

Geschiedenis in het basisonderwijs



- Pleidooi voor wereldgeschiedenis
- Historisch redeneren op de basisschool
- Sensatie zoeken in groep 8



In november gaat de jaarlijkse campagne *Nederland leest!* van CPNB weer van start. Dit jaar met het boek *Erik of het klein insectenboek* door Godfried Bomans. Bomans had een speelse geest en schreef talloze sprookjes. Een van zijn eervolste opdrachten, volgens hemzelf, was het schrijven van een serie leesboekjes voor groep 3 (destijd klas 1). Kinderen die net kunnen lezen nemen ieder woord in zijn geheel op en zin na zin beitelst zich vast in de kleine hersentjes. In deze Kleio staan we stil bij het geschiedenisonderwijs aan leerlingen op de basisschool. Het historisch redeneren

door basisschoolleerlingen wordt onder de loep genomen door enkele medewerkers van de Marnix Pabo uit Utrecht. Studenten van die opleiding deden bovendien onderzoek naar het opwekken van een historische sensatie bij basisschoolleerlingen. Wellicht dat u bij het lezen van deze Kleio zelf nog een kleine historische sensatie beleeft: houd uw smartphone in de aanslag en blader naar het artikel over Layar door Bart Lodder. U zit daar wel wat er gebeurt.... Veel leesplezier,
Daan Schuijt

Contributie 2013

- Lidmaatschap VGN € 65,-
- Kennismaking lidmaatschap (maximaal 2 jaar en alleen voor studenten) € 40,-
- Buitengewoon lidmaatschap (pensioen, FPU) € 55,-
- Abonnement € 75,-
- Losse nummers € 12,50

Leden- en abonnementen-administratie

Administratiekantoor
H. Adema,
Aldlânsdyk 50
9051 DH Stiens
Tel 058 - 257 54 47
Fax 058 - 257 39 99
henk_adema@hotmail.com

Neem voor informatie over adverteren in Kleio contact op met

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

Website: www.vgnkleio.nl

Algemeen Bestuur VGN

Ton van der Schans

voorzitter
(CEVO, basisonderwijs, commissie Pabo)
Spoorstraat 38
2411 EG Bodegraven
Tel. 0172 - 617 337
Mob. 06 - 426 67 942
a.a.vanderschans@driestar-educatief.nl

Maud Knook

penningmeester
Ertskade 133
1019 ED Amsterdam
Tel. 020 - 418 55 10
maudknook@kpnmail.nl

Martin Bezemer

(commissie vmbo)
Burg. van Oordtstraat 16
3851 JT Ermelo
Tel. 0341 - 556 240
mbezemer@groevenbeek.nl

Vincent Loth

(KNHG, vwo)
Heydenrijckstraat 100
6521 LS Nijmegen
024 - 323 32 12
v.c.loth@xmsnet.nl

Hellen Janssen

(commissie havo/vwo)
Groesbeeksedwardsweg 29-B
6521 DA Nijmegen
hellenjanssen@me.com

Marcel Nonhebel

secretaris
(didactiekcommissie)
Archimedesstraat 117
2517 RT Den Haag
Tel. 070 - 360 32 05
Mob. 06 - 518 31 687
m.nonhebel@casema.nl

Berichten voor het VGN-bestuur kunt u mailen of opsturen aan de secretaris, Marcel Nonhebel.

Kleio is het blad van de Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN). Leden ontvangen het gratis. **Wilt u lid worden?** Aanmelding is mogelijk via de VGN-site. VGN rekening: 128701 t.n.v. penningmeester VGN Stiens

Kleio is een uitgave van de Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland

Redactie Kleio

Daan Schuijt

hoofdredacteur
Sara Knipscheerstraat 48 | 2331 SK Leiden
Tel. 071 - 572 79 82
d.schuijt@fioretti.nl

Anny Hartgerink

secretaris
Aa-park 10 | 8032 CS Zwolle
Tel. 038 - 453 35 13
a.hartgerink-deleeuw@planet.nl

Juul Lelieveld | Annemiek de Groot

eindredactie
Langs de Rijn 1
3962 EJ Wijk bij Duurstede
redactie@vgnkleio.nl

Robert Boonstra

Blokstraat 40 | 8012 AZ Zwolle
Mob. 06 - 142 88 807
re.boonstra@windesheim.nl

Ger van der Drift

Bouwlust 193 | 3162 SB Rhon
Tel. 010 - 481 22 43
g.vanderdrift@penta.nl

Bart Lodder

Van Eedenstraat 34 | 2985 CS Ridderkerk
b.lodder@hotmail.com

Lisa Oskamp

l.oskamp@pcc.nu

Ramses Peters

Stieltjesstraat 35 | 6511 AJ Nijmegen
Mob. 06 - 14 31 86 09
ramsespeters@gmail.com

Nicole van der Steen

Keltenoord 60 | 3079 ZG Rotterdam
Tel. 010 - 483 67 44
nvdsteen18@gmail.com

Gerben de Vries

Colenso 184 | 3761 GP Soest
Mob. 06 - 129 40 211
g.devries@hsmarnix.nl

Ben Vriesema

redacteur boeken
Saturnusstraat 7 | 2024 GH Haarlem
Tel. 023 - 525 12 50
beninhaarlem@hotmail.com

Joke Noordstrand

bladmanager
Lorentzplein 18 | 2012 HG Haarlem
Tel. 023 - 532 99 04
j.noordstrand@kpnmail.nl

Vormgeving: Bianca Emanuel
Magazine Design, Overveen
Bureauredactie: Richard de Rooij
Fotografie leerlingen: Saskia Lelieveld
Druk: Drukkerij Ten Brink, Meppel
ISSN 0165-6449



63



18

4

4 Taal, denken en geschiedenis

Historisch redeneren met kinderen op de basisschool

Resi Damhuis, Arie Vonk, Anne-Christien Tammes en Grace Postma

12 Zet de ramen open

Pleidooi voor wereldgeschiedenis in de klas

Marian Heesen en Joke Noordstrand

18 De jas van de historicus

Wim Willems over *Van wie is de geschiedenis?*

Daan Schuijt

26 Van gewesten en deelstaten

De geschiedenisexamens havo/vwo van 2013 - Stefan Boom

32 Slavernijgeschiedenis 2.0

Website met verschillende invalshoeken

Stephan Klein en Daan Schuijt

38 Uit de praktijk

Vmbo-docent geeft les aan de educatieve minor geschiedenis - Gerard Rozing

44 Sensatie zoeken in de klas

Geschiedenis beleven in het basisonderwijs

Melissa Jansen, Valérie Mooijman, Marjolein van Straalen

50 Het verleden beter begrijpen

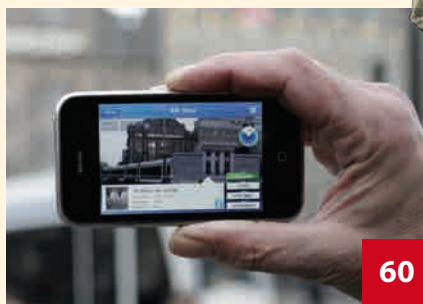
Vakdidactici ontwikkelen instrument voor contextualiseren

Paul Holthuis en Tim Huijgen

60 Toetanchamon komt tot leven

Layar in het onderwijs - Bart Lodder

38



60

10 Frank Dikötter

... en de geschiedenis

17 Webrecensie *Dutch Revolt*

21 Boeken

22 Kleioscoop *Modern Times*

30 Uitgelezen

Mijn droom voor ons land

35 Rijksmuseum

36 Kleio in de klas

42 Lokaal van Wout Claessens

48 Dier Walvis

49 Column Edith van Gameren

58 Recensies

62 Column Ton van der Schans

63 Kleiokrant

32

Foto cover:
Kinderen in het
Archeon.

Taal, denken en geschiedenis

Historisch redeneren met kinderen op de basisschool

Hoe zet je kinderen in het basisonderwijs aan tot historisch denken en redeneren?

Door uitdagende gesprekken te voeren in de geschiedenisles, waarbij kinderen actief meedoen.



Kinderen zitten op het puntje van hun stoel om iets te zeggen. De juf heeft hen zojuist gevraagd wat de voordelen voor handelaren zijn om zich bij de Hanze aan te sluiten. Janice legt uit dat je dan samen kon werken en dat je als handelaar dan sterker staat. Mike is hier niet van overtuigd en geeft aan dat de winst van de extra verkoop toch weer gedeeld moet worden onder de handelaren. Dounia brengt er tegenin dat je als lid van zo'n verbond wel een goede naam hebt en ook afspraken kon maken over prijzen. Dat levert volgens haar juist wél extra geld op. In dit gesprek komt de Hanze tot leven,

stellen kinderen zich voor hoe een dergelijk verbond gefunctioneerd heeft en gaan ze snappen waarom dergelijke handelsrelaties ontstonden. En bovendien kan er een uitstap worden gemaakt naar samenwerking nu, zoals de Europese Unie.

Bovenstaand gesprek vond plaats tijdens een geschiedenisles in groep 7. Zulke uitdagende taaldenkgesprekken zouden vaker in geschiedenislessen moeten worden gevoerd. Maar hoe doe je dat als leraar in het primair onderwijs? En wat kunnen pabodocenten hieraan bijdragen?

Denk- en taalontwikkeling stimuleren

Met uitdagende taaldenkgesprekken bereiken we in het basisonderwijs twee hoofddoelen: het stimuleren van de denk- én de taalontwikkeling van kinderen. Dat betekent dat het niet alleen om een activiteit binnen het vak taal gaat. Juist ook bij andere vakgebieden, zorgen taaldenkgesprekken ervoor dat kinderen meer inzicht krijgen in het onderwerp waarover wordt gepraat. In het lectoraat *Interactie en taalbeleid* van de

Resi Damhuis, Arie Vonk, Anne-Christien Tammes en **Grace Postma** zijn verbonden aan de Marnix Academie in Utrecht.

‘Met uitdagende taaldenkgesprekken kun je de denk- én de taalontwikkeling van kinderen stimuleren’

Marnix Academie hebben we door middel van ontwerponderzoek een didactisch model ontwikkeld waarin interactie gecombineerd is met een van de zaakvakken, namelijk geschiedenis. Door in gesprek te gaan over historische onderwerpen stimuleren leerkrachten het historisch denken en redeneren van hun leerlingen. We lichten eerst toe wat we onder historisch denken en redeneren verstaan. Daarna illustreren we het door ons ontwikkelde didactische model voor geschiedenis en interactie. ►

Foto:
Karin Ramaker.

Ontwerponderzoek

We hebben enkele cycli van ontwerponderzoek uitgevoerd. Met leerkrachten in het basisonderwijs hebben we gezocht naar integratie van geschiedenisdidactiek en kwalitatief hoogwaardige interactie die taal- en denkontwikkeling teweegbrengt. In iedere cyclus is geanalyseerd waar leerkrachten in hun geschiedenisonderwijs verbeteringen wilden aanbrengen en hoe theorie richting zou kunnen geven aan die verbeteringen. Hieruit zijn ontwerpprincipes afgeleid, die de basis vormden voor een voorlopig didactiekmodel. Leerkrachten hebben het model toegepast in hun praktijk, hun lessen zijn gefilmd en nabesproken. De lessen en de didactiek zijn geëvalueerd door de leerkrachten, docent-onderzoekers en *critical friends*: dat leidde tot bijstelling van ontwerpprincipes en didactiekmodel.

Historisch denken in het PO

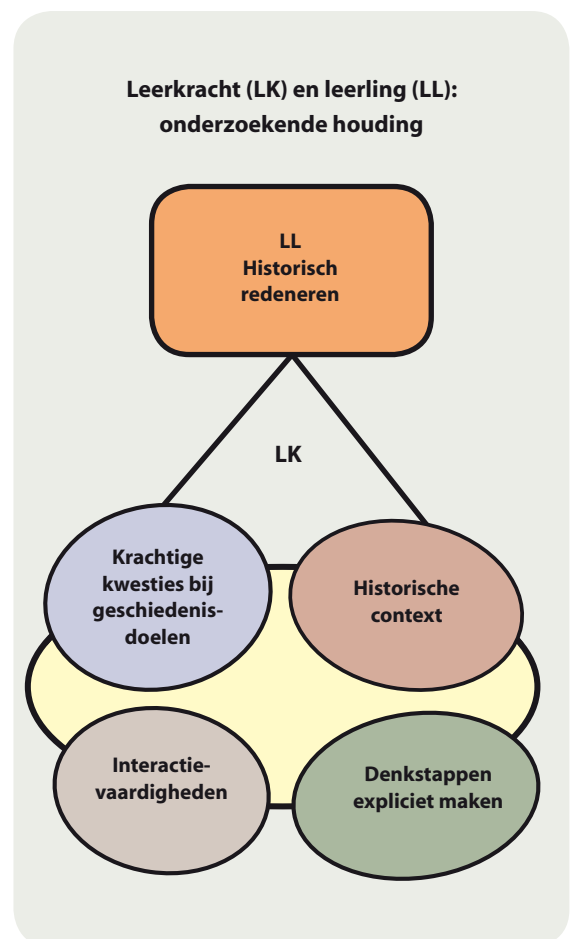
Binnen het geschiedenisonderwijs draait het om het bevorderen van het historisch besef (CHMV, 2001). Centraal hierbij staat de samenhang tussen het verleden, het heden en de toekomst. Een dergelijk besef kan niet zomaar op de leerlingen over worden gedragen, maar zal door middel van een gerichte didactiek moeten worden ontwikkeld. Daarin moet niet alleen aandacht worden besteed aan het bijbrengen van historische feitenkennis, maar ook aan de betekenis en zingeving ervan. Geschiedenisonderwijs moet leerlingen dan ook de ruimte bieden de werkelijkheid te interpreteren en hun positie daarin te bepalen. Binnen dit complexe proces speelt historisch denken en redeneren een belangrijke rol. Van Boxtel en Van Drie hebben zich intensief beziggehouden met de vraag wat er onder historisch denken en redeneren moet worden

'Je het verleden eigen maken, daar draait het om'

verstaan. Volgens hen is het 'een waarneembare activiteit in gesproken of geschreven woord waarin historische kennis, historische vaardigheden en besef van de aard van de discipline geschiedenis tot uitdrukking komen' (2008, p.45). Beide auteurs zien het daarom als een vaardigheid, waar tijdens geschiedenisactiviteiten in de klas actief aan gewerkt kan worden. Zij hebben een analysemodel ontwikkeld op grond van onderzoek in het voortgezet onderwijs. Over historisch redeneren in het primair onderwijs en hoe leerkrachten dat kunnen stimuleren is nog niet veel bekend. Op dat terrein richt het lectoraat *Interactie en taalbeleid* zijn ontwerp onderzoek, toegespitst op de gesproken taal. Wanneer de leerkracht met leerlingen in gesprek gaat tijdens geschiedenislessen, worden leerlingen uitgenodigd om historische gebeurtenissen, onderwerpen en personen te beschrijven, te vergelijken en/of te verklaren. Leerlingen denken dan actief na over historische thema's, wisselen standpunten en argumenten met elkaar uit en proberen na te gaan op grond waarvan historische ontwikkelingen in gang worden gezet. Je het verleden eigen maken, daar draait het om. Dit vergt echter inzet en oefening van de leerkracht. Inzet om een taaldenkgesprek echt uitdagend te maken, oefening om de eigen rol als leerkracht om te buigen zodat kinderen actief gaan nadenken.

Didactiek voor interactie en geschiedenis

Hoe kan een leerkracht zorgen dat kinderen historisch gaan denken en redeneren? Enkele cycli van ontwerp onderzoek samen met PO-leerkrachten (zie illustratie) hebben geleid tot een didactiekmodel waarin vier hoofdelementen de aandacht van de leerkracht opeisen: krachtige kwesties, interactievaardigheden, historische context en explicitering van denkstappen. Deze elementen staan niet los van elkaar, maar zijn met elkaar verweven en versterken elkaar. Door in training en coaching de leerkracht zich per keer te laten focussen op één ervan, wordt de gecompliceerde taak om een taaldenkgesprek te realiseren, in behapbare componenten opgedeeld. Ook al lijkt alleen het onderdeel 'historische context' specifiek te zijn voor geschiedenis, toch wordt de invulling van de andere onderdelen er ook door beïnvloed: de geschiedenisinstek bepaalt welke kwesties krachtig zijn, welke denkprocessen expliciet gemaakt moeten worden, op welke momenten in de interactie je ruimte geeft en welke inhoudelijke denkstap je zou kunnen inbrengen.



Didactisch model voor geschiedenis en interactie

'Je bent op een andere manier met de stof bezig. Je gaat nadenken over dingen waar je met de kinderen dieper op in kunt gaan.'

Juf Marciëlla, groep 7.

Krachtige kwesties

Taaldenkgesprekken dagen kinderen uit om met elkaar en hun leerkracht na te denken over een kwestie. Die kwestie moet dan wel uitdagend genoeg zijn om veel argumenten en redeneringen uit te lokken, om vanuit verschillende gezichtspunten te bespreken en om tot diverse oplossingen te komen. Zo'n krachtige kwestie kun je als uitgangspunt nemen voor een geschiedenisles. Doordat leerlingen erover denken en praten, bouwen ze kennis en inzicht op over de kwestie. Tegelijk wordt ook de historische context waarin de kwestie zich afspeelt duidelijker. Denkend en pratend verwerven kinderen de academische taal die nodig is voor redeneren en argumenteren, taal die ze ook bij andere vakken nodig hebben. Bovendien krijgen ze greep op vakspecifieke concepten zoals tijd- en standplaatsgebondenheid, continuïteit en causaliteit. Zo worden de denkontwikkeling én de taalontwikkeling bevorderd.

Hoeveel kennis hebben leerlingen nodig, om bij zo'n krachtige kwestie hun kennis verder op te kunnen bouwen? 'Stel je voor dat er *nu* ...' kan een krachtige kwestie zijn waar nog geen specifieke historische voorkennis voor nodig is. 'Stel je voor dat je *vroeger* ...' kan een kwestie aankaarten waarbij kinderen wel gebruikmaken van historische kennis. Die kennis kunnen leerlingen op diverse manieren verkregen hebben: in de introductie van de kwestie, met een verhaal, in een zojuist gelezen tekst, of in eerdere lessen.

De leerkracht is zelf gespreksdeelnemer en geeft alleen informatie als dat nodig is om kinderen (verder) aan het denken te zetten. De leerkracht neemt dus vooral een onderzoekersrol in, en zet zijn expertrol alleen in als dat echt nodig is.

Als leerkracht ga je op zoek naar een of meer mogelijkheden in het thema om een taaldenkgesprek te voeren rond een grotere of kleinere krachtige kwestie. En soms komen leerlingen spontaan met een kwestie, een kans die je natuurlijk aangrijpt. Groep 5 had een filmpje bekeken over het leven van boeren in de ijzer-

tijd. Dat bracht Liam tot deze vraag: 'Waarom gebruikten ze bladeren om mensen te genezen?' Juf Desirée beantwoordde die niet zelf, maar legde de vraag aan de klas voor.

Drie krachtige kwesties in taaldenkgesprekken, die samenhangen (groep 7, juf Marciëlla):

1 Stel je voor, dat er nu iemand binnenkomt die zegt dat jullie in zijn god moeten gaan geloven. Hoe zouden jullie dat vinden?

Na dit taaldenkgesprek leest de juf een verhaal voor: een ooggetuige vertelt over de moord op Bonifatius. En dan volgt een taaldenkgesprek met twee nieuwe kwesties:

2 Wat vinden jullie dat er met de moordenaars van Bonifatius moet gebeuren?

3 Kan het verhaal ook anders verteld worden?

'Ze onthouden het gemakkelijker omdat ze het verankerd hebben aan hun eigen beelden en dat doe je door het historisch redeneren.'

Meester Floris, groep 6

Historische context

Of het onderwerp van het gesprek nu de middeleeuwse stad of de Tweede Wereldoorlog is, kinderen hebben hier veel beelden bij. De vraag is alleen of deze beelden kloppen. En hoe je als leerkracht voorkomt dat leerlingen mensen uit andere tijdvakken maar 'gek', 'achterlijk' of 'simpel' vinden.

Door tijdens een taaldenkgesprek kinderen de ruimte te geven hun gedachten te verwoorden, krijg je als leerkracht scherp hoe ze over het onderwerp denken. Je kunt deze beelden met kinderen ter discussie stellen en er nieuwe historische informatie aan toevoegen.

Het is belangrijk dat kinderen zich hierbij inleven in de andere tijd. Hoe verdienden mensen bijvoorbeeld hun kostje? Op welke manier was het bestuur georganiseerd? Hoe gingen mensen met elkaar om? Welke rol speelde het geloof in het dagelijks leven? Verschillende invalshoeken, aan de hand waarvan je de historische context zo evenwichtig mogelijk vorm geeft (multiperspectiviteit).

In groep 6 van meester Floris werd het Romeinse Rijk in drie lessen vanuit verschillende standpunten bekeken: zie kader. Daar koppelde hij zijn krachtige kwesties aan. Perspectiefwisseling wordt ook aangespoord door de krachtige kwestie uit groep 7 over het verhaal (zie vorig kader). ►

Drie verschillende invalshoeken in lessen over het Romeinse Rijk:

Les 1. De onoverwinnelijkheid: politiek, cultuur.

Les 2. Het alledaagse leven van een kind bij een castellum: maatschappij, gezondheidszorg, economie.

Les 3. Het toenmalige godendom: religie, politiek, maatschappij.

*'De kinderen zijn intensiever
en meer betrokken met de les bezig.'*

Juf Desirée, groep 5

Interactie: andere vaardigheden

Om kinderen aan te zetten tot taal en denken, is het belangrijk dat je als leerkracht de juiste interactievaardigheden inzet (Damhuis, de Blauw & Brandenbarg, 2004). Sommige interactievaardigheden richten zich op 'ruimte scheppen voor actieve deelname aan het gesprek'. Andere interactievaardigheden 'stimuleren de kwaliteit van de inhoud'. Door die interactievaardigheden daag je kinderen uit om meer te denken en te praten.

Meester Floris in groep 6 stelde aanvankelijk vooral controlevragen. 'Hoe heet zo'n leider?' 'Dus wie zijn de bazen in het leger?' Hiermee testte hij de kennis. Dat is een legitiem doel, op een bepaald moment in de les. Maar om kinderen tot historisch denken en redeneren te verleiden, heb je andere vragen nodig: denkvragen. Bij controlevragen volstaat een kort, vooraf vastliggend antwoord. Bij denkvragen moeten leerlingen veel meer onder woorden brengen, en zelf structuur en vorm geven aan hun antwoord. Dat kost meer moeite, maar het zet kinderen aan tot actief leren en het levert tegelijkertijd rijke taalmomenten op. Als kinderen zelf actief praten, gaat hun taalleermechanisme in werking (Damhuis & Litjens, 2003).

'Antwoord vinden op denkvragen kost meer moeite, maar zet kinderen aan tot actief leren en levert rijke taalmomenten op'

Floris ging meer denkvragen inzetten in taal-denkgesprekken. 'Hoe leer je dan dingen als je niet naar school gaat?' Dat leidde tot uitgebreide bijdragen van kinderen, zoals: 'Je leerde dan niet alles uit boeken, zoals wij nu. Maar je leerde ook door dingen te doen.' Zo'n soort vraag in een taaldenkgesprek werkt ook mee aan het verhelderen van de historische context.

Denkstappen expliciet maken

Gesprekken kunnen soms zomaar van het een op het ander overgaan. Het gevaar is dat de kinderen de lijn van het gesprek kwijtraken. Zeker wanneer je met elkaar onderzoekend bezig bent en de kinderen hun denkprocessen onder woorden brengen. Het is dan belangrijk dat de leerkracht structuur aanbrengt in het gesprek en die structuur hardop benoemt (Mercer & Littleton, 2007). Dit gaat bijvoorbeeld om argumenten verzamelen, vergelijkingen trekken, verbindingen leggen, samenvatten en conclusies trekken. De leerkracht staat model voor deze vormen van taalgebruik, zodat kinderen zich deze eigen gaan maken en zelfstandig kunnen gaan toepassen. Op zo'n manier met elkaar denken en redeneren is een belangrijke vorm van informatie verwerken en verwerven, die in de eenentwintigste eeuw hard nodig is (Marzano & Heflebower, 2012).

Literatuur

- Commissie Historische en Maatschappelijke vorming (2001). *Verleden, heden en toekomst*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- R. Damhuis, A. de Blauw, & N. Brandenbarg (2004). *CombiList, een instrument voor taalontwikkeling via interactie. Praktische vaardigheden voor leidsters en leerkrachten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- R. Damhuis & P. Litjens (2003). *Mondelinge Communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- M. Donovan & J. Bransford (ed.) (2005). *How students learn. History, mathematics, and science in the classroom*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- J. van Drie & C. van Boxtel (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20 (2), 87-110.
- R. Marzano & T. Heflebower (2012). *Klaar voor de 21e eeuw. Vaardigheden voor een veranderende wereld*. Vlissingen: Bazalt.
- N. Mercer & K. Littleton (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A socio-cultural approach*. London: Routledge.
- A. Vonk, S. Sytema & R. Damhuis (in prep.). *Hoe krijgen studenten meer inzicht in vakdidactiek? Een geschiedenisvoorbeeld*.



Middeleeuwse boeren aan het werk op het land. Om het historisch bewustzijn van kinderen te stimuleren is het belangrijk vragen te stellen over alle aspecten van het leven, bijvoorbeeld in de middeleeuwen.

Teach as you preach

Hoe kun je als opleidingsdocent op een pabo je studenten voorbereiden op het geven van dergelijke uitdagende, interactieve geschiedenislessen? Vertellen over deze aanpak is dan niet de enige manier. *Teach as you preach* is hier bij uitstek geschikt. Voer met je studenten taaldenkgesprekken op hun eigen niveau over krachtige kwesties die bij historische onderwerpen naar voren komen. Onze ervaringen wijzen uit dat studenten daar weliswaar aan moeten wennen, maar zich geleidelijk meer realiseren hoe ze hun eigen ideeën ontwikkelen, uitbouwen en onder woorden brengen in zo'n gesprek (Vonk e.a., in prep.). In zo'n taaldenkgesprek komen bovendien passende didactiekelementen naar voren. Door middel van prikkelende stellingen kun je studenten bijvoorbeeld uitdagen het historische onderwerp vanuit verschillende kanten te bekijken. En natuurlijk probeer je hun

Voorbeelden van expliciet gemaakte denkstappen:

'Hé, jullie denken daar verschillend over. Kunnen jullie dat uitleggen?'
'Dit ging allemaal over de ridders, wat zij eraan hadden om bij het kasteel te wonen. Maar hoe zat het eigenlijk met de andere kant, die van de boeren?'
'We hebben nu verschillende argumenten bedacht (korte samenvatting).
Wat zouden we nu kunnen concluderen?'

nieuwsgierigheid en onderzoekende houding hierbij zo veel mogelijk te stimuleren door het stellen van open en uitdagende vragen. Het is belangrijk om na afloop met je studenten terug te kijken op het gesprek. Hoe hebben ze het gesprek ervaren? Wat was hun bijdrage aan het gesprek? En wat viel hen op aan de rol en inbreng van de docent? Een dergelijke metacognitieve aanpak laat studenten nadenken over de meerwaarde van het voeren van taaldenkgesprekken op eigen niveau (Donovan & Bransford, 2005). Juist deze bewustwording geeft studenten houvast om dergelijke gesprekken met hun leerlingen in het primair onderwijs te voeren. ■

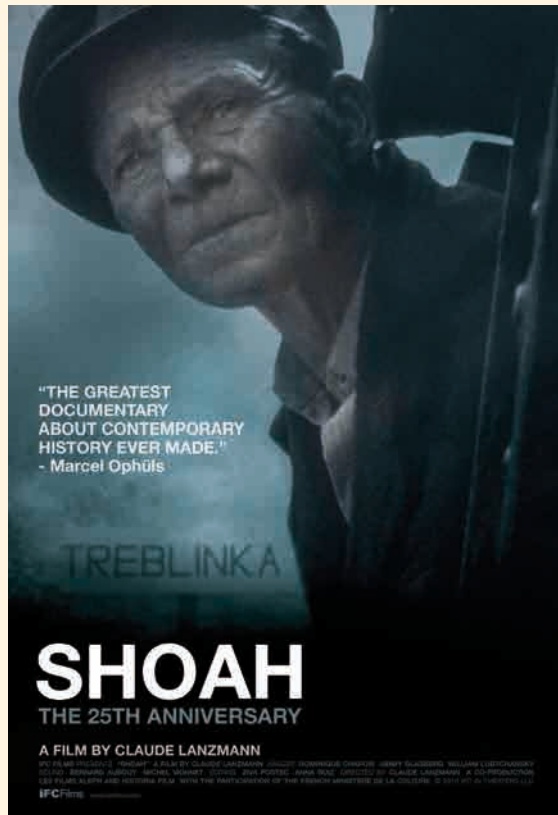
Frank Dikötter

Frank Dikötter is hoogleraar Humanistiek aan de Universiteit van Hongkong en hoogleraar Moderne Chinese geschiedenis aan de Universiteit van Londen. Zijn boek *Mao's massamoord. De geschiedenis van China's grootste drama. 1958-1962* oogstte veel lof. In de boekwinkels ligt inmiddels een nieuwe titel van zijn hand: *De tragiek van de bevrijding. De geschiedenis van de Chinese revolutie. 1945-1957*.

Ben Vriesema is
redacteur van Kleio.

Welke historische periode spreekt u het meest aan?

De twintigste eeuw, omdat deze nog vers in het geheugen ligt, maar toch heel ver weg is. In die eeuw werden er vele misdaden gepleegd door eenpartijstaten, terwijl tegelijkertijd gevochten is voor de vrijheden van de liberale democratieën.



Welke historische film maakte de meeste indruk op u?

Shoah van Claude Lanzmann heeft een diepe indruk op me achtergelaten door de wijze waarop hij de mensen interviewde. Maar ook omdat hij details belangrijk maakte. 'Were the wagons pushed or pulled into Auschwitz?'

Welk nut heeft geschiedenis volgens u?

Wanneer je over het verleden nadenkt, zet je het heden in een bepaald perspectief. Maar geschiedenis is ook een pakhuis van ervaringen. Het laat ons zien wat het betekent om mens en menselijk te zijn. Daarnaast is geschiedenis gewoon leuk en we ontdekken zaken over onszelf door over het verleden te lezen.

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

Er was een geschiedenisdocent die mij geïnspireerd heeft in Genève, waar ik op school zat. Hij gaf les over de twintigste eeuw, en plotseling begreep ik dat mijn ouders en mijn grootouders deel hadden uitgemaakt van die eeuw. Zij hebben allemaal de Tweede Wereldoorlog meegemaakt.

'Het is opvallend dat collega's en vrienden bij de 'revolutie' betrokken raakten en zich wilden bewijzen voor Mao'

Wat is volgens u het belangrijkste in het geschiedenisonderwijs?

Aan de ene kant kritisch leren denken, aan de andere kant verbeelding. Want, laten we eerlijk zijn, we hebben niet al het bewijs uit het verleden voorhanden. Dus we moeten de hiaten opvullen en dat doen we met onze verbeelding. Empathie is volgens mij ook belangrijk. Empathie is de mogelijkheid om te voelen en zien wat anderen hebben meegemaakt. Maar het belangrijkste van geschiedenisonderwijs is het gebruik van primaire bronnen. Studenten raken volledig geobsedeerd bij het aanschouwen van een primaire bron, terwijl ze deze pas aangereikt krijgen in het laatste jaar van hun studie. Als ik het voor het zeggen heb, zou ik ermee beginnen op de basisschool.



Kunt u het verschil uitleggen tussen het geschiedenisonderwijs zoals dat gedoceerd werd ten tijde van Mao en het tegenwoordige Chinese geschiedenisonderwijs?

Ten tijde van Mao was er eigenlijk geen geschiedenisonderwijs, er was alleen maar indoctrinatie. De afgelopen decennia zijn er wel zaken verbeterd, maar China blijft een eenpartijstaat, en geschiedenis wordt beschouwd als een gevaarlijk iets. Vergeet niet dat een van de pijlers van de Communistische Partij de geschiedenis is, dus hebben ze alle reden om bang te zijn dat deze pijler ooit omvalt.

Opvallend genoeg kun je dagenlang in China rondlopen zonder je te realiseren hoeveel ellende er over de mensen is uitgestort in de periode van 1949 tot 1976. Het recente verleden is niet meer zichtbaar, sterker nog, hele steden worden herbouwd zonder oog te hebben voor het verleden, alsof dat er nooit is geweest! Alles wat met geschiedenis te maken heeft, wordt gecensureerd en gewist, van kranten tot materiële sporen uit het verleden. China is een land waarin de staat nationaal geheugenverlies organiseert.



Hoe vindt u dat het vak geschiedenis aan een middelbare school moet worden gedoceerd?

Zorg ervoor dat je de leerlingen primaire bronnen voorschotelt. Ik koop soms oude, vergeelde politiedocumenten of andere persoonlijke bestanden op vlooienmarkten in China en geef ze aan mijn studenten zodat zij een directe 'link' hebben met het verleden. Er is volgens mij geen betere manier om ze echt verslaafd te krijgen aan (het vak) geschiedenis.



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

Ik werk momenteel aan de Chinese Culturele Revolutie (1966-1976). Het is opvallend dat collega's en vrienden van mij die slechts een paar jaar ouder zijn dan ik, bij deze 'revolutie' betrokken raakten en zich wilden bewijzen voor Mao.

Wat vindt u dat Nederlandse docenten geschiedenis kunnen leren van het geschiedenisonderwijs in China?

Er valt helemaal niets te leren van hoe geschiedenis wordt gecensureerd en geregeld in een eenpartijstaat, er zijn alleen maar slechte voorbeelden. ■

Voorzitter Mao bekijkt een kaart van China in zijn luxueuze privé-trein, 1963. Links: Zeldzame foto uit de tijd van de Culturele Revolutie in China. Foto: Ivan Walsh.

Zet de ramen open

Pleidooi voor wereldgeschiedenis in de klas

In ons geschiedenisonderwijs ligt in het curriculum de nadruk op Nederlandse geschiedenis en de geschiedenis van Noordwest-Europa. Dit mag dan misschien de tijdgeest weerspiegelen, maar we moeten ons serieus afvragen of we leerlingen hiermee een dienst bewijzen.

Marian Heesen is sectievoorzitter en docent geschiedenis aan het Lyceum Sancta Maria in Haarlem. **Joke Noordstrand** is voormalig hoofdredacteur van Kleio en projectmanager van diverse educatieve uitgaven.

De jeugd die nu het klaslokaal bevolkt, krijgt meer dan ooit te maken met studie, stage en banen in het buitenland, met de veranderende rol van Europa in de wereld, met een andere rol van Nederland in Europa en met een meer diverse samenstelling van de bevolking in eigen land. Om leerlingen voor te bereiden op een internationale toekomst wordt het belang van goed talenonderwijs door iedereen ingezien. Engels is een kernvak, en op veel scholen wordt inmiddels ook Spaans aangeboden. Maar dit is slechts de helft van het verhaal. Aan de andere helft, namelijk het bijbrengen van internationale, culturele en historische bagage, wordt veel minder aandacht besteed. Onze leerlingen zijn nu niet goed uitgerust om de wereld buiten West-Europa te kunnen interpreteren; hun historisch referentiekader schiet tekort.

‘Onze leerlingen zijn nu niet goed uitgerust om de wereld buiten West-Europa te kunnen interpreteren’

**Möngke was khan van het Mongoolse Rijk van 1251 tot 1259. Folio uit een Chingiznama (Geschiedenis van Dzjenghis Khan), 1596. Uit de Nasli en Alice Heer-
amaneck Collectie, in het LACMA in Los Angeles, Verenigde Staten.**

Op wereldreis

Wij pleiten in dit artikel voor geschiedenis-
onderwijs dat leerlingen beter voorbereidt op
modern wereldburgerschap. Dat jongeren
daar ook zelf behoefte aan hebben, is dagelijks
te merken in de klas. Hoe vaak word je als
docent niet de gevraagd waarom wij zo weinig
leren over de geschiedenis van India of Zuid-
Amerika? En hoeveel jongeren gaan na het
behalen van het eindexamen niet op (wereld)
reis?

De wereld is kleiner geworden, en leerlingen
leven meer mondiaal dan de docenten in hun ►







eigen jeugd en studententijd. Onderwijs, en geschiedenisonderwijs in het bijzonder, echoot met vertraging de maatschappelijke issues en *hang ups* van een of twee decennia geleden. Die vinden hun weerslag in methodes en gaan als zodanig vaak langer mee in het onderwijs dan in de maatschappij. Tijd om de ramen open te zetten!

Trots op het vaderland

Het geschiedenisonderwijs heeft wortels in de negentiende eeuw. Vaderlandse Geschiedenis had als doel goede vaderlanders te kweken die trots waren op hun land en zijn geschiedenis, burgers die bereid waren offers te brengen voor het vaderland. De geschiedenisles ging vooral over de historie van het eigen land en overzeese rijkdelen.

Na de Tweede Wereldoorlog veranderde er veel. Nederland kreeg te maken met de Koude Oorlog, wederopbouw en dekolonisatie. Bij het vak geschiedenis had dit tot gevolg dat er naast Nederlandse geschiedenis meer aandacht kwam voor internationale politieke ontwikkelingen tussen de VS en de Sovjet-Unie, en sociaaleconomische ge-

schiedenis. Gebieden buiten Europa kwamen echter alleen binnen deze kaders aan bod: als prooi van het communisme of als ontwikkelingsland. In beide gevallen werden ze als problematisch gepresenteerd. Ook al is de Koude Oorlog al enkele decennia afgelopen,

‘Geschiedenis had als doel goede vaderlanders te kweken’

het ‘in het Westen gaat alles beter’-perspectief bestaat nog steeds. Zowel in het onderwijs als in de maatschappij als geheel is het denken in ontwikkeling versus onderontwikkeling zeer gangbaar. Leerlingen zien verschillen tussen landen en volkeren vaak als een gevolg van ‘achterlopen op ons’. Verschillen in de wereld worden gereduceerd tot een verschil in tempo en intelligentie, verder niet. Dit idee is meestal niet gebaseerd op historische kennis. Hier zou veel te winnen zijn.

Geen eiland

Geschiedenis wordt traditioneel vooral gedoceerd vanuit de kaders van de nationale staat: je hebt Nederlandse, Duitse en Franse geschiedenis. Dit is een natuurlijk gevolg van de bedoeling waarmee het geschiedenisonderwijs in de negentiende eeuw is ingesteld op scholen, maar doet geen recht aan de geschiedenis als geheel.

Nog steeds is het belangrijk de geschiedenis van je land te kennen, maar even belangrijk is het te begrijpen dat dit land geen eiland was dat zich geheel autonoom ontwikkelde tot wat het nu is. En dat het land waar je woont vroeger misschien deel was van een groter geheel. Bovendien hebben we tegenwoordig veel leerlingen met andere *roots* die, net zoals leerlingen van Nederlandse komaf, graag iets zouden leren over de geschiedenis van het land van hun voorouders.

Wij pleiten dan ook voor meer aandacht voor de geschiedenis als een geschiedenis van contacten, onderlinge verbondenheid, wederzijdse beïnvloeding, kortom ‘gedeelde geschiedenis’. Geschiedenisonderwijs dat niet stopt bij grenzen die, en dat weten wij als historici maar al te goed, meestal maar tijdelijk zijn. Geschiedenisonderwijs dat zich bewust is van de eigen standplaats, maar afstand neemt van superioriteitsdenken. Maar hoe geef je zulke wereldgeschiedenis een plaats in het overvolle curriculum?

Tips

- De Mooc-site *Coursera* biedt verschillende reeksen colleges *World History* via internet aan. Gratis!
- *A History of the World in 100 Objects* is gebaseerd op de gelijknamige BBC-serie, waarvan de afleveringen via YouTube te vinden zijn. Daar is overigens nog veel meer filmmateriaal te vinden onder *World History*, soms heel geschikt voor gebruik in de klas.
- Tijdbalken e.d.: zoeken op internet onder *World History* en *History and Civilisation* levert veel hits op, waaronder ook tijdbalken en wereldkaarten waarop beschavingen en grote rijken in verschillende periodes worden aangegeven. Vaak prachtig materiaal!

Voor wie meteen aan de slag wil:

- Antoinette Burton, *A Primer for Teaching World History. Ten design principles*. (Durham & London, 2012).
- *Voorouders van Verre* is een reeks genealogische onderzoeksgidsen voor Molukse, Marokkaanse, Turkse, Antilliaanse, Surinaamse en Indische Nederlanders. Ieder deel beschrijft hoe men te werk gaat bij het doen van onderzoek naar de eigen familiegeschiedenis. Ook wordt kort de algemene geschiedenis van het herkomstland behandeld, alsmede de historische feiten omtrent de immigratie van de (voor)ouders naar Nederland. Een aanrader voor iedere potentiële onderzoeker, maar ook voor iedereen met belangstelling voor de (familie-)historische achtergrond van de respectievelijke bevolkingsgroepen. (Op de website van het Centraal Bureau voor de Genealogie is meer informatie te vinden: www.cbg.nl)

Mogelijke vormen

Wij zijn Nederlanders en als zodanig hanteren wij een westerse indeling van de geschiedenis in prehistorie, oudheid, middeleeuwen, vroegmoderne tijd en de moderne tijd. Dit perspectief is westers, maar zolang wij ons hiervan bewust zijn, is dit kader ook bij de beoefening van wereldgeschiedenis zeer bruikbaar. De indeling in tien tijdvakken is minder geschikt voor ons doel; buiten Nederland is deze immers niet bekend. In het kader van wereldgeschiedenis zou er aandacht besteed kunnen worden aan jaartelling en periodisering in andere culturen. Dit sluit bovendien aan bij een van de verplichte onderdelen van het vwo-programma. Mogelijke vormen voor wereldgeschiedenis binnen de lessen:

1 Binnen het huidige curriculum zouden we bij die momenten in de geschiedenis waarin sprake is van belangrijk wederzijds contact en beïnvloeding telkens ‘wereldvragen’ moeten stellen.

Bijvoorbeeld:

- Waarom werd de Griekse filosofie juist geboren aan de kusten van Klein-Azië?
- Waardoor ontstonden de grote volksverhuizingen?
- Hoe komt het dat de ontwikkeling van West-Europa na de Kruistochten in een stroomversnelling kwam?
- Waardoor werden de Mongoolse invasies veroorzaakt?
- Hield de pest alleen in Europa huis?
- Hebben alleen Europeanen ontdekkingsreizen gemaakt?
- Waar komen al die bontrandjes en zijden jakjes op onze zeventiende-eeuwse schilderijen vandaan?
- Wilden alleen in de VS en Europa vrouwen meer rechten?

Les over het Mongoolse Rijk

Koen Henskes heeft op de nascholing van de HAN: *Het Westen en de Wereld* een zeer bruikbare les gepresenteerd over opkomst en ondergang van het Mongoolse Rijk aan de hand van schitterende middeleeuwse afbeeldingen die aan een tijdbalk gekoppeld moeten worden. Het is een mooie oefening met primaire bronnen, waaruit naast de Mongoolse geschiedenis vervolgens de houding van het Westen afgeleid kan worden. De les is op te vragen bij koen.henskes@han.nl.

Buiten de kaders

Een mooi voorbeeld van wereldgeschiedenis werd gegeven op het voorjaarscongres van KNHG-VGN in maart 2012. Hier werd verslag gedaan van het project *Oorlog op vijf continenten*, uitgevoerd op het Lorentz Casimir Lyceum in Eindhoven en ontwikkeld in samenwerking met het NIOD en de UvA. Het project werd uitgevoerd in een vierde klas met leerlingen uit alle windstreken. In het kader van lessen over de Tweede Wereldoorlog kregen leerlingen de opdracht te onderzoeken hoe deze oorlog verlopen was in Suriname, Polen, Turkije, Marokko en Joegoslavië. De leerlingen werkten in groepjes, die overigens divers van samenstelling waren, en presenteerden elkaar de resultaten. Leerlingen waren erg gemotiveerd en blij eens iets te leren over een ander deel van de wereld; de leeropbrengst was hoog.

Het is niet mogelijk al deze kwesties te behandelen, maar in de klas vragen stellen die de geijkte Europese of nationale kaders overschrijden, toont vergezichten die we eerst niet zagen. Als je aansluit bij het curriculum en een onderwerp op wereldschaal uitdiept, kan dat heel goed werken in de klas.

Het Nederlandse Prins Claus Fonds speelde een rol bij de redding van manuscripten uit Timboektoe, vorig jaar. Foto: Prins Claus Fonds.



2 Aansluiten bij de actualiteit kan eveneens interessante onderwerpen opleveren. Zo was er vorig jaar veel te doen over de bescherming van de oude manuscripten van Timboektoe, de stad op een eeuwenoud knooppunt van karavaanroutes in de Sahara die uitgroeide tot intellectueel centrum.¹ Leerlingen associëren Afrika meestal niet met geleerdheid. Een les besteden aan zo'n krantenbericht kan een eyeopener zijn. ►

► Zie ook de beschrijving van de regio Timboektoe in: *Ibn Battuta's rihla*, Kleio-2, 2010.

In het examen kunnen wereldthema's als slavernij en migratie aan bod komen. *Stilleven met perziken en een citroen. Schilderij van Juriaen van Streeck, zeventiende eeuw.*

3 Het is mogelijk soortgelijke vragen tot onderwerp van praktische opdrachten of projecten te maken. Ook profielwerkstukken kunnen gewijd worden aan prikkelende onderwerpen als de Columbiaanse uitwisseling, drugs (opium, hasj, koffie, thee, tabak, alcohol), relatie tussen mens en dier, verkeer, handel, rol van edelmetalen, revoluties, wereldrijken, rol van paarden, voedsel, olie, amusement, kunst, wetenschap. Deze onderwerpen krijgen een nieuwe dimensie als zij in de context van wereldgeschiedenis gezet worden.

4 In het schoolexamen havo en vwo zijn een aantal thema's verplicht. Deze kunnen ruimte bieden aan 'wereldonderwerpen' als migratie, mythologie, religie, betekenis van steden, voedsel, slavernij, grote rijken,

oorlogvoering, positie van vrouwen, en nog veel meer. Veel van deze onderwerpen lenen zich bovendien uitstekend voor diachronische thema's.

5 Leerlingen zijn vaak geïnteresseerd in de geschiedenis van hun eigen familie. Ook hier kan het perspectief van wereldgeschiedenis een positieve bijdrage leveren aan zowel kennis van als motivatie voor geschiedenis.

'Het bekende verbinden met het vreemde is nu eenmaal een avontuur'

Nederlandse leerlingen kunnen bij het onderzoeken van de eigen (familie) geschiedenis ontdekken dat zij voorouders hebben die geen Nederlanders waren. Leerlingen met wortels buiten Nederland kunnen zich verdiepen in de geschiedenis van het land van hun voorouders. Al deze kennis kan gedeeld worden en zo wordt het onderwerp migratie vanuit verschillende perspectieven in een historische context geplaatst.

6 Goede leerlingen een cursus wereldgeschiedenis aanbieden in het kader van excellentie is in de toekomst misschien ook mogelijk, maar daarvoor dient de school een duidelijke keuze te maken en faciliteiten te scheppen. Docenten moeten in de gelegenheid gesteld worden zich te scholen en materiaal te ontwikkelen. Er zijn veel mogelijkheden voor wereldgeschiedenis op zowel vmbo, havo als vwo, omdat kennis over de wereld belangrijk is, maar ook omdat het voor veel leerlingen heel motiverend kan zijn: het bekende verbinden met het vreemde is nu eenmaal een avontuur. En, *last but not least*, ook docenten kunnen hierdoor nieuw plezier krijgen in hun inmiddels murw-gedidactiekte, maar mooie vak.

Wij besluiten met een oproep aan iedereen die zich door dit onderwerp aangesproken voelt en wil meewerken aan de ontwikkeling van lesmateriaal voor wereldgeschiedenis in het voortgezet onderwijs. Stuur een e-mail naar: j.noordstrand@kpnmail.nl ■

Op de website www.vgnkleio.nl/kleio vindt u een literatuurlijst over dit onderwerp.



Aan de slag met de Opstand

Wetenschappelijke site Dutch Revolt bevat schat aan informatie

De Nederlandse Opstand is lange tijd met een of twee paragrafen uit de methode afgedaan.

Maar voor het aanstaande eindexamen én het nieuwe examen vanaf 2015 is het belangrijk uw kennis weer op te frissen. De website *Dutch Revolt* is hiervoor een mooi hulpmiddel.

Voor wie goed beslagen ten ijs wil komen bij het lesgeven over de Opstand zonder er dikke naslagwerken bij te hoeven halen, is er de website *Dutch Revolt* van de Rijksuniversiteit Leiden. Deze site wordt onderhouden door onderwijsgeveenden en deskundigen op het gebied van geschiedenis, kunstgeschiedenis, letterkunde en godsdienst. Nou ja, onderhouden: de laatste aanpassingen dateren van november 2012. Dat neemt niet weg dat de vele onderdelen van de website zeer volledige informatie bieden en grondig onderbouwd zijn.

De medewerkers van de redactie zijn afkomstig uit de hele Benelux. Omdat het conflict in de Nederlanden destijds al de aandacht van omliggende landen trok en nog steeds op internationale belangstelling kan rekenen, bevat de website onderdelen in het Nederlands, Engels, Frans, Duits en Spaans. In de Nederlandse sectie zijn bronnen in verschillende talen opgenomen.

Helder

In het menu links vindt u verschillende onderwerpen, die samen vrijwel alle aspecten van de Opstand behandelen. Het taalgebruik in de verschillende artikelen is helder, gericht op een breed publiek en dus niet nodeloos ingewikkeld. Bij het aanklikken van bijvoorbeeld *Brieven* of *Bronnen* komt een schat aan originele documenten tevoorschijn. De



afdeling *Kronieken* geeft allereerst uitleg over het verschil tussen een kroniekschrijver en een historicus, en blijkt dan links naar de originele teksten van verschillende kronieken te bevatten. Bij *Letterkunde* is een ruime sortering spot- en lofdichten en ander rijmwerk ondergebracht. Onder *Brieven* treft men boeiende exemplaren van Willem van Oranje en Filips II. Ook vindt u op deze site lijsten met jaartallen, biografieën en plaatsnamen met uitgebreide toelichtingen. Vrijwel alle informatie is ruimschoots voorzien van literatuurverwijzingen.

Academisch

Een gemis is dat de tekstbronnen niet zijn omgezet naar hedendaags Nederlands. Het is natuurlijk correct om de originele teksten te publiceren, maar zo wordt het voor

docenten en leerlingen (genoemd als doelgroepen) wel lastig ze te gebruiken. Het maakt de website nogal academisch van karakter, terwijl die een schat aan toegankelijke informatie voor het onderwijs zou kunnen bieden. Ook jammer is dat er geen afbeeldingen ter illustratie zijn geplaatst, wat de website voor leerlingen aantrekkelijker zou maken.

Met het oog op de historische context 'De Republiek' heeft initiatiefnemer Anton van der Lem inmiddels het voornemen geuit verschillende onderdelen van de website aan te vullen en op te frissen. In de Leidse universiteitsbibliotheek is vanaf januari 2014 een tentoonstelling over de Opstand te bezoeken. ■

Een afbeelding in het onderdeel *Sym-bolen*. De Nederlanden worden gesymboliseerd door een koe, die wordt bereden door Filips II, koning van Spanje. Elisabeth I, koningin van Engeland geeft de koe eten en drinken. Willem I, prins van Oranje, ligt onder de koe en drinkt uit de uier, terwijl de hertog van Anjou de staart van de koe mag vasthouden en op zijn hand gescheuten wordt. Op de achtergrond kijkt een groepje edelen toe. Anoniem, *Het Melkkoetje*, Rijksmuseum Amsterdam.

www.dutchrevolt.leiden.edu

De jas van de historicus

Wim Willems over Van wie is de geschiedenis?

Dit voorjaar verscheen van de hand van Wim Willems het boek *Van wie is de geschiedenis? Bekentenissen van een biograaf*. Een persoonlijk verhaal trapt de geschiedenis beter op zijn staart dan een kunstmatig groepsportret, aldus Willems. Afkomstig uit een arbeidersgezin waarin niet gelezen werd, heeft hij zich als wetenschapper verdiept in minderheden, zoals zigeuners en Indische Nederlanders. Het boek toont aan hoe afkomst, ervaringen en werkwijze van invloed kunnen zijn op het beeld van het verleden.

In Van wie is de geschiedenis? beschrijft u ervaringen die u in uw loopbaan als historicus hebt opgedaan. Hebben we met een nieuw genre te maken: een professionele Bildungsroman?

‘In 1988 las ik *Een jaar in scherven* van Koos van Zomeren, een boek waarin deze journalist en schrijver reflecteert op zijn ambacht en zijn positie als auteur. Hij legt verantwoording af over de keuzes in zijn leven, zijn politieke stellingen en zijn voor- en afkeuren. Ook keert hij terug naar de belangrijke mensen in zijn jeugd in Herwijnen, die hij met veel liefde uit zijn geheugen opdiept. Zelf ben ik tien jaar geleden teruggekeerd naar mijn jonge jaren als zoon van een Haags arbeidersgezin, wat leidde tot de boeken *Stadskind* (2003) en *Stadsblues* (2005). Later wist ik mij via de avondschool toegang te verschaffen tot de universiteit. Als vervolg op die twee boeken had ik de behoefte om ook mijn ontwikkeling als historicus te schetsen. Hoe heeft de wetenschap mij gevormd, en wat heb ik op mijn beurt gedaan om die wetenschap te vormen? “Ken u zelf”, zei het orakel van Delphi – in die opdracht herken ik mij.’

