal. Kijk op You Tube en vind een keur aan gerenommeerde wetenschappers, journalisten, schrijvers die in korte lezingen hun visie en ideeën met u delen. In navolging hiervan organiseren wij 4 presentaties van 18 minuten.

A photograph of three young women, likely students, looking into a glass display case in a museum. They are focused on the ancient pottery items inside. One student on the right is holding an open notebook or brochure with text and images. The background is dark, typical of a museum gallery.

SCHOOLJAAR 2014/2015 IN HET
RIJKSMUSEUM VAN OUDHEDEN:

TIJDVAKKENRONDELEIDINGEN
VOOR BOVENBOUW HAVO EN VWO

STUDIEDAG TIJDVAKKEN
OP MAANDAG 29 SEPTEMBER 2014

MUSEUMDOCENT IN DE KLAS