

WIE WAS DE BESTE MEROVINGISCHE VORST



6

- NIEUWE RUBRIEKEN VAN PRODEMOS EN HET NATIONAAL ARCHIEF
- **LANGEMARCK: EEN VALS BERICHT DAT UITGROEIDE TOT EEN MYTHE**
- AFBEELDINGEN ALS HULPMIDDEL BIJ HISTORISCHE VRAGEN STELLEN



Gouda is eruit: het worden kaas- en stroopwafelpieten

Gouda is eruit: het worden kaas- en stroopwafelpieten. Ook lopen er 'gewone' Pieten rond bij de landelijke intocht van de goedheiligman. Rob Verheijen en Anne van Duuren van de lerarenopleiding van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen schreven een les die ingaat op de actuele Pieten-discussie. Een traditie die in ieder geval gaat verdwijnen, is het examen oude stijl met de twee thema's. Stefan Boom geeft namens het cito een analyse van de editie van 2014.

Op Kleio 5, in een fris nieuw vormgeefjasje, hebben we veel positieve reacties gehad: dank daarvoor! We hebben besloten de succeslessen voor het vmbo voort te zetten. Tot slot, speciale aandacht voor Gerhard Hirschfeld, een prominente, Duitse historicus op het gebied van de Eerste Wereldoorlog. Onlangs sprak hij voor het Duitsland Instituut van de UvA. Hirschfelds toespraak is bewerkt tot een artikel waarin hij aantoont welke ingrijpende gevolgen de Grote Oorlog voor het thuisfront in Duitsland had.

Ik wens u veel leesplezier,
Daan Schuijt

36



10



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 staats-inrichting in Nederland (VGN). Leden ontvangen het gratis.

HOOFDREDACTIE

Daan Schuijt
hoofdredactie@vgnkleio.nl

EINDREDACTIE

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

REDACTIE

Daan van Leeuwen
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	WIE WAS DE BESTE MEROVINGISCHE VORST?
10	JEROEN KOCH... EN DE GESCHIEDENIS
12	DE MYTHE VAN LANGEMARCK
17	SUCCESSSEN VOOR HET VMBO
19	HAVO-VWO EXAMENS 2014: AFSCHIED VAN EEN TRADITIE
22	EXPERTS: NATIONAAL ARCHIEF
24	HISTORISCHE VRAGEN STELLEN MET AFBEELDINGEN
26	IN DE KLAS: PRODEMOS
28	HET THUISFRONT IN DUITSLAND TIJDENS WOI
33	BOEKEN
34	DIER: DE HAAN
36	THEORETISCH MODEL VOOR DIFFERENTIATIE
38	IN DE KLAS: ZWARTE PIET
41	DE ROL VAN ZORGVULDIG FORMULEREN



46	RECENSIES
51	COLUMN: TON VAN DER SCHANS
52	GESCHIEDENISQUIZ VOOR LEERLINGEN
54	VGN NIEUWS
55	COLUMN: EDITH VAN GAMEREN
56	KLEIOKRANT

Foto cover:
De doop van Clovis
in Reims in 496 na
Chr. Schilderij van
Francois-Louis
Dezhuin Hardy.

VAN CLOVIS TOT CHILDERIK III

Wie was de beste Merovingische vorst?

Van de Merovingische vorsten kennen we vooral, of misschien slechts, Clovis. Als het over de periode tussen de val van het Romeinse Rijk en Karel de Grote gaat, valt al snel de typering 'donkere middeleeuwen'. Toch verdienen de Merovingers meer aandacht. De tentoonstelling *Gouden Middeleeuwen* van het Rijksmuseum van Oudheden in Leiden liet de archeologische rijkdom van deze periode zien. En wie wat beter naar een aantal vorsten kijkt, ziet belangrijke kenmerken van de vroege middeleeuwen in West-Europa.

Daan Schuijt is
hoofdredacteur van
Kleio.

Le bon roi Dagobert / A mis sa culotte à l'envers.
'De goede koning Dagobert, heeft zijn broek
verkeerd om aangedaan.' Het eerste zinnetje
van een liedje dat Franse kleuters nog altijd op
school leren. Je kunt er ook filmpjes bij opzoeken en dan zie je Dagobert van alles fout doen: hij ruilt zijn ijzeren zwaard in voor een houten exemplaar, hij slaat tijdens de jacht op de vlucht voor een konijn en hij is al bang te verdrinken als hij maar aan de zee denkt. Opmerkelijk is de rol van Dagoberts belangrijkste raadgever, de heilige Eligius, Saint Eloi in het Frans. Eligius fluistert zijn vorst voortdurend in wat hij moet doen, maar houdt hem op die manier ook onder de duim. Alsof niet Dagobert, maar zijn raadgever de werkelijke macht heeft.

'TIJDGENOTEN VONDEN DAT DAGOBERTE TE VEEL ACHTER DE VROUWEN AAN ZAT'

Die Dagobert lijkt een vorst met een bedenkelijke reputatie. Hoewel de regeerperiode van Dagobert (629-634) en zijn voorganger Clotharius (584-629) voor de Merovingers als de meest voorspoedige, op die van Clovis (481-511) na, te boek staat, schuilt er wel een waarheid in het liedje. Zo vonden tijdgenoten dat hij te veel achter de vrouwen aan zat. Zijn drie zoons lieten het regeren liever over aan de hofmeiers en kregen als bijnaam 'de vadsige koningen' en de adellijke raadgevers aan het hof, met name de christelijke, zoals Eligius, kregen inderdaad steeds meer macht. ▶

Fibulae met granaat
uit Rhenen.
Collectie Rijksmuseum van Oudheden.





Zilveren muntschat, gevonden bij Cothen. Collectie Rijksmuseum van Oudheden. Foto: (voormalig) GeldMuseum Utrecht.

ONGUNSTIG GESTERNT

Le bon roi Dagobert is in al zijn onschuld een goed voorbeeld van het lot dat de Merovingers ten deel is gevallen. Ze vullen de geschiedenis van West-Europa tussen de val van het Romeinse Rijk en Karel de Grote. Naast Clovis en Dagobert zullen er weinig mensen spontaan meer vorsten uit die tijd kunnen noemen. Geen grootse leiders, geen grootse daden en de belangrijkste ontwikkelingen lijken samen te hangen met de val van het Romeinse Rijk: beperkte orde en gezag, steden vervallen, de handel stort in en het hofstelsel ontstaat.

'DE FRANKEN VORMDEN EEN BUFFER TUSSEN HET ROMEINSE RIJK EN HET GEBIED VAN OPSTANDIGE GERMANEN'

Het ongunstig gesternte dat over de Merovingers schijnt, bestaat al lang. De bekendste primaire bronnen zijn de geschriften van bisschop Gregorius van Tours (538-594) en de verder anonieme Latijnse kroniekschrijver Fredegar die aan het begin van de zevende eeuw leefde. Gregorius beschreef in zijn omvangrijke *Historia Ecclesiastica Francorum* de geschiedenis tot in zijn eigen tijd. Hij had veel respect voor koning Clovis, maar vond dat geen van zijn nazaten in staat waren geweest zijn voorbeeld als groot vorst te volgen. Fredegar baseerde zich grotendeels op het werk van Gregorius en vulde dat met eigen inzichten aan. De zonen van Clovis vergeleek hij met beren en wolven en zijn kleinzonen met honden. De toon was gezet.

Ondanks de beperkingen zijn de geschriften van Gregorius en Fredegar van onschatbare waarde om het verleden van de Franken te kunnen reconstrueren. Na Fredegar waren er geen tijdgenoten die enige historische nalatenschap van betekenis hebben achtergelaten. Met name de zevende eeuw is daardoor een 'zwart gat' in de geschiedenis van het Frankische Rijk. Al wordt die duisternis voor een deel opgeworpen door de schaduw van Karel de Grote met het feodalisme, de vazallen, de Karolingische renaissance en een bijnaam als 'vader van Europa' (daterend van het einde van de achtste eeuw).

GOUDEN MIDDELEEUWEN

Van april tot november 2014 was in het Rijksmuseum van Oudheden in Leiden de tentoonstelling *Gouden Middeleeuwen. Nederland in de Merovingische wereld, 400-700 na Chr.* te zien. In het begeleidende boek met dezelfde naam wijst Annemarieke Willemsen al direct in de inleiding op de archeologische rijkdom van deze periode in Nederland. Van Maastricht tot Katwijk, van Oegstgeest en Rijnsburg naar Dorestad (Wijk bij Duurstede) en van Leidsche Rijn naar Rhenen en Putten: er zijn huizen, boten, grafvelden en zelfs koninklijke sieraden teruggevonden. Daaruit ontstaat een beeld van een rustige en welvarende periode waarin Nederland deel uitmaakte van een fijnmazig handelsnetwerk. De grafgraven wijzen op een geleidelijke verspreiding van het christelijk geloof. De botten en leeftijd van de skeletten geven aan dat de mensen waarschijnlijk gezonder waren dan in de periode ervoor en erna.

De Merovingische periode mag dus uit de schaduw, in het grote licht. Met leerlingen kun je dat bijvoorbeeld doen door de beste Merovingische vorst te kiezen. In groepjes van drie krijgen zij beschrijvingen van en bij drie vorsten: in ieder geval Clovis (481-511) en twee uit het rijtje Childerik I (436-481), Dagobert I (629-639) en Childerik III (743-751). Ieder groepje maakt een top drie van vorsten. Dat doen zij door tekstkaartjes over de vorsten te categoriseren op basis van regeerperiode, het huwelijk en de kinderen, de relatie met de adel, met de kerk en/of geestelijkheid, hun militaire overwinningen en een restgroep (informatie die bij geen van de vorige onderdelen onder te brengen is). In de brugklas of onderbouw vmbo kun je de tekstkaartjes wat vereenvoudigen en de categorieën allemaal geven. In de bovenbouw havo/vwo kun je een aantal of zelfs alle categorieën weglaten en de leerlingen eerst laten overleggen over wat een goede vorst is. Als de drie vorsten zijn verdeeld over de categorieën kun je niet alleen de beste vorst

vaststellen, maar ook allerlei belangrijke ontwikkelingen in de geschiedenis van de Merovingers en die van West-Europa in de vroege middeleeuwen herkennen. Deze opdracht sluit daarmee aan op het tijdvak van Monniken en Ridders en bij de kenmerkende aspecten over het ontstaan van het feodalisme en de verspreiding van het christelijk geloof over Europa.

MEROVECH

De Merovingers danken hun naam aan Merovech. Hij was de vorst van de Salische Franken die in het gebied Teisterband langs de IJssel woonden. De naam zou afkomstig kunnen zijn van de Merwede, maar gezien de mythe dat Merovech de zoon van een vrouw en een zeemonster (vandaar blauw bloed) zou zijn, ligt *Meerweg* – ‘van de zee afkomstig’ – meer voor de hand. De Romeinen onderhielden goede contacten met de leiders van dit volk. De Franken vormden een ideale buffer tussen het Romeinse Rijk en het gebied van opstandige Germanen in barbaars gebied. Merovech vocht hoogstwaarschijnlijk als hertog van een Frankische divisie onder Romeinse vlag tegen de Hunnen.

CHILDERIK I

De zoon van Merovech is Childerik I (regerperiode 458-481). In het begin van zijn koningschap vocht hij als een van de hoogste strijders in rang voor de Romeinse generaal Paulus. Ook met diens opvolger Syagrius verkeerde Childerik op voet van



gelijkheid, net als met de hoogste vertegenwoordigers van de geestelijkheid die vrijwel zonder uitzondering uit adellijke Gallo-Romaanse geslachten afkomstig waren. Naarmate het Romeins gezag afbrokkelde, ging Remigius, de bisschop van Reims – de belangrijkste in de provincie Gallië en die later Clovis zou dopen – Childerik steeds meer zien als de hoeder van de Romeinse waarden. Childerik wordt als de eerste koning der Franken gezien, omdat hij verschillende stammen – zoals hij zelf van de Salische Franken was – weet te onderwerpen en hun gebieden weet te veroveren. ►

Overwinning van Merovech (midden) op het leger van Attila de Hun in 451. Een verzilverde, bronzen versiering op een kast gemaakt door Emmanuel Fremiet in 1867. Foto: Fordmadoxfrad. Onder: Childerik I en zijn vrouw Basine. Perkament uit de veertiende eeuw. Musée Condee, Chantilly.



Links: Verbeelding van het verhaal van de 'Vaas van Soissons'. Deze werd gestolen door plunderende Frankische krijgers in Reims. Clovis wilde de vaas teruggeven, maar een jaloerse krijger sloeg de vaas kapot. Een jaar later nam Clovis wraak en sloeg het hoofd van de krijger in. Daarbij zou hij gezegd hebben: 'Zo deed jij het ook met de vaas van Soissons!'

Rechtsonder: Bisschop Remigius doopt Clovis. Schilderij uit ca. 1500 door een anonieme schilder, bekend als 'de Meester van Saint Gilles', National Gallery of Art, Washington.

Hij is daarmee een van de belangrijkste langharige koningen, zoals de vorsten uit de vijfde eeuw genoemd werden, die het Frankische rijk uitbreidden. Het lange haar werd een van de koninklijke waardigheden voor de Frankische vorsten. Bovendien rekende Childerik met enkele lastige tegenstanders af, zoals de Thüringers. Nadat de vorst van dat land eerst al zijn vrouw aan Childerik had verloren, raakte hij daarna ook een deel van zijn land aan hem kwijt. De grens die bij deze oorlog werd getrokken, bleef voor lange tijd bestaan. De enorme status van Childerik bleek uit de vondst van zijn graf in 1653. Het was tot de rand toe gevuld met wapens, (Byzantijnse) munten en juwelen. De vondst toonde de rijkdom, macht en contacten van de vorst. Lodewijk XIV haalde enkele spullen van zijn gading uit het graf, liet wat munten omsmelten en bewaarde de rest. Uit de goede contacten die Childerik onderhield, kwamen voordelige huwelijken voort. Een van zijn dochters trouwde met Theodorik de Grote, koning van de Ostrogoten, die weer nauwe relaties onderhield met de Byzantijnse keizer.



CLOVIS

De zoon van Childerik heet Chlodovech, die bekend is geworden onder de naam Clovis I. Uiteraard is hij bekend als de eerste Frankische vorst die zich tot het christendom liet dopen. Nadat zijn

vrouw Clothilde er al langer op aan had gedrongen, kwam Clovis op het dieptepunt van zijn strijd in 497 tegen de Alemannen (Ripuarische Franken) tot inzicht. Toen de slag vrijwel verloren leek, riep hij de god van zijn vrouw aan: zou zijn leger winnen dan zou hij zich bekeren. Al bleef het voor hem waarschijnlijk in de eerste plaats vooral een politiek gebaar om de eenheid in zijn land te vergroten. Daarnaast wist hij dat zijn bekering hem aanzienlijk in aanzien zou doen stijgen bij de Gallo-Romaanse adel die de geestelijkheid vormde. In militair opzicht was Clovis uiterst succesvol. Hij werd de eerste vorst die regeerde over alle delen van het latere Frankrijk: hij versloeg de laatste Romeinse vertegenwoordiger Syagrius, de Amerikaanse Kelten in Bretagne, verstevigde zijn grensgebieden ten opzichte van de Thüringers, overwon de Alemannen en veroverde het Visigotische Rijk. Toen hij van deze oorlog in 507 en 508 naar Soissons terugkeerde, werd hij onderweg staande gehouden door enkele gezanten van de Byzantijnse keizer Anastasius die hem als honorair consul van het Oost-Romeinse Rijk erkende. Voor na zijn dood (in 511) verdeelde Clovis zijn land in drie deelvorstendommen waarin elk een van zijn zoons de koning zou worden: Austrasië, Neustrië en Bourgondië.

DAGOBERT

Bij de goede Dagobert (629-639) noemde ik eerder wat bedenkingen. Toch was hij de eerste in een aantal generaties die door slimme bondgenootschappen te smeden en met een erfenis van zijn halfbroer de drie deelvorstendommen als eenheid onder zich kreeg. Hij maakte werk van zijn hof. Hij





verplaatste het van Soissons naar Parijs en zette een opleiding voor hoge ambtenaren op die het beleid van de vorst in de verschillende landsdelen ten uitvoer moesten brengen. De gedeelde opleidingsjaren aan het hof kweekten bovendien een groot gevoel van onderlinge betrokkenheid bij deze bestuurders. Daarnaast was Dagobert een zeer gelovig man. Vlak buiten Parijs stichtte hij een nieuw klooster, Saint-Denis. Hij zou er begraven worden en startte daarmee een koninklijke traditie die tot de Revolutie standhield. De innige band met het geloof was ook aan het hof goed te merken. Veel van de bestuurders 'in den dop' waren geestelijken en als meest directe raadgevers koos Dagobert ook vertegenwoordigers van de kerk. Feitelijk legde hij daarmee de basis voor de kloostercultuur van waaruit in de achttiende eeuw het missiewerk van Willibrord en Bonifatius voortkwam.

HOFMEIERS

De bekendste naam uit de nadagen van het Merovingische Rijk is niet die van een koning, maar van een hofmeier: Karel Martel. In 732 versloeg hij de mohammedanen bij Poitiers en werd hij als een van de redders van het christelijk geloof gezien. Al vlak voor zijn dood had hij zijn gebieden verdeeld onder twee van zijn zoons: Carloman werd hofmeier van Austrasië en Alemannië, Pepijn de Korte van Neustrië en Bourgondië. Geen van deze heren was koning, dat was Theuderik IV tot zijn dood in 737, maar feitelijk hadden ze de hoogste macht. In 743 besloten Carloman en Pepijn de Korte toch een nieuwe koning aan te stellen die zij als marionet ten opzichte van andere edellieden konden gebruiken. Het werd Childeric III – de

bronnen kunnen niet met zekerheid zeggen of hij de zoon van Theuderik IV is – die sinds zijn jeugd in een klooster verbleef. Exemplarisch voor de regeerstijl, al is dat een groot woord, van Childeric III is dat hij slechts eenmaal per jaar aan het hof verscheen. Op een ossenwagen reed hij naar binnen om vragen van diplomaten aan te horen en soms wat antwoorden te geven die hem door de hofmeiers werden ingefluisterd.

Nadat Carloman besloot tot een leven in het klooster, bleef Pepijn de Korte als machtigste man in het Merovingische Rijk achter, maar nog steeds zonder koningstitel. Hij smeedde een verbond met de paus die hij in 751 zover kreeg om Childeric zijn lange haren af te snijden. Daarmee verloor de vorst zijn koninklijke waardigheid en aanspraak op de troon. Childeric werd afgezet en Pepijn de Korte werd de eerste Karolingische vorst. Zijn oudste zoon Karel de Grote zou hem in 768 opvolgen. ■

Boven: Childeric III wordt afgezet. Schilderij door Évariste-Vital Luminais, eind negentiende eeuw. Collectie Musée des beaux-arts de Carcassonne.

Hieronder: Dagobert was de eerste die werd begraven in het klooster van Saint-Denis. Het begin van een Franse koninklijke traditie die duurde tot de Revolutie. Foto: CGoodwin.

Op 29 september 2014 was er in het Rijksmuseum van Oudheden in samenwerking met de VGN een studiedag bij de tentoonstelling *Gouden Middeleeuwen* over de eerste drie tijdvakken. Dit artikel sluit aan bij de workshop die Daan Schuijt daar gaf. Het bijbehorende lesmateriaal staat op de website www.vgnkleio.nl.



LITERATUUR

- GEARY, P. J., *Before France and Germany. The creation and transformation of the Merovingian world*, Oxford, 1988.
- MURRAY, A.C., *From Roman to Merovingian Gaul, a reader. Readings in Medieval civilizations and cultures V*, Toronto, 2008.
- VISSER, A. de, *Uit eerste hand 4. De Middeleeuwen II*, Budel, 2005.
- WILLEMSSEN, A., *Gouden Middeleeuwen. Nederland in de Merovingische wereld, 400-700 na Chr.* Zutphen, 2014.
- WOOD, I., *The Merovingian kingdoms, 450-751*, Harlow (Essex), 2004.

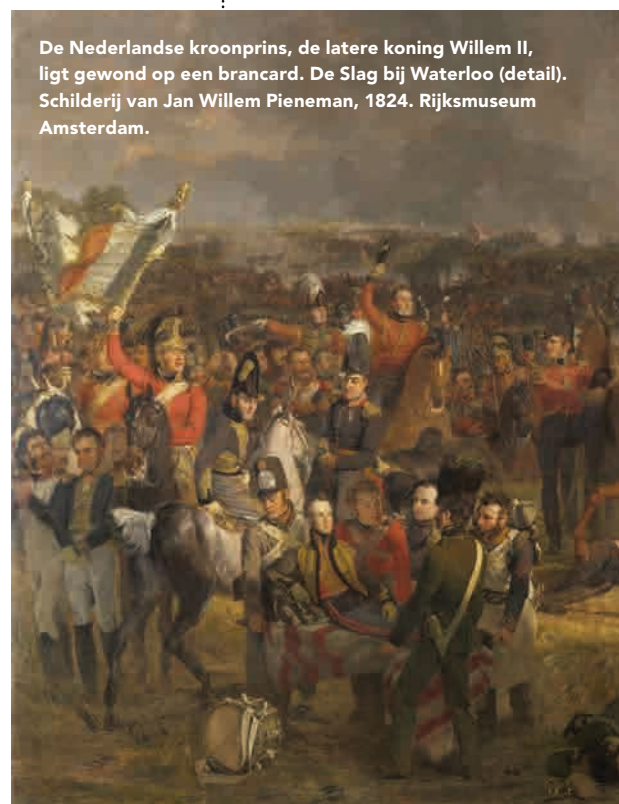
JEROEN KOCH

Historicus Jeroen Koch is docent-onderzoeker aan de Universiteit Utrecht. Daarnaast schreef hij onder meer **Abraham Kuyper, een biografie** en deel 1 van de Koningsbiografieën: **Koning Willem I, 1772-1843**.

Ben Vriesema is
redacteur van Kleio.

WELK NUT HEEFT GESCHIEDENIS VOLGENS U?

Geschiedenis leert relativeren en
wapent tegen de waan van de
dag.



De Nederlandse kroonprins, de latere koning Willem II, ligt gewond op een brancard. De Slag bij Waterloo (detail). Schilderij van Jan Willem Pieneman, 1824. Rijksmuseum Amsterdam.

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

Tijdens het werk aan de Koningsbiografieën hebben Jeroen van Zanten, Dik van der Meulen en ik regelmatig gedacht aan een verfilming van het leven van Willem II. Revolutie, politieke intrige, veldslagen en seks binnen en buiten het huwelijk – een leven als een roman. De film zou op locatie moeten worden geschoten van Sint-Petersburg tot Lissabon, van Gibraltar tot Glasgow. Alles in de originele talen. Een echte Europese productie.

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

Wij hadden op het vwo geen centraal schriftelijk examen. Onze docent behandelde naar eigen voorkeur de Atheense polis, de hoge middeleeuwen, de verlichting, de industrialisatie en de cultuurgeschiedenis van de twintigste eeuw. Telkens verbond hij literatuur en geschiedenis: Pericles, Hildegard van Bingen, Voltaire, Marx, Freud en anderen. De romans die wij voor Frans, Duits, Engels en Nederlands hadden gelezen integreerde hij in zijn lessen. Ik vond het prachtig.

WAT IS VOLGENS U HET BELANGRIJKST IN HET GESCHIEDENISONDERWIJS?

Dat is volgens mij begrip ontwikkelen voor anderen en voor andere samenlevingen. Het geschiedenisonderwijs zou een democratisch burgerschap moeten helpen versterken.

WELKE HISTORISCHE PERIODE SPREEKT U HET MEEST AAN?

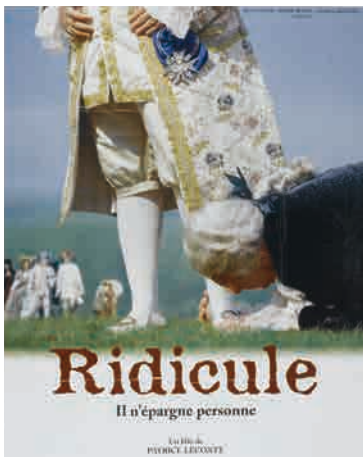
Ik heb het meest gegrasduind in het Europese verleden tussen 1870 en 1940: modernisme, imperialisme, Eerste Wereldoorlog, de grote ideologieën. Maar minstens zo fascinerend zijn reformatie, Franse Revolutie en de afstammingsgeschiedenis van de mens. Eigenlijk heb ik vooral belangstelling voor de herkomst en ontwikkeling van wereldbeelden.

WELKE HISTORISCHE STUDIE OF HISTORISCHE ROMAN MAAKTE DE MEESTE INDRUK OP U?

Studies over de grote drama's van de twintigste eeuw maken eigenlijk altijd een verpletterende indruk. The Great War and Modern Memory van Paul Fussell ontroert, van The Racial State. Germany 1933-1945 door Michael Burleigh en Wolfgang Ippermann werd ik bijna miselijk. Niet willen missen had ik de brieven van Vincent van Gogh en Hannah Arendt. Toch kies ik hier voor Lourdes: Body and Spirit in the Secular Age uit 1999 van Ruth Harris. Een prachtig boek over het Tweede Keizerrijk en de Derde Republiek.

**WELKE HISTORISCHE FILM
HEEFT DE MEESTE INDRUK OP U
GEMAAKT?**

De film *Ridicule* (1996) vond ik zeer overtuigend. De film gaat over de mislukte poging van een verlichte edelman om Lodewijk XVI te interesseren voor zijn plannen enkele moerassen droog te leggen ter bestrijding van malaria. De man is niet opgewassen tegen de opgelegde esprit aan het hof.



**WELKE HISTORISCHE PERSOON
SPREEKT U HET MEEST AAN?**

Verbijsterend is het levensverhaal van Maarten Luther. Hij lijkt weggelopen uit een Dostojewski-roman, een getormenteerde ziel die worstelde met God en de elementen. Luther moest toezien hoe zijn protest tegen de kerk volledig uit de hand liep. Fascinerend. Aansprekend in positieve zin is de Russische schrijver Alexander Herzen. Lees zijn scherpzinnige Feiten en gedachten 1812-1868, hoogtepunt van de reeks Privé-domein van De Arbeiderspers.

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

Jazeker. De canon is een excellent middel om leerlingen het geconstrueerde karakter van de geschiedenis en de nationale identiteit te tonen. Een goed uitgangspunt voor discussie.



WAT IS VOOR U EEN BELANGRIJKE LIEU DE MÉMOIRE?

Het westelijk front van de Eerste Wereldoorlog, in de woorden van Golo Mann, de 'moedercatastrofe van de twintigste eeuw'.

*'Geschiedenis leert
relativeren en wapent
tegen de waan van de dag'*

WAT IS DE MEEST RECENTE 'HISTORISCHE SENSATIE' DIE U HEEFT GEHAD?

Ik heb altijd volgehouden geen last te hebben van historische sensaties. Beethovens Hammerklavier, Freuds divan, Jane Austens handschrift: leveren ze direct contact met het verleden op? Het concept doet mij denken aan de opwindende diep religieuze van deze of gene heilige bij mijn roomse tantes plachten op te wekken. Toch, het dichtst in de buurt komt wellicht een gevoel van het drukkende gewicht van de geschiedenis dat mij in 1983 bij de Berlijnse Muur overviel.

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

Enthousiast en gepassioneerd. ■



De Potsdamer
Platz in 1975. Foto:
Edward Valachovic.

DE VELE FUNCTIES VAN

Langemarck lang bruikbaar als propaganda

Jonge Duitse soldaten storten zich in november 1914 zingend in de strijd. *Deutschland, Deutschland über alles* klinkt het over het slagveld bij het West-Vlaams dorpje Langemarck. De Franse vijand wordt op heroïsche wijze verslagen. Althans, zo bericht de Duitse legerleiding aan de vaderlandse kranten die er gretig voorpaginanieuws van maken. Hoe kon dit valse bericht uitgroeien tot een van de grootste mythes van de Eerste Wereldoorlog?

Roel op 't Ende specialiseert zich als masterstudent geschiedenis aan de Universiteit Leiden in de politieke cultuur van West-Europa tussen 1900 en 1950.

Westlich Langemarck brachten junge Regimenter unter dem Gesange >>Deutschland, Deutschland, über alles<< gegen die erste Linie der feindlichen Stellungen vor und nahmen sie. Etwa 2000 Mann französischer Linieninfanterie wurden gefangen genommen und sechs Maschinengewehre erbeutet.

Wat is er waar van dit korte bericht dat de legerleiding naar de Duitse kranten stuurde? In latere literatuur is vooral veel getwist over de vraag of het Duitslandlied tijdens de aanval werkelijk gezongen is. Over die kwestie is men het nooit eens geworden. Wel delen de meeste auteurs de mening dat het bericht veel van de historische werkelijkheid verhult. Zo vond de aanval waarschijnlijk dichterbij het dorpje Bikschote plaats, vijf kilometer ten zuidwesten van Langemarck. De Duitse legerlei-

naar het westelijke deel van Vlaanderen gestuurd om strategische punten te bezetten en vervolgens de tegenstander in de flanken aan te vallen. Aan de strijd bij Bikschote namen vier, kort daarvoor opgerichte, reserveregimenten deel. Het bericht van 11 november sprak over *junge Regimenter*. Maar deze bestonden voornamelijk uit oudere mannen die al vele jaren daarvoor hun militaire dienst voltooid hadden, aangevuld met een relatief klein percentage – rond de achttien procent – jonge oorlogsvrijwilligers. Deze combinatie van ongetrainde en onervaren soldaten zou rampzalige gevolgen hebben. Zonder voldoende middelen, kennis van de omgeving en vuurkracht om de machinegeweren van de Engelsen te weerstaan, liepen velen van hen spoedig hun dood tegemoet.

LITERAIR PATRIOTTISME

Het bericht van de Duitse legerleiding werd meteen door vrijwel alle grote Duitse kranten overgenomen. Volgens de *Frankfurter Zeitung*, die het op haar voorpagina zette, was dat logisch. Het bericht sloot namelijk aan bij de strijdgeest aan het front en *der Geist ist's, der unbesiegbare macht*. Volgens de *Deutsche Tageszeitung* moest 11 november zelfs een officiële gedenkdag worden: *Der Tag von Langemarck wird in alle Zeiten ein Ehrentag der deutschen Jugend bleiben. [...] Wohl fielen an ihm ganze Garben von der Blüte unserer Jugend []; aber den Schmerz*

'LANGEMARCK MAAKTE VAN DE VERSCHRIKKELIJKE WERKELIJKHEID EEN MOOI EN VOORAL OOK HOOPGEVEND VERHAAL'

ding koos vermoedelijk voor dit laatste plaatsje omdat dit Duitser klonk. Daarnaast repte het bericht met geen woord over het mislukte militaire offensief dat al sinds 21 oktober gaande was en waar de strijd bij Bikschote een onderdeel van was. Een aanzienlijke hoeveelheid troepen werd



EEN MYTHE

um die tapferen Toten überstrahlt doch der Stolz darauf, wie sie zu kämpfen und zu sterben verstanden.

De verspreiding van de mythe bleef niet beperkt tot de kranten. Op 19 januari 1916 hield de Duitse keizer Wilhelm II in Servië een toespraak voor een reserveregiment dat het jaar daarvoor bij Bikschote gevochten had. Volgens hem was het verhaal van de jongens die zingend de strijd waren aangegaan met de vijand bij iedereen in Duitsland bekend. Daar overdreef de keizer waarschijnlijk niet mee. Langemarck was inmiddels een abstracte verzamelplaats geworden voor alle vormen van literair patriottisme.

PERFECTE TIMING

Een van de verklaringen voor de snelle verspreiding van de mythe tijdens de Eerste Wereldoorlog is de perfecte timing. Mythen waren er in november 1914 al over de gevechten bij Tannenberg en de Mazurische meren. Deze speelden zich echter af in het oosten. Een mythe over het westelijk front zou een welkome aanvulling zijn. Langemarck kwam als geroepen. De mythe vormde, zoals Gert Krumeich dat zo treffend schreef, het *Bindeglied zwischen Front und Heimat*. De verhalen die Duitsland bereikten en mythische proporties hadden aangenomen gaven het thuisfront een gevoel van trots. Dat de mythe weinig met de werkelijkheid te maken had, vormde geen probleem. Juist de spanning tussen het mythische beeld dat geschapen werd en de realiteit had een krachtige werking. Langemarck maakte van de verschrikkelijke werkelijkheid een mooi en vooral ook hoopgevend verhaal. Het sloot daarmee volledig aan bij de optimistische en patriotistische stemming die in de zomer van 1914 heerste. Het Duitse volk rekende op een *frischer und fröhlicher Krieg*. Na een eenvoudige maar heroïsche overwinning zouden de soldaten voor de kerst weer thuis zijn.



HEROÏSCHE DOOD

Naarmate de oorlogskoorts afnam, veranderde de betekenis van de mythe. Eind 1914 geloofde het Duitse volk nog in een snelle overwinning. Het verhaal over het succes in Langemarck sloot daar goed bij aan. Naarmate het geloof in een snelle overwinning afnam, bleef de mythe een aantrekkelijk verhaal, maar kreeg het een andere functie. Vanaf dat moment ging het niet meer om de overwinning, maar om het sterven van een heroïsche dood. Het verzachtte de teleurstelling van een oorlog die veel langer duurde dan verwacht. Het belangrijkste was nu niet meer de afloop, het ging om de strijd zelf. Niet dat men won, maar dat men vocht en heroïsch stierf. Het spoorde de rest van de Duitse jeugd aan om het voorbeeld van de doden bij Langemarck te volgen en zich ook aan te melden voor het front. Zo bleef de mythe gedurende de hele oorlog geschikt propagandamateriaal voor verdere rekrutering. ►

Het westelijk front in vanaf januari 1915. Langemarck (huidige spelling) ligt net ten noorden van Ieper.



Duits oorlogskerkhof in Langemark. Er liggen 44.000 Duitse soldaten begraven.



ZINLOOSHEID

In november 1918 kwam aan de grootschalige verspreiding van de mythe van Langemarck abrupt een einde. De oorlog was nu definitief voorbij en verloren. Trots werd vervangen door een gevoel van schaamte en verlies. Vanaf het moment dat de oorlog voorbij was en dus ook de militaire censuur, volgde een golf van kritische publicaties. Van de slechte voorbereiding op het front tot corruptie binnen de officiersklasse, er was genoeg om over te discussiëren. Sociaaldemocraten en andere overtuigde aanhangers van de Republiek van Weimar (de republikeinen) konden eindelijk hun mening publiekelijk verkondigen en de heersende mythen tegenspreken. In de korte periode tussen

'DE OORLOGSDODEN DIENDEN NIET MEER ALS POSITIEF VOORBEELD VANWEGE HUN HEROÏSCHE STERVEN, MAAR ALS NEGATIEF VOORBEELD VOOR DE ZINLOOSHEID VAN DE OORLOG'

1918 en 1923 was een groot gedeelte van de Duitse samenleving bereid om het erfgoed van de oorlog kritisch te evalueren. De oorlogsdoden dienden niet meer als positief voorbeeld vanwege hun heroïsche sterven, maar als negatief voorbeeld voor de zinloosheid van de oorlog. Daarnaast diende de oorlogsherinnering als een aansporing tot internationale verzoening. In deze *short period of insight*, zoals Benjamin Ziemann het ook wel genoemd heeft, was er weinig ruimte voor mythes zoals die van Langemarck.

JEUGDIG IDEALISME

Een van de weinige plekken waar de mythe wel voorzichtig doorklonk was bij de burgerlijke jeugdbeweging: in een garnizoenskerk te Potsdam, vlak bij het graf van Frederick de Grote, werd in

november 1921 door studenten van de universiteit van Berlijn een Langemarck-comité opgericht. Daarnaast vonden er in 1923 en 1924 bij Heidelberg Langemarck-bijeenkomsten plaats die werden georganiseerd door studenten. Alleen bij de jeugd sloeg het beeld van de zingende, jeugdige soldaten bij Langemarck nog aan. Zij konden zich nog identificeren met de jong gestorvenen waar de Duitse legerleiding het op 11 november 1914 over had gehad. Het was echter niet alleen de gelijke leeftijd die deze verbintenis tot stand bracht. Voor de bourgeois jeugd was het verheerlijken van de heroïsche dood op het slagveld geen eenmalige ervaring geweest. Het was al vóór 1914 een fundamenteel onderdeel van haar romantische jeugdcultuur. Toen zetten zij zich onder de naam *Wandervogelbewegung* af tegen de burgerlijkheid van hun ouders en zochten het avontuur. Na de oorlog gingen ze gewoon door met deze romantische nadruk op jeugdig idealisme. Het verliezen van de oorlog maakte daarbij geen verschil. Langemarck kon gewoon herdacht worden en paste zelfs naadloos in de beweging. Als gevolg daarvan bleef de mythe gedurende de jaren twintig vooral geassocieerd met de burgerlijke jeugdbeweging.

SPLIJTZWAM

De Duitse maatschappij was gedurende het interbellum sterk gepolariseerd. De manier waarop voorstanders van de republikeinen en anti-republikeinen naar het verleden en de toekomst keken lag mijlenver uit elkaar. De erfenis van de Eerste Wereldoorlog vormde de grootste splijtzwam tussen die twee groepen. Centraal stond de vraag naar de zin van de oorlog. Welke zin had het allemaal gehad? Waar waren de miljoenen slachtoffers in de loopgraven en het niemandsland voor gestorven? Tussen 1918 en 1923 waren de patriottistische

antwoorden van de anti-republikeinen op deze vragen vrijwel niet te horen. Zij werden overstemd door de republikeinen die de oorlog vooral als zinloos zagen en daarmee de legitimiteit van de Republiek van Weimar probeerden aan te tonen. Het verlies van de oorlog maakte diepe indruk. Hoewel hier destijds al veel verzet tegen was, voerden aanhangers van de Weimarrepubliek de boventoon. Daar kwam vanaf 1923 langzaam verandering in. Bij steeds meer groepen in de Duitse samenleving begon zich het beeld te vormen dat Duitsland de oorlog eigenlijk niet had hoeven verliezen. De frontsoldaat kreeg weer aanzien. Hij had zijn plicht gedaan. Het verliezen van de oorlog was toe te schrijven aan anderen. Namelijk dezelfde groepen die ook aanhangers waren van de Weimarrepubliek. Halverwege de jaren twintig was deze anti-republikeinse herinneringscultuur nog niet dominant, maar het daagde die van de republikeinen wel steeds meer uit. Het leidde ertoe dat er vanaf 1923 tussen deze twee politieke kampen een harde woordenstrijd plaatsvond over de erfenis van de oorlog.

ERVARINGEN AAN HET FRONT

Voor zowel het republikeinse als het anti-republikeinse kamp waren *Fronterlebnisse* die pasten bij ieders visie van de oorlog het belangrijkste wapen. Daarbij ging het niet om de memoires van officieren of generaals. Juist de *worm's-eye view*, het perspectief van de eenvoudige frontsoldaat in de modderige loopgraven, was cruciaal. Daar kon de gewone man zich immers het beste mee identificeren. Voor het beeld dat de republikeinen hadden van de oorlog, was het vooral van belang dat de gruwelen duidelijk overgebracht werden. De soldaten waren in dit beeld slachtoffers van iets wat groter was dan zichzelf. Hun hulpeloze ondergeschiktheid aan het militaire apparaat vormde de sleutel tot de republikeinse herdenkingscultuur. Ook de anti-republikeinen maakten dankbaar gebruik van *Fronterlebnissen* van individuele soldaten. Waar de soldaat in het republikeinse beeld vooral een slachtofferrol had, werd hij in het anti-republikeinse beeld schepper van zijn eigen overwinning. Dat betekende meestal het overwinnen van de eigen angsten uit liefde voor het vaderland. Bij de republikeinse *Fronterlebnissen* had de soldaat een passieve- en bij de anti-republikeinse een actieve rol. Adolf Hitler, die in *Mein Kampf* trots zijn ervaringen als frontsoldaat in West-Vlaanderen uit de doeken deed, zette een vergelijkbaar beeld neer. Het zingen van het Duitslandlied terwijl men onder hevig vuur lag, gaf de soldaat zijn grip over het gebeuren terug.

NATIONAALSOCIALISTEN

In een rap tempo werd de mythe van Langemarck tussen 1929 en 1933 gemonopoliseerd door de nationaalsocialisten. Als onderdeel van de extreem-rechtse veteranenbond *Stahlhelm* werd in 1929 de *Studentenring Langemarck* in het leven geroepen. Deze paramilitaire beweging richtte zich vooral op *jüngere, frontunerfahrene Studenten* die met *soldatischen und vaterländischen Geist* verrijkt zouden worden. Van elitaire studenten moesten trotse Duitse soldaten worden gemaakt. Intellectuelen moesten strijders worden. De heroïsche dood van de zingende studenten bij Langemarck vormde het perfecte voorbeeld voor hen. De vereniging breidde zich dan ook snel uit. Waar het in de winter van 1928-1929 was begonnen met zeventien subgroepen op verschillende universiteiten, waren dit er al vijftig in 1931. Het ledenaantal van zo'n groep schommelde tussen de tien en honderdvijftig. De levensduur van de beweging was wel van korte duur. Uiteindelijk zou ze na de machtsovername van de nazi's in 1933 opgaan in de *Nationalsozialistische Deutschen Studentenbund*.

PARADEPAARDJE

Nadat Hitler in januari 1933 aan de macht kwam, verdween iedere alternatieve herinneringscultuur uit beeld. De enige manier waarop naar de vorige oorlog gekeken mocht worden was op de nationaal-socialistische manier. Waarden die volgens die visie kenmerkend waren geweest voor de gevechten in de loopgraven, zoals moed, kameraadschap en opofferingsgezindheid, werden in positieve zin afgezet tegen de chaos van de Republiek van Weimar. Het verlies van de oorlog werd niet langer geaccepteerd en verdrongen door mythes als die van de 'dolkstoot in de rug'. Het ging er niet meer om waarvoor de Duitse soldaat gestreden had, maar dát hij gestreden had. Niet het winnen van de strijd was het ultieme doel, maar het behalen van eer. ►

De gedenkhal voor de helden van Langemarck in het Olympisch stadion in Berlijn.



Nationaalsocialistisch pamflet waarin jongeren worden aangespoord zich aan te melden voor een Langemarck-studiebeurs, juni 1939. Beeld: Bundesarchiv.

Voor de nazi's behoorde de heroïsche dood tot de kern van hun levensfilosofie. Het materialistische leven van de bourgeois en de materialistische waarden van de marxisten waren hier volledig inferieur aan. Een heroïsche dood garandeerde immers het eeuwige leven. De mythe van Langemarck werd zo een van de paradepaardjes in de propagandakist van de nationaalsocialisten.

TASTBAAR

Doelgerichte maatregelen moesten ervoor zorgen dat niet alleen studenten, maar de hele Duitse jeugd zich kon identificeren met de helden van Langemarck. De oprichting van het *Langemarck-studium* in 1934 is hier een voorbeeld van. Door middel van dit programma konden begaafde jongeren die vanwege financiële redenen geen gymnasiumdiploma konden halen binnen een jaar voorbereid worden op de universiteit. Het waren middelen die ervoor zorgden dat ook de jeugd uit lagere sociaaleconomische klassen zich kon verbind-

den met de helden van Langemarck. De mythe was nu een belangrijk middel om de Duitse jeugd te verbinden met het nationaalsocialisme.

Na 1933 vond Langemarck door toedoen van de nazi's zijn weg uit de geschiedenisboeken terug naar de Duitse samenleving in heel concrete, tastbare vormen. Op diverse plekken in Duitsland werden pleinen en straten omgedoopt tot namen die ernaar verwezen en in 1936 liet Hitler een speciale *Langemarckhalle* bouwen als onderdeel van het *Reichsportfeld* in Berlijn. Voordat de *Führer* op 1 augustus van dat jaar de Olympische Spelen opende, trok hij zich even terug in de *Langemarckhalle* voor een moment van bezinning. De mythe was nu tot wasdom gekomen binnen de kaders van de nazi's.

UITGEDOOFD?

De nieuwsgierige lezer zal zich afvragen wat er na 1940 met de mythe gebeurde. Afgezien van een met veel ceremonieel omgeven bezoek van Adolf Hitler aan het *Soldatenfriedhof* op 2 juni 1940 en een Vlaamse Waffen-SS-eenheid die onder de naam *Sturmbrigade Langemarck* vanaf 1944 aan het oostfront diende, leek de Tweede Wereldoorlog elke gedachte aan Langemarck uit te doven. Blijkbaar dwongen meer urgente zaken de mythe naar de achtergrond. Toch kan er wellicht niet helemaal van uitsterven gesproken worden. Toen de auteur van dit artikel op zaterdag 17 mei 2014, bijna honderd jaar na het bericht van de Duitse legerleiding, door een goedgeluimde gids op hoge leeftijd werd rondgeleid langs de begraafplaats, werd er niet over een mythe gesproken. Wel zei hij met enige zekerheid in zijn stem: 'Hier liggen de jonge mannen die zingend hun leven gaven.' ■

Der Weg ist frei!

Zum Studium an einer Hochschule — zum Beruf des Erziehers, Ingenieurs, Arztes, Rechtswahrsers usw. durch das

Langemarck-Studium!

Nicht der Geldbeutel des Vaters und nicht die höhere Schulbildung, sondern allein die Begabung und Tüchtigkeit, die nationalsozialistische Haltung und der unbeugsame Wille sind Voraussetzung zur Aufnahme in das

Langemarck-Studium!

Der Punkt 20 des Parteiprogramms der NSDAP ist verwirklicht!

Junge Volksgenossen

aus der Partei, den Gliederungen, der Deutschen Arbeitsfront, aus dem RAD, und der Wehrmacht, aus allen Werkstätten und Betrieben —

bewerbt Euch zur Aufnahme in das

Langemarck-Studium

der Reichsstudentenführung.

Vorschläge und Bewerbungen sofort. Letzter Termin 15. Juli 1939. Meldung beim Leiter des Langemarck-Studiums der Reichsstudentenführung Berlin-Charlottenburg, Zossenberger-Allee 30

Ankunft erteilt die zuständige SA-Dienststelle. Bewerbungen werden auch hier zur weiteren Bearbeitung entgegengenommen.

LITERATUUR

- BAIRD, J. W., *To die for Germany. Heroes in the Nazi Pantheon* (Indiana 1990).
- BOTERMAN, F., 'De schaduw van de Eerste Wereldoorlog als katalysator van naoorlogs geweld. Politiek geweld en oorlogsmythe in de Republiek van Weimar' in: J. Pekelde red., *Politiek geweld in Duitsland: denkbeelden en debatten* (Amsterdam 2006).
- KRUMEICH, G., 'Langemarck', in: E. Francois and H. Schulze (eds), *Deutsche Erinnerungsorte Bd. III* (München 2001).
- WEINRICHT, A., 'Kult des Opfers: der Langemarck-Mythos in der Zwischenkriegszeit', *Historical Social Research* 34 (2009).
- ZIEMANN, B., *Contested Commemorations: Republican War Veterans and Weimar Political Culture* (Cambridge 2013).

VERTELLEN ZONDER WOORDEN

WIE?

Eric Verwoert, 22 jaar. Student Leraar VHO in Geschiedenis en Staatsinrichting aan de Universiteit Leiden.

WAT?

Een les over de Holocaust.

ACHTERGROND?

Na de havo koos ik voor de Lerarenopleiding Geschiedenis VO/BVE aan de Hogeschool Rotterdam. Nu ga ik voor mijn eerstegraads aan de Universiteit Leiden.

... IN EEN PAAR WOORDEN:

Humor, kennis, streng, verhalend.

WAAROM BESLOOT JE LERAAR TE WORDEN?

Eerst wilde ik advocaat worden, iets wat me op de basisschool al aangeraden werd door de docent van groep 8. Toen ik in 4-havo zat, begon ik vrijwilligerswerk te doen bij Festijn Zwijndrecht, een stichting die ervoor zorgt dat kinderen de vakantie van hun leven hebben – ik werk er inmiddels al acht jaar. Daar merkte ik dat ik het heel leuk vond om met kinderen te werken, maar dat ik me wel wilde specialiseren in één vak. Op de middelbare school was ik goed in Engels, maar uiteindelijk heb ik voor geschiedenis gekozen, omdat daarbij veel meer te vertellen is. Daarnaast had – en heb – ik het idee dat leerlingen bij geschiedenis veel meer kunnen leren van mij, dan ze ooit bij Engels zouden kunnen.

'De leerlingen hebben een idee van de omvang van de Holocaust zonder dat de docent maar een woord gezegd heeft'

TIPS VOOR COLLEGA'S

Mijn belangrijkste tip aan docenten is dat het vaak mogelijk is om veel te zeggen, zonder dat je iets hoeft te zeggen. In deze les hebben de leerlingen een heleboel geleerd en hebben ze een idee gekregen van de omvang van de Holocaust, zonder dat de docent ook maar iets gezegd heeft. De leerlingen waren wel geschokt door wat ze zagen, maar in het gesprek heb ik uitgelegd wat mijn bedoeling was en wat de lijsten betekenden.

MIJN SUCCESSES

Een les over de Holocaust, waarbij ik de leerlingen probeer in te laten zien dat de concentratiekampen vele malen erger zijn dan ze zich ooit kunnen voorstellen. De lichten in het lokaal zijn uit, en de zonneschermen zijn omlaag. De docent staat bij de deur en heeft de afstandsbediening van de beamer in zijn hand. Zodra de leerlingen zitten, loopt hij zonder iets te zeggen naar voren en richt hij de afstandsbediening op de beamer. De beamer gaat aan en het lokaal wordt iets meer verlicht. Als de beamer eenmaal is opgestart, is er maar weinig op te zien. Een afbeelding, maar hij is zo ver ingezoomd dat er alleen maar grijze, zwarte en witte pixels zichtbaar zijn. De interesse van de leerlingen is op dit moment gewekt, al zitten er nog een paar te praten. Dat maakt de docent niets uit, ze zullen spoedig al hun aandacht op het smartboard gericht hebben. De docent loopt naar de computer, pakt de muis en begint heel langzaam te scrollen, zodat de afbeelding wordt uitgezoomd. Een arm wordt zichtbaar, een hele magere arm. De rest van het lichaam is nu ook te zien. Als de afbeelding helemaal is uitgezoomd blijkt het een massagraf te zijn. Alle leerlingen staren nu.

Zonder iets te zeggen loopt de docent naar het smartboard en opent hij een pdf-document. Het blijkt een lijst te zijn. Een lijst met namen, geboorteplaatsen en de plaats waar diegenen zijn gestorven. Treblinka. Chelmno. Auschwitz. De titel van het document is Kindernamen 5000a. In dit bestand staan vijfduizend namen van kinderen die omgekomen zijn in de concentratiekampen.

Als de docent naar het bestandsoverzicht terugklikt, wordt duidelijk dat er nog meer van dit soort bestanden zijn. Kindernamen 5000b. Kindernamen 5000c. Zo gaat het door.

De docent loopt naar de lichtknopjes om het licht weer aan te zetten. De docent zegt nu dat dit het einde van de les is, maar dat de leerlingen die het willen mogen blijven zitten en mogen praten over wat ze net hebben gezien. Iedereen blijft zitten en een goed gesprek begint.



WAT DOE JE OVER TIEN JAAR?

Over tien jaar hoop ik les te geven aan (voor-) examenkandidaten en ze een goede basiskennis te geven die ze de rest van hun leven bij zal blijven. ►

REISVERSLAG OVER DE OORLOG

WIE?

Anne Cornelis, 28 jaar. Docent Mens & Maatschappij bij het Ichthus College in Kampen.

WAT?

Project over de Tweede Wereldoorlog in klas 2TL.

ACHTERGROND?

Na het vmbo heb ik een mbo-opleiding tot sociaal cultureel werker gedaan. Daar ontdekte ik hoe leuk ik het vind om voor een groep jongeren te staan en ze iets te leren.

... IN EEN PAAR WOORDEN:

Creatief, humor, verhalend, streng.

WAAROM BESLOOT JE OM LERAAR TE WORDEN?

Tijdens de stages in mijn mbo-opleiding bleek ik veel voldoening te halen uit het werken met groepen. Ik vond het erg leuk om hen iets te leren, en ik zag dat ik echt kon bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen. De doelgroep waarmee ik het beste klikte, waren kinderen tussen de elf en de zestien. Na mijn mbo-diploma wilde ik verder leren. Via een aantal zijstraten besloot ik dat het een lerarenopleiding moest worden. Het vak was wat mij betreft ondergeschikt aan het beroep van leraar, maar voor de zekerheid sloot ik wiskunde en Duits uit. Ik sloeg de gids van de Hogeschool Windesheim open op de pagina met lerarenopleidingen, sloot mijn ogen en mijn vinger landde op de opleiding tot docent geschiedenis. Het bleek een schot in de roos. Niet alleen heb ik onwijs veel plezier in het docentschap, ook het vak geschiedenis past erg goed bij me. Het mooiste aan geschiedenis vind ik het vertellen van een verhaal, terwijl dertig jonge gezichten aandachtig naar me luisteren om vervolgens het naadje van de kous te willen weten. Geschiedenis helpt kinderen om de wereld beter te begrijpen, en ik vind het een eer dat ik daaraan kan bijdragen!

'Geschiedenis helpt kinderen de wereld te begrijpen. Het is een eer om daaraan te mogen bijdragen'

TIPS VOOR MIJN COLLEGA'S

Wat ik in de afgelopen jaren als docent in het vmbo geleerd heb, is dat kinderen nooit onderschat moeten worden. Zodra ze voor een onderwerp warm lopen, zijn ze wijs en leergierig. De creativiteit van veel kinderen is een onuitputtelijke bron. Een vrije opdracht zoals hierboven beschreven, pakt, met een beetje begeleiding, prachtig uit. Ook in het vmbo is heel veel met de leerlingen te bereiken!

WAT DOE JE OVER TIEN JAAR?

Er zijn veel verschillende aspecten binnen het onderwijs die me aantrekkelijk lijken. Lesgeven in de bovenbouw lonkt, evenals de leerlingenzorg. Over tien jaar hoop ik in ieder geval met nog evenveel liefde voor de klas te staan. ■

MIJN SUCCESSES

Aan het einde van iedere periode vindt er bij ons op school een projectweek plaats, waarin de leerlingen in vier of vijf dagen naar een eindproduct in een bepaald thema werken. Afgelopen maart heb ik mij gebogen over het thema Tweede Wereldoorlog.

Leerlingen van de tweede klas TL maakten een 'reisdagboek' over de Tweede Wereldoorlog. Omdat dit thema zoveel omvat, heb ik iedere dag een ander onderwerp gekozen. We begonnen met Nederland in de Tweede Wereldoorlog. De klassen werden verdeeld in werkgroepen, en iedere groep bekeek een aflevering van Dertien in de oorlog. Als ware experts gaven de leerlingen aan het einde van de dag een presentatie over hun onderwerp. Het tweede onderwerp was de Holocaust. Om dit in beeld te brengen zijn we afgereisd naar voormalig kamp Westerbork. Daar hebben de leerlingen aan de hand van verhalen en een opdracht in het museum een beeld gekregen over hoe het de Joden in Nederland en ook in de rest van Europa verging tijdens de Tweede Wereldoorlog. De reis ging verder met het onderwerp 'verzet'. Hierbij heb ik gekozen voor de film over Walter Süskind. Bij deze film is educatief materiaal beschikbaar dat op allerlei verschillende niveaus kan aansluiten (zie www.suskinddefilm.nl). De leerlingen hebben ademloos naar de film gekeken, en het lespakket bood veel verdieping, bijvoorbeeld over verzetskranten. Het laatste onderwerp dat ik aan de orde heb laten komen was 'herdenken'. De leerlingen hebben in de omgeving van Kampen verschillende oorlogsmonumenten bezocht. Hierbij moesten zij steeds vragen beantwoorden, zoals bijvoorbeeld wie er herdacht werd, en waarom juist op die plek. Het eindproduct, het reisverslag van de afgelopen week, mocht in iedere verschijningsvorm worden ingeleverd. Zo heb ik prachtige boekwerken gekregen, een internet-blog, collages en fotoalbums.



AFSCHEID VAN EEN TRADITIE

De havo-vwo geschiedenisexamens van 2014

Voor de laatste maal maakten havo- en vwo-leerlingen een examen met twee thema's.

Volgend jaar start een nieuwe examentraditie. Maar eerst kijken we terug op het examen van dit jaar.

De reacties liepen zoals gebruikelijk sterk uiteen.

Anvankelijk beoordeelden de docenten zowel de havo- als vwo-examens als 'goed te doen', maar tijdens het nakijken veranderde hun mening. Veel vragen bleken door hun leerlingen slechter gemaakt dan zij hadden gedacht. De kandidaten vonden het examen over het algemeen lang, en daardoor moeilijk. In de quickscans komt dit tot uiting in de waardering: het havo-examen kreeg een onvoldoende (4,9) van de docenten. Meer dan de helft (63%) van de havo-docenten beoordeelde het examen als te lang. Het vwo-examen werd door minder docenten te lang gevonden (49%) en daar werd het niveau als meer adequaat beoordeeld. In de quickscan kreeg dit examen van de docenten dan ook een voldoende: een 6,4. De pilotexamens kregen een waardering daartussenin: pilot havo een 5,5 (59% vond het te lang) en pilot vwo een 6,6 (89% van de docenten vond het examen te lang).

VEEL PUNTEN IN LAATSTE VRAGEN

De lengte van het examen was dit jaar dus een probleem. Veel docenten merkten op dat dertig vragen voor havisten te veel is, wat verergerd werd doordat de laatste vragen veel punten opleverden. Ook de vwo'ers vonden het examen lang. Op de leerlingenfora werd geklaagd over 'lamme armen' (van het schrijven) en het grote aantal blaadjes dat volgeschreven was. Veel kandidaten schrijven te veel op uit onzekerheid, als toetstrucje ('herhaal altijd eerst de vraag in je antwoord'), of omdat kort en bondig formuleren niet lijkt te passen bij de vraagstelling. Veel vragen bij geschiedenis zijn leg-uit-vragen, die een lang antwoord vereisen. Geen eindeloos lang antwoord, want de leg-uit-vragen in het examen moeten beantwoord kunnen worden in twee stappen, niet meer. De aanwijzing op het examenvoorblad ('Geef niet meer antwoorden (redenen, voorbeelden e.d.) dan er worden gevraagd. Als er bijvoorbeeld twee redenen worden gevraagd en je geeft meer dan twee redenen, dan worden alleen de eerste twee in de beoordeling meegeteld.') is bedoeld om de kandidaten te beschermen tegen

een te uitgebreide beantwoording. Er zou hiermee, net als indertijd met de opstelvragen, bij de eigen toetsen kunnen worden geoefend, bijvoorbeeld door bij het nakijken de overbodige delen van het antwoord door te strepen.

CENTRALE BESPREKING

De centrale bespreking van de VGN-regiovoorzitters kwam tot dezelfde conclusies. 'Over het havo-examen: te groot aantal vragen, antwoordmodel/vraag matcht bij sommige vragen niet, vrij veel lastige vragen. Veel dwarsverbindingen. Vragen weinig discriminerend. VS: weinig over federale overheid/deelstaten. (...) Geconstateerd wordt dat veel havisten beschikken over te weinig feitenkennis dan wel de complexiteit van een aantal vragen niet aankunnen.' En over het vwo-examen: 'Niveau vergelijkbaar met vorig jaar en dus oké. Goed corrigeerbaar. Lang en toch weinig spreiding van vaardigheden. Veel 4-punt vragen bij de VS, waar de vragen dat inhoudelijk nauwelijks billijken. Bij de verklarende teksten bij de prenten (vr. 15 en 18) wordt selectief gewinkeld: alleen de zaken die de vragenmakers willen gebruiken worden uitgelegd. ►

Stefan Boom is toetsdeskundige voor de havo-vwo geschiedenisexamens bij Cito. De auteur dankt Huub Kurstjens en Niek Nelissen voor hun opbouwende commentaren.

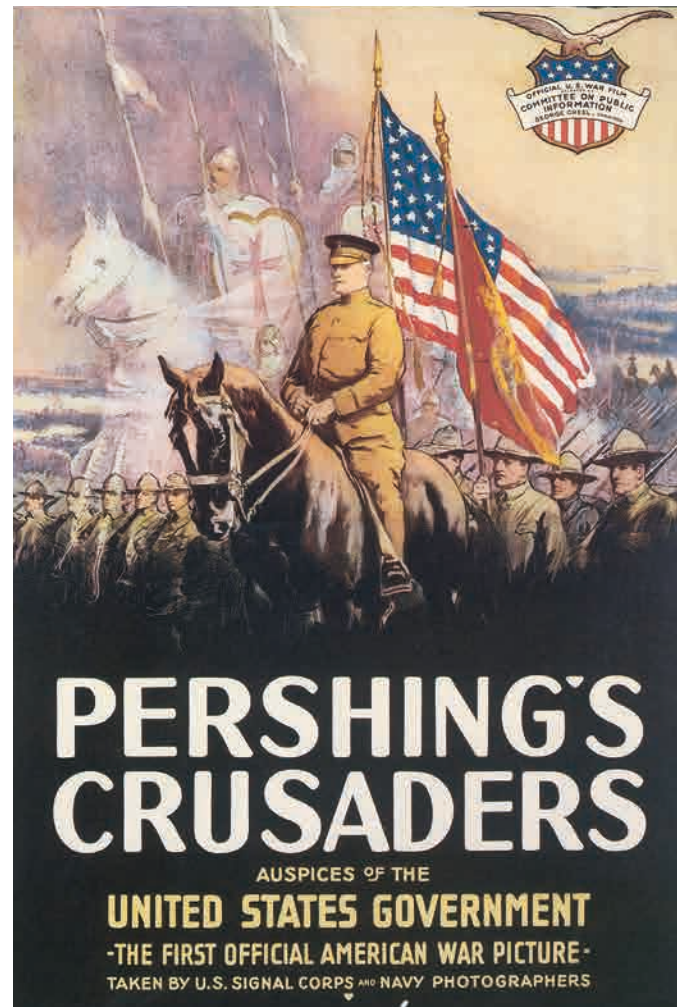
Met foto's zijn verschillen in interpretatie goed te toetsen (uit vwo-1).



Leerlingen zien ook andere beeldelementen. In het correctievoorschrift staan essentiële onderdelen van het antwoord soms tussen haakjes.'

In een commentaar op het VGN-forum werd verzucht: 'Wie is toch die historicus?' In het vwo-examen bleek de vraagvorm waarin een (soms imaginaire) historicus wordt opgevoerd die een bepaalde stelling poneert een viertal keer voor te komen. Dat is inderdaad wel wat veel...

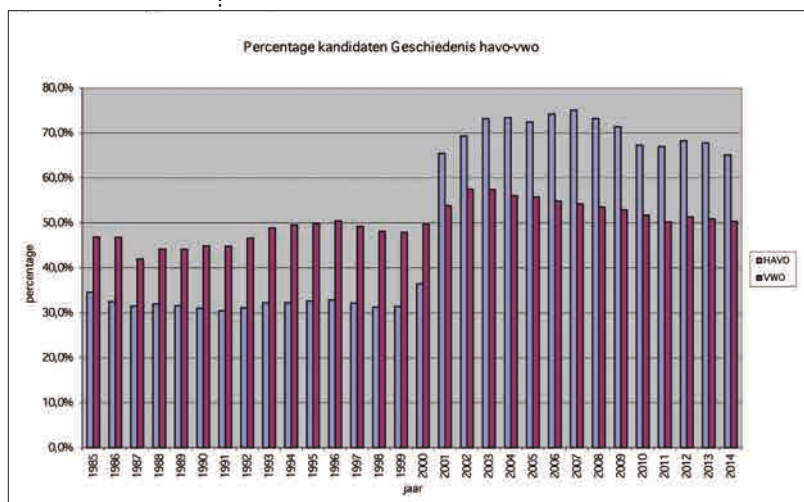
Net als vorig jaar werd er over de Verenigde Staten opgemerkt dat er weinig vragen over de New Deal werden gesteld. Maar de New Deal komt in de stofomschrijving nauwelijks voor. Wellicht is dat een omissie en wordt er in de katernen en in de lessen over het algemeen meer aandacht aan besteed dan de stofomschrijving rechtvaardigt, maar dat kan niet in het examen terugkomen. Daardoor zou de inhoudsvaliditeit van het examen verminderen. In *Kleio 5* (september 2014) zijn de examenmakers al ingegaan op de kritiek van Rik van Lente, in dit artikel doen wij dat niet opnieuw. De landelijke pers besteedde dit jaar tamelijk weinig aandacht aan de geschiedenisexamens. In *de Volkskrant* kreeg geschiedenis een plaatsje in de serie over opvallende vragen. Er waren dit jaar geen BN'ers die commentaar leverden of hun examenervaring met het Nederlandse volk deelden. Gelukkig bleven ons dit jaar frauduleuze toestanden bespaard.



DE MOEILIKSTE VRAGEN

De moeilijkste vraag in het havo-examen bleek vraag 11, de volgordevraag bij de Republiek. De moeilijkste vraag in het vwo-examen was 13, een vraag over de Franse koningen Hendrik IV en Lodewijk XIV over hun relaties tot de Republiek. Vraag 23 was in het havo-examen de meest discriminerende vraag; deze overlapvraag is het best gemaakt door de vaardigste havisten. In deze vraag werd gevraagd de *Lend Lease Act* en de voor- en tegenstand daarvan te analyseren. Voor veel havisten bleek dat moeilijk te zijn.

Opmerkelijk was de lage score bij de vraag over het Amerikaanse propaganda-affiche (vraag 19 in het havo-examen). Het begrip 'kruisvaarder' had in de jaren van de Eerste Wereldoorlog een positieve lading. Kruisvaarders streden voor de christelijke beschaving. Die connotatie heeft dat begrip in de eenentwintigste eeuw blijkbaar voor veel jongeren niet meer: kruisvaarders zijn gewelddadige fanatici, onverdraagzame voerders van een heilige oorlog. Veel havisten herkenden daarom de positieve lading niet die de makers van het affiche in de prent legden. Hierdoor werd de vraag voor hen veel moeilijker dan de examenmakers beoogden.



DE KEUZE VOOR GESCHIEDENIS

De keuze voor het vak op havo en vwo is de laatste jaren licht teruggelopen. In 1998-1999 werd de Tweede Fase ingevoerd met geschiedenis als verplicht vak in twee profielen. Vanaf 2001 werd dit zichtbaar in de keuzecijfers. Op het vwo koos vóór 2001 gemiddeld ongeveer 45% geschiedenis, op havo ongeveer 32%. Na 2001 heeft ongeveer 55% van de vwo'ers en meer dan 70% van de havisten geschiedenis. Op beide schooltypen neemt het aantal kandidaten iets af, wat samenvalt met een stijging van de keuze voor de NT- en NG-profielen. Op veel scholen is het niet mogelijk geschiedenis te kiezen in de vrije ruimte.

PILOTEXAMENS

Dit was het laatste jaar met pilotexamens. Vanaf 2006 voor havo en vanaf 2010 voor vwo is het examenprogramma van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (CHMV, de commissie-De Rooy) centraal getoetst. Het pilot-examen van 2014 vormde een overgang: er werden twee historische contexten (Duitsland en Koude Oorlog) opgenomen. Het aantal pilotscholen is dit jaar uitgebreid van acht naar circa dertig. De resultaten van dit laatste pilotexamen leverde geen verrassingen op. Het havo-pilotexamen had een redelijk niveau. Het vwo-examen bleek, ondanks de contexten, nog te gemakkelijk.

'NA 41 JAAR KOMT ER EEN EINDE AAN DE TWEE WISSELENDE ONDERWERPEN MET HUN EIGEN STOFOMSCHRIJVING'

Een belangrijke opbrengst van de pilotexamens is, dat er een groot aantal oefenvragen beschikbaar gekomen is. Veel docenten maken daar gebruik van in hun eigen toetsen. Het laatste pilotexamen levert oefenmateriaal op voor twee van de historische contexten die vanaf 2015 in het examen getoetst worden.

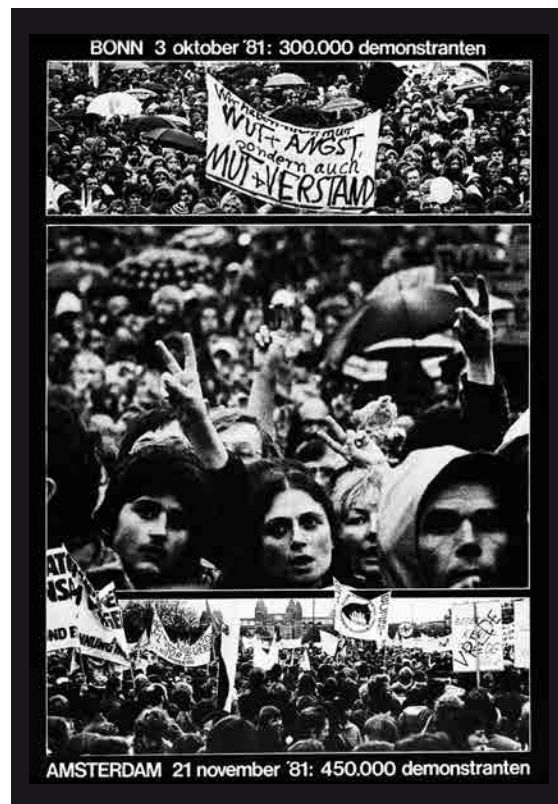
Dit examenjaar was ook het laatste volgens het systeem van de twee wisselende thema's. De 'tijdelijke maatregel' na invoering van het CHMV-programma is vervallen. Hierdoor was in 2014 de afname van de pilotexamens voor het laatst en is in 2015 de afname van de examens op grond van de nieuwe syllabus. Door de afschaffing van de 'tijdelijke maatregel' komt na 41 jaar een eind aan de traditie van de twee wisselende onderwerpen met hun eigen stofomschrijving. Vanaf 1973 is de CEGES begonnen met stofomschrijvingen van twee onderwerpen, later (vanaf 1982, het moment dat het centraal schriftelijk ook voor geschiedenis verplicht werd), overgenomen door de CEVO. De



TIA

Cito publiceert vanaf dit jaar bij elk afgenomen openbaar examen naast de opgaven en het correctievoorschrift ook de TIA, de toets- en itemanalyse. Zie <http://tiny.cc/K6TIA> en klik links op havo of vwo.

Deze getallen geven voor elk examen de toetstechnische gegevens, uitgesplitst in subtoetsen. Naast de groepsrapportages van WOLF leveren deze gegevens elke docent veel handvatten om de eigen resultaten te analyseren. Er kan nu worden gezien of een examen vraag moeilijk (met een p-waarde lager dan 40) of makkelijk (met een p-waarde hoger dan 70) is. In de toetstechnische begrippenlijst staat een uitleg van de gebruikte begrippen. Zie <http://tiny.cc/K6TTB>.



Rechts: In de pilot-examens komen veel verschillende onderwerpen aan bod. Linksonder: Spotprenten blijken ook in de pilotexamens moeilijke opgaven (uit havo-p1).

aanvankelijk summiere stofomschrijvingen werden uitgebreid na de voorstellen van de WIEG, zodat vanaf 1990 de examens gebaseerd werden op stofomschrijvingen met uitgewerkte hoofd- en deelvragen van de twee thema's. In totaal zijn er in al deze jaren vijftig verschillende onderwerpen de revue gepasseerd. Tot 1993 stamden die uit de periode na 1917, vanaf 1994 kon een onderwerp ook vóór 1917 vallen. Ongeveer de helft van de thema's ging over Nederland, de andere helft varieerde van China, de Verenigde Staten, de Sovjet-Unie, Duitsland tot India, Algerije en Lancashire. In één thema (Europa en de buitenwereld, in 1998-1999) is een middeleeuws onderwerp aan bod gekomen. Vanaf 2015 combineert het examen de negenveertig kenmerkende aspecten van de tien tijdvakken met drie (havo) of vier (vwo) historische contexten. Er ontstaat dan een nieuwe examentraditie. ■

HET KAARTBOEK VAN RIJNSBURG

Hoe een verdwenen abdij weer zichtbaar wordt

Eens was de abdij van Rijsburg een van de rijkste kloosters in Holland. Tijdens de Opstand werd ze echter verwoest. In het dorp Rijsburg is op het eerste gezicht niets meer te zien van de glorie van weleer. Maar wie met moderne technieken oude kaarten bestudeert, ziet opeens de abdij terug in het dorp.

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.

Paul Brood is archivaris bij het Nationaal Archief.

¹ Tegenwoordige staat der Vereenigde Nederlanden..., deel 6 (Amsterdam 1746), pp. 451-452.

Aelbert Cuyp, Landschap met de ruïne van de abdij van Rijsburg, ca. 1640-1642. Mauritshuis.

'Te vorstelijk was de pragt en luister van dit geestelyk gestigt', schreef een achttiende-eeuwse geschiedschrijver over de abdij van Rijsburg. 'Veele paussen betoonden hunnen yver met het begunstigen deezer abtdye. [...] En niet alleen bezat zy vorstelyke rykdommen, maar derzelver abtdissen waren ook bekleed met vorstelyke titelen, hoogheid en regtsgebied over landen, dorpen en ingezetenen. [...] De eerbied voor deeze kloostervoogdissen was zo groot, [...] dat] Keizer Karel den V, dien magtigen monarch, welke van Haarlem reizende en door de abtdisse te gemoet getreden, van den wagen trad, zig met de eene knie ter aarde nederboog,

en haar noemde: *myne gebiedende vrouwe van Rynsburg*. Hy stond ook niet weder op, voor dat zy hem ophefte.'¹ De roem van de abdij van Rijsburg was groot. Ze was in 1133 gesticht en in 1140 door graaf Dirk VI aan paus Innocentius II geschonken. De paus was voortaan de beschermheer van de abdij en had het benoemingsrecht als een nieuwe abdis moest worden aangesteld. In de praktijk werd het pauselijk recht echter uitgeoefend door de Hollandse graven, maar zij lieten de abdij grote vrijheid. De abdis leefde zo dus als een vorstin op haar landgoederen. In 1574 kwam daar abrupt een einde aan. In de godsdienststrijd die in die jaren hevig woedde, ging de abdij in vlammen op. Na het ontzet van Leiden vestigden de overgebleven zusters zich daar in het huis Het Gulden Vlies aan de Breestraat. In Rijsburg bleef een ruïne achter.

JONKVROUWEN

De zusters van de abdij waren meestal jonkvrouwen, die goederen en land meekregen om te voorzien in hun onderhoud. Na hun dood bleven deze goederen eigendom van de abdij. Dat verklaart het grote bezit en de rijkdom van de Hollandse abdijen, zoals Rijsburg, Leeuwenhorst en Egmond. Maar na de verwoesting van de abdij en het overhaaste vertrek van de nonnen werd alles anders. De Staten van Holland kregen nu het beheer over de abdij. Wel stelde de Hollandse Ridder-schap herhaaldelijk pogingen in het werk, zowel bij de Staten van Holland als bij Willem van Oranje, om de goederen van de abdij te mogen behouden voor de verzorging van de adellijke jonkvrouwen. In 1582 gaf Willem van Oranje daarom opdracht de



verkoop van goederen van de abdij te staken. Het argument was dat de abdij gesticht was door de graven en gravinnen van Holland tot opname van adellijke jonkvrouwen, aan wie bovendien de edelen nog goederen geschonken hadden om te voorzien in het onderhoud. De edelen beschouwden de geestelijke goederen min of meer als hun familiebezit dat moest blijven dienen voor de verzorging van deze adellijke dames. De actie had in zoverre succes dat in 1586 de abdis Stefana van Rossum als vrouwe van Rijsenburg door de Staten van Holland in haar rechten werd hersteld. Dat leidde tot de vreemde situatie dat de abdis de predikanten van het dorp moest benoemen.

RIJKDOM AAN GOEDEREN

De secularisatie, feitelijk de onteigening, van de kloostergoederen heeft de protestantse overheidsinstellingen geen windeieren gelegd. Overigens niet alleen in Holland, maar ook in andere gewesten profiteerden de bestuurders van de opbrengsten uit de goederen die hen in de schoot waren geworpen. De Staten van Holland stelden een rentmeester aan om de voormalige kloostergoederen van Rijsenburg te beheren.

Om dat beheer goed uit te voeren werden de bezittingen ook in kaart gebracht. Landmeter Symon Aerntszoon van Buningen kreeg de opdracht alle bezittingen van de voormalige abdij, die gelegen waren in Rijnland, Delfland en elders in Holland, op te meten en vast te leggen. In de jaren 1596-1598 voerde hij zijn werk uit. Dat resulteerde in een kaartboek. Op de eerste folio's daarvan is het klooster zelf weergegeven, althans wat daar nog van over was. Ook de tuinen, het kerkhof en een deel van het dorp



Rijsenburg zijn er op te zien. Het kaartboek is een juweeltje. Het is niet alleen waardevol omdat het de wijdverspreide bezittingen van de rijke abdij laat zien (van Noordwijk tot Vlaardingen), het is ook een voorbeeld van de wijze waarop de landmeters te werk gingen.

VERDWENEN... OF NIET?

De Rijsburgers kregen toestemming om een nieuwe, protestantse kerk te bouwen. De ruïnes van de abdij bleven echter nog lang zichtbaar en werden jarenlang door de plaatselijke bevolking als steengroeve gebruikt. De laatste resten werden ten slotte in 1812 gesloopt. Alleen de toren van de tegenwoordige kerk in Rijsenburg herinnert nog aan de eens zo imposante gebouwen.

Maar is echt alle herinnering ver-

dwenen? De kaart van landmeter Van Buningen uit 1598 biedt een mooi beeld van het dorp Rijsenburg. Is daarvan dan niets meer te herkennen? Toch wel. Want met de moderne techniek kunnen we de oude kaart over de hedendaagse plattegrond van het dorp leggen. En dan blijkt dat de kloosterkaart perfect past op het centrum van Rijsenburg. Deze techniek heet *georefereren* en maakt het mogelijk om historische (manuscript) kaarten digitaal te vergelijken met latere kaarten of luchtfoto's. Daarmee wordt het niet alleen eenvoudiger vast te stellen wat op die historische kaarten is afgebeeld, maar ook de ouderdom van structuren in het landschap te bepalen. En – net als in Rijsenburg – blijkt er dan vaak meer bewaard dan men op het eerste gezicht zou zeggen. ■

Plattegrond van de abdij Rijsenburg, getekend door Symon Aerntszoon van Buningen, 1598, in het Kaartboek van Rijsenburg. Nationaal Archief, Kaartcollectie Binnenland Hingman (4.VTH), inv.nr. L1.

Daaronder: De plattegrond van de abdij Rijsenburg geprojecteerd in een luchtfoto van Rijsenburg.

WAREN PAARDEN HANDIG IN DE LOOPGRAVENOORLOG?

Over het stellen van historische vragen

In mei 2015 moet de eerste lichting havo- en vwo-leerlingen het officiële nieuwe eindexamen geschiedenis maken. Een blijvend en belangrijk onderdeel van het centraal schriftelijk examen geschiedenis is het interpreteren van bronnen en afbeeldingen. Verder wordt meer dan in het oude examenprogramma de nadruk gelegd op het historisch denken en redeneren. Maar hoe leer je leerlingen echt goed historisch denken?

Ruben van Roekel is docent geschiedenis aan het Christelijk Gymnasium Utrecht. **Hanneke Tuijthof** is vakdidacticus geschiedenis aan de UU en de HU.

Onderzoeken tonen aan dat veel leerlingen moeite hebben met historisch denken. De Amerikaanse didacticus Sam Wineburg vindt dit verklaarbaar, want hij noemt historisch denken een *unnatural act*. Historisch denken is niet iets wat mensen van nature kunnen. Het is dus iets wat je moet leren, van jongs af aan.¹ Volgens onderzoekers Carla van Boxtel en Jannet van Drie is een belangrijk component van historisch denken en redeneren het vermogen om historische vragen te stellen.² Dit kunnen stellen van historische vragen is niet alleen van belang voor historisch denken en redeneren, maar ook nodig in de bovenbouw bij het maken van praktische opdrachten en het profielwerkstuk als onderdeel van het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA).

OPEN VRAGEN STELLEN

De historicus Albert Logtenberg heeft tijdens zijn promotieonderzoek onderzocht welk soort vragen leerlingen stellen na het bestuderen van teksten. Een van de resultaten van zijn onderzoek is dat het goed is om leerlingen open vragen te laten stellen bij een tekstbron.³ Hij heeft zich niet gericht op het soort vragen die afbeeldingen oproepen bij leerlingen en daarom is het onduidelijk of leerlingen in dezelfde mate en op dezelfde wijze historische vragen stellen bij het zien van een afbeelding. Wij hebben onderzocht welke vragen de leerlingen stellen na het zien van een tekst of een afbeelding. In ons onderzoek hebben we de leerlingen twee tekstbronnen en een afbeelding voorgelegd. We hebben voor een zakelijke en een verhalende tekst

- ¹ Sam Wineburg, 'Unnatural and essential: the nature of historical thinking', *Teaching history* 129 (2007).
- ² Jannet van Drie en Carla van Boxtel, 'Het vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten', *Vlaamse Vereniging voor Leraren Geschiedenis en Cultuurwetenschappen* 43 (2008), 47. Verkregen op 30 november 2013 van <http://tiny.cc/K6VVLG>.
- ³ Albert Logtenberg, *Questioning the past, student questioning* (Amsterdam 2012).

De afbeelding die is gebruikt in het onderzoek.





gekozen, daarnaast hebben we een sprekende afbeelding gebruikt.

Volgens de Amerikaanse auteur en onderzoeker David Perkins is het gebruik van afbeeldingen een goede manier om de leerlingen te betrekken bij de geschiedenislessen. Een van de verklaringen die hij geeft is voor dit onderzoek met name van belang. Leerlingen kunnen door het tonen van een afbeelding ergens naar kijken waardoor ze gefocust raken, maar om betekenis toe te kunnen kennen aan die afbeeldingen moeten de leerlingen volgens Perkins zichzelf vragen stellen.⁴

Wij kozen voor een afbeelding waarop een Engelse soldaat met een gasmasker en een paard staan afgebeeld, omdat wij verwachten dat deze afbeelding, die emotie en betrokkenheid oproept, meer vragen van de leerlingen zal opleveren. We hebben ook voor deze afbeelding gekozen omdat deze gedetailleerd is en een gedetailleerde afbeelding meer vragen bij leerlingen oproept.⁵

De leerlingen formuleerden voornamelijk beschrijvende en verklarende vragen. Dat valt voor een deel te verklaren vanuit de componenten en aanbevelingen van Van Boxtel en Van Drie. Zij stellen namelijk dat vergelijkende en evaluatieve vragen meer historisch denken en redeneren vergen en daarom lastiger zullen zijn voor de leerlingen om te formuleren.⁶ Wat echter opvalt aan de data is dat de leerlingen nauwelijks vergelijkende vragen stellen, maar wel relatief veel evaluatieve vragen. Om dat verschil beter te kunnen duiden, is het belangrijk om de vragen niet alleen kwantitatief in te delen in de categorieën voor historische vragen die Van Boxtel en Van Drie hebben geformuleerd, maar ook om kwalitatief te kijken naar wat er precies geformuleerd is in de vraag.

BETROUWBAARHEID EN REPRESENTATIVITEIT

Het merendeel van de evaluatieve vragen die door de leerlingen zijn opgeschreven zijn vragen die gaan over de betrouwbaarheid en representativiteit van de desbetreffende bron. Hiermee bedoelen wij vragen als 'Is deze bron betrouwbaar?' en 'Is deze bron representatief?'. Deze vragen zijn wat ons betreft evaluatief, omdat de leerling in de beantwoording van een dergelijke vraag een afweging moet maken. Uit de vragen van leerlingen blijkt bovendien dat de respondenten ook beschrijvende vragen hebben gesteld die betrekking hebben op de betrouwbaarheid en representativiteit van een bron. 'Wat is de bedoeling van de maker van deze bron?' is hier een voorbeeld van.

Uit de analyse van de vragen die leerlingen stellen, blijkt dat een afbeelding meer vragen bij hen oproept die betrekking hebben op de betrouwbaarheid en representativiteit van de bron. Dat kan wat ons betreft verklaard worden door wat wij het 'verrassingseffect' noemen. Dit effect wordt in het geval van deze foto veroorzaakt doordat je overduidelijk een soldaat uit de Eerste Wereldoorlog ziet, maar die niet goed kunt plaatsen omdat je de soldaat niet in actie ziet en er ook een paard op de foto staat. 'Waren paarden wel handig in de loopgravenoorlog?', vroeg een leerling bij het zien van de ongewone situatie op de foto. Laat leerlingen dus vooral zelf vragen stellen bij bronnen.⁷

Wanneer u tijdens de les ingaat op de betrouwbaarheid en representativiteit van bronnen is het volgens ons dus goed om een afbeelding te gebruiken waar een discrepantie zit tussen wat is afgebeeld en wat als voorkennis wordt verondersteld. Het inzetten van dergelijke afbeeldingen leidt volgens ons tot een verrassingseffect bij de leerlingen waardoor zij meer spontane vragen rondom betrouwbaarheid en representativiteit zullen stellen dan bij het gebruik van tekstuele bronnen. ■

4 David Perkins, *The intelligent eye: learning to think by looking at art* (1994).

5 Jane Card, 'Talking pictures: exploiting the potential of visual sources to generate productive pupil talk', *Teaching History* 148 (2012), 40-47.

6 Van Boxtel en van Drie, 'Het vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis vaardigheden en inzichten', 4.

7 Logtenberg, *Questioning the past*.

Dit artikel is geschreven op basis van een onderzoek dat Timo Liefing, Christine IJzerman en Ruben van Roekel hebben gedaan in het kader van hun educatieve master geschiedenis aan de Universiteit Utrecht. Vakdidacticus Bjorn Wansink heeft hen hierbij begeleid. Ruben van Roekel (inmiddels docent geschiedenis aan het Christelijk Gymnasium Utrecht) en Hanneke Tuithof (vakdidacticus geschiedenis UU en HU) hebben de resultaten bewerkt tot dit artikel. Dit artikel verschijnt in een serie van *Kleio*-artikelen met didactische producten en onderzoeksresultaten door studenten van lerarenopleidingen.

De les waarmee dit onderzoek werd uitgevoerd kunt u downloaden op www.vgnkleio.nl/kleio.



HET PACIFICATIESPEL

Een historisch onderhandelingspel

De leerlingen spelen een onderhandelingspel rond de pacificatie. Ze nemen de rol aan van liberalen, socialisten en confessionelen ten tijde van de schoolstrijd. Welke leerlingen weten de standpunten van hun partij het beste te verdedigen in de onderhandelingen? Hoe zou de pacificatie van 1917 verlopen zijn als uw leerlingen het voor het zeggen hadden?

Het pacificatiespel is een bewerking van het formatiespel dat gemaakt is door maatschappijleerdocent **Daan Verhoeven**.

In de Lager Onderwijs Wet van 1920 werd de financiële gelijkschakeling van het bijzonder en het openbaar lager onderwijs geregeld. Alle scholen kregen vanaf dat moment van de overheid hetzelfde bedrag. Deze wet maakte een einde aan de jarenlange schoolstrijd. De strijd werd beslist doordat de katholieken en protestanten een compromis sloten met de liberalen en de socialisten. Die laatsten waren tegen gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs, maar in ruil voor invoering van het algemeen kiesrecht voor mannen en vrouwen wilden ze er wel akkoord mee gaan. Deze historische uitruil werd bekend als 'de pacificatie'.

WAT?

Onderhandelingen zijn een belangrijk onderdeel van iedere kabinetsformatie. Vaak zijn kiezers teleurgesteld omdat beloften uit verkiezingsprogramma's niet worden nagekomen. Omdat de partijen moeten samenwerken, moeten ze onderhandelen en compromissen sluiten. De leerlingen spelen een onderhandelingspel over de schoolstrijd.

VOOR WIE?

Bovenbouw havo-vwo.

TIJDVAK

Tijd van wereldoorlogen (1900-1950)

LESDUUR

45 minuten

HOE?

In deze werkvorm gaan de leerlingen in groepjes van drie aan de slag met de drie grote politiek-ideologische stromingen: confessionelen, liberalen en socialisten. Aan de hand van

FOTO: WOUTER JANSSEN



een rolomschrijving kruipen de leerlingen in de huid van politici uit het begin van de negentiende eeuw. Ieder groepje krijgt een stapel met standpunten. Hieruit kiezen zij de acht standpunten die het beste bij hun stroming passen. Vervolgens kennen ze aan ieder standpunt een waardering toe.

Als alle groepjes hun standpunten hebben geselecteerd gaan de onderhandelingen beginnen. Ieder groepje krijgt een coalitiepartner toegewezen. Socialisten tegenover de liberalen, liberalen tegenover de confessionelen en confessionelen tegenover de socialisten. De opdracht aan de groepjes is: maak een gezamenlijk regeerakkoord van acht standpunten. De partijen mogen standpunten uitruilen, samenvoegen, herformuleren, zolang er maar een akkoord wordt gesloten waar beide partijen zich in kunnen vinden. Na afloop van de onderhandelingen wordt gekeken welk groepje zijn belangen het beste heeft verdedigd. Aan de hand van een puntentelling wordt er in iedere coalitie een winnaar uitgeroepen.

WAT LEVERT HET OP?

Het leerdoel van deze werkvorm is dat leerlingen inzicht krijgen in de strijd om het algemeen kiesrecht en de schoolstrijd. De leer-

lingen kunnen in deze werkvorm de voorkennis die zij hebben over het liberalisme, socialisme en confessionalisme toepassen op een concrete situatie. Daarnaast ervaren ze dat het Nederlandse systeem van coalitievorming het gevolg heeft dat je nooit al je standpunten daadwerkelijk kunt uitvoeren. Verder oefenen ze tijdens de werkvorm vaardigheden zoals debatteren en argumenteren.

WAAROM?

In het pacificatiespel gaan leerlingen actief aan de slag met standplaatsgebondenheid. Ze verplaatsen zich in de waarden en standpunten van politieke stromingen aan het begin van de twintigste eeuw. Tijdens de onderhandelingen verdedigen zij dan ook niet hun eigen mening, maar de waarden van politieke stroming die ze toegewezen hebben gekregen. Daarnaast komen ze spelenderwijs in aanraking met belangrijke thema's uit de staatsinrichting aan het begin van de twintigste eeuw. Begrippen als districtenstelsel, evenredige vertegenwoordiging, subsidiariteitsbeginsel, bijzonder en openbaar onderwijs en algemeen kiesrecht komen aan bod. Hoe meer voorkennis de leerlingen over het onderwerp hebben, hoe inhoudelijker zij kunnen discussiëren

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.

ren tijdens de onderhandelingen. Behalve kennis en vaardigheden speelt ook tactiek een belangrijke rol in dit spel. Hoe zorg je dat jouw belangrijkste standpunten door je coalitiepartner geaccepteerd worden? Het wedstrijdement motiveert leerlingen om goed te onderhandelen.

HISTORISCHE WERKELIJKHEID

Natuurlijk verliep de echte pacificatie niet zoals in dit spel. De pacificatie van 1917 was een compromis dat bereikt werd door overleg tussen de leiders van verschillende zuilen. In de grondwetswijziging van 1917 werd het algemeen kiesrecht opgenomen en werd ook het kiesstelsel gewijzigd van een districtenstelsel

'DE LEERLINGEN ERVAREN DAT COALITIEVORMING HET GEVOLG HEeft DAT JE NOOIT AL JE STANDPUNTEN KUNT UITVOEREN'

naar een stelsel van evenredige vertegenwoordiging. Tegelijkertijd werd de gelijkstelling van het openbaar en bijzonder onderwijs in de grondwet vastgelegd. In 1917 was er een liberaal kabinet, onder leiding van Cort van der Linden. Er hebben in werkelijkheid dus geen coalitieonderhandelingen plaatsgevonden tussen de socialisten en de confessionele partijen. ■

Links: Affiche
Vereeniging voor
Vrouwenkiesrecht,
1918
Rechts: Affiche
Adresbeweging voor
Algemeen Kiesrecht
VDP, 1917

DOLKSTOOT OF OVER

De rol van het thuisfront in Duitsland tijdens WO I

Welke rol speelde de burgerbevolking in Duitsland in de Eerste Wereldoorlog? Werd de oorlog verloren aan het thuisfront of aan de frontlinie? De Duitse historicus Gerhard Hirschfeld geeft zijn visie op de gebeurtenissen.

Dit is een verkorte weergave van de toespraak die Gerhard Hirschfeld hield op 2 december 2013 bij het Duitsland Instituut (Universiteit van Amsterdam). De volledige Duitstalige versie, inclusief een uitgebreide literatuurlijst, staat op de website www.vgnkleio.nl. Het artikel is vertaald door Daan Schuijt.

Gerhard Hirschfeld is hoogleraar aan het Historisch Instituut van de Universiteit Stuttgart. In 2013 verscheen van zijn hand (samen met Gerd Krumeich) *Deutschland im Ersten Weltkrieg*.

In 1979 noemde de Amerikaanse diplomaat en historicus George Frost Kennan de Eerste Wereldoorlog de 'oer catastrofe van de twintigste eeuw'. Niet alleen leidde de oorlog tot de ondergang van vier grote rijken (Duitse keizerrijk, Russische tsarenrijk, Oostenrijks-Hongaarse keizerrijk en het Ottomaanse Rijk), maar uit de oorlog vloeide ook het Italiaans fascisme, het Duits nationaalsocialisme en het Russisch bolsjewisme voort. Zelfs tijdgenoten spraken daarom al van de Grote Oorlog. De aanduiding Grote (Oorlog) doelt op het totale karakter van deze oorlog. Het was een *Massen- und Maschinenschlag* die plaatsvond op globale schaal. En het was een oorlog waarin alles geoorloofd leek, van het gebruik van massavernietigingswapens (gas) tot het plegen van genocide (op de Armeniërs). Met als resultaat negen miljoen doden en vijftien miljoen gewonden.

De vraag die ik me stel is nu of dat totale karakter van de oorlog oversloeg op de burgermaatschappij. Anders gesteld: hoe 'totaal' ervoer het Duitse thuisfront de realiteit van de oorlog? Hoe ontwikkelde zich de wisselwerking tussen het thuisfront en de frontlinie in de loop van de oorlog? En ten slotte de centrale vraag: werd de oorlog verloren aan het thuisfront of aan de frontlinie? In 1914 waren het thuisfront en de frontlinie nog duidelijk gescheiden. Aan het thuisfront kende men louter economische zorgen, zoals het voorzien in levensonderhoud, waarborg voor behoud van inkomen en de overgang op een oorlogseconomie. Bij het uitbreken van de oorlog overheerste patriotisch enthousiasme, maar dat kon de dreigende vooruitzichten en het gevoel van onzekerheid nauwelijks verhullen. Tijdgenoten wisten niet goed wat



hen te wachten stond en wat ze met de situatie aan moesten. Al in de eerste dagen van augustus kwam er door die onzekerheid een bankrun op gang, waarbij vooral de kleine spaarders hun tegoeden opeisten. En lange rijen voor de kruidenier, bakker en slager wezen op hamstergedrag.

MET KERST WEER THUIS

Slechts een enkele politicus was het aan het begin van de oorlog duidelijk welke enorme eisen een langdurig conflict aan de economie en financiën van het land zouden stellen. Net als in Frankrijk en Engeland gingen de politici en militairen in Duitsland ervan uit dat hun jongens met de kerst weer thuis zouden zijn. De politiek dacht daarom voldoende te hebben gedaan door wat noodmaatregelen en wetten af te kondigen rondom zaken als de verminderde import. De nauwelijks te verbergen nederlaag aan de Marne in september 1914 had

MACHT?

echter een waarschuwingssignaal moeten zijn. Maar pas het snel oplopende tekort aan munitie aan alle Duitse fronten in oktober 1914 deed de politici de ogen openen voor het feit dat de Duitse maatschappij zich op een langdurige oorlog in moest gaan stellen.

Gedurende de oorlog halveerde de industriële productie bijna. De inkomsten in de landbouwsector liepen ook hard terug. De Duitse boeren verbouwden een derde minder dan vóór 1914; er waren te weinig paarden en machines, veel bedrijven hielden op te bestaan en er was een algemeen gebrek aan meststoffen en zaaigoed. De stagnatie van ingevoerde grondstoffen dwong de Duitse boeren deze zelf te verbouwen (wat nauwelijks lukte) of op vervangende producten over te gaan. *Ersatz* (vervanging) werd een geveugelde uitdrukking en de instructies voor het prepareren van – meestal minderwaardige – surrogaten raakten steeds wijder verbreid.

De private consumptie, hoewel erg belangrijk voor de moraal aan het thuisfront, was het kind van de rekening van de Duitse oorlogseconomie. Waar de toestand in de voedings- en verzorgingssector in Frankrijk en Engeland dankzij de levensmiddelenrantsoenering enigszins draaglijk bleef, moest de Duitse bevolking haar consumptie wezenlijk verminderen. Dat was deels het gevolg van de Engelse zeeblokkades, maar deels ook van het volkomen inefficiënte Duitse systeem van voedselverdeling, een waar bureaucratisch monstroom. De al in 1914 ondernomen poging van de regering om maximumprijzen voor levensmiddelen in te voeren om zo de verzorging van de bevolking te kunnen garanderen, strandde al snel in het 'doodlopend steegje van de staatsgeleide planeconomie' (Hans-Peter Ullmann).

EMANCIPATIE OP HUURBASIS

Verrassend succesvol was de bezetting van de vrijgekomen arbeidsplaatsen nadat de mannen naar het front vertrokken. Voor grote ondernemingen was de herbezetting makkelijker dan voor kleine industrieën en handwerkbedrijven. De verhoudingen binnen de bedrijven veranderden wel. De volwassen mannelijke werknemers werden namelijk vervangen door jonge, nauwelijks opgeleide arbeiders, later ook door krijgsgevangenen en gastarbeiders en ten slotte door vrouwen. Aanvankelijk bleven de aantallen vrouwelijke werknemers bij de verwach-

tingen achter, omdat ondernemingen zich terughoudend opstelden tegenover vrouwen die mannenwerk zouden verrichten. Soms moesten vrouwen verklaringen ondertekenen waarin stond dat zij hun werkplek na de oorlog weer vrijwillig zouden verlaten. Pas naarmate de oorlog verstreek, tekende zich een daling in de traditioneel 'vrouwelijke' sectoren als textiel en kleding af en nam het aantal vrouwelijke werknemers in de oorlogsgelateerde industrieën toe (machinebouw, metaalbewerking, elektrotechniek en chemische industrie). Hoewel de Duitse oorlogseconomie een relatief hoog aandeel van vrouwelijke arbeidskrachten kende, moet de emanciperende werking niet overschat worden (historica Ute Daniel gebruikte de term 'emancipatie op leenbasis'). De nederlaag en de revolutie daarna hielpen bij het verkrijgen van algemeen kiesrecht voor vrouwen in 1919, maar veranderden weinig aan de sociale realiteit in de fabrieken en bedrijven. De meeste vrouwen moesten na de oorlog hun 'mannenplek' op de arbeidsmarkt weer afstaan. Voor de zogenaamde 'oorlogsgezinnen' waarvan de echtgenoot of vader aan het front verbleef, betekende de oorlog een extra zware belasting. Naast de dagelijkse bekommering om het lot van de kostwinner waren er de zorgen om het levensonderhoud (terwijl de levensstandaard vóór de oorlog al bescheiden was). Ondanks wat compensatie van de overheid en andere sociaal-politieke maatregelen – zoals het bevriezen van de huren vanaf augustus 1914 – betekende de oorlog een sterke vermindering van het gezinsinkomen en een achteruitgang van de openbare diensten. Gemeenten organiseerden eigen charitatieve programma's, vaak met hulp van de kerk of andere hulporganisaties. In Freiburg ontstonden op die manier drie naaiateliers waar ongeveer tweeduizend vrouwen tegen geringe betaling konden werken. Andere steden konden de staatstoelage zelf nog wat verhogen. Gedurende de oorlog ontstond er zo een ware lappendeken van ►

Linkerpagina: *Wij spelen Wereldoorlog!*, Prentenboek van Ernst Kutzer, waarin de oorlog als een grappig verkleedavontuur wordt voorgespiegeld. Het hoorde bij de 'patriottische opvoeding'. Rechts: Veldhospitaal in Mühlhausen. Het werk van de verpleegsters in deze ziekenhuizen werd gezien als een patriottische daad.





In de rij voor een winkel met levensmiddelen in Berlijn, 1917. Bundesarchiv.

maatschappelijke ondersteuningsinitiatieven. In 1915 waren circa vijf miljoen gezinnen van staats-hulp afhankelijk, een derde van alle huishoudens. En dan moest de zwaarste tijd nog komen.

BURGERVREDE DER GESLACHTEN

Doorslaggevend voor het nog enigszins functioneren van het thuisfront was de bijdrage die vrouwen leverden. Politici en militairen propageerden de van oudsher traditionele bezigheden van veel vrouwen – in het huishouden, de verzorging of als hulp in de landbouw – als oorlogsbijdrage die exclusief door vrouwen geleverd kon worden. Ook de overwegend burgerlijke vrouwenbewegingen lieten een dergelijk geluid horen, met de in 1866 door keizerin Augusta opgerichte conservatieve Vaderlandse Vrouwenvereniging voorop. Al op 2 augustus 1914 verspreidde deze vereniging de volgende boodschap: ‘Ter verdediging van ons lieve vaderland trekt het Duitse leger het zwaard voor de keizer en het rijk. Onze echtgenoten, zonen en broers spoeden zich naar de vlaggen, met vreugde bereid om met God hun bloed en leven in te zetten voor koning en vaderland. Van Duitse vrouwen en meisjes wordt dezelfde toewijding verwacht en dezelfde opofferingsgezindheid als van zijn zonen.’ Deze door de vrouwenbewegingen met zoveel pathos uitgesproken gelijkheid tussen man en vrouw verleidde de historica Susanne Rouette tot de metafoor van een ‘burgervrede der geslachten’. Vrouwen dienden zich dus vooral toe te leggen op de rollen die zij in de door mannen gedomineerde wilhelmische samenleving ook al lang voor de oorlog innamen: als de opofferende zuster of verpleegster, klaar om op stap te gaan met het leger, of thuis als zorgende huisvrouw en moeder. Met name de ziekenverzorging in de veldhospitalen achter het front en die in zieken- en rusthuizen thuis bleek het domein te worden van vrouwen uit de hogere

burgerij. Bijna twee vijfde van het volledige verzorgende personeel werd in de veldhospitalen achter het front ingezet. Het betrof 92.000 vrouwen, doorgaans zeer slecht betaald en onderworpen aan een ijzeren discipline. Het beeld van de ziekenzuster aan het front was onlosmakelijk verbonden met het idee van vrouwelijk patriottisme.

MOREEL VERVAL

Naast gebrek en armoede betekende de oorlog ook moreel verval. De tekorten zetten veel mensen aan tot diefstal van voedsel, kleding en andere zaken die zij nodig hadden om te overleven. De oorlogssituatie leidde ook tot frustraties die hun uitweg vonden in relletjes en vechtpartijen met overheidsdienaren. Tussen 1914 en 1918 verdubbelde het aantal veroordelingen van jongeren in vergelijking met de periode direct voor de oorlog. Wat betreft winkeldiefstallen was met name het aandeel van die jongens groot waarvan thuis de vader weg was en waarover de moeder de controle was kwijtgeraakt. In kranten las men berichten over jongeren die hele dagen van school wegbleven om op de zwarte markt hun graantje mee te pikken. In Keulen liep het aantal jongens dat voortijdig van school ging op van vijftien procent in 1914 tot maar liefst 47 procent in 1918. En de helft van de jongens in deze regio had geen middelbareschooldiploma. De oorlog zorgde ook voor een drastische terugval van het geboortecijfer. In Berlijn was er een afname van 54 procent tussen 1913 en 1918. Na een korte hausse van oorlogshuwelijken in de nazomer van 1914, daalde het huwelijkscijfer snel. Zowel potentiële huwelijkskandidaten als getrouwde mannen die normaliter een gezin zouden stichten, bevonden zich nu in de loopgraven en velen zouden niet terugkeren. Bovendien heeft onderzoek van sociaal historica Ute Daniel uitgewezen dat vrouwen tijdens de Eerste Wereldoorlog veel bewuster met geboorteplanning en -beperking omgingen. Vooral arbeidervrouwen begrepen dat een kind veel kosten en zorgen met zich mee zou brengen. De noodzakelijke kennis over voorbehoedsmiddelen kregen de vrouwen niet zelden van hun man als deze met verlof was. Tijdens hun opleiding kregen de soldaten een soort seksuele voorlichting met aandacht voor voorbehoedsmiddelen in verband met geslachtsziekten die ze in de rondreizende bordelen net achter de frontlinie konden oplopen. Het thema seksualiteit kwam in deze periode sowieso in het middelpunt van de publieke belangstelling te staan. Het werd een thema van ‘nationaal belang’ (Lutz Sauerteig). Dat blijkt niet alleen uit de overheids campagnes om het geboortecijfer op te krikken, maar ook uit het voortdurende debat over

echtelijke (on)trouw nu man en vrouw vaak voor zo lange tijd gescheiden van elkaar leefden. Verdenkingen van ontrouw vielen vaker op vrouwen dan op mannen: in de loopgraven waren immers geen vrouwen en de man kreeg hooguit twee weken verlof in een jaar. Voor een vrouw betekende een dergelijke verdenking vrijwel altijd verstoting uit de gemeenschap, zeker in dorpjes of kleinere steden. Vooral als er een krijgsgevangene in het spel was, schroomden lokale kranten niet de naam en het adres van de ontrouwe echtgenote te publiceren.

KOOLRAPENWINTER

De wintermaanden van 1916 en 1917 brachten de koudste vorstperiode sinds de eeuwwisseling. Weeklang lag de binnenvaart plat. Scholen, bioscopen en theaters werden gesloten. De levering van brandstoffen, hout en kolen liep dramatisch terug. Tegelijk daalde de levering van voedingsmiddelen naar een nieuw dieptepunt. Veel stadbewoners moesten het met hooguit duizend calorieën per dag doen. Ziektes als gevolg van ondervoeding namen endemische proporties aan. Meerdere factoren droegen hieraan bij: schaarste aan broodgranen, een slechte oogst in 1916, de aardappelrot die de helft van de oogst van de winteraardappelen vernietigde, verdere uitputting van de landbouwgrond door de groeiende behoefte van de legers en ten slotte de ernstige gevolgen van de Britse zeeblokkade. Het gebrek aan brood en aardappels leidde tot een hongersnood die als *Steckrübenwinter* of *Kohlrübenwinter* (bieten en koolraap) in het Duitse collectieve geheugen gegrift staat.



De rampzalige gevolgen van de knelpunten op het gebied van voeding en leveringen van producten zorgden aan het thuisfront voor een veranderende blik op de oorlog. Stakingen en openlijke protesten tegen de ontoereikende hoeveelheid levensmiddelen kwamen steeds vaker voor. Het zo vaak opgeroepen beeld van de eensgezinde en vastbesloten volksgemeenschap spatte in deze winter uiteen. Stad en platteland kwamen daarbij recht tegenover elkaar te staan. Boeren werden als koudhartige egoïsten gezien die de aardappelen nog liever aan hun varkens te eten gaven dan ze tegen een te lage (vastgestelde) prijs te verkopen. De boeren kreunden echter onder de buitenproportionele regeling en namen het de regering kwalijk alleen oog voor de consument te hebben. Voor de kleine

'DE NOODZAKELIJKE KENNIS OVER VOORBEHOEDSMIDDELEN KREGEN DE VROUWEN NIET ZELDEN VAN HUN MAN ALS DEZE MET VERLOF WAS'

boerenbedrijfjes die feitelijk niet veel meer dan zelfvoorzienend waren, ging dit zeker op. Dit soort bedrijfjes in het zuiden en westen van Duitsland werden bijzonder hard getroffen. De grote landerijen in het noordoosten, in bezit van invloedrijke aristocraten, hadden juist voordeel van de overheidsmaatregelen.

DIEPTEPUNT

Aan het begin van het derde oorlogsjaar bereikte de stemming in Duitsland een voorlopig dieptepunt, zowel aan het front als thuis. Tevergeefs probeerde generaal Erich Ludendorff met zijn campagne *Vaterländischen Unterricht* (patriottische opvoeding) eind 1916 met speciaal daarvoor aangestelde officieren de strijdgeest onder de soldaten en de burgerbevolking aan te wakkeren. Tot de beoogde *furor teutonicus* van de eerste oorlogsmaanden kwam het echter niet meer. De aan het begin van de oorlog gepropageerde idealen van zelfopoffering en onbaatzuchtige toewijding aan het vaderland waren door de massale aantallen doden en de grote ontberingen volkomen verouderd. In plaats daarvan werd het vermogen tot lijden op de proef gesteld, alsook het vermogen om door te zetten onder extreme omstandigheden. Het sneuvelen van een soldaat kreeg hierdoor een nieuwe dimensie. Veel soldaten en hun verwanten thuis zagen de dood op het slagveld niet langer als onderdeel van een rechtvaardige oorlog of als een nationalistisch of christelijk doel. De soldatendood werd een individueel verlies, zoals af te lezen is aan de levensgeschiedenis van de graficus en beeldhouwer



Een levensmiddelenkaart voor vlees uit 1916.



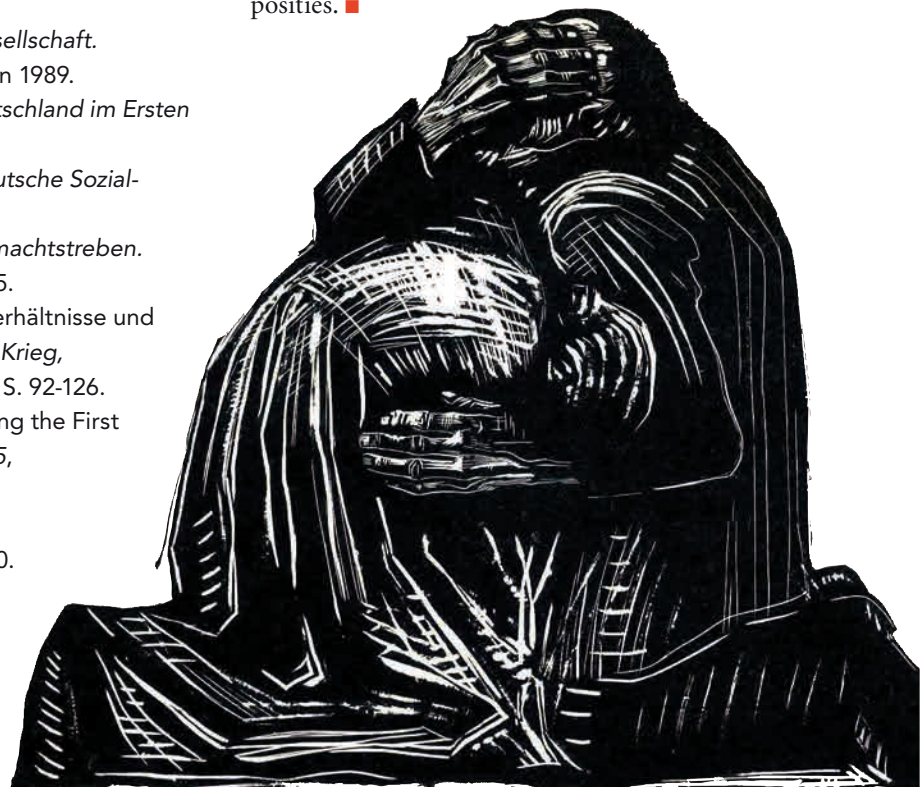
Houtsneede van Käthe Kollwitz uit de serie *Krieg*, 1923. Titel: *De ouders*.

Käthe Kollwitz, van wie de jongste zoon Peter als oorlogsvrijwilliger al in oktober 1914 in Vlaanderen gesneuveld was. Begroette zij de oorlog in 1914 nog instemmend, na de wapenstilstand maakte ze een serie houtsnedes onder de titel *Krieg* die duidelijk een aanklacht tegen de oorlog was.

Het mislukken van het voorjaarsoffensief in 1918, dat met de inzet van enorme hoeveelheden manschappen en materieel gepaard ging, zorgde voor een ineenstorting van de moraal aan het westfront. Steeds minder soldaten waren bereid hun leven in een duidelijk verloren oorlog te riskeren. Bij duizenden deserteerden ze. Militair historicus Wilhelm Deist spreekt van een 'verborgen soldatenstaking'. Volgens de officiële cijfers werden er in de laatste oorlogsmaanden tussen de 750.000 en een miljoen soldaten als afwezig (maar niet gesneuveld) opgegeven. Deze gehekelde opstelling van soldaten werd door nationalist en revisionisten later als reden voor de nederlaag genoemd. Het zou de bekende dolkstoot in de rug van het zegenrijke leger geweest zijn, toegebracht door sociaaldemocraten, Joden of zelfs door het thuisfront. De opmaat naar deze dolkstootlegende is afkomstig van Von Hindenburg, de leider van het derde leger van de Duitsers. Hij haalde in 1919 voor een onderzoekscommissie van de overheid de omstreken woorden van de Britse militair historicus Frederic Maurice aan

dat 'het Duitse leger door de burgerbevolking in de rug gestoken is'. Als zondebok werden bijvoorbeeld de vrouwen aangewezen. Zij zouden hebben nagelaten hun mannen aan het front aan te moedigen om door te zetten. Zij zouden hun mannen gedomoraliseerd hebben met hun zogenaamde 'ellendebriefjes' (waarin zij vertelden over de ontberingen aan het thuisfront) en hun defaitistische uitlatingen (allemaal nauwkeurig geregistreerd door de geheime politie). Na de oorlog zouden verschillende politici – Hitler als bekendste – nog gretig gebruikmaken van deze dolkstootlegende.

In werkelijkheid werd deze oorlog niet verloren door de vrouwen aan het thuisfront, noch door de soldaten in de loopgraven. Verloren had ieder die vier jaar lang *gegen eine Welt von Feinden* (uitspraak van de keizer in augustus 1914) streed voor onbegrensde oorlogsdoelen en door propaganda verspreide ideeën, maar die het Duitse Rijk nooit of te nimmer kon realiseren. Ondanks de aanvankelijke successen van de Centralen, ondanks de stabilisatie van de beide fronten en de ongekend hoge verliezen aan manschappen en materieel bij de Somme, bij Verdun en in Vlaanderen en ondanks de Siegfrieden van Brest-Litovsk kon het Duitse leger uiteindelijk niet op tegen de economische en militaire middelen van de geallieerden. De door de staat en kerkelijke instanties regelmatig bekritiseerde moraal van het thuisfront en van de frontsoldaten had daar feitelijk nauwelijks invloed op. Die moraal weerspiegelde slechts de sterk veranderende werkelijke machtsposities. ■



LITERATUUR

- ROGER CHICKERIN - *Freiburg im Ersten Weltkrieg. Totaler Krieg und städtischer Alltag 1914-1918*, Paderborn u.a. 2009.
- UTE DANIEL - *Arbeiterfrauen in der Kriegsgesellschaft. Beruf, Familie und Politik im Ersten Weltkrieg*, Göttingen 1989.
- GERHARD HIRSCHFELD en GERD KRUMEICH: *Deutschland im Ersten Weltkrieg*, Frankfurt a. M. 2013.
- JÜRGEN KOCKA - *Klassengesellschaft im Krieg. Deutsche Sozialgeschichte 1914-1918*, Göttingen 1973.
- WOLFGANG J. MOMMSEN - *Bürgerstolz und Weltmachtstreben. Deutschland unter Wilhelm II, 1890 bis 1918*, Berlin 1995.
- SUSANNE ROUETTE - *Frauenarbeit, Geschlechterverhältnisse und staatliche Politik*, in: *Eine Welt von Feinden: Der Große Krieg, 1914-1918*, hg. v. Wolfgang Kruse, Frankfurt a. M. 1997, S. 92-126.
- LUTZ SAUERTEIG - *Sex, Medicine and Morality During the First World War*, in: *War, Medicine and Modernity, 1860-1945*, Stroud 1996, S. 167-188.
- *Sittengeschichte des Weltkrieges*, hg. v. MAGNUS HIRSCHFELD u. ANDREAS GASPAR, Leipzig/Wien 1930.
- HANS-PETER ULLMANN - *Kriegswirtschaft*, in: *Enzyklopädie Erster Weltkrieg*, S. 220-232.
- HANS-ULRICH WEHLER - *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, Bd. 4: *Vom Beginn des ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten 1914-1949*, München 2003.

ROMEINSE SPOREN.

HET RELAAS VAN DE
ROMEINEN IN DE BENELUX
MET 309 VINDPLAATSEN
OM TE BEZOEKEN

Herman Clerinx

Aan de hand van de Romeinse geschiedenis worden vele plaatsen beschreven waar de Romeinen hun sporen hebben achtergelaten. Met behulp van coördinaten kunnen onder andere heuvels, bruggen, straten en badhuizen gemakkelijk gevonden worden.

Athenaeum-Polak & Van Gennepe | € 29,99

**ONS STIPJE OP DE
WAERELDKAART.**

DE POLITIEKE CULTUUR VAN
MODERN NEDERLAND

Piet de Rooy

De Nederlandse natie is niet langs lijnen van geleidelijkheid en in vreedzaamheid tot stand gekomen. Integendeel. Conflicten, strijd en toevalligheden hebben ons land gemaakt tot wat het nu is.

Wereldbibliotheek | € 29,95

**SOLITUDE. EEN INDISCHE
FAMILIEGESCHIEDENIS**

Jeroen Thijssen

Een realistische roman over de Nederlandse koloniale geschiedenis die zich afspeelt vanaf 1870 tot heden. De tragische geschiedenis van een familie wordt ontrafeld en vele geheimen worden ontdekt.

Nieuw Amsterdam | € 22,95

de jaren dertig. In relatief korte tijd veranderde het wereldbeeld totaal. De oud-Europese monarchale rijken verdwenen, de supermacht Amerika kwam als een kommet op en ging de wereldpolitiek bepalen.

Spectrum | € 39,99

**DE EERSTGEVALLENEN**

Theo Toebosch

Op 2 augustus 1914 kwamen André Peugeot en Albert Mayer bij een schermutseling om het leven. Zij waren de eerste doden van de Grote Oorlog. Wie waren zij en hoe zijn ze gestorven?

De Bezige Bij | € 19,90

**EEUWIGE SCHOONHEID**

Ernst Gombrich

Dé introductie tot de kunstgeschiedenis is opnieuw uitgegeven en het boek heeft niets aan kracht ingeboet. Menig docent kan met behulp van dit boek interessante kunstvoorwerpen tonen en die verbinden met de historie. Van Holkema & Warendorf | € 42,50

**KAMERADEN. DE WEHR-
MACHT VAN BINNENUIT**

Felix Römer

Duitse krijgsgevangenen werden drie jaar lang afgeluisterd in Fort Hunt door de Amerikaanse inlichtingendienst. De verslagen van die gesprekken

zijn onlangs vrijgegeven en geanalyseerd door Römer. Waren zij ideologische nazi's of toch nietsontziende fanatieke misdadigers?

Atlas Contact | € 34,99

**HET GELIJK VAN DE
GOUDEN EEUW. RECHT,
ONRECHT EN REPUTATIE
IN DE VROEGMODERNE
NEDERLANDEN**

Michiel van Groesen, Judith Pollmann, Hans Cools (red.)

Hoogleraar nieuwe geschiedenis Henk van Nierop ging onlangs met emeritaat. Oudleerlingen belichten in deze bundel het rechtssysteem in de vroegmoderne tijd.

Uitgeverij Verloren | € 17,00

DE ZONDEVLOED.

1916 - 1931, HET ONTSTAAN
VAN EEN NIEUWE WERELD-
ORDE

Adam Tooze

Van het dieptepunt in de Eerste Wereldoorlog (de Slag om Verdun) tot de financiële crisis aan het begin van

NEDERLAND NEUTRAAL.

DE EERSTE WERELDOORLOG, 1914-1918



Wim Klinkert, Samuël Kruizinga, Paul Moeyes

Volgens de auteurs was de neutraliteit 'een worsteling in ethisch, economisch, politiek en militair opzicht'. Aan de hand van negen Nederlandse hoofdrolspelers wordt duidelijk gemaakt hoe spannend het was om neutraal te zijn.

Boom | € 29,90

VAN KAM TOT KRAAI

De haan: symbool en boodschapper

De haan is door de eeuwen heen een boodschapper die letterlijk én figuurlijk het einde van de duisternis aankondigt, een symbool van trots voor de Fransen en hun voorouders. In de Nederlandse politiek speelt het dier een minder glorieuze rol.

Ben Vriesema is
redacteur van Kleio.

Parijs, 8 november
1981. Tijdens de WK-
kwalificatiewedstrijd
Frankrijk-Nederland
(2-0) moet Jan
Peters niet alleen
langs zijn Franse
tegenstanders, maar
ook langs een Franse
haan. Foto: ANP/
Cor Mulder.

Kabinet-Den Uyl (1973-1977) viel over een haan, een gecasteerde diepvrieshaan om precies te zijn! Een van de speerpunten van het kabinet was nivellering van inkomen. Daar hoorde ook de grondpolitiek bij. De gebruikswaarde van de grond diende als basis te gelden voor de waardebeoordeling. Speculeren met grond was *not done*. Maar de agrarische achterban van de christelijk regeringspartijen roerde zich. Door de invoering van de nieuwe grondpolitiek zou er weleens sprake kunnen zijn van 'socialisatie van de grond'.¹ Professor De Haan werd gevraagd om compromisvoorstellen. Toen zijn voorstellen vervolgens door de politiek werden uitgekleeft en ook nog eens 'in de ijskast gezet', volgden al snel ludieke namen als 'gecasteerde haan' en 'diepvrieshaan'. Hoofddrolspeler Van Agt merkte later op dat hij omwille van het bereiken van een politiek vergelijk bereid was geweest genoegen te nemen met een diepvrieshaan, en ook met een gecasteerde haan, maar diepvriezen en castreren tegelijk ging hem te ver.²



HANENKAM

Echte hanen komen we vaak tegen bij sportwedstrijden in Frankrijk. Het is al enkele decennia goed gebruik om tijdens een voetbalwedstrijd van het Franse elftal een haan het veld op te gooien. Het beestje loopt vervolgens in verwarring over het gras en wordt daarna snel door een steward naar de catacomben gebracht. Wat daar met het dier gebeurt, laat zich raden. Voor de Fransen is de haan een nationaal symbool. Dat zien we terug in de helm die Franse soldaten droegen tijdens de Eerste Wereldoorlog. Op de ronding bovenop liep een nutteloos kammetje van ijzer dat de Franse *poilu* deed herinneren waarvoor hij streed, namelijk de eer en glorie van het vaderland. Zoals de Duitse soldaten aan het begin van de oorlog een helm met een punt (*Pickelhaube*) droegen, hadden de Fransen dus een helm met hanenkam.

GALLIËRS

De haan was al ver voor het begin van de *Grande Guerre* het symbool van de Fransen. Vreemd genoeg komt dat bij de Romeinen vandaan. *Gallus* is het Latijnse woord voor haan en lijkt erg veel op de naam die de Romeinen gaven aan de bewoners van het huidige Frankrijk, namelijk *Galli*. Maar de Romeinen hadden de trotse Galliërs onderworpen en noemden hen spottend *gallus* in plaats van Galliërs. Na het verdwijnen van het Romeinse Rijk en het ontstaan van een Franse eenheidsstaat werd de *gallus* als symbool gebruikt. Het Romeinse Rijk bestond niet meer, maar uit haar as was een nieuw land herrezen, het land van de Fransen (Franken). Zoals de Nederlandse leeuw kracht en waakzaamheid uitstraalt, zo had de haan blijkbaar bepaalde eigenschappen waarmee de Fransen – en vooral de Franse koningen – zich graag associeerden. De Franse koningen namen het voortouw om de haan als nationaal symbool in te voeren. Een haan waakt over de kippen zoals een koning over zijn



onderdanen waakt. Daarnaast begint een haan te kraaien wanneer de nieuwe dag zich aandient; de duisternis is verdwenen. De koning kraait niet, maar is een baken van licht in de duisternis. De koning is de haan die de dag aankondigt.

BOODSCHAPPER

Eeuwen eerder besteedde de Griekse filosoof Socrates zijn laatste woorden aan de haan. Toen hij op zijn sterfbed langzaam de gifbeker leegdrank, schoot hem plotseling iets te binnen. Een van zijn bedienden moest niet vergeten om een haan te offeren. Aan de interpretatie van de laatste woorden van de filosoof worden tegenwoordig nog vele debatten gewijd.

De beroemdste haan uit de geschiedenis is gelijk ook de beruchtste. Wanneer Jezus tijdens een maaltijd (achteraf gezien zijn laatste) in Jeruzalem oppert dat een van zijn discipelen hem zal verraden, is Petrus furieus. Hij zou dat nooit doen. Echter, Jezus beweert dat voordat de haan twee keer heeft gekraaid hij al drie keer door Petrus is verloochend. En zo geschiedde. Wanneer Petrus bij de hogepriester Kajafas in het Sanhedrin is, wordt hij herkend door een dienstmaagd. Zij beweert dat Petrus een vriend van de oproerkraaier Jezus is. Petrus ontkent dit ten stelligste, en hoort vervolgens de haan twee keer kraaien. 'Vol berouw zeeg Petrus ineen en weende.'³ De voorspelling van Jezus was uitgekomen. Op de plek waar dit zou zijn gebeurd, bevindt zich tegenwoordig in Jeruzalem een kerk met de naam *Sint-Petrus in Gallicantu* (*Galli cantu* betekent hanengekraai in het Latijn). Toen ik enkele jaren geleden met een aantal collega's de kerk wilde bezoeken, hadden we de auto nog niet geparkeerd of we hoorden een haan twee keer kraaien. Om bezoekers naar de kerk te lokken, had de kerkleiding besloten om grote geluidsboxen op de kerk te plaatsen die om de zoveel tijd het geluid van een kraaiende haan lieten horen. De haan is hier verworpen tot een boodschapper, eigenlijk precies zoals het dier zich in de natuur manifesteert. ■

- 1 J. de Vries, *Grond-politiek en kabinets-crisis* (Den Haag, 1989), p.150-151.
- 2 Ibidem, 139.
- 3 De Bijbel, Het evangelie van Marcus. Hoofdstuk 14.

Boven:
De Franse helm met
hanenkam.
Hieronder:
De Sint-Petrus in
Gallicantu.
Foto: Greg Sass.



WAT BEHEERST DE LEERLING AL?

Een taxonomisch model voor historische vaardigheden

Sander Dekker, staatssecretaris van Onderwijs, wil graag dat leraren meer differentiëren in hun lessen.¹

De Inspectie van het Onderwijs stelt ook in haar net verschenen *Onderwijsverslag 2012-2013* dat weinig docenten erin slagen om tegemoet te komen aan de verschillen tussen leerlingen.² Maar hoe is differentiatie te bewerkstelligen in geschiedenislessen met vaak meer dan dertig leerlingen?

Tim Huijgen is docent geschiedenis aan het H.N. Werkman College te Groningen en vakdidacticus Geschiedenis bij de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen.

Paul Holthuis is docent geschiedenis aan Het Drachtster Lyceum te Drachten en vakdidacticus Geschiedenis bij de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen. **Anita Warmelink-Balt** is docent geschiedenis en staatsinrichting aan het Willem Lodewijk Gymnasium te Groningen.

Dit artikel biedt een theoretisch model dat de historische vaardigheden uitsplitst naar verschillende beheersingsniveaus. Het model kan gebruikt worden als uitgangspunt voor differentiatie, maar ook voor de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen en toetsing.

DE ONTWIKKELING VAN HET MODEL

We keken eerst naar wat leerlingen moeten kunnen aan het einde van hun schoolcarrière. Dit eindniveau hebben we uitgesplitst naar een zestal historische vaardigheden die gepresenteerd worden in figuur 1. De gekozen vaardigheden komen overeen met de eisen van Domein A van het eindexamenprogramma en theoretisch modellen uit de wetenschappelijke literatuur.³

In een aantal sessies met andere geschiedenisdocenten en opleiders probeerden we vervolgens verschillende niveaus binnen deze vaardigheden aan te brengen. Wat is de basis, waar willen we eindigen en welke stappen moeten leerlingen daarvoor zetten? Voor het formuleren van de verschillende niveaus hebben we gebruikgemaakt van de taxonomie van Anderson & Krathwohl. Bewust is ervoor gekozen om de niveaus niet te koppelen aan leeftijd of aan leerjaren. Onze mening is namelijk



FOTO: SASKIA LELEVELD

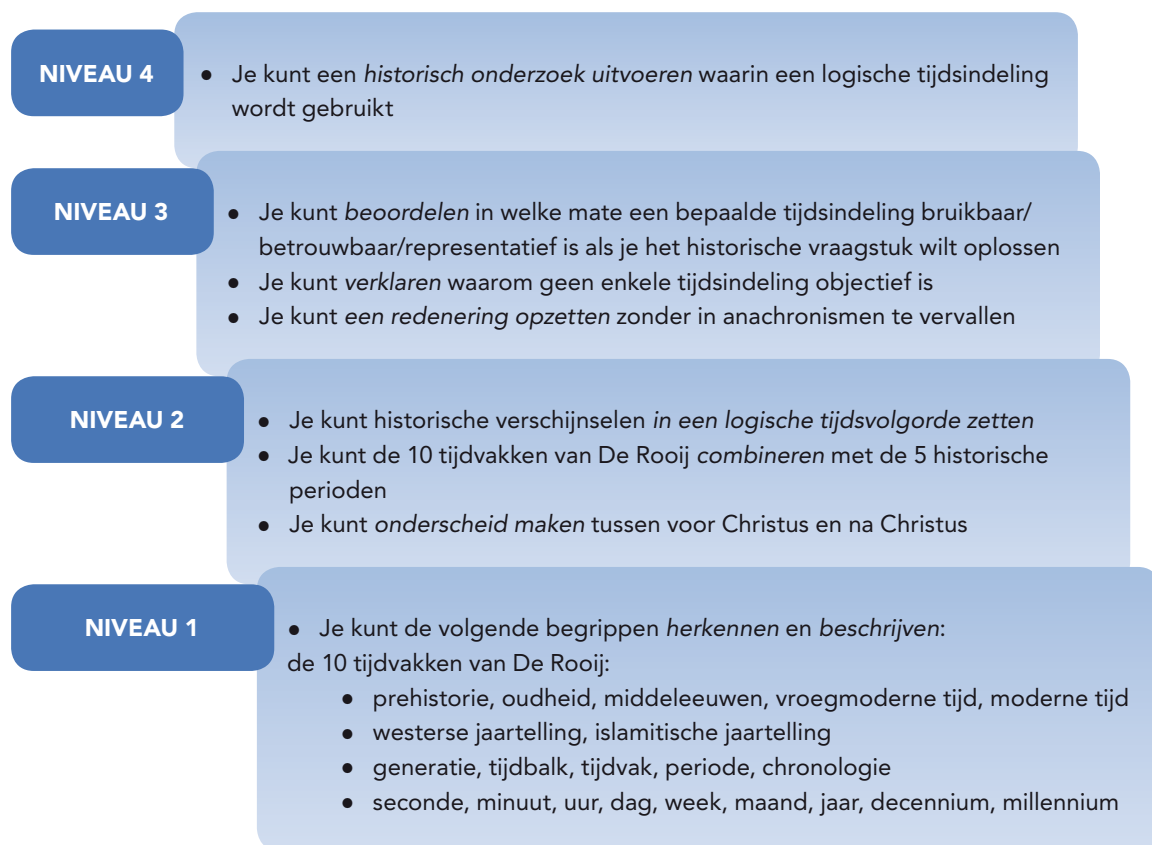
Figuur 1.
Vaardigheden
van het model.



dat ook binnen een klas grote verschillen bestaan tussen leerlingen met betrekking tot hun niveau van historische vaardigheden. Iedere vaardigheid is uitgesplitst naar vier niveaus. Niveau één is het laagste beheersingsniveau en niveau vier het hoogste. De vaardigheid chronologiseren is in figuur 2 gepresenteerd als voorbeeld.

HET MODEL EN DE LESPRAKTIJK

Het model kan op diverse manieren gebruikt worden in de praktijk. Veel docenten hebben behoefte aan een uitsplitsing van de historische vaardigheden naar niveaus en die was nog niet beschikbaar, zoals een docent opmerkte tijdens een nascholings-



- ① De gehele tekst van het opinieartikel is te lezen op de site van de Volkskrant: <http://tiny.cc/K06VK>.
- ② Het onderwijsverslag 2012-2013 (PDF) is te vinden op de site van de onderwijsinspectie: <http://tiny.cc/K06OV>
- ③ Zie de literatuurlijst.

Figuur 2.
Chronologiseren

bijeenkomst: ‘Voordat ik kan differentiëren, moet ik weten wat het instapniveau van de leerling is. Wat beheerst de leerling al en op welk niveau? Nergens vond ik echter een overzicht in leerlingentaal, waarbij vanaf het basisniveau tot aan het excellente niveau omschreven was wat leerlingen allemaal moeten beheersen.’

Om goed te kunnen differentiëren als docent is het noodzakelijk dat je in kaart kunt brengen waar de winst voor iedere leerling ligt. Het door ons ontwikkelde model kan daarvoor als theoretisch uitgangspunt worden gebruikt. Het model is tevens geschikt voor de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen op het gebied van historische vaardigheden. Voor veel secties kan het model hiervoor als leidraad worden gebruikt. Ten slotte kan het model goed gebruikt worden als een theoretische basis voor het toetsingsbeleid van een sectie. Bij ieder niveau kunnen vragen worden ontworpen om de vooruitgang van leerlingen te monitoren, maar ook om voor leerlingen inzichtelijk te maken op welke gebieden ze vooruitgang boeken. Onze volgende stap is om bij iedere vaardigheid en bij ieder niveau lesmateriaal te ontwikkelen dat het niveau van een leerling niet alleen helder en duidelijke

lijk in kaart brengt, maar ook omhoog kan brengen. Bijvoorbeeld een leerling acteert op niveau 2 bij de vaardigheid chronologiseren, met welk lesmateriaal krijgen we deze leerling naar niveau 3 en 4? Tot januari 2015 loopt hiervoor een project vanuit de Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen waarin tien docenten zich over deze vraag buigen. De opbrengst van dit project hopen we in de lente van 2015 op een conferentie over differentiëren in het geschiedenisonderwijs onder de aandacht van belangstellenden te kunnen brengen. ■

LITERATUUR

- BLOOM, B. S., ENGELHART, M. D., FURST, E. J., HILL, W. H., & KRATHWOHL, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- ANDERSON, L. W. & KRATHWOHL, D. R., et al. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Pearson Education Group.
- LÉVESQUE, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Toronto: Toronto University Press.
- SEIXAS, P., & MORTON, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- VAN DRIE, J., & VAN BOXTEL, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110.
- WILSCHUT, A., VAN STRAATEN, D., & VAN RIESSEN, M. (2013). *Geschiedenisdidactiek, handboek voor de vakdocent*. Bussum: Coutinho.

Het gehele model is als download te vinden op www.vgnkleio.nl/kleio.

OORDELEN OVER ZWARTE PIET

Geschiedenis levert onderbouwing in actuele discussie

Fanatieke voor- en tegenstanders van Zwarte Piet laten al enige tijd hun reacties achter op Facebook en internetforums. Wat opvalt in het debat is dat beide partijen de ontstaans-geschiedenis en de ontwikkeling van Zwarte Piet als bewijs aanvoeren voor hun gelijk.

Rob Verheijen en Anne van Duuren

zijn beiden werkzaam als lerarenopleiders geschiedenis aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

1 Hoving, Dibbits en Schrover (red.), *Cultuur en migratie in Nederland. Veranderingen van het alledaagse 1950-2000*, Sdu Uitgevers, 2005, pp. 249-256. www.dbnl.org/tekst/hovi002cult01_01/hovi002cult01_01_0011.php, geraadpleegd op 26 september 2014.

2 <http://petities.nl/petitie/zwarte-piet-moet-blijven>, geraadpleegd op 20 oktober 2013.

WAT?

Een les die aansluit bij de discussie over Zwarte Piet en gericht is op oordeelsvorming bij leerlingen. Ze gaan zich aan de hand van primaire en secundaire bronnen verdiepen in de Zwarte Pieten-discussie. Dit doen zij met behulp van de stappen van historisch denken en redeneren (verzamelen, ordenen, verklaren en beeldvormen).

VOOR WIE?

De opdracht is voor zowel onder- als bovenbouwklassen geschikt gemaakt en sluit aan bij de kerndoelen voor de onderbouw, bij de leervaardigheden in het vak geschiedenis en staatsinrichting voor de bovenbouw van het vmbo en bij de eindtermen van

de bovenbouw havo/vwo. De concrete invulling en diepgang verschilt voor de onderbouw en bovenbouw.

LESDUUR

Vijftig minuten

HOE?

STAP 1: BRONNEN

De les begint met het onderdeel *Zwarte Piet door de tijd heen*. De leerlingen kijken in groepjes van vier naar de historische context van Zwarte Piet. Ze bestuderen geschreven en ongeschreven bronnen en plaatsen deze op een tijdbalk. Op deze manier zien zij de rol van Zwarte Piet veranderen. Zo wordt bijvoorbeeld uit de afbeelding van Ella Riemersma duidelijk dat Zwarte Piet in 1925

als bestraffer wordt afgebeeld die ondeugende kinderen in de zak meeneemt, om vervolgens een tekst te bestuderen waarin Piet juist als goedlachse kindervriend wordt gepresenteerd. Ook zullen de leerlingen zien dat de discussie rond Zwarte Piet al langer bestaat dan zij vermoeden. Ze maken kennis met het Witte Pietenplan uit 1968, het plan om Piet minder zwart te schminken in de jaren zeventig en de poging om tot meerkleurige Pieten te komen in de jaren tachtig.¹

STAP 2: DISCUSSIE

In het tweede deel van de les wordt de aandacht verlegd naar het actuele Zwarte Pieten-debat. De groepjes krijgen hiervoor andere bronnen, ditmaal afkom-





stig van voor- en tegenstanders van Zwarte Piet in zijn huidige gedaante. Dit betreft uitspraken van politici, historici en belangenorganisaties. Er moet bronnenkritiek worden toegepast: leerlingen beoordelen de herkomst van de bron, de maatschappelijke positie van de maker en de argumentatie in relatie tot de historische context.

STAP 3: ONDERBOUWDE REACTIE

In het afsluitende deel komen alle leerlingen tot een uitspraak met betrekking tot de stelling 'Zwarte Piet is een racistisch overblijfsel uit een ver verleden' en geven daarbij twee argumenten op basis van de bronnenanalyse. De docent bespreekt vervolgens of het plaatsen van reacties op een forum bijdraagt tot het oplossen van een probleem. Vervolgens wordt de leerlingen gevraagd om binnen hun groep tot een oplossing te komen waar zowel de voor- als tegenstanders in het debat mee zouden kunnen leven. Er moet een uitspraak komen over de representatie van Zwarte Piet, de verhouding tussen Zwarte Piet en Sinterklaas en zijn karaktereigenschappen.

WAT LEVERT HET OP?

Het is belangrijk dat leerlingen zich niet tevredenstellen met het plaatsen van onbeargumenteerde meningen op internetforums, maar leren om hun mening te onderbouwen en na te denken over mogelijke oplossingen. Met de opdracht krijgen leerlingen inzicht in een hedendaags verschijnsel door studie van het verleden. Dit sluit aan bij de opvattingen van de Duitse historicus Jürgen Kocka. Bovendien kan het schoolvak geschiedenis waardevol zijn, aldus Kocka, bij het relativeren van tradities en ontmaskeren van tradities en mythen. Zo wijzen voorstanders van Zwarte Piet op de Germaanse herkomst van Zwarte Piet en tegenstanders op de directe relatie met het slavernijverleden. In deze opdracht leren leerlingen de tradities en mythen van Zwarte Piet te doorgronden. Bij de ontwikkeling van de opdracht is verder rekening gehouden met de opvattingen van de Canadese onderwijskundige Kieran Egan en de Amerikaanse psycholoog Benjamin Bloom.

IN DE PRAKTIJK

In november 2013 hebben we de opdracht uitgevoerd met eerstejaarsstudenten geschiedenis van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Vrijwel alle studenten hadden al op verschillende wijzen kennisgenomen van het debat en ventileerden zelfs al voor het forum een felle maar vaak ongefundeerde mening. De opdracht werkte enthousiasmerend, maar was ook confronterend voor de studenten; ze bleken zelf als toekomstig geschiedenisdocent geen gebruik te maken van historisch denken. Na gesprekken met geschiedenisdocenten hebben wij deze opdracht aangepast voor het voor het voortgezet onderwijs. ■

'ZWARTE PIET MOET BLIJVEN'

'Zwarte Piet is een racistisch overblijfsel uit een ver verleden?!

Wat een onzin! Zwarte Piet weg? NOOIT!

Zwarte Piet is zwarte Piet en dat moet zo blijven!

Onderteken deze petitie als u dat ook vindt!'

Deze oproep werd vorig jaar oktober gedaan op de site *Zwarte Piet Moet Blijven*. Op zondag 20 oktober 2013 stond de teller op 28.147 ondertekenaars, inmiddels op meer dan 300.000. Hieronder de reacties van twee van hen:

'Onze traditie mag niet veranderen!'

*'Kinderen denken niet in termen van racisme, waarom moeten volwassen hen dit afnemen!!!'*²

De Facebookpagina *Pietitie*, een site van gelijke strekking, kreeg sinds het moment van oprichten meer dan twee miljoen *likes*. Naast de algemene uitingen van ongenoegen, werd er dit jaar ook opgeroepen tot actie. Actiegroepen riepen op de HEMA te boycotten vanwege hun voorgenomen aanpassingen aan Zwarte Piet.

Linker pagina: Zwarte Pieten. Foto: Floris Looijesteijn.
Linksboven: Reclame met Sinterklaas en Zwarte Piet, ca. 1900-1925.
Hieronder: Protest in Amsterdam, november 2013.



FOTO: CONSTABLEQUACKERS

LITERATUUR

- MARCEL BAS, *Zwarte Piet. Discriminerend of fascinerend?*, Uitgeverij Aspekt, z.d.
- WILLEM KOOPS, MADELON PIEPER & EUGENIE BOER (red.), *Sinterklaas verklaard*, Uitgeverij SWP, 2009.
- GÁBOR KOZIJN, *Zwarte Piet. Verkennend onderzoek naar een toekomstbestendig sinterklaasfeest*, Nederlands Centrum voor Volkscultuur en Immaterieel Erfgoed, 2014.

Deze les, met verdere uitleg en onderbouwing, is te downloaden op de website www.vgnkleio.nl.



MELD U AAN ALS VGN-LID EN ONTVANG GRATIS GESCHIEDENIS VAN DE NEDERLANDEN!

De Vereniging van docenten in Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN) is opgericht in 1948. Dankzij de inspanningen van de vereniging en haar leden heeft het vak geschiedenis in 66 jaar binnen het onderwijs een vastomlijnde positie gekregen. Om die positie te behouden, hebben we ú nodig.

Aandacht voor de historie blijft essentieel. En het behartigen van de belangen van het geschiedenis-onderwijs eveneens. De vereniging telt op dit moment meer dan 2.000 leden. Om de positie van ons vak ook in de toekomst zeker te stellen, is het van belang dat onze vereniging verder groeit.

- Wilt u de positie van het vak geschiedenis in de toekomst zeker stellen?
- Wilt u op de hoogte blijven van alle nieuwe ontwikkelingen binnen het vak geschiedenis in het onderwijs?
- Wilt u wellicht ook een bijdrage leveren aan onze inspanningen op dit terrein?



MELD U AAN ALS NIEUW LID!

De eerste 150 nieuwe leden ontvangen als waardering voor hun support de grondig herziene en geactualiseerde uitgave van *Geschiedenis van de Nederlanden*.

GESCHIEDENIS VAN DE NEDERLANDEN

Overzichtswerken die de Nederlanden in alle verscheidenheid en gemeenschappelijkheid beschrijven zijn zeldzaam.

In de *Geschiedenis van de Nederlanden*, onder redactie van Hans Blom en Emiel Lamberts, schetsen acht vooraanstaande historici uit Noord en Zuid 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.

Zie voor meer informatie: <http://tinyurl.com/kafdmnb>.

www.vgnkleio.nl/aanmelden

WAT IS HIER FOUT AAN?!

De rol van zorgvuldig formuleren bij historisch redeneren

Veel geschiedenisdocenten zullen het ongemakkelijke gevoel kennen bij het nakijken van toetsen. Het antwoord van een leerling doet weliswaar vermoeden dat hij de stof begrijpt, maar kan toch niet door de beugel. Het is slordig en onvolledig geformuleerd. Zonde en frustrerend. Ook voor de leerling die vaak uitroept: 'Wat is hier nou fout aan?!'

Dit artikel is gebaseerd op het praktijkonderzoek dat de auteurs uitvoerden als onderdeel van de Lerarenopleiding Geschiedenis aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Met een praktijkonderzoek laten studenten zien dat ze in staat zijn aan de hand van een wetenschappelijk onderzoek hun lespraktijk verder te ontwikkelen. Hanna Westbroek en Janneke Riksen begeleidden dit onderzoek.

Waarom is het ene antwoord beter dan het andere? Hoe schrijf je het op? Welke stappen zet je daarbij? Zorgvuldig formuleren verdient naar onze mening een centralere plaats in het geschiedenisonderwijs. Het is niet alleen een noodzakelijke voorwaarde om als leerling te kunnen laten zien dat je in staat bent kennis, vaardigheden en metahistorische inzichten in samenhang toe te passen, het is een wezenlijk onderdeel van het vak geschiedenis zélf, waaraan dan ook expliciet aandacht moet worden besteed. Goed kunnen formuleren is dus inherent aan de vaardigheid van historisch redeneren. Met dit uitgangspunt van taalgericht vakonderwijs gingen wij aan de slag tijdens ons praktijkonderzoek van de universitaire lerarenopleiding (ULO) aan de Vrije Universiteit (VU) Amsterdam. We deden dat in samenspraak met onze stagescholen, het Keizer Karel College in Amstelveen en Damstede in Amsterdam. We namen een lesopzet van Brenda Stam, breidden deze na analyse uit en evalueerden vervolgens het effect ervan.¹ Reflecteren op het formuleren en op de componenten van een goed antwoord levert volgens ons winst op. Leerlingen leren daardoor beter historisch redeneren.

TAALGERICHT VAKONDERWIJS

Met vragen over geschreven bronnen worden belangrijke historische vaardigheden getoetst. Een aantal zaken gaat bij de beantwoording nogal eens mis. Zo blijkt dat leerlingen historische begrippen niet goed toepassen, bronnen verkeerd interpreteren of historische kennis en de bron op een onjuiste of onvolledige manier met elkaar verbinden. Dat reflectie op de taligheid van het vak bijdraagt aan een betere beheersing ervan, is de hoofdthese van de projectgroep Taalgericht vakonderwijs. Over de taligheid van het vak is al eerder in *Kleio* geschreven.² Het idee is dat leerlingen door explicieter met de taal van het vak bezig te zijn, de vaardigheden die er inherent aan zijn beter gaan beheersen. In taalgericht vakonderwijs worden

Daan de Lange is docent geschiedenis en maatschappijleer op het Huygens College in Heerhugowaard.

Paula van Rooij is docent geschiedenis en werkte op de Berger Scholengemeenschap in Bergen (NH). In 2013 volgden ze de Lerarenopleiding Geschiedenis aan de VU.

¹ Jannet van Drie, Brenda Stam e.a., *Taalgericht vakonderwijs en de mens- en maatschappijvakken. Handreiking voor op-leiders en docenten* (Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken, 115-119).

² Vgl. Carla van Boxtel en Jannet van Drie, *Leer de vaktaal gebruiken. Taalgericht geschiedenisonderwijs helpt leerlingen de stof te begrijpen* (Kleio 2010-3, 18-22). Jannet van Drie en Carla van Boxtel, *Onderzoeksopdrachten, samenwerken, computers en historisch redeneren* (Kleio 2007-4, 6). Carla van Boxtel en Jannet van Drie, *Historisch redeneren; verschillen tussen beginners en experts* (Kleio 2004-1, 8). Ook Remi Hartel pleitte vorig jaar in *Kleio* voor het belang van het expliciet trainen in het lezen van bronnen.



FOTO: SASKIA LELIEVELD



FOTO: SASKIA LELIEVELD

taaldoelen gesteld. Het is contextrijk, vol interactiemogelijkheden en biedt de benodigde taalsteun. Van de lesontwerpen die uit dit project zijn voortgevloeid hebben wij er één verder ontwikkeld, uitgevoerd en geëvalueerd. Door in twee vwo 5-klassen op onze stagescholen systematisch de antwoorden op vragen met tekstbronnen te analyseren, voor en na een interventieles, hebben we het effect van taalgericht vakonderwijs bekeken. Observaties tijdens de les zelf leverden in combinatie met hardop-denksessies met leerlingen infor-

matie op over de wijze waarop zij tot de formulering van een antwoord kwamen. Om het historisch redeneren meetbaar te maken, gingen we uit van de definitie van Carla van Boxtel en Jannet van Drie. Zij onderscheiden zes componenten die in samenhang de kennis, vaardigheden en metahistorische inzichten vormen van historisch redeneren: **1.** historische vragen stellen; **2.** gebruiken van historische bronnen; **3.** contextualiseren; **4.** argumenteren; **5.** gebruiken van historische begrippen; **6.** gebruiken van structuurbegrippen.³ Wij richtten ons op de tweede, omdat daarin cruciale elementen van historisch redeneren samenkomen. We stelden een ideaaltypisch model op van een veelvoorkomende bronvraag, die drie vaardigheden toetst die dat vermogen (of het gebrek eraan) in samenhang zichtbaar maken. We keken naar 'het vermogen het juiste element uit de bron te benoemen, door een cruciale passage te citeren of in eigen woorden de kern samen te vatten'; 'het vermogen de juiste historische kennis in te zetten bij het beantwoorden van de vraag' en 'het vermogen deze beide aspecten met elkaar te verbinden in een correcte redenering' ('X1, X2 en X3', zie figuur 1). We gebruikten bronvragen van een vergelijkbaar niveau die op dit ideaaltypische model waren gebaseerd. Dat deden we voor, tijdens en na een interventieles waarin de leerlingen aan de slag gingen met het maken van een stappenplan.

INTERVENTIELES

In een interventieles, de zogenoemde 'stappenplanles', vroegen we leerlingen bronvragen te beantwoorden. Vervolgens moesten ze elkaars antwoorden vergelijken met een geprojecteerd modelantwoord en in hele zinnen benoemen wat er beter kon aan de formulering van hun klasgenoot. Daarna maakten leerlingen met behulp van lege kaartjes een eigen stappenplan voor het beantwoorden van bronvragen. Gemiddeld bedachten de leerlingen zes stappen (in de trant van 'lees de

³ Carla van Boxtel en Jannet van Drie, *Vermogen tot historisch redeneren. Onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten*. (Hermes 2008-43, 46).

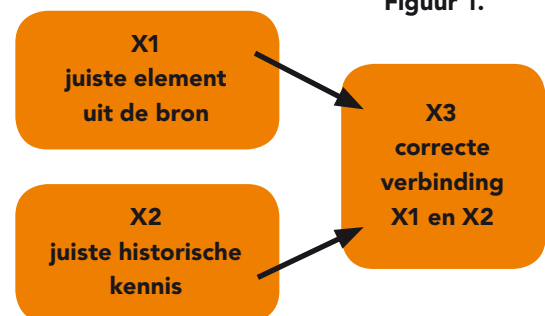
⁴ Een van de pioniers van actief leren was Jerome Bruner. Vgl. Arie Wilschut e.a., *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Coutinho, 2008, 83).

Leerling is in staat tot het beantwoorden van bronvraag 'type x' (redeneren met bron).

Bv. Leg met behulp van de bron uit waarom...

Leerling kan juiste aspect/kern uit de bron gebruiken in een antwoord en correct relateren aan (geleerde) historische context.

Figuur 1.



historisch redeneren met geschreven bronnen

vraag, lees de bron, schrijf je antwoord op, controleer het antwoord'). Een groot aantal stappen die wij als docenten vanzelfsprekend vinden, noteerden ze niet. Zoals het nalezen van het antwoord. Met andere woorden: een groot deel van het denkproces bleef onder de oppervlakte. Vervolgens deelden we enveloppen uit met 22 suggesties voor stappen, waaronder: 'vaststellen wat de kern van de vraag is', 'bedenken wat de bron te maken heeft met de leerstof', 'controleren of je antwoord geeft in hele zinnen'. Met deze kaartjes vulden leerlingen in tweetallen hun eerste stappenplan aan tot maximaal twaalf stappen. Deze werkwijze levert sterk verschillende stappenplannen op, waarbij het ene niet per se beter is dan het andere. De winst zit hier in de discussie die leerlingen onderling voeren. Door actief bezig te zijn met historisch redeneren, maken leerlingen het zich sneller eigen.⁴ Door te reflecteren leren ze het belang inzien van een gestructureerd en zorgvuldig geformuleerd antwoord. Bovendien voelen zich door deze werkwijze 'eigenaar' van hun stappenplan; ze maken een eigen stappenplan dat ze in toetsen kunnen gebruiken.

HARDOP DENKEN

Voorafgaand aan de stappenplanles hadden leerlingen een toets gemaakt met daarin bronvragen, om te zien hoe zij presteerden op de elementen X1, X2 en X3 uit het model. Op basis van een analyse van de toetsresultaten selecteerden we leerlingen die fouten maakten in het historisch redeneren met geschreven bronnen. Zij beantwoordden twee bronvragen opnieuw, nu hardop denkend. Na de interventie maakten beide klassen opnieuw een toets met bronvragen en werden dezelfde leerlingen nogmaals volgens het hardop-denkenprotocol geanalyseerd. Op basis van onze observaties tijdens de les en het hardop denken stellen we een aantal dingen vast. Gemiddelde leerlingen volgen een vergelijkbaar patroon bij hun aanpak: ze lezen eerst de vraag, gaan vervolgens associëren wat de vraag te maken heeft met wat ze geleerd hebben en kijken vanuit dit vertrekpunt naar de bron. Op dit punt wordt het voor leerlingen lastiger en lopen de werkwijzen verder uiteen. Zo gaan sommige leerlingen zoekend en associërend lezen, af en toe terugspringend naar de vraag. Anderen doorlopen het proces van vraag en bron lezen twee keer achter elkaar. Vervolgens kiezen de leerlingen een cruciaal stukje uit de bron waarin volgens hen het antwoord verborgen zit. Dat element schrijven ze op, al dan niet als citaat tussen aanhalingstekens. Het antwoord wordt daarna vaak nog eens gecheckt, maar niet herschreven. ▶



WERKVORM IN EEN NOTENDOP

- Laat leerlingen voor zichzelf twee vragen met een geschreven bron maken.
- Leerlingen kijken in tweetallen de gemaakte vragen na. Ze geven suggesties voor een beter antwoord.
- Geef leerlingen acht lege kaartjes. Ze moeten daarop stappen schrijven die ze maken om bronvragen adequaat te beantwoorden. Het voordeel van kaartjes is dat fysiek ordenen mentaal ordenen stimuleert en het denkproces zichtbaar maakt.
- Geef leerlingen in tweetallen een envelop met 22 kaartjes. Daarop staan ook stappen om bronvragen te maken, zoals 'de vraag zorgvuldig lezen'. Met hun eigen kaartjes en de 22 ingevulde kaartjes maakt elk tweetal nu een plan van aanpak voor het beantwoorden van bronvragen. Leerlingen mogen maximaal twaalf kaartjes gebruiken.
- Bespreek de gemaakte stappenplannen klassikaal. Wat zijn de sterke punten? Waarom maakt het ene duo andere keuzes dan het andere? Bespreek ook het nut van voor leerlingen gekke kaartjes.
- Variatietip voor de onderbouw. Bespreek een bronvraag uit de toets. Maak een mindmap op het bord met stappen die leerlingen hebben genomen om de vraag te beantwoorden. Geef leerlingen vervolgens twaalf ingevulde kaartjes. Laat ze daar een stappenplan van maximaal zes kaartjes van maken. Bespreek klassikaal of leerlingen met de nieuwe kennis bronvragen anders gaan maken.

Op www.vgnkleio.nl/kleio vindt u kaartjes om stappenplannen te maken en antwoordbladen.

5 In ons onderzoek werden zwakke leerlingen gedefinieerd als behorend tot de zwakste 20% van de klas bij toetsen en de beantwoording van bronvragen. Gemiddelde leerlingen haalden een gemiddeld cijfer en lieten een gemiddeld niveau van historisch redeneren zien. Sterke leerlingen behoorden tot de sterkste 20% van de klas. Daarnaast vertrouwden we op onze ervaringen met de leerlingen.

FOUTEN IN CATEGORIEËN

De fouten die leerlingen kunnen maken bij het beantwoorden van dit type bronvragen, zijn in drie categorieën te verdelen. Deze categorieën klassikaal benoemen en bespreken is volgens ons een goede methode om leerlingen bewuster en zorgvuldiger te laten formuleren.

1. Fouten met het benoemen van het juiste element uit de bron (X1).

Deze variëren van het vergeten te noemen van (een element uit) de bron tot het niet expliciet verwijzen naar de bron en het verkeerd verwijzen naar de bron. In veel gevallen kunnen fouten van dit type als slordigheid worden betiteld. Zo gaven leerlingen keurig de geleerde definitie van het hofstelsel, maar legden ze niet uit welk element van het geleerde ze herkenden in de bron. In termen van historisch redeneren: leerlingen laten de redenering te veel impliciet.

2. Fouten met het inzetten van historische kennis bij het beantwoorden van de vraag (X2).

Meestal is hier sprake van onvoldoende beheersen van de stof. Zo verwachten leerlingen bij een vraag over Descartes het begrip rationalisme met empirisme, wat ze kansloos maakte bij het interpreteren van de bron.

3. Fouten met het verbinden van bovenstaande twee elementen in een correcte redenering (X3).

Hierbij lichten leerlingen onvoldoende toe wat de bron met de geleerde historische context te maken heeft. Leerlingen kunnen in dit geval de indruk wekken dat ze het wel begrepen hebben. Ze leggen het vervolgens echter onvoldoende of te schematisch uit. Bijvoorbeeld alleen met een pijl, waardoor het verband tussen elementen onhelder blijft.

Uit ons onderzoek bleek dat bij de derde categorie onder het foute antwoord op papier vaak meer begrip van de bron en de stof verscholen zat. Bij zowel het lezen van de vraag als het lezen van de bron expliciteerden leerlingen associaties die correct waren en die aanknopingspunten boden voor een goed antwoord, maar die vervolgens niet in het antwoord terechtkwamen. Ook bleek dat één stap door iedereen werd overgeslagen: de formulering van het antwoord nog eens kritisch nalezen met in het achterhoofd de vraag of het ook voor iemand anders te begrijpen zou zijn. Pas na indirecte suggesties keken ze nogmaals naar hun formulering. Dat gebeurde relatief kort en onzorgvuldig.

KLASSIKAAL EVALUEREN

Leerlingen blijken zich niet altijd even bewust van alle stappen die ze bij het beantwoorden van een vraag zetten. Sterke leerlingen bedachten tijdens

de les uit zichzelf niet méér stappen dan zwakkere leerlingen, maar hun aangepaste stappenplannen waren vervolgens wel langer dan gemiddeld.⁵

Zwakke leerlingen halen minder (gemakkelijk) inspiratie uit gesuggereerde stappen. Het klassikaal evalueren van de resultaten is mede daarom cruciaal. Hoe pakken leerlingen het aan? Wat zou er beter kunnen? Welke stappen vonden ze echte eye openers? Door overwegingen te expliciteren leren ze van elkaar en zichzelf. Opvallend was dat geen van de leerlingen uit zichzelf een stap bedacht die te maken had met het structureren van het antwoord. Wat wel steeds in de stappenplannen voorkwam, was het herlezen van het antwoord. Er waren drie soorten tips die leerlingen elkaar vaak gaven naar aanleiding van de interventies:

- Het controleren van de begrijpelijkheid van het antwoord.
- Het samenvatten van de kern uit de vraag en de bron.
- Het opsplitsen van de vraag in deelvragen.

De meeste leerlingen onderstreepten aan het einde van de les het belang van het nalezen van het eigen antwoord. Ze erkenden het belang van jezelf vragen stellen als: bevat je antwoord vaag taalgebruik, zou het ook voor iemand anders te begrijpen zijn? Bij het becommentariëren van elkaars antwoord vulden leerlingen bijvoorbeeld aan: 'dus...?', daarmee suggererend dat hun medeleerling een redenering niet helemaal had afgemaakt.

'LEERLINGEN BLIJKEN ZICH NIET ALTIJD EVEN BEWUST VAN ALLE STAPPEN DIE ZE BIJ HET BEANTWOORDEN VAN EEN VRAAG ZETTEN'

De mate van vaardigheid in historisch redeneren met bronvragen loopt parallel met die van de vaardigheid in het vak als geheel. Sterke leerlingen scoren vooral beter op het onderdeel X3 (verbinding tussen de bron en de geleerde stof). Ze maken een redenering helemaal af, waardoor hun antwoord het karakter krijgt van een klein betoogje, dat in staat is een lezer te overtuigen. Dat doen ze onder andere doordat zij meer dan de zwakke en gemiddeld scorende leerlingen signaalwoorden gebruik (bijvoorbeeld: dus, hiermee, hierdoor) en een stukje van de vraag herhalen, al dan niet geparafraseerd. Een typisch voorbeeld vormen de volgende twee antwoorden op de vraag over een fragment uit een van de *cahiers de doléances*, waarvan leerlingen moeten beargumenteren of er verlichtingsideeën in doorklinken.

Antwoord 1: 'Bron 3 het volk wil meer inspraak en wil eerlijke manier van bestuur.'



Leerlingen uit 3-havo van de Berger Scholengemeenschap maken een stappenplan.

Antwoord 2: 'In bron 3 klinkt een verlichtingsidee door, want één van de verlichtingsideeën was dat het volk de hoogste macht heeft (volkssoevereiniteit). In punt 2 van de bron ('het moet... instemt') is dit idee uitgewerkt tot een praktijkvoorbeeld.' Deze antwoorden illustreren dat een expliciete koppeling van X1 en X2 een zorgvuldiger formulering en daarmee een beter antwoord oplevert. Het verdient aanbeveling dit inzicht klassikaal te bespreken en er vervolgens verder mee oefenen. Van reflectie en bewustwording gaat dan een leereffect uit waarbij taalvaardigheid en historisch redeneren samenvloeien.

REFLECTEREN IS WINST

De les en het daaraan gekoppelde onderzoek onderstrepen dat geschiedenis een talig vak is. Voor veel leerlingen leverde het winst op om te reflecteren op het formuleren en op de componenten van een goed antwoord. Wij menen dat leerlingen hierdoor beter leren historisch redeneren. En dat raakt de kern van het vak geschiedenis. Het toepassen van kennis in nieuwe situaties is namelijk sterk verweven met taalvaardigheid. Een geschiedenisdocent vervult een cruciale rol door leerlingen daar voortdurend op te wijzen. De ervaring met de stappenplanles leert ons dat leerlingen uit zichzelf niet bezig zijn met het opsplitsen van de vraag, het her-

lezen, structureren en nalezen van het antwoord. Met de kaartjes erbij deden ze dat wél. Via deze les valt hier dus veel winst te behalen. De interventielessen hebben weliswaar niet direct tot significante verbeteringen van toetsresultaten geleid, ze hebben leerlingen wel bewuster gemaakt van de taligheid van het vak door gezamenlijke reflectie op het formuleren van een antwoord.

Ons onderzoek heeft ook het verschil tussen de categorieën leerlingen bevestigd zoals dat door Brenda Stam gesuggereerd is: sterke leerlingen slaan stappen over, of zetten ze impliciet. Dit onderzoek voegt daaraan toe dat sterke leerlingen ook beter in staat zijn de stappen te herkennen dan de zwakke leerlingen. Het ligt voor de hand te veronderstellen dat voor werkelijke verbeteringen op het gebied van historisch redeneren met geschreven bronnen meer tijd en aandacht voor reflectie op de aanpak van dit type bronvragen nodig is, zodat de (taal)vaardigheid die erbij komt kijken verder kan inslijten. ■

LITERATUUR

JANNET VAN DRIE en BRENDA STAM, *Talige dimensies van het geschiedenisonderwijs. Een casestudy*. (Landelijk Expertisecentrum Mens- en Maatschappijvakken 2013).

VERDER LEZEN

Kijk op: www.taalgerichtvakonderwijs.nl/literatuur.

OUDE LIEFDESMOORD OPGELOST?

Johan Ligorius Beer, Maria Vonck, weduwe van Hubert Cock, en Johan Christoffel Müller, moord en medeplichtigheid aan moord op Hubert Cock. Zo luidt de beschrijving van het Regionaal Archief Nijmegen over het proces rondom de liefdesmoord uit 1712. Het bevat onder meer een met bloed ondertekend testament, liefdesbrieven en getuigenverklaringen. Dit archief trok de aandacht van

zowel Steffie van den Oord als Guus Pikkemaat. De auteurs schreven er ieder, zo'n driehonderd jaar na de moord, een boek over. Steffie van den Oord gebruikte de archiefstukken als basis voor haar historische roman *Vonk. Een noodlottige liefde*. Vanuit meerdere perspectieven – hoofdrolspelers Anna Maria Vonk, Huibert Cock en luitenant Johan Ligorius Behr, knecht Stoffel Müller, korporaal Kummer en scherprechter Andries van Anhout – neemt ze de lezer mee in het verhaal van de Nijmeegse liefdesmoord. Deze verschillende invalshoeken maken *Vonk* een bijzonder interessant boek. Zeker het perspectief van de beul is van grote waarde. Toch maken de verschillende, door elkaar lopende perspectieven – dan

weer een paar maanden eerder, dan weer tijdens het proces – de lijn van het verhaal soms lastig te volgen. Als lezer verwacht je bovendien dat er nog iets gaat gebeuren, ondanks dat je vanaf de eerste bladzijde weet hoe het verhaal eindigt. Dat dit moment uitblijft, ligt niet aan Van den Oord. Ze heeft zich de archiefstukken eigen gemaakt en er haar eigen interpretatie aan gegeven, wat vooral blijkt uit de passages over de geheime afspraakjes en de rol van korporaal Kummer. De schrijfstijl zal niet iedereen aanspreken, maar *Vonk* geeft ons een levendig inzicht in het Nijmegen ten tijde van de liefdesmoord.

Guus Pikkemaat hanteert in zijn werk *Een dodelijk liefdesdrama te Nijmegen in 1712. De fatale*



VONK. EEN NOODLOTTIGE LIEFDE

Steffie van den Oord (Atlas Contact, Amsterdam 2013), 256 blz., € 19,95

EEN DODELIJK LIEFDESDRAMA TE NIJMEGEN

IN 1712. DE FATALE PASSIE VAN LUITENANT BEER
Guus Pikkemaat (Aspekt, Soesterberg 2014), 312 blz., € 19,95



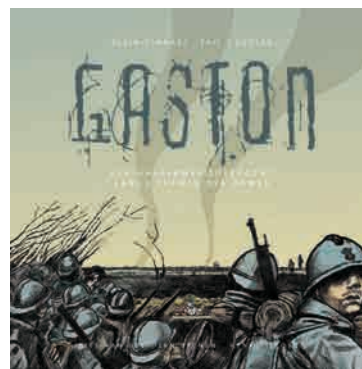
passie van luitenant Beer juist een chronologische beschrijving en besteedt veel aandacht aan de context. De lezer wordt uitgebreid geïnformeerd over de reden waarom luitenant Beer in Nijmegen verbleef en aan welke regels hij zich had moeten houden. Ook staat Pikkemaat stil bij de bestuurlijke macht van Nijmegen en de veranderingen die zich op dit gebied hebben voorgedaan. Deze zijsporen zijn van toegevoegde waarde, ze geven de lezer inzicht in de context van de moord. Sommige zijsporen voeren echter te ver, bijvoorbeeld de passages over de klok en andere onderdelen van het interieur van het Raadhuis, waarvan de auteur zelf al zegt dat luitenant Beer zich er waarschijnlijk niet voor interesseerde. Het is jammer dat het zijspoor over de scherperechter slechts één alinea lang is – daar had ik wel meer over willen weten. De auteur werpt regelmatig interessante vragen op over het verloop van het proces. Had de aanklager niet opgemerkt dat Anna Maria een scheidingsverzoek had ingediend? Waarom kwam alleen Anna Maria op de pijnbank terecht? En wat was de rol van korporaal Kummer? Na het lezen van beide boeken ben je er, net als de auteurs, van overtuigd dat Kummer de moord moet hebben gepleegd. Toch was de Raad niet van dit scenario overtuigd, met alle gevolgen van dien. Terwijl de schepenen toegang hadden tot dezelfde bronnen als wij nu. Vanwaar dit verschil in interpretatie? De Nijmeegse liefdesmoord van 1712 zal zeker voor een interessante discussie zorgen in de klas.

Ellen Nieboer

MONUMENT VOOR EEN SLACHTOFFER

Nu het honderd jaar geleden is dat de Eerste Wereldoorlog begon, duiken op allerlei plekken 'Nederlandse' verhalen op over de oorlog waar het land niet aan deelnam. Drieëndertig jaar geleden erfde Haarlemmer Alain Timmers een collectie brieven van zijn voorouder Gaston Delange, een Franse *poilu*. Gaston vocht twee jaar bij Chemin des Dames, daarna in Servië en eindigde in de loopgraven bij Verdun. Gedurende die tijd schreef hij aan zijn peettante Simone. Tweehonderd brieven, briefkaarten en foto's zijn samengebracht in een pakkend verhaal dat goed geïllustreerd en vormgegeven is.

In het najaar van 1914 krijgt Gaston Delange zijn oproep om op te komen. Hij gaat graag en is één van de vele soldaten die – na een korte training – de oorlog in wordt gestuurd. Hij tekent voor de duur van de oorlog. Aangezien zijn ouders in het bezette Lille wonen en het vrijwel onmogelijk is om daar post te krijgen, schrijft Gaston aan zijn peettante Simone. De brieven geven een ontluisterend beeld van de ontberingen die Gaston moet ondergaan. In vrijwel iedere brief bedelt hij om geld, eten of spullen. Zijn 'tante' stuurt hem zelfs kleding, nog voordat hij naar het front gaat. Dat gebeurt in juli 1915 en direct krijgt hij het voor zijn kiezen: 'Ik heb de vreselijkste taferelen gezien. Het ergste vond ik dat de sergeant-majoor van een compagnie naast ons compleet aan flarden werd geschoten. Alleen zijn benen en



GASTON, EEN HAARLEMSE ZOEKTOCHT LANGS CHEMIN DES DAMES

Alain Timmers, Eric J. Coolen, Bies van Ede, Jan Beenen, Henk Tijbosch (Haarlem, Nieuwe Gracht Producties, 2014), 108 blz., € 15,-

romp vonden wij terug. Het was geen prettig gezicht.'

De doden en gewonden, de modder, de honger, de vreselijke herrie, gasaanvallen, de stank van ontbindende lijken van mensen en paarden; Gaston maakt het allemaal mee. Zo ook de oorlog in Servië, dat onder de voet gelopen dreigt te worden door Bulgarije. Gaston is daar een paar maanden, maar meldt zich in maart 1916 weer aan het front in Champagne. Kort daarna bevindt hij zich in de uitputtingsslag rond Verdun. Hier wordt hij, midden 1917 samen met zeventien kameraden, in een Duitse loopgraaf, door een granaat getroffen. Hij wordt één van de 4,5 miljoen vermiste soldaten van deze oorlog. Ook zijn vader, die na de oorlog enige tijd op en bij de slagvelden rondooit, vindt hem niet. Gaston Delanges naam is in 1968 op het monument van het ossuarium van de nationale begraafplaats van Cerny-en-Laonnois gegraveerd. Het boek *Gaston* is een coproductie van schrijver Jan Beenen, dichter Bies van Ede, vormgever en fotograaf Henk Tijbosch en illustrator Eric Coolen. Het is een mooi boek, met goed geselecteerde achtergrondinformatie en stemmige tekeningen. Een waar monument voor één van de vele Franse slachtoffers.

Ger Jan Onrust

CONFRONTEREND VERSLAG VAN SLAVERNIJ

Er zijn weinig boeken over slavernij – en vooral over de afschaffing daarvan – waarin niet een of meer afbeeldingen staan afkomstig uit het gepubliceerde dagboek van John Gabriël Stedman. De Schots-Nederlandse huurling maakte tussen 1773 en 1777 deel uit van een expeditieleger dat opstandige slaven moest onderdrukken. Gedurende die periode hield hij een dagboek bij. De gekuiste versie werd in 1796 uitgegeven en beïnvloedde de discussie over de afschaffing van de slavernij. Michaël Ietswaart heeft het manuscript nu hertaald, waardoor opnieuw kennis genomen kan worden van de praktijk van de slavernij in Suriname aan het einde van de achttiende eeuw. 'Nog niet lang geleden heb ik een neger levend aan de galg opgehangen zien worden met een ijzeren haak door zijn ribben gestoken. Die haak was door een gat in zijn lichaam gehaald dat ze er eerst met een mes uit hadden gesneden. De ongelukkige leefde op die manier nog drie dagen met het hoofd en de voeten naar de grond hangend. In weerwil van deze afschuwelijke foltering liet hij geen enkele weklacht horen.' Dit soort citaten en bijbehorende prenten van onder andere William Blake hadden de nodige invloed op de afschaffing van de slavernij in Engeland en Nederland. Zijn in het Engels geschreven verhaal werd in 25 talen vertaald, waaronder het Nederlands (1799). Het belangrijkste thema in het boek van Stedman is de beschrijving van de activiteiten van het expeditieleger van achthonderd



REIZE NAAR SURINAMEN. DAGBOEK VAN JOHN GABRIËL STEDMAN UIT 1772 – 1777

Moderne vertaling door Michaël Ietswaart (Walburg Pers, Zutphen 2014), 304 blz., € 24,95

man (later aangevuld met nog eens 830 personen). Het kat-en-muisspel tussen de soldaten en de marrons leidde slechts één maal tot een echt treffen, ondanks zeven campagnes waaraan Stedman deelnam. Hij beschrijft de ontberingen van de soldaten; er was slechts een enkeling die niet ziek werd en de mannen vielen bij bosjes. Stedman heeft in zijn boek de geschiedenis, de natuur en het volk beschreven. Wie Suriname een beetje kent, herkent veel in zijn beschrijving van bijvoorbeeld Paramaribo, de vele krekens en het fruit. Andere thema's in het boek zijn de vrijgevigheid van plantagehouders wanneer Stedman langskomt, en vooral zijn relatie met de mulat-

tin Joanna. Hoewel hij pogingen heeft gedaan om haar vrij te kopen, blijft zij toch achter bij zijn vertrek in 1777. Hun zoon Johnny komt later wel naar Europa. De uitgave van 1796 is een bewerking van het dagboek van John Gabriël Stedman. Het origineel werd pas in 1978 in de bibliotheek van de Universiteit van Minnesota teruggevonden en tien jaar later door de cultureel antropologen Richard en Sally Price becommentarieerd en integraal gepubliceerd. Stedmans relaas is meer dan de moeite waard, zeker ook voor leerlingen die hun profielwerkstuk over slavernij willen maken.

Ger Jan Onrust

ONUITPUTTELIJK HANDELSARCHIEF

Wie onderzoek wil doen naar de Nederlandse slavenhandel komt al snel uit bij het archief van de Middelburgse Commercie Compagnie (MCC). Er zijn weinig achttiende- en negentiende-eeuwse bedrijven waarvan de archieven zo goed en compleet bewaard zijn gebleven en zich zo goed lenen voor historische duiding. Vanwege de brisante slavernijgeschiedenis is tot nu toe gefocust op dat deel van het archief. De Zeeuwse maritiem historicus Ruud Paesie heeft zich gestort op de gehele geschiedenis van de MCC. Het resultaat is een sterk en mooi boek dat zich nadrukkelijk kan meten met Gastra's *Geschiedenis van de VOC* en Den Heijers *Geschiedenis van de WIC*. VOC en WIC waren natuurlijk belangrijk voor Middelburg en Zeeland. Zo ook de activiteiten van Zeeuwen buiten de WIC om: de kaapvaart en het *lorredraaien*, het onderwerp waar Paesie in 2008 bij Den Heijer op promoveerde. Door maatregelen van de WIC werden Zeeuwse kooplieden gedwongen naar een meer geregelde structuur uit te wijken. In 1720 kwam de MCC tot stand, een nadrukkelijk op Middelburg gerichte handelsorganisatie. De participanten behoorden vooral tot de plaatselijke elite, wat ervoor zorgde dat andere bedrijven van de financiers meeprofitteerden. De MCC was een handelsbedrijf met eigen en gecharterde schepen, maar tegelijkertijd ook reder en participant in andere ondernemingen en later zelfs scheeps- en machinebouwer. De achttiende-eeuwse handel richtte zich op West-Afrika en de driehoekshandel. Uit Afrika haalde

men ivoor en stofgoud én natuurlijk slaven voor de handel op het Caribisch gebied. De MCC heeft zich nooit gericht op Indië: te ver, te riskant. Om in Afrika en Amerika te mogen handelen moest *recognitiegeld* aan de WIC worden betaald. Natuurlijk is er een apart hoofdstuk over de slavenhandel. Paesie beschrijft de praktijk en gaat kwesties als mishandeling en opbrengst allerminst uit de weg. Zijn conclusies: natuurlijk kwam mishandeling voor, maar de bronnen tonen niet aan dat het structureel was. En qua opbrengst lijkt het er ook nu weer op dat de winsten uit de slavenhandel – maar ook uit de overige handel – waarschijnlijk zeer gering waren. Waarom dan toch doorgaan met de handel? Omdat aandeelhouders ook belangen in andere bedrijven hadden, bedrijven die schepen bouwden en goederen leverden. De MCC overleefde de afschaffing van de slavenhandel en de Bataafs-Franse tijd. Na 1815 richtte het zich geheel op reparatie en nieuwbouw van schepen, maar men participeerde ook in scheepvaartondernemingen. De MCC nam de plek van de VOC en WIC in Middelburg over en werd de grootste werkgever in de stad. Tot 1865 werden 32 fre-gatten en barken gebouwd. De MCC profiteerde van de bevrachtingspolitiek van de Nederlandse Handelsmaatschappij en van de afscheiding van België. In de jaren zeventig en tachtig van de negentiende eeuw werden nog baggermolens en steenvormmachines gebouwd. Omdat de aandeelhouders hoofdelijk aansprakelijk zouden zijn bij een faillissement en de vooruitzichten niet goed meer waren, werd de

MCC in 1889 geliquideerd. Het archief van de MCC staat op de Werelderfgoedlijst voor documenten van de UNESCO en is binnenkort geheel te raadplegen op www.zeeuwsarchief.nl. Het is de bron geweest voor meerdere masterscripties en proefschriften. Volgens Ruud Paesie is het nog lang niet uitputtend onderzocht. Alle vervolgstudies zullen in ieder geval niet om zijn standaardwerk heen kunnen.

Ger Jan Onrust ■



GESCHIEDENIS VAN DE MCC.
OPKOMST, BLOEI EN
ONDERGANG

Ruud Paesie (Walburg Pers,
Zutphen 2014), 208 blz., € 29,95

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

WAT BIEDT ONS EEN THUIS?

Nagenoeg elk jaar worden in de zomer de kranten dunner en het tv-journaal saaiër wanneer de scholen en onze volksvertegenwoordigers in Den Haag hun deuren sluiten. Maar afgelopen zomer hebben we de komkommertijd gemist. Welk medium er het eerste mee kwam weet ik niet meer, maar opeens was daar de term ‘oorlogszomer’. De vlieg-ramp met de MH17, de bombardementen in de Gazastrook, gevechten tussen bevolkingsgroepen in de Oekraïne, Rusland dat geen tomaten en fruit meer wilde importeren uit veel Europese landen. Spanningen in Irak en Syrië. IS. Op veel campings en andere vakantieoordn in Europa ging het dan ook over ‘rampen’. Ondertussen hebben wij de herfstvakantie al weer achter de rug. En zijn we bezig met onze *core business*: onze leerlingen ‘thuis in de tijd’ brengen. Onder dezelfde titel verscheen begin dit jaar een beknopte bundel waarin onder redactie van Geert Mak en Thierry Baudet zeven auteurs ingaan op de vraag: ‘Wat biedt ons een thuis?’

Deze vraag komt niet uit de lucht vallen. We zijn in onze mondiale en virtuele wereld op zoek naar ‘een dorp’ waarin we een thuis zoeken. De privatisering en relativisering van onze moraal, onze identiteit en onze cultuur stuiten op grenzen. Onbeperkte vrijheid, meetbaarheid en maakbaarheid van de samenleving als alleen zaligmakend, presenteren hun rekening. Ontworteling en vervreemding waarmee populistische sentimenten aan de haal gaan zien we om ons heen. Je hoeft niet nostalgisch of hysterisch te zijn om te erkennen dat in organische verbanden als een kroeg, kerk, buurthuis en sportgebouw mensen eerder beseffen dat ze iets met elkaar hebben dan in Europa of in een geglobaliseerde wereld. Op papier en in onze hoofden organiseren we onze defensie Europees. Maar we discussiëren of we Nederlandse F-16’s naar Irak sturen. Dit jaar herdenken we dat 100 jaar geleden de Eerste Wereldoorlog uitbrak. Niemand verlangt naar vormen van nationalisme die toen hoogtij vierden. De hedendaagse mobiliteit en migratie doen grenzen letterlijk en figuurlijk wijken. Het grootste deel van het geschiedenisonderwijs gaat over Europa en de wereld. Ja, het is ook onze wereld geworden. De media herinneren ons hier dagelijks aan. Wat heeft

het geschiedenisonderwijs met de tegenstrijdige tendensen van nationaal en internationaal, lokaal en globaal van doen? Degenen die geen keus willen maken of van twee walletjes willen eten, klemmen zich vast aan glocalisering. Mij dunkt dat de verweerde samenleving (Pim Fortuyn) alleen vanuit een identiteit tegemoet getreden kan worden. Onze leerlingen zijn bewust of onbewust op zoek naar een thuis. Alleen vanuit verworteling in een thuis kan de wereld tegemoet getreden worden. Mak en Baudet hebben hier uitgesproken meningen over.

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

‘We zijn in onze mondiale en virtuele wereld op zoek naar ‘een dorp’’

Dat is de reden dat de VGN dit duo als hoofdsprekers uitgenodigd heeft voor onze nationale geschiedenis onderwijsconferentie op 6 maart 2015 in het Rijksmuseum. In lezingen, debatten en tientallen workshops wordt de toekomst van het geschiedenisonderwijs op as. 6 maart ingevuld. Wees erbij. Om energie te krijgen de volgende week met onze leerlingen ‘thuis in de tijd’ te zijn. ■



DANKZIJ LEERLING EINDELIJK

¡Watzkeburt? Geschiedenisquiz voor scholieren 2015 van start

Op 12 april was de finale van ¡Watzkeburt? in het Drents Museum in Assen. Deze geschiedenisquiz voor scholieren werd ooit bedacht door een leerling van het Stedelijk Gymnasium in Nijmegen. In het voorjaar van 2015 staat alweer de zesde editie van de quiz op het programma. Kleio sprak met een van de drijvende krachten achter het evenement, geschiedenisleraar Peter Versteeg.



Daan Schuijt is hoofdredacteur van Kleio.



Winnaars van ¡Watzkeburt? 2014: Thijs ter Rele en Anne-Walter Ribbens van het Utrechts Stedelijk Gymnasium.

VOOR WIE IS DE GESCHIEDENIS-QUIZ?

'Het idee is dat scholen zelf een voorronde organiseren voor leerlingen die daar belangstelling voor hebben. Een school kan ervoor kiezen om daarna ook nog een schoolfinale te organiseren. Daar moet een team van twee leerlingen uitrollen dat naar een regionale finale wordt gestuurd. Uit de regionale finales komen ten slotte een aantal scholen die deel mogen nemen aan de landelijke finale. In de voorronde op onze school laten we iedereen meedoen. In praktijk is het voor eersteklassers niet haalbaar om voorbij die schoolronde te komen. Maar leuk vinden ze het toch wel. Sommige tweedeklassers weten trouwens al verrassend goed te scoren, en op de landelijke finale in Assen liepen ook derdeklassers rond. Het toernooi richt zich vooral op vwo-leerlingen, maar scholen zijn natuurlijk vrij om havisten af te vaardigen naar de landelijke finale.'

HOE KUN JE MEEDOEN EN WAT HOUDT DAT IN?

'Het zijn altijd scholen die zich inschrijven. De quiz is in eerste instantie ook bedoeld om op scholen de interesse voor geschiedenis aan te wakkeren. Door één of twee voorrondes te houden, kan een school veel leerlingen bij ¡Watzkeburt? betrekken. De regionale

en landelijke finales zorgen er hopelijk voor dat het aantrekkelijker voor leerlingen en scholen wordt om mee te doen.

Als een school zich inschrijft, verplicht hij zich om deel te nemen aan een regionale finale. Aardbevingen, overstromingen en andere ernstige overmacht daargelaten, willen we proberen vroeg in het jaar duidelijkheid te krijgen over het aantal scholen dat aan een regionale finale deel zal nemen. Anders wordt de organisatie wel erg lastig.

We beleven in 2015 de zesde editie, wat aantoont dat het initiatief gewaardeerd wordt. Het betekent ook dat het nieuwe, experimentele stadium voorbij is. Om ¡Watzkeburt? minder van mij of een klein groepje afhankelijk te maken, zou je een stichting moeten oprichten. Ook kom je op een punt dat het administratief en organisatorisch te groot gaat worden. Deelname is nu gratis, maar als er ineens veertig of zestig scholen meedoen, moet je ook kosten maken. Je moet een groep kunnen ontvangen, hapje en drankje erbij en dat soort dingen. Dan kun je wel inschrijfgeld gaan vragen, maar dat zou dan van sectiebudgetten af moeten. Over dat soort zaken denken wij als organisatie momenteel na.'

KUN JE EEN VOORBEELD VAN EEN VRAAG GEVEN?

'Er is een behoorlijk verschil tussen

de schoolvoorrunde en de landelijke finale. In de voorronde wil je een schifting aanbrengen zonder al te veel enthousiaste leerlingen heen te zenden met het idee dat ze niets van geschiedenis weten. Diegenen die tot de landelijke finale zijn doorgedrongen, zullen voor een dergelijk trauma doorgaans minder vatbaar zijn. We gebruiken veel meerkeuzevragen, omdat die eenduidig na te kijken zijn. Met name voor een schoolfinale is dat belangrijk, omdat leerlingen in zo'n voorronde vaak het antwoordformulier van een medeleerlingen nakijken.



EEN EIGEN OLYMPIADE

Een voorbeeld:

Het eiland Kreta is een aangename vakantiebestemming voor hen die geïnteresseerd zijn in geschiedenis. Je komt er overblijfselen tegen van de Minoïsche cultuur, van de oude Grieken en de oude Romeinen, van de Arabieren en van de Ottomanen. Van 1204 tot 1669 werd het eiland echter bestuurd door een andere staat. Welke?

- a Antwerpen
- b Carthago
- c het Byzantijnse Rijk
- d Venetië

Of je moet het weten, of je weet genoeg van de andere opties om te kunnen concluderen dat die onzin zijn. Een combinatie van kennis en inzicht dus. Dat is wel wat we nastreven. Een voorbeeld van een open vraag uit een landelijke finale – die overigens door verrassend veel teams goed beantwoord werd: In het najaar van 2012 besloot het kabinet een aantal subsidies op cultureel gebied stop te zetten. Zo ook de subsidie voor het landgoed Huis Doorn, in het Utrechtse plaatsje Doorn. Het gevolg van dit besluit was een stevig protest van de Duitse regering. Wat was daarvan de reden?

**WIE BEDENKT DE VRAGEN?
IS ER EEN JURY?**

'Scholen die zich inschrijven, leveren bij wijze van contributie vijf vragen aan. Dat levert in ieder geval een soort van vragenbank op. Daarnaast zijn er gelukkig altijd van die types die het leuk vinden om smeulige vragen te bedenken. Het niveau van de vragen blijft wel onze aandacht houden, in die zin dat we liever kennis in combinatie met inzicht of vaardigheden testen dan louter kennis.

De jurering en presentatie nemen de deelnemers tot en met de regionale voorrondes zelf voor hun rekening. De landelijke finale organiseren wij. Ook op dit punt zitten we te denken: nu iWatzkeburt? groter groeit, zou je ook een historicus van naam als juryvoorzitter of presentator willen. Maar dat kost al snel veel geld. Gelukkig krijgen we steun vanuit Museum Het Valkhof waar medewerkers zich ook als jurylid hebben aangemeld.'

**WAT IS ER NIEUW AAN
iWATZKEBURT? EDITIE 2015?**

'Vanaf dit schooljaar zal de landelijke finale standaard plaatsvinden in Museum Het Valkhof in Nijmegen. Daarmee hoeven we niet telkens een andere school in het land te belasten met een organisatorisch behoorlijk zware dobber. De regionale finales zijn op 20 of 21 maart. Daarvoor hebben Amsterdam en Deventer al bevestigd. Voor Zuid-Nederland is er nog geen bevestiging, maar dat zal snel gebeuren. De landelijke finale gaat plaatsvinden op zaterdag 18 april. Vorig jaar konden we in Assen bijna twintig scholen begroeten. We hopen natuurlijk dat er dit jaar dubbel zoveel zijn!'

**JE HEBT iWATZKEBURT? NIET ZELF
BEDACHT, TOCH?**

'Nee, die eer komt een leerling toe! Liam Klein, in het schooljaar 2009-2010 vijfdeklasser op het Stedelijk Gymnasium, kwam met het idee om een soort geschiedenis-olympiade te organiseren. Hij vroeg zich af waarom er voor tal van vakken olympiades zijn, maar niet voor geschiedenis. "Oeps," dacht ik nog, "dit gaat werk opleveren." Dat bleek ook zo te zijn, maar ik ben blij dat hij me

heeft overgehaald, want het is leuk werk, en het leidt tot iets moois.

We zijn toen begonnen met een voorronde en een schoolfinale op onze eigen school. Vervolgens zijn we andere scholen gaan zoeken, waarbij in de afgelopen twee jaar ongelofelijk veel werk werd verzet door de collega's in Almere en Assen, die de organisatie van de landelijke finale op zich namen. Liam is er nog steeds bij betrokken, dit jaar heeft hij een deel van de finale gepresenteerd.

Misschien is het voor leerlingen niet zo duidelijk waar je eigenlijk goed in bent als je goed in geschiedenis bent. De vaardigheden zijn nogal abstract en niet zo duidelijk aan te wijzen als bij wiskunde of een taal. Vaak denken leerlingen dat je gewoon goed moet leren voor geschiedenis en verder niet. Iemand die daar echt goed in is, wordt al snel als een exoot gezien. Toch is het prachtig als je uitblinkt in geschiedenis en daarmee ook nog een quiz kunt winnen!' ■



Inschrijven voor iWatzkeburt? kan tot begin december door een mail te sturen naar **p.versteeg@stedelijkgymnijnmegen.nl**. Bij de inschrijving geldt de verplichting tot het aanleveren van vijf bruikbare vragen om de schoolvoor rondes te kunnen organiseren. Blijf op de hoogte via de Facebookpagina **www.facebook.com/watzkeburt**.



Bedenker Liam Klein presenteert de finale. Rechts: Organisator Peter versteeg.

RAVENSBRÜCK MAAKT INDRIJK OP STUDENTEN

Cees van der Kooij is lid van de commissie PA-BO en zit in de organisatie van de jaarlijkse Ravensbrückreis.

Het voormalige kamp Ravensbrück ligt aan een meer tegenover het stadje Fürstenberg. De direct naast het kampterrein gelegen voormalige woonhuizen van de *Aufseherinnen* zijn omgebouwd tot jeugdhernbergwoningen, hier slapen de studenten. Vier dagen lang is dit terrein hun werkterrein voor bezoeken aan het kamp; de *Kommandantur*, de gevangenis, het kampterrein, de werkplaatsen op het kampterrein, de muur om het kamp, de herdenkingsplaats aan het meer en de fundamente van de werkplaatsen van Siemens naast het kamp. Ook houden zij interviews met de overlevenden, die speciaal voor de groep naar hun vroegere kamp teruggekeerd zijn, en voeren ze didactische opdrachten uit, gericht op de vertaalslag richting (basis) onderwijs.

Margrit vertelt over haar werk in de Siemensfabriek op de fundamente van het fabrieksgebouw. Rechts: Selma en Margrit vertellen over de aankomst van hun transport op het station van Fürstenberg.

Zoals elk jaar waren er vier overlevenden aanwezig om hun verhaal te vertellen aan deze nieuwe lichter aanstaande basisschoolleerkrachten. De oudste, Selma – inmiddels de 90 gepasseerd – kwam speciaal over uit Engeland, de iets jongere Margrit kwam over uit New York. Daarnaast waren er Beppie en Ernst uit Nederland. Beppie overleefde Auschwitz, maar zat in het laatste oorlogsjaar gevangen in Ravensbrück. Ernst zat in Auschwitz en Buchenwald, maar zijn moeder zat in kamp Ravensbrück. Bijzonder dat deze hoogbejaarden nog steeds gemotiveerd zijn om hun verhalen door te geven. Iets wat de studenten enorm waardeerden.

EERSTE VERKENNING

De educatieve dienst van Ravensbrück verzorgde rondleidingen over het kampterrein, bedoeld

als een eerste verkenning. Daarna was er de kennismaking met de overlevenden en begonnen de workshops, de gesprekskringen, de onderzoekswerkgroepen en de bezoeken aan de tentoonstellingen. De *Kommandantur* bevat een zeer uitgebreide tentoonstelling over de geschiedenis van het kamp, de woning van de commandant is gerestaureerd en heringericht, de cellen in de gevangenis herinneren aan de gevangenen uit verschillende landen en dan is er nog de herdenkingsplaats met duidelijke sporen uit de DDR-tijd met een groot beeld en een uitermate stevig spreekgestoelte. Geconcentreerd werkten de studenten aan onder meer het schrijven en vertellen van verhalen, het analyseren van de beeldvorming van concentratiekampen in lesmateriaal, aan de vraagstelling *wat zou ik doen?*, aan de interviews met de

FOTO'S: CEES VAN DER KOOIJ





overlevenden, aan het uitzetten van een route door Fürstenberg langs WOII-sporen, het uitzetten van een interactieve route door het kamp en aan het ontwerpen van een herdenking. Die herdenking vond op de laatste dag ook daadwerkelijk plaats, muzikaal ondersteund door zang van Maarten Peters.

De studentenploeg keerde vol indrukken van de reis en met volop ideeën over de verwerking van die indrukken in lesopzetten voor de basisschool huiwaarts. De deelnemers aan de reis werden enkele weken later uitgenodigd in het Herinneringscentrum Kamp Westerbork. Hier luisterden de studenten naar het ooggetuigenverhaal van Virry de Vries Robles, die als kind in kamp Westerbork verbleef en daar de bevrijding meemaakte. Vervolgens werd het kampterrein bezocht, waar Michiel Smit een rondleiding verzorgde. Daar werd ook het pas herbouwde deel van een oorspronkelijke barak bekeken. Ook deze negende Ravensbrückreis kan bijgeschreven worden als een zeer geslaagde reis. ■

NOG NIET

Gaat de geschiedenis ergens naartoe? Als kind van postmodernisten en cultuurrelativisten (niet letterlijk natuurlijk, mijn ouders waren gewoon tolerante gereformeerden met vis op vrijdag als meest eclectische knipoog) weet ik natuurlijk van niet. Geschiedenis die ergens heen gaat, dat is iets voor religieuzen en aanhangers van andere oude verhalen zoals communisten. We zullen ons niet bevrijden van de zonde in het algemeen of het kapitalisme in het bijzonder. Er is geen richting en geen einddoel, we moeten onze beschaving niet aan anderen opdringen, we doen maar wat en kunnen ook nog eens slecht voorspellen. Het loopt zoals het loopt.

Vandaar dat er voor geschiedschrijvers een verbod rust op de woordcombinatie 'nog niet', zoals in de zin 'de snijbonenmolen was nog niet uitgevonden'. Alsof de hele ontwikkelingsgeschiedenis van de mensheid een dwingende opmaat vormde naar de uitvinding van de snijbonenmolen. Een dubbele *no-go* is de combinatie 'nog niet' met 'verweggistan', zoals in de zin 'in Zuid-Ossetië wordt de snijbonenmolen nog niet gebruikt'. Alsof de hele geschiedenis van Zuid-Ossetië een vooralsnog achterlijke cultuur heeft opgeleverd, die hopelijk uiteindelijk uitkomt op een beschavingsniveau dat het gebruik van een snijbonenmolen rechtvaardigt (lees: het nauwelijks te evenaren hoge peil van ons soort mensen in Nederland.)

'Geschiedenis die ergens heen gaat, dat is iets voor religieuzen en aanhangers van andere oude verhalen zoals communisten'

Voor kinderen zijn de dingen gewoon zoals ze zijn. Hún omgeving, hún cultuur, hún spullen zijn voor hen onvermijdelijk inherent aan hun land, stad, gezin, bestaan. Ze kunnen zich moeilijk voorstellen dat internet niet was uitgevonden of dat Nederland een onderdeel zou zijn van een Republiek België. Ze zijn overtuigd dat de beschaving van Zuid-Ossetië ooit ook op snijbonenmolenniveau komt. In iedere spreekbeurt of elk werkstuk strooien ze kwistig met 'nog niet' en wijzen ze ongegeneerd op de onvoltooidheid van beschavingen van verre buitenlanden.

Moeten we hen proberen dat bij te brengen? Het is eigenlijk tamelijk academisch en filosofisch gezanik, als je het door puberogen beziet. Ik stel voor dat we hen er niet mee vermoeien. Ze zijn er gewoon NOG niet aan toe en misschien kunnen ze evengoed zonder deze kennis, als Zuid-Ossetië zonder snijbonenmolen. ■



OPROEP

Edith van Gameren stopt na Kleio 7 met haar column.

We zoeken daarom een vervanger! Heeft u een humoristische of scherpe blik op het (geschiedenis)onderwijs en lesgeven? En kunt u dit goed verwoorden in een column? Stuur dan een mail naar redactie@vgnkleio.nl.

Edith van Gameren gaf geschiedenisles in het voortgezet onderwijs en is educatief auteur voor geschiedenis-methodes.

OP HET EERSTE GEZICHT

Domme blondjes en gevaarlijke donkere mannen: vooroordelen en stereotypering zijn zo oud als de mensheid zelf. Welke rol speelde de wetenschap bij de ontwikkeling van deze ideeën, wat zijn de risico's en gevolgen en hoe gaan we er in de huidige (social) media mee om? Bij de tentoonstelling is een gratis educatieprogramma ontwikkeld voor leerlingen 3-vmo-t en 4-h/v geschiedenis, maatschappijleer en filosofie. Het legt een link naar de actualiteit en de leefwereld van leerlingen om begrip en inzicht in het thema van de tentoonstelling te bewerkstelligen, hen uit te dagen een mening te vormen en er op respectvolle wijze over te discussiëren.

Museumdocenten verzorgen de voorbereidende en verwerkingsles op school, terwijl de leerlingen in hun eigen tijd met een gratis kaartje de tentoonstelling bezoeken met behulp van een kijkwijzer. Maar natuurlijk is het ook nog steeds mogelijk een (gratis) klassikaal bezoek te boeken.

Neem voor reservering van het programma contact op met de afdeling Publiekszaken via tel.: 023-5160972 of: reserveringen@teylersmuseum.nl.



KAARTVERKOOP LATE REMBRANDT START

In het voorjaar van 2015 presenteert het Rijksmuseum een groots overzicht van de late werken van Rembrandt van Rijn. *Late Rembrandt* toont het indrukwekkend hoogtepunt van zijn immense talent. Rembrandt experimenteerde in de laatste jaren van zijn leven met grafiek- en schildertechnieken en wist een ongekennde diepgang in zijn werk te brengen. Het leidde tot zijn meest gedurfde, individualistische en intieme werk en maakte de late periode van zijn leven tot de meest onderscheidende, vernieuwende en uitzonderlijke fase in zijn carrière.

Ter gelegenheid van de tentoonstelling *Late Rembrandt* in Amsterdam presenteert Museum het Rembrandthuis gelijktijdig de tentoonstelling *Rembrandts late leerlingen*, en wordt een speciale Rembrandt-stadswandeling en een Rembrandt-rondvaart door Amsterdam aangeboden.

Catalogus en tickets voor de tentoonstelling *Late Rembrandt* in het Rijksmuseum zijn vanaf 1 november te koop via rijksmuseum.nl/rembrandt. De tentoonstelling *Late Rembrandt* loopt van 12 februari tot 17 mei 2015.

Zelfportret als de apostel Paulus, Rembrandt van Rijn, 1661. Collectie Rijksmuseum.

MULTIMEDIA MUZIEKTHEATER OVER DOCTOR ZHIVAGO

Ee bijzondere historische theatervoorstelling naar het wereldberoemde boek van de Russische schrijver Boris Pasternak. Tegen de achtergrond van oorlog, revolutie, nood en ontbering in het Rusland aan het begin van de twintigste eeuw speelt een van de meest romantische, meeslepende en tragische liefdesgeschiedenissen aller tijden: die van dokter Zhivago en Lara. Begeleid door historische foto's en filmfragmenten uit die tijd wordt het meeslepende leven van Pasternaks alter ego uitgebeeld. Vanaf 24 oktober in het theater.

www.hansvisserproductions.nl/agenda



HISTOCRYPTO

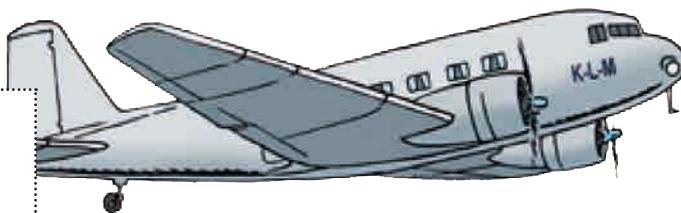
De afbeeldingen zijn cryptische aanwijzingen. Welk historisch begrip uit de middeleeuwen zoeken we?

.nl
.net
.org



Stuur uw antwoord voor 1 december naar redactie@vgnkleio.nl. Inzenden kan ook via de website www.vgnkleio.nl/kleio. Het antwoord op de Histocrypto uit Kleio 5 was: de limes. De winnaar is Martijn Schipper uit Assendelft. Hij wint een boekenbon van 20 euro. Van harte gefeliciteerd!

FOTO: MENNO HUIZINGA/ NEDERLANDS FOTOMUSEUM



WERELD EXPRESS

De Wereld Express is een nieuwe mobiele doe-tentoonstelling over identiteit en anders-zijn anno nu, tegen de achtergrond van de Indische geschiedenis. De interactieve tentoonstelling is gemaakt voor kinderen van 10 tot 14 jaar, maar is ook voor volwassenen interessant. De Wereld Express is een omgebouwde trailer (voorheen ging deze door het leven als de Vrede Express) en is ontwikkeld in samenwerking met de Stichting Vredeseducatie. De komende drie jaar is de Wereld Express te huur voor scholen, musea en bibliotheken. Meer informatie is te vinden op www.wereldexpress.nl.



KINDEREVACUATIES IN DE HONGERWINTER

In Verzetsmuseum Amsterdam is momenteel een expositie over de ongeveer 40.000 kinderen die in de Hongerwinter vanuit het stedelijke westen van het land zijn geëvacueerd om te voorkomen dat ze van de honger zouden sterven. De reddingsacties vonden plaats onder zeer moeilijke omstandigheden. In de tentoonstelling vertellen zeven personen die als kind 'naar de boeren' zijn gegaan over hun ervaringen. Tegelijk met de tentoonstelling, gaat een documentaire over hetzelfde onderwerp in première.

Naar de boeren! Kinder evacuaties in de Hongerwinter is te zien t/m 12 april 2015 in Verzetsmuseum Amsterdam.

Kinderen worden per schip naar Friesland gebracht, Den Haag (1944-1945)



NAASTENLIEFDE

In Museum Catharijneconvent in Utrecht is de tentoonstelling *Ik geef om jou! Naastengeliefde door de eeuwen heen* te zien. Kunstwerken, gebruiksvoorwerpen en actuele verhalen geven inzicht in de naastengeliefde van de Middeleeuwen tot nu. Er zijn schilderijen te zien van Pieter Breughel II, Lucas Cranach en Paulus Moreelse, maar ook kleding van een vondeling en een zestiende-eeuwse broodtafel. Een bijzondere rol is weggelegd voor Caritas, de verbeelding van de naastengeliefde als deugd. Dit abstracte begrip wordt sinds de vroege Middeleeuwen weergegeven als een vrouw. Ze wordt vaak afgebeeld met kinderen, die de hulpbehoevendheid van de mens symboliseren. *Ik geef om jou! Naastengeliefde door de eeuwen heen* is te zien tot en met 1 maart 2015.



ROMEINSE VONDSTEN UIT LAURIUM

Het Stads museum Woerden brengt deze winter een ode aan de mooiste Romeinse vondsten van Woerden. De hoofdrol in de tentoonstelling is weggelegd voor de zojuist gerestoreerde Romeinse paradehelm uit de twee tot derde eeuw na Chr. Op de plek waar Woerden nu ligt, lag ooit het Romeinse castellum Laurium. Deze legerplaats bewaakte de noordelijke grens van het Romeinse Rijk, en werd waarschijnlijk rond de jaren 40 na Chr. gebouwd. In dit castellum waren gedurende twee eeuwen maximaal vijfhonderd soldaten gelegerd. Na de Bataafse Opstand maakten deze soldaten deel uit van het *Cohors XV Voluntariorum*. In Laurium woonden echter niet alleen soldaten. Rondom het castellum groeide ook een handelsnederzetting, de zogenaamde vicus. De bevolking van de vicus bestond onder andere uit ambachtslieden en winkeliers die handel dreven met de soldaten.

De schatkamer in de tentoonstelling *Schitterend Romeins* laat zowel militaire vondsten zien als persoonlijke en luxe objecten van de bewoners van de vicus. Veel van de objecten waren tot nu toe verborgen in privécollecties. Het Stads museum verza-

melde de topstukken en toont deze nu voor het eerst aan het publiek. Zo is er een bewerkte inktpot en *stilus* (schrijfstift), een bronzen armband met spiraalmotieven, een manicureset, een pincet, een rijkversierde dolk en een goed bewaard gebleven koperen munt. Het hoogtepunt in de schatkamer is echter de Romeinse paradehelm.

Schitterend Romeins is tot en met 8 maart 2015 te zien in het Stads museum Woerden.





LEZINGEN OVER VOLKSBUURTEN

In het Nederlands Volksbuurtmuseum in Utrecht is de komende tijd een serie lezingen rondom volksbuurten bij te wonen. Op 6 november is er een lezing met het onderwerp 'socialisme en de volksbuurt' door Adriaan van Veldhuizen van de Universiteit Leiden, Instituut Politieke Wetenschap. Het gaat over hoe socialisten vanuit de volksbuurten hun beweging opbouwden en uitbouwden. De lezing op 4 december heeft als onderwerp 'sociale aspecten van stadsvernieuwing'. Bettina van Zanten van de afdeling Ruimtelijke en Economische ontwikkeling: Erfgoed van de gemeente Utrecht vertelt over de wijze waarop de stad de afgelopen eeuw is omgegaan met de stadsvernieuwing in de volkswijken van Utrecht.

Vooraf aanmelden: info@volksbuurtmuseum.nl of 030-238292. Kosten: € 5,- inclusief koffie of thee.

ONTDEKKINGSREIS DOOR DE TIJD

Het Van Abbemuseum brengt deze winter de bijzondere tentoonstelling *Bekentenissen van de Imperfecte, 1848 – 1989 – vandaag*. De tentoonstelling is een speelse ontdekkingsreis door de moderne tijd, waarbij hedendaagse kunstwerken gecombineerd met andere culturele artefacten de bezoeker uitnodigen om op een frisse manier na te denken over de wereld waarin we leven en de geschiedenis waaruit ze voortkomt. In de tentoonstelling worden twee leslokalen beschikbaar gesteld die een integraal onderdeel vormen van de presentatie. Het lokaal is gekoppeld aan 1848 (Februarirevolutie) of 1989 (de Val van de Muur). De docent kan met zijn klas gebruikmaken van deze lokalen en thema's behandelen gekoppeld aan deze twee markante momenten in de geschiedenis.

Bekentenissen van de Imperfecte is te zien van 22 november 2014 tot 22 februari 2015 in het Van Abbemuseum in Eindhoven.

Portret van de Engelse romantische kunstcriticus en sociale hervormer John Ruskin door Millais, Ashmolean museum, Oxford.



GIGANTEN UIT DE IJSTIJD

In het Omniversum in Den Haag draait de grootbeeldfilm *Giganten uit de Ijstijd*. De film neemt de kijkers mee naar het Pleistoceen. Tienduizend jaar geleden zag de aarde er heel anders uit. Op het noordelijk halfrond werden landschappen gevormd, maar er waren ook periodes met een gematigd klimaat. Gigantische dieren, zoals sabeltandtijgers, grondluiaards en wolharige mammoeten, leefden op de gletsjers en prairies van Europa, Azië en Noord-Amerika. Deze dieren werden zowel gevreemd als achtervolgd door prehistorische jagers. De dieren komen weer tot leven op het grote koepelscherm van het Omniversum. Wie naast de film ook de tentoonstelling *Ijstijd* in het Rijksmuseum van Oudheden in Leiden bezoekt, krijgt korting. Meer informatie op www.universum.nl

**HET
VOLGENDE
NUMMER VAN
KLEIO
VERSCHIJNT
19 DECEMBER**

RESERVEER IN UW AGENDA

6 maart 2015, Rijksmuseum Amsterdam

DE WERELD IN HET KLASLOKAAL

De toekomst van het vak geschiedenis

Het programma van het Nationaal Geschiedenis Onderwijs Congres is bekend! Geert Mak en Thierry Baudet belichten het thema 'De wereld in het klaslokaal' vanuit hun eigen visie en gaan erover in debat met elkaar en de deelnemers. 's Middags is er een grote diversiteit aan workshops en lezingen. U komt toch ook?

KEYNOTE SPEAKERS

Geert Mak & Thierry Baudet

WORKSHOPS/LEZINGEN

- Danielle Krabshuis: Wat kunnen we leren van game-makers?
- Joost van Oort: Onderwijs via YouTube, werkt dat?
- Jonathan Even-Zohar: Vertellen we ons verhaal of de wereldgeschiedenis?
- Patsboem! educatief: Weg met je methode, maak je eigen lesmateriaal met iTunesU en iBooks Author.
- Suzanne Legêne: Koloniaal verleden in de klas.
- Gerard Nijssen, beeldredacteur Andere Tijden.
- ... en nog veel meer!

Daarnaast kunt u workshops volgen van de conservatoren geschiedenis van het Rijksmuseum of u kunt mee op speciale rondleidingen door het museum.

Tijd: 10 - 16 uur

Kosten: € 195,-

Tip: Maak gebruik van het nascholingsbudget van uw school.

RIJKS MUSEUM