De titel van uw boek is een vraag. Kunt u uitleggen waarom u voor die vraagvorm hebt gekozen?

‘Zoals het beeld op de omslag al suggereert, geschiedenis is een jas die verandert door de drager ervan. Het is heel vaak een kwestie van perspectief hoe we aspecten van het verleden interpreteren. Wie bijvoorbeeld over migratie schrijft, kan het verwijt krijgen: u begrijpt het niet echt, want u bent niet een van ons. De werkelijkheid die mensen ervaren, valt niet te doorgronden door historici die haar achteraf reconstrueren. Het gaat om gevoelens, ervaringen en (meetbare) feiten - en die vallen niet samen.’

Bent u een Huizinga-adept met zijn definitie van de geschiedenis?

‘Ik ben geen uitgesproken adept van Huizinga, maar heb wel bewondering voor zijn hoge inzet en zijn hoogstpersoonlijke stijl. Vakhistorici zijn te vaak gericht op alleen de inhoud, met verwaarlozing van de vorm. Ze verslaan



het verleden, in plaats van erover te vertellen. In dat opzicht zouden ze veel kunnen leren van de narratieve principes van de literatuur. Huizinga was een beoefenaar van de geesteswetenschappen in de breedste zin van het woord, en is daarom nog altijd een voorbeeld.'

Bouwstenen

De pijler in uw benadering van het verleden is het persoonlijk verhaal. Kunt u enkele andere belangrijke bouwstenen voor uw werkwijze noemen?

'Ik ben gevormd door de studie literatuurwetenschap. Door de enthousiaste verhalen van mijn vrouw, die geschiedenis studeerde, besloot ik om ook bijvakken in die studierichting te volgen. Daar raakte ik geïnspireerd door de colleges van hoogleraar Dik van Arkel, die naar verklaringen zocht voor gewelddadige vormen van racisme. Het verschijnsel van maatschappelijke uitsluiting zou uitgroeien tot een rode draad in mijn werk. Pas later ontstond mijn interesse voor de weerbaarheid en vitaliteit die mensen ten toon kunnen spreiden. Die kunst van het overleven werd een tweede leidraad.'

In het boek schrijft u veel over uw eigen gedachten, gevoelens, ervaringen die u bij bepaalde personen had. Waarom is het zo belangrijk om dat te noemen?

'Niet alleen gaat geschiedenis over mensen, degenen die het vak uitoefen zijn er ook zelf door bepaald. Mijn afkomst, mijn milieu, het leven met mijn vrouw en vrienden, zijn van beslissende invloed geweest op de manier waarop ik mijn vak uitoefen. Wij zijn geen waardenvrije spoorzoekers die feiten verzamelen en rangschikken. Hoe wij kijken en ons materiaal ordenen wordt mede bepaald door ons gemoed, onze persoonlijkheid. Vandaar dat ik de lezers in dit boek binnenvoer in het spiegelpaleis van mijn gedachten door de decennia heen.'

Kunt u een werk noemen dat goed bij deze benadering past?

'In *Maerlant's wereld* (1996) reconstrueert Frits van Oostrom even helder als precies het middeleeuwse universum van de dichter Jacob van Maerlant. Hij brengt zijn sociale netwerk in kaart, ontruikt het gedachtegoed van tijdgenoten aan de vergetelheid, volgt de ontwikkeling van zijn hoofdpersoon op de voet en plaatst diens nagelaten werken in het literaire en wetenschappelijke klimaat van die tijd. In

zijn boek geeft Van Oostrom zijn lezers toegang tot een uniek oeuvre, maar ook tot een mens van vlees en bloed. Met die benadering voel ik mij sterk verwant.'

Biograaf of historicus

*U bent hoogleraar sociale geschiedenis, een titel waarin de historische wetenschap duidelijk door klinkt. Als u kijkt naar meer recent werk zoals Tjalie Robinson. Biografie van een Indo-schrijver, Het Haagse gevoel of Honderd jaar heimwee zouden mensen u misschien meer als biograaf of chroniqueur kunnen beoordelen. 'Dat denken in genres zegt me weinig. Zoals iemand tegelijk Marokkaan, Nederlander en Hagenaar kan zijn, zo geldt dat ook voor mij in de wetenschap. Ik ben de chroniqueur van mijn eigen leven, bericht over reiservaringen, heb elf jaar over geschiedenis geschreven in de *Haagsche Courant*, recensies over literatuur in diverse bladen – en ik publiceer boeken als professioneel historicus. Wat ik bovenal ben, is schrijver van non-fictie.'*



Biografieën, of persoonlijke verhalen, vormen misschien een kwetsbaar genre: voor historici niet wetenschappelijk genoeg omdat ze vragen om meer context en voor literatoren niet literair genoeg. Is dat een clichébeeld of herkent u iets in deze omschrijving?

'Het lijkt me, eerlijk gezegd, een achterhaald beeld. In het Angelsaksische taalgebied zijn biografieën altijd populair geweest, maar Nederland is al jaren met een inhaalslag bezig. We hebben zelfs een wetenschappelijk Biografie Instituut in Groningen. Velen wagen zich aan het genre. Literatoren, journalisten, politologen, historici en literatuurwetenschappers. Zolang iemand zijn methode maar toelicht en zijn bronnen verantwoordt, is er niets aan de hand. Uiteindelijk gaat het om kennis, inzicht, empathie met het onderwerp en een heldere stijl. En daar zijn geen opleidingen voor.'

Daan Schuijt is hoofdredacteur van Kleio.

Links: Wim Willems, foto Frank Jansen.
Onder: Tekening uit *Tjalie Robinson, Een land met gesloten deuren*. Tekening Peter van Dongen.

Een identiteitskaart van de Joodse Rachel Barzam, die in het nieuwste boek van Wim Willems voorkomt.

Onderwijs

Wat kunt u zich nog van de geschiedenislessen op de middelbare school herinneren? Wanneer begon het verleden voor u te leven?

‘Mijn beelden over de geschiedenis wortelen in lessen op de lagere school: de moord op Bonifatius bij Dokkum (754), Floris V (‘der keerlen god’) door de edelen vermoord in 1296. De schoolplaten van Isings aan de muur van de klas, visuele iconen van het verleden. Een school met de Bijbel, waar we opgroeiden met religieuze en nationale martelaren. Grote mannen met een ideaal, waarmee ik mij als jongeling identificeerde. Dat daarachter een geheel andere werkelijkheid schuilging, die ook aan mijn leven raakte, werd ik me voor het eerst bewust tijdens de colleges van Van Arkel. Hij ontstak het heilig vuur van mijn nieuwsgierigheid naar patronen van menselijk gedrag. Maar pas toen ik de pen zelf ter hand nam, de archieven indook en mensen ging interviewen, ging de geschiedenis voor mij leven. Zelf doen is het parool.’

‘Toen ik mensen ging interviewen, is geschiedenis gaan leven’

Stel, u wordt gevraagd om mee te denken over een nieuw eindexamenonderwerp voor havo/vwo. Kunt u een concreet onderwerp noemen?

Nederland en zijn koloniën, met als inzet een verwijding van het begrip ‘nationale geschiedenis’. In dat examen zou de nadruk niet alleen moeten liggen op de cultuur en levensstijl van blanke Nederlanders (Batavieren!), maar ook op Nederlanders uit de koloniën met (in meerdere opzichten) een andere kleur. Inspiratie en lesstof valt te ontleen aan de website www.vijfeeuwenmigratie.nl.

Welke onderdelen, inhoudelijk of gericht op vaardigheden, zouden getoetst moeten worden?

‘Het toepassen van kennis over de grotere nationale geschiedenis op de eigen familie- of lokale geschiedenis. Interview bijvoorbeeld ouders of bekenden over hun verleden. Toets hun ervaringen aan literatuur of krantenberichten. Maak er een verslag over of een minidocumentaire.’

Voor veel leerlingen lijkt het vak geschiedenis een grote verzameling van feiten, jaartallen en personen. Kunt u hen uitleggen dat geschiedenis meer dan dat is?

‘Momenteel ben ik, samen met mijn collega



Hanneke Verbeek, bezig met een onderzoek naar het vooroorlogse leven van Joden in Scheveningen. Wie aan Joden denkt, denkt aan de Shoah, de vernietigingsmachine van de nazi's. Er is veel geschreven over de wijze waarop dat regime vanaf 1933 tot 1945 heeft geprobeerd om het leven van Joden in Europa systematisch van de kaart te vegen. Het gaat om zes miljoen slachtoffers, de kampen, de bewijzen voor vergassing en de nasleep van dit twintigste-eeuwse drama. Iedereen kent de getallen, de feiten en de namen van de beulen. Maar het Joodse leven dat zich in de halve eeuw daarvoor afspeelde, overal in Europa, dus ook in Nederlandse steden en dorpen, verdwijnt achter die sluier van de Shoah. Wij proberen om vijftig families die begin jaren veertig in één straat in Scheveningen woonden, terug in de tijd te volgen. Alleen door hun levens tot in detail te reconstrueren – voor zover dat mogelijk is – krijgen zij hun rechtmatige plek in het geschiedverhaal terug. Ik kan het niet genoeg benadrukken: de geschiedenis gaat over u, over mij en over onze voorouders. Alleen door dat besef over te brengen, ontstaat identificatie met het heden, zowel als met het verleden.’ ■

Wim Willems, Van wie is de geschiedenis?

Bekentenissen van een biograaf. (Bert Bakker, Amsterdam, 2013), 320 blz., € 29,95
Eind 2015 verschijnt *Rachel of Hoe een stad zijn Joodse verleden herontdekt* door Hanneke Verbeek en Wim Willems.





Graven van Vlaanderen

Gerben Graddesz Hellinga

In dit mooi uitgegeven boek komen alle graven langs die Vlaanderen vanaf 862 tot aan de Franse inval in 1795 hebben bestuurd. Uiteraard kent u Karel de Stoute, Karel V en Filips II. Maar hoe zit het met uw kennis over Robrecht van Jeruzalem, Karel de Goede of Johanna van Constantinopel? Walburg Pers € 29,95



Elke seconde telt

Richard Hassink

Met behulp van een tijdscapsule wil Arvid Holt, een extreem-rechtse politicus, teruggaan naar het jaar 1944 en Adolf Hitler informatie geven over D-Day en de atoombom. Een jeugdboek voor de schoolbibliotheek. Van Goor € 16,99



De opstand op het slavenschip Meermin

Dan Sleight & Piet Westra

In 1766 werd het VOC-schip Meermin door de slaven aan boord gekaapt. De slaven konden niet zeilen, maar wilden wel terug naar Madagaskar, waar ze vandaan kwamen. De bemanning deed overdag net alsof ze het schip ook daadwerkelijk daarheen voeren, maar 's nachts wendde men de steven. De Meermin is vergaan en nooit teruggevonden. In dit boek wordt de kaping en de nasleep gereconstrueerd. Cossee € 21,90

De man en zijn staat.

Johan van Oldebarnevelt, 1547-1619

Ben Knapen

'Maak het kort, maak het kort' zijn de beroemde laatste woorden van staatsman Johan van Oldenbarnevelt. In korte tijd wist hij zich op te werken tot de machtigste man van de belangrijkste staat ter wereld. De effectieve drammer was een machtspoliticus pur sang, en bemoeide zich tot in de kleinste details met alles. Bert Bakker € 15,00

Het Bataafse experiment.

Politiek en cultuur rond 1800

Frans Grijzenhout, Niek van Sas, Wyger Velema (red.)

Hoe ging men na de Bataafse Revolutie van 1795 om met het geloof? Hoe zat het met de po-

sitie van de vrouw? Welke politieke rol speelde de kunst? Deze vragen worden met behulp van spotprenten beantwoord. Uitgeverij Vantilt € 32,50



Een kleine wereldgeschiedenis

Jan van Oudheusden

In dit overzichtelijke boek van zo'n tweehonderd pagina's wordt de gehele wereldgeschiedenis kort en bondig uit de doeken gedaan. Bert Bakker € 9,95

Oorlog voeren

Karl Marlantes

Subliem boek van de schrijver van *Matterhorn*. Politici en burgers hebben geen flauw benul wat het betekent om oorlog te moeten voeren. Aan de hand van zijn eigen ervaringen in de Vietnamoorlog vertelt de schrijver wat oorlog echt is. Meulenhoff € 19,95

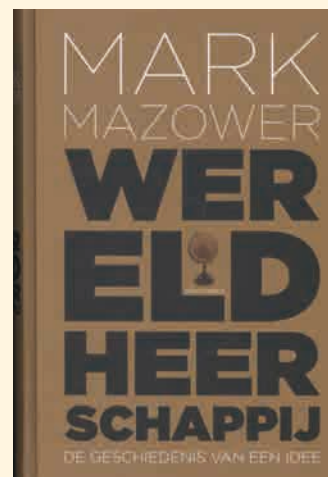


Verzwegen levens.

Vrouwen uit een fout gezin

Zonneke Matthee

Wat doe je als jonge vrouw in de jaren dertig als je ouders voor het nationaalsocialisme van Mussert kiezen? Door middel van interviews komen we in dit helder geschreven boek meer te weten over de vrouwen die in een 'fout' gezin opgroeiden. Uitgeverij Conserve € 24,99



Wereldheerschappij.

De geschiedenis van een idee

Mark Mazower

De schrijver noemt onze tijd 'het tijdperk van het internationalisme'. In dit boek worden de historische achtergrond en de mogelijkheid van samenwerking tussen landen geschetst. Atlas Contact € 59,95 ■

Charlie Chaplin draait door

De uitwassen van de massaproductie

Het machinetijdperk in de Amerikaanse geschiedenis werd ingeluid en vormgegeven door zijn eigen messias: Henry Ford, de uitvinder van de betaalbare volksauto. Met de assemblagelijns waarop de T-Ford werd geproduceerd, introduceerde Ford een systeem dat wereldwijd bewondering oogstte, maar waarvan de onvermijdelijke uitwassen heftige kritiek opriepen.

Nicole van der Steen is redacteur van Kleio.

De foto's bij dit artikel zijn scènes uit *Modern Times*.

Henry Ford bouwde in 1896 zijn eerste automobiel, de Quadricycle. Met veel vallen en opstaan wist hij zijn ontwerp in 1908 te perfectioneren tot de T-Ford. Door de auto vanaf 1913 in grote aantallen te produceren op een assemblagelijns, waar tientallen arbeiders elk slechts een simpele handeling verrichtten, maakte Ford hem betaalbaar voor zijn eigen werknemers. Bovendien betaalde hij hen het dubbele van wat voor fabrieksarbeiders gebruikelijk was: vijf dollar per achturige werkdag.

Fords ster rees snel, de productie bleef toenemen en Ford opende de ene gigantische fabriek na de andere. 'Fordisme' werd een begrip dat nog tot ver in de twintigste eeuw voor massaproductie, hoge lonen en massaconsumptie bleef staan. Aan dat fordisme kleefde een aspect dat later in Fords carrière veel kritiek uitlokte. De bewierookte, schatrijke ondernemer achtte het zijn taak voor zijn arbeiders te zorgen; niet alleen door hen ruim te betalen en korter te laten werken, maar ook door over hun lichamelijke en morele gezondheid te waken. Roken was verboden, zowel in de fabriek als daarbuiten, evenals zwaar drinken en gokken. Aanvankelijk kwamen alleen werknemers die zich aan de voorgeschreven leefregels hielden in aanmerking voor *profit sharing*.

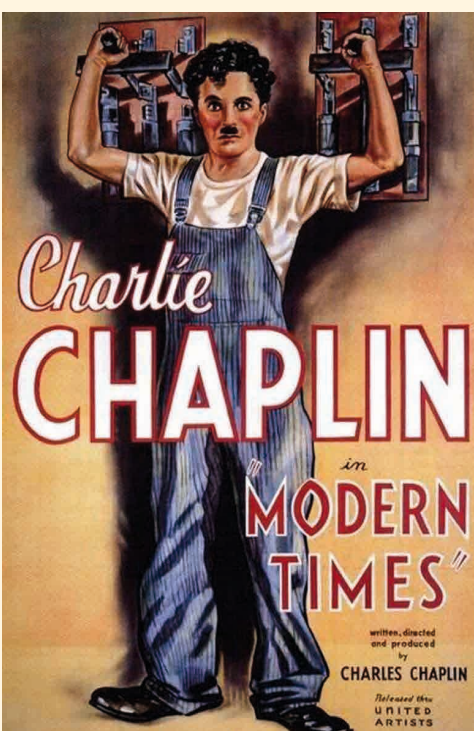
In de jaren dertig raakte Ford ervan overtuigd dat hij alles voor elkaar kon krijgen. Zijn aanvankelijke idealisme over de vreedzame, welvarende samenleving die door massaproductie binnen bereik was, onttaarde in nietsontziend despotisme. Een paramilitaire 'veiligheidsdienst' bespioneerde en terroriseerde de werknemers, de productiebanden werden zo snel gezet dat de arbeiders uitgeput en afgestompt raakten. Zo riep het fordisme uiteindelijk de beruchte kwaal 'forditis' in het leven.

De dagelijkse praktijk in de Ford-fabrieken en de onaantastbare positie van Henry Ford leverden in de jaren dertig twee wereldberoemd geworden reacties op: Aldous Huxleys beangstigende toekomstvisie in het boek *Brave New World* en Chaplins komische, maar tegelijk wrange film *Modern Times*.

Bijtende ironie

Met het eerste titelbord lijkt *Modern Times* aan te sluiten bij het door Ford aangejaagde optimisme: *A story of industry, of individual enterprise – humanity crusading in the pursuit of happiness*. De openingsscène maakt echter de bijtende ironie van de tekst al duidelijk. Beelden van een kudde makke schapen vloeien over in die van een massa arbeiders die zich naar de fabriek begeeft. Een iconische halfblote arbeider zet een hendel om, de directeur worstelt in zijn kantoor met een legpuzzel. Via een enorm, futuristisch scherm aan de wand observeert hij de ruimtes in zijn fabriek, waarna hij beveelt de snelheid op te voeren. Deze meest verontrustende aspecten van Fords werkwijze zijn op geniale wijze verbeeld met de overal aangebrachte schermen, waardoor de directeur zijn arbeiders kan uitfoeteren. Zelfs in de toiletten zijn ze niet veilig. In deze film is Charlie Chaplin niet de zwerver die hij speelde in zijn eerdere films: hij heeft een baan





Modern Times

(1936, 87 minuten)

Regisseur: Charlie Chaplin

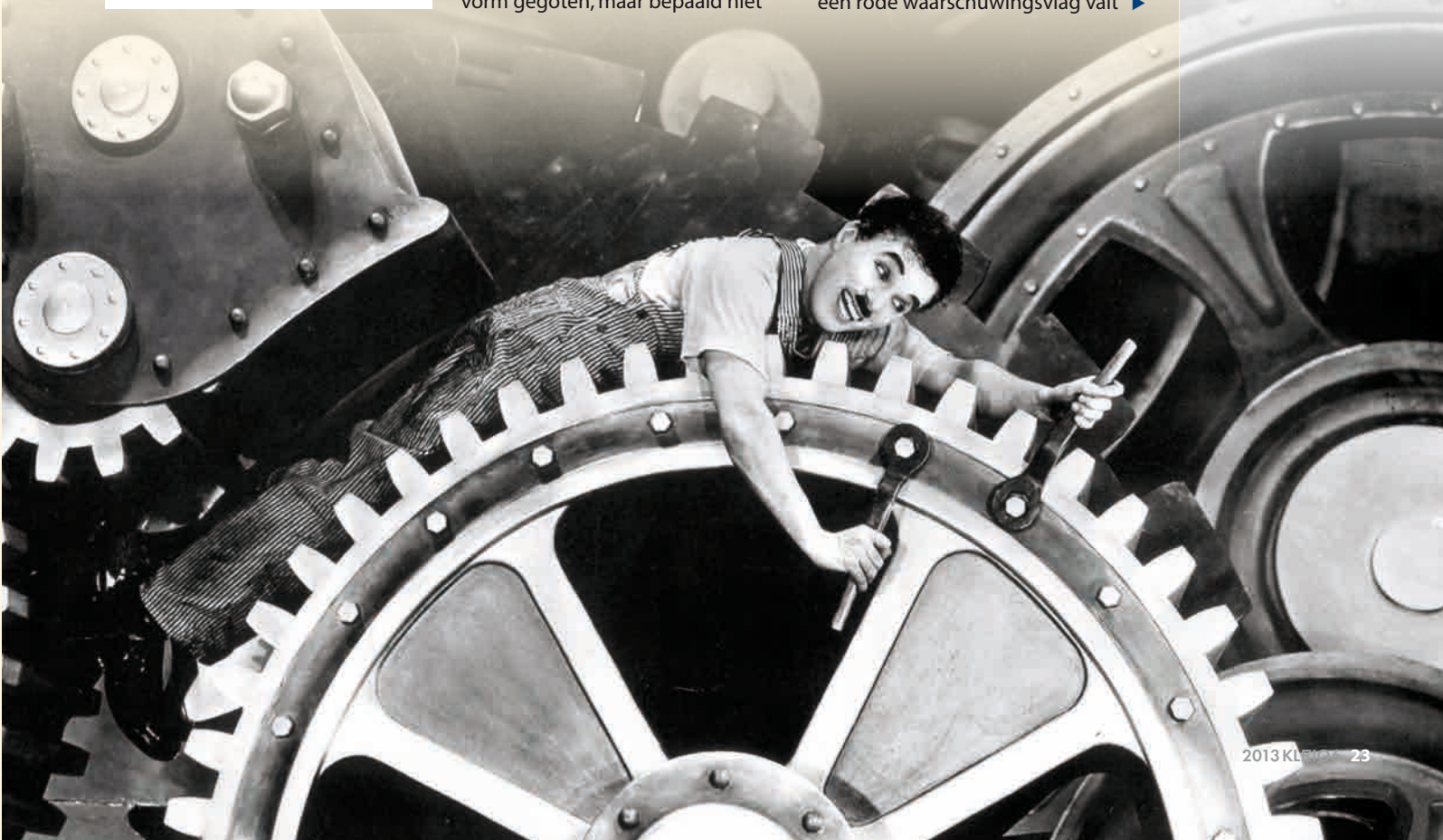
Cast: Charlie Chaplin,
Paulette Goddard

Verkrijgbaar vanaf € 10,49
o.a. bij Bol.com.

in een fabriek, als een van de vele arbeiders aan de lopende band. De fabriek lijkt sprekend op de Fordfabrieken, al wordt nergens duidelijk wat in Chaplins fabriek precies geproduceerd wordt. Daar gaat het ook niet om: de overdreven grote tandwielen, bouten en moeren waartegen de arbeiders nietig afsteken, maken de boodschap van de film voldoende duidelijk. De arbeiders zijn in deze esthetisch verantwoorde overdrijving van een fabriek onderdeel van het mechanische geheel geworden: ze zijn geen zelfstandig denkende personen meer, maar in hun geautomatiseerde en schijnbaar zinloze handelingen volledig ontmenst. De fabriek heeft de arbeiders als het ware 'gedomesticeerd' om onwaarschijnlijk productief te zijn. In zijn voortdurend mislukkende hoofdpersoon toont Chaplin de arbeiders als slachtoffers van de industriële wereld.

Chaplins kritiek op de uit de hand gelopen productiedrang van het machinetijdperk is in een komische vorm gegoten, maar bepaald niet

mild. De scène met de volautomatische schaftmachine wordt van hilarisch al snel pijnlijk: om productietijd te winnen, is een apparaat uitgevonden dat werknemers voert terwijl ze doorwerken aan de lopende band. Charlie wordt als vrijwilliger aangewezen in een demonstratie voor de directeur. Na een paar minuten gaat het hopeloos mis: het apparaat slaat op hol en is niet meer te stoppen. De zorg van de vertegenwoordigers gaat uit naar de razende machine en op geen enkele manier naar de gekwelde arbeider. Charlie wordt vervolgens meegesleurd op de lopende band, omdat hij bij het aandraaien van de moeren het tempo niet bijhoudt en zijn verstand verliest; hij draait in een grotesk voorbeeld van forditis alle moeren aan die hij tegenkomt, inclusief de knopen op de kleren van passerende vrouwen. Genezen van een zenuwinzinking staat Charlie werkloos op straat, waar de hectiek van het moderne verkeer hem bijna omverblaast. Nu volgt een memorabele scène: een rode waarschuwingsvlag valt ►





van een passerende vrachtwagen. Argeloos pakt Charlie hem op, om wild zwaaiend achter de wagen aan te lopen. Minutenlang heeft hij niet in de gaten dat hij met zijn vlag aan het hoofd van een arbeidersdemonstratie is terechtgekomen. De veronderstelde communistenleider eindigt zijn avontuur in de gevan-

in de heropende staalfabriek, waar hij met een monteur de stilgevalen machines aan de praat moet krijgen. Al snel raakt de baas hopeloos vast tussen de metershoge raderen. Tijdens een opstootje van werklozen wordt Charlie voor de zoveelste keer opgepakt. De film eindigt als hij met zijn meisje, na een kortstondig succes als artiesten, de stad verlaat op de vlucht voor ambtenaren van jeugdzorg. Uiteindelijk heeft de zwerver geen stand kunnen houden in de industriële wereld en blijkt hij weer de underdog. Of kiest hij er bewust voor te ontsnappen uit het machinetijdperk?

Zwijgende film

Modern Times bevindt zich in de filmgeschiedenis op de grens tussen zwijgende en sprekende film; eigenlijk ging Chaplin opvallend laat mee met de laatste ontwikkelingen. Hij was bang dat het effect van zijn bijzondere mimische talent met de geluidsfilm verloren zou gaan; uit de manier waarop hij in *Modern Times* een compromis bereikte, blijkt tegelijk zijn weerzin tegen het meedogenloze fabriekssysteem. Net als in zijn eerdere zwijgende films maakte hij gebruik van tussentitels om de dialogen weer te geven. Er is wel geluid in zijn film, maar de

mensen spreken nergens rechtstreeks tegen elkaar. Geluiden en gesproken teksten zijn vrijwel altijd mechanisch: ze komen uit machines of uit het grote scherm met het hoofd van de directeur.

Chaplin maakte *Modern Times* na een wereldtournee van een jaar. In interviews had hij zijn visie op de depressie en de Amerikaanse economie al te kennen gegeven, de film is daar een logisch vervolg op. Hij toont hier haarscherp de zichtbare gevolgen van de Grote Depressie in de Verenigde Staten. De scènes met grote groepen werklozen en de demonstratie met protestborden komen overeen met de bekende foto's en nieuwsfragmenten. Het romantische krot dat Charlie en zijn meisje betrekken is een exacte kopie van de bouwvallige houten hutten in de zogenaamde *hoovervilles*, waar de berooide werklozen zich terugtrokken.

Opvallend zijn ook de overeenkomsten met de foto's van Lewis Hine, die nu eens een lofzang op de industriële vooruitgang, dan weer een aanklacht tegen de uitwassen van het machinetijdperk zijn. Het kan haast niet anders of Chaplin was bekend met Hines esthetische weergave van arbeiders tussen grote raderen, maar ook met zijn schrijnende beelden van werklozen en fabrieks- en straatkinderen. Ook in *The Kid* (1921) lijkt het hoofdrolspelertje bijvoorbeeld rechtstreeks van een foto van Hine geleend.

De door mij gebruikte dvd is onderdeel van *The Chaplin Collection*, een in 2003 uitgegeven collectie gerestaureerde Chaplinfilms, vergezeld van bijzondere extra's. Bij *Modern Times* zijn onder andere een documentaire over de film, een educatieve film uit 1931 over vrouwenarbeid aan de lopende band en een promotiefilmpje uit 1940 van de Fordfabrieken (*Symphony in F*)

'Uiteindelijk heeft de zwerver geen stand kunnen houden in de industriële wereld'

genis. Ondertussen wordt buiten tijdens een oproer een werkloze man doodgeschoten door de politie. Zijn drie dochters hebben we al als straatkinderen leren kennen; de oudste weigert zich in een weeshuis te laten opnemen en gaat zwerven. Weer op vrije voeten doet de berooide Charlie er alles aan om weer opgepakt te worden; in het politiebuisje ontmoet hij het meisje, waarna hun gezamenlijke avontuur begint. Charlie vindt een baan als nachtwaker in een warenhuis, waar hij de eerste nacht al inbrekers tegen het lijf loopt. Zelfs deze boeven passen in Chaplins visie bij de depressie: ze zijn niets meer dan werkloze, hongerige fabrieksarbeiders. Na zijn onvermijdelijke ontslag kan zwerver Charlie weer terecht

Bruikbare scènes

Delen van *Modern Times* zijn goed bruikbaar in de les:

- De openingsscène met de arbeiders die de fabriek in stromen, het opstarten van de machines en het begin van de werkdag zit al vol meningen over het machinetijdperk.
- Het uit de hand gelopen fordisme wordt onovertroffen geparodieerd in de scènes aan het begin van de film met de voedingsmachine, de grote schermen (ook in het toilet, waar Charlie een uitbrander krijgt) en de machines die steeds sneller worden afgesteld.
- De daaropvolgende scène, waar Charlie als gevolg van het tempo van de lopende band helemaal doordraait, toont een hilarische, uitvergroete variant van forditis.
- De scène met Charlie aan het hoofd van de 'communistische' demonstratie geeft een mooi tijdsbeeld, vooral van de repressie door de autoriteiten.
- Ook de beelden van straatkinderen en van werklozen op straat of bij de fabriekspoort zijn gebaseerd op foto's en nieuwsbeelden uit de jaren dertig.

gevoegd. In de documentaire wordt Chaplins visie op het fabriekssysteem toegelicht. De educatieve film (*Behind the Scenes in the Machine Age*, 42 minuten) is op internet te vinden: <http://research.archives.gov/description/13212>.

Het Fordfilmpje van negen minuten is heel goed bruikbaar om Fords megalomanie over te brengen en duidelijk te maken waarop Chaplin zijn decors baseerde. Fords boodschap aan het einde spreekt boekdelen:

From the earth come the materials to be transformed for human service by Ford men, management and machines. ■



Van gewesten en deelstaten

De geschiedenisexamens havo/vwo van 2013

Dit jaar zijn weer verschillende eindexamens geschiedenis afgenomen. Twee reguliere examens op een groot aantal havo- en vwo-scholen over de thema's *De Republiek in een tijd van vorsten* en *De Verenigde Staten en hun federale overheid 1865-1965*. Op de acht pilotscholen werden een havo- en een vwo-examen over de kenmerkende aspecten afgenomen. Voor de reguliere examens was het thema over de VS nieuw, het andere al bekend. De pilotexamens hadden voor de laatste keer de oude vorm, zonder contexten. In dit artikel wordt een kort overzicht gegeven van de reacties op de examens van dit jaar.



De afname van de geschiedenisexamens is dit jaar vlekkeloos verlopen. Er waren gelukkig geen errata door te vroeg geopende enveloppen of drukfouten in de uitgedeelde examens.

In de pers is dit jaar weinig aandacht besteed aan het geschiedenisexamen. Vlak voor de eerste examenweek publiceerde *Trouw* in de weekendbijlage (van 11 mei 2013) de observaties van journalist Rob Pietersen over de totstandkoming van het geschiedenisexamen. Dit leverde een aardig inkijkje op in het werk van de examenmakers. Dit jaar was er geen 'Bekende Nederlander' die het examen maakte en daarvan verslag deed en geen mediagenieke historicus die het examen beoordeelde. In algemene zin was er wel veel aandacht voor de centrale examens in de media. De verwikkelingen rondom de examendiefstal bij Ibn Ghaldoun en het rapport over de tweede correctie zorgden voor veel media-aandacht. Voordeel van deze publiciteit is dat het centraal eindexamen onder bredere aandacht is gekomen dan alleen bij de direct betrokkenen. Daarbij werd duidelijk hoezeer de samenleving prijs stelt op een eerlijk en betrouwbaar eindexamen. Maar ook werd duidelijk hoe groot de druk is om, op wat voor manier dan ook, de resultaten op te schroeven.

Reacties van kandidaten en docenten

Bij het LAKS kwamen dit jaar relatief weinig klachten binnen. De scholierenbelangenbehartigers noemden veel van de klachten die wel



binnenkwamen ongegrond. Er werd geklaagd over vraag 4 en over vraag 12 (bij vwo), maar met goed lezen waren deze vragen volgens LAKS niet zo moeilijk als veel kandidaten dachten.

Op het VGN-docentenforum ging het er dit jaar ook vrij rustig aan toe. Over het algemeen waren docenten tevreden over de examens: het havo-examen werd een echt havo-examen genoemd, het vwo-examen had volgens veel docenten 'eindelijk' een redelijk vwo-niveau. Uiteraard waren er ook verzuchtingen over het vele nakijkwerk en het geringe houvast dat de correctievoorschriften zouden bieden. En: er werd al snel een 'knoeperd van een fout' geconstateerd. Willem II is niet in 1651 (volgens vraag 8 van het vwo-examen) gestorven, maar in november 1650. De kandidaten konden daardoor niet in de war gebracht ►

Stefan Boom is toetsdeskundige bij het Cito. Met dank aan Niek Nelissen en Saskia de Boer.

Schooltype/Leerweg Soort examen	VWO CSE	VWO CSE	HAVO CSE	HAVO CSE
Vaknaam	geschiedenis	geschiedenis (pilot)	geschiedenis	geschiedenis (pilot)
Totaal aantal kandidaten	19.161	395	36.797	652
Steekproefgrootte	8.072	284	17.019	439
Aantal vragen	27	26	31	28
P'-waarde totale steekproef	0,61	0,69	0,55	0,62
P'-waarde, alleen jongens	0,62	0,68	0,56	0,62
P'-waarde, alleen meisjes	0,60	0,69	0,55	0,62
Maximumscore	77	77	75	78
Gemiddelde score	46,8	52,8	41,4	48,2
Normeringsterm	0,9	0,0	1,6	0,9
Gemiddeld cijfer	6,4	6,2	6,6	6,5
Percentage onvoldoendes (<5.5)	20,0	21,1	19,1	14,1
Standaardafwijking	9,8	7,9	10,3	9,3
Betrouwbaarheid (asyp. GLB)	0,78	0,75	0,81	0,81
Standaardmeetfout	4,6	3,9	4,5	4,1

Boven: The problem we all live with. Illustratie van Norman Rockwell voor het tijdschrift *Look*, 1964. Op het schilderij staat Ruby Bridges, een zes jaar oud Afro-Amerikaans meisje dat op weg is naar een witte, openbare school. Vanwege bedreigingen wordt ze geëscorteerd door vier Amerikaanse federale agenten.

Bron: http://www.cito.nl/nl/Onderwijs/Voortgezet%20onderwijs/centrale_examens/examenverslagen/resultaten_examen.aspx.



Vraag 20, de makkelijkste vraag op het havo-examen ging over deze foto. Jacob Riis, *Children sleeping in Mulberry street*, 1890.

► Voor de betekenis van de begrippen: zie de toetstechnische begrippenlijst op www.cito.nl.

worden, zodat er geen erratum nodig was, maar fout is het wel. Overigens werd dit ook gemeld bij de examenlijn van het College van Examens, het kanaal voor docenten om door hen geconstateerde fouten te melden. Voor de examenmakers is dit een extra reden alle jaartallen die in het examen genoemd worden nog eens goed na te lopen. Periodisering blijkt overigens vaker moeilijkheden op te leveren: vanaf 1650, omstreeks 1650, na 1650 (wanneer houdt dat op?), van 1650 tot 1660; vooral voor veel havokandidaten zijn dit telkens moeilijke vragen in het examen.

De regiovoorzitters van de VGN oordeelden over het havo-examen in hun verslag dat het pittige Republiek-deel gecompenseerd werd door een makkelijker Verenigde Staten-deel. Vragen waarin naar een redenering wordt gevraagd en vragen waarin verbanden moeten worden gelegd zijn voor de havokandidaten moeilijk. Vaak worden daarbij 'halve antwoorden' gegeven, waarbij de corrector bepaalt of er toch nog een punt voor te geven is. De regiovoorzitters vonden het vwo-examen in hun verslag een 'goed examen qua lengte en duidelijkheid. Eenduidigheid in vraag en antwoord leidt hopelijk tot een iets vlottere correctie'. Ook hier werd het deel over de Republiek moeilijker bevonden dan het Verenigde Staten-deel.

In de *quick-scan* kwam dit minder duidelijk naar voren: vwo-regulier kreeg een 6,1 en men vond het examen over het algemeen 'moeilijk'; waarschijnlijk verklaart dit het lage waarderingscijfer. De havodocenten beoordeelden het examen met een 6,2, waarbij evenveel docenten het examen moeilijk vonden (44%) als 'niet te moeilijk/niet te makkelijk' (43%).

De vragen van de examens

De moeilijkste vraag in het havo-examen was vraag 11 (met een p-waarde van 27 had iets meer dan een kwart van de kandidaten de maximale score van 4 punten).¹ Een probleem bij deze vraag was het vragen naar een verandering: moet daarbij sprake zijn van twee elementen in een antwoord? Dat zou duidelijker gevraagd kunnen worden, veel havisten zetten maar één stap en gaven daarmee een onvolledig antwoord. Hetzelfde probleem kan worden geconstateerd bij vragen naar het verband, of de overeenkomst. Is dat één antwoordelement of moeten er twee stappen worden gezet? Ook dit verdient aandacht van de examenmakers in volgende examens. De makkelijkste havovraag was vraag 20, waarin gevraagd werd de bewering te ondersteunen dat het fotoboek van Riis een reactie vormde op de industrialisatie in de Verenigde Staten. Het onderwerp van de foto (slapende kinderen op straat) liet duidelijk een aspect zien van wat in de negentiende eeuw in Europa de sociale kwestie vormde. In de foto in het bronnenboekje werd overigens geen direct verband met (industrie)arbeid gelegd. De vwo-kandidaten hadden de meeste moeite met vraag 6 en vraag 13 (allebei met een p-

Op het VGN forum is de laatste jaren de rubriek 'Leuk, maar fout' ontstaan, met grappige antwoorden van leerlingen.

Een aantal kandidaten integreerde beide onderwerpen op creatieve wijze. Zo werd op vraag 5, over de strategie van Filips en Alva, opgemerkt: 'Omdat in 1621 het veertienpuntenbestand kwam.' (Bijna even leuk als het driehoeksverbond van vorig jaar). Bij vraag 9, waarin naar een argument wordt gevraagd om 1648 het geboortjaar van de Republiek te noemen, schrijft een kandidaat: 'In 1648 was de Koude Oorlog afgelopen.' Ook bij het andere onderwerp hebben docenten creatieve verhaspelingen gevonden: Waarom kwam het industrialisatieproces in de Verenigde Staten na 1865 in een versnelling? Natuurlijk 'door de uitvinding van de loopband.'

En na de Vogelaar en de krachtwijk is er een nieuw soort wijk gevonden. Tenminste in het antwoord op vraag 20 en 21 over de politieke lading van een foto uit 1890 uit *How the Other Half Lives*: 'Er moet wat worden gedaan aan de ellende in de SLOBBERwijken.'

waarde van 43). Voor hen bleek vraag 24 de makkelijkste (met een p-waarde van 81) over het uitblijven van werkloosheid onder militairen na 1945.

In het havo-examen waren dit jaar twee matchingvragen opgenomen, over Den Bosch in de Republiek en in het Verenigde Staten-deel over verschillende twintigste-eeuwse presidenten. Beide vragen leverden de kandidaten geen grote moeilijkheden op, de Den Bosch-vraag was met een p-waarde van 80 de een-na-makkelijkste examenvraag. Met de traditionele volgordevragen scheelde dit de nakijkende docenten heel wat correctiewerk. Waar het enigszins mogelijk was, is de formulering 'voorbeeld van een juist antwoord' in het correctievoorschrift aangescherpt. Meer antwoorden zijn geformuleerd als 'kern van een juist antwoord is' of 'uit het antwoord moet blijken dat'. De examenmakers willen daarmee bereiken dat er minder grote interpretatieverschillen zullen ontstaan tussen de eerste en tweede correctoren. Uiteraard blijft de regel gelden dat historisch juiste, met vakliteratuur verdedigbare alternatieve antwoorden het maximale aantal punten kunnen krijgen.

De pilotexamens

Ook de docenten van de acht pilotscholen hebben de *quick-scan* ingevuld. Zij waren wat meer tevreden over hun examens dan de 'regulieren'. Het havo-examen werd met een 7,1 gewaardeerd, het vwo-pilotexamen met een 6,6. Dit jaar is het laatste pilotexamen afgenomen waarin er geen specificatie van de 49 kenmerkende aspecten als houvast voor examenmakers, docenten en kandidaten in de syllabus is opgenomen. Vanaf volgend jaar gaat een grotere groep pilotscholen (ongeveer dertig inclusief de huidige acht) oefenen met de nieuwe aanpak. Als voorbereiding op het nieuwe examen (dat vanaf 2015 wordt ingevoerd) worden alvast twee historische contexten (Duitsland en Koude Oorlog) in het examen getoetst. De vragen bij deze twee historische contexten zijn goed voor de helft van het aantal punten in het examen, de andere helft (ongeveer 38 punten) gaat over de kenmerkende aspecten die niet nader zijn ingevuld (zoals in de huidige pilotexamens). Als voorbereiding op de nieuwe examens is het bekijken en gebruiken in de eigen toetsen van de pilotexamenvragen en – antwoorden! – aan te raden.

Volgend jaar

Geschiedenis zat dit jaar achter in het examenrooster. Ondanks verzoeken om vakken met een zware correctiedruk in het begin van de examenperiode te plaatsen, is dat helaas niet gelukt voor 2014. Bij het aanbieden van het rapport over de tweede correctie aan de Tweede Kamer heeft de staatssecretaris wel aangegeven dat in de komende jaren in het examenrooster (dat door DUO wordt gemaakt) rekening gehouden zal worden met de correctiedruk. Geschiedenis zal daarom in de toekomst in de eerste examenweek worden afgenomen, waardoor er meer tijd beschikbaar komt voor het insturen van de WOLF-gegevens. ■

Op de site van de VGN staat een handig document met vragen en antwoorden over de examens.

<http://bit.ly/17E3Hww> (Of ga naar onderwijs - examen - veelgestelde vragen.)



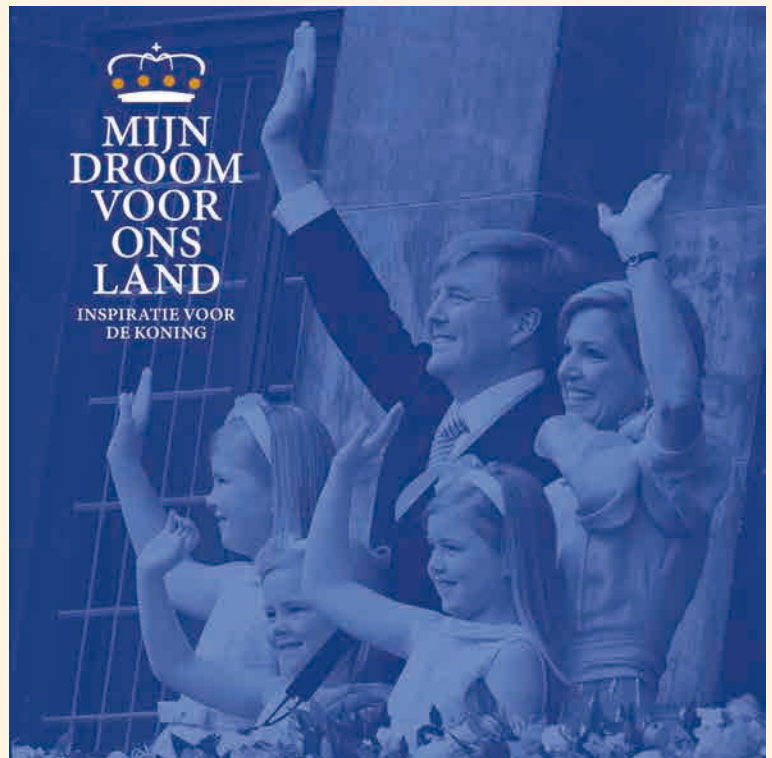
Het boek dat je wist dat zou komen

Mijn droom voor ons land

Over weinig boeken is de laatste tijd zoveel te doen geweest als over *Mijn droom voor ons land*. Inspiratie voor de koning. Het boek biedt onverwachts inspiratie voor het geschiedenisonderwijs.

Gerben de Vries is
redacteur van Kleio.

In deze recensie wil ik aansluiten bij de benadering die Paul Schnabel kiest in zijn reflectiebijdrage aan *Mijn droom...* op pagina 89. Hij beschrijft de dromen vanuit een wensgedachte: 'Wat zou het fijn zijn als... Wat zou het goed zijn als...' en 'De dromen laten zien wat mensen missen'. In die zin toont het boek in al zijn positieve verhalen juist datgene wat mensen als negatief ervaren. Dat maakt het boek vergelijkbaar met de in steen gehouwen wetten van Gortyn op Kreta, wellicht de oudste op Europees grondgebied aange troffen, waarin regelgeving staat op het gebied van moord, diefstal, echtscheiding, overspel etc. In beide gevallen beschrijven mensen situaties waarin ze verandering willen. En daar zitten aanknopingspunten voor mooi en betekenisvol geschiedenisonderwijs. Meer dan in het voorwoord van Hans Wijers, waarin het gaat om 'creatieve, inspirerende, enthousiaste ideeën... hun hart laten spreken... het beste bij onszelf en elkaar naar boven halen... betrokkenheid, enthousiasme...' En ook meer dan in het nawoord van Job de Ruiter namens de Nationale PostcodeLoterij, die de totstandkoming van het boek vergelijkt met de totstandkoming van de Nationale PostcodeLoterij. (Mijnheer De Ruiter,



Mijn droom voor ons land

Inspiratie voor de koning

Gratis verkrijgbaar in boekhandels op vertoon van waardebon. Waardebonnen zijn aan te vragen via www.mijndroomvooronsland.nl.

kunt u iets doen aan die milieuvriendelijke brieven die ik steeds van uw organisatie ontvang?)

Multiperspectiviteit

Terug naar mooi en betekenisvol geschiedenisonderwijs. Daarbij zijn multiperspectiviteit en vraagsturing van belang. *Mijn droom...* is expliciet multiperspectivisch ingedeeld, in 'groen, elke dag, samen, lach, wereld, beweging, kunst, en kansen'. Die benadering biedt mogelijkheden bij geschiedenisonderwijs, wellicht meer dan de abstracte indeling in 'economisch, sociaal, politiek, cultureel, psychologisch, antropologisch, ecologisch, ruimte en tijd' zoals ooit weergegeven in de *Startbekwaamheden voor leraren basisonderwijs*.

Bovendien geeft het boek concrete voorbeelden, die zijn aangedragen door medelanders met diverse achtergronden. Daarmee wordt – onbewust – invulling gegeven aan multiperspectiviteit zoals uitgedragen door de Raad van Europa en verwoord door Robert Stratling in 2003 (*Multiperspectivity, a guideline for teachers*), waarbij niet het vakdisciplinaire perspectief, maar het persoonlijk perspectief centraal staat. Dat leidt tot een andere, veel concretere benadering van onderwijs. In plaats van bijvoorbeeld de vraagstelling 'welke gevolgen had de inval van de Fransen in 1795 voor de economie van De Republiek?' wordt een *storyline*-benadering het uitgangspunt, bijvoorbeeld vanuit



Koning Willem-Alexander krijgt het eerste exemplaar van het dromenboek aangeboden. Foto: Roy Beusker.

het perspectief van een hulpje van de bakker in Vlissingen (dat een garnizoensstad werd) of Westbroek (waarover een mooi verslag op internet staat). Hoe zien zij hun omgeving veranderen, hoe verandert hun dagelijks leven, hoe dienden zij zich te gedragen, hoe 'leuk' was het voor ze, wat merkten ze van wat er in de wereld gebeurde, hoe zouden ze over hun toekomst denken, de toekomst van 1795, welke 'droom voor ons land' heeft die jongen, dat meisje? Om daar antwoord op te geven, is onderzoek nodig. En zo leiden de perspectieven van *Mijn droom voor ons land*, vanuit een *storyline approach* waarin geschiedenis een betekenisvol, persoonlijk verhaal wordt, tot een *enquiry based* aanpak: vraaggestuurd, onderzoeksgericht. De kracht van vraagsturing wordt uitgebreid beschreven door Virginia Lee, in *The Power of Inquiry as a Way of Learning* (Springer, web-publicatie 2011). Deze benadering, geïnspireerd door *Mijn droom...*, kan worden gekozen bij ieder moment in de geschiedenis. De vijftig vensters bieden daartoe uitdaging te over: wat zou de droom van een bekeerling van Willibrord kunnen zijn? Of – perspectiefwissel – de dochter van Radboud, Theudesinda? Leerlingen kunnen vanuit een vraaggestuurde, multiperspectivische beeldvorming inhoud geven aan deze vraag en daarmee het historisch besef vergroten.

Burgerschap

Het boek 'dat je wist dat zou komen', biedt naast kansen voor betekenisvol geschiedenisonderwijs ook kansen voor burgerschapseducatie. Dat staat als vakgebied niet formeel op het rooster van het basisonderwijs, en wordt door overheid en inspectie wel als belangrijk gezien. Scholen worden bevraagd op hun activiteiten in deze.

Het boek kan dan worden gebruikt vanuit het perspectief dat Paul Schnabel koos in zijn reflectie: wat is er mis, wat willen we anders? Scholen worden hiertoe uitgedaagd: in het rapport van de commissie-Meijerink is bij het hoofdstuk over geschiedenisonderwijs expliciet sprake van 'verleden, heden en toekomst'. *Mijn droom...* biedt hiertoe kansen. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld een inhoudsanalyse maken van de dromen en hier zelf aanvullingen op geven. Op die manier ontstaat er een visie op de toekomst, een

uitgangspunt voor een programma voor een politieke partij. Dat biedt allerlei aanknopingspunten voor het onderwijs, zeker in het licht van eventueel naderende verkiezingen. Leerlingen kunnen vervolgens nadenken over consequenties van die visies, programma's. Dat kan weer vanuit een multiperspectivische, vraaggestuurde benadering, waarmee een verbinding wordt gemaakt met filosoferen, kritisch denken. En daarmee met de theorie rond *21st century learning*. Uiteindelijk gaat het dan niet om de instrumentele kant van het onderwijs, gericht op kennis en vaardigheden, maar om de normatieve kant, het maken van keuzes op basis van afwegingen, waardegebonden onderwijs, de pedagogische missie en visie van de school. Een didactisch model om vanuit geïntegreerd, wereldoriënterend onderwijs te komen tot afwegingen, scenariodenken en het maken van keuzes staat beschreven in *Denkend aan Vlieland...* (De Vries, Didactief 2010). Ten slotte: er is van alles geschreven over *Mijn droom...*. De subtitel van het boek luidt *Inspiratie voor de koning*. Als je er goed voor gaat zitten, blijkt het ook voor een creatieve docent, leerkracht, student, leerling erg inspirerend. Wat goed dat het boek 'dat je wist dat zou komen' er ook inderdaad gekomen is! ■



Honderden droominzenders zijn aanwezig bij het aanbieden van het dromenboek. Foto: Roy Beusker.

Slavernijgeschiedenis 2.0

Website met verschillende invalshoeken

Wanneer een willekeurige klas uit Amsterdam het Nationaal Monument Slavernijverleden zou gaan bekijken, staat er in het Oosterpark een groep leerlingen met Nederlandse, Surinaamse, Antilliaanse en Ghanese (en Turkse, Marokkaanse, enz.) achtergronden. Zij kijken met heel verschillende ogen en voorkennis. De nieuwe website www.atlantischeslavenhandel.nl is gemaakt om de erfenis van het slavernijverleden vanuit verschillende perspectieven te laten zien. Geen dominant wit of zwart perspectief, maar allebei, plus opdrachten die aanzetten tot historisch denken en redeneren.

Stephan Klein is projectleider van het NWO-valorisatie project 'Dynamisch erfgoedonderwijs in Nederland' (Center for Historical Culture, EUR) en eindredacteur van de website. **Daan Schuijt** is hoofdredacteur van Kleio en lid van het ontwerpteam van de website.

Lesgeven over de geschiedenis van de trans-Atlantische slavenhandel en slavernij is het afgelopen decennium in Nederland vanzelfsprekender geworden. De aanpak van dit nieuwe thema in de klas is echter vaak nog traditioneel. De slavenhandel is dan een subthema bij het behandelen van de Gouden Eeuw, een economisch onderwerp waarbij iedereen onmiddellijk aan de driehoek denkt. Maar voor diegenen die als slaaf werden vervoerd, ging het om een enkele reis. Vanuit die invalshoek komen heel andere vragen in beeld dan die van de wisselende lading op het traject, de wijze waarop kapiteins de zaak onder controle hielden of de vraag naar de financiële of economische opbrengst. Het zijn vragen die met gedwongen migratie samenhangen. Vragen over angst, onthechting, fysiek leed, overleving en culturele aanpassing. En over de erfenis die dat honderdvijftig jaar na afschaffing van de slavernij in Nederland heeft of zou moeten hebben.

Twee soorten verhalen

In de website *Slavenhandel in de Atlantische wereld* zijn beide narratieve invalshoeken verwerkt. Op het beginscherm zie je de continenten Europa, Afrika en (Midden-)Amerika. De animatie toont de twee invalshoeken: het slavenschip vaart de driehoek, maar daardoor begint ook een spinnetje vanuit Afrika zijn web te maken. Tegelijkertijd verschijnen er allerlei objecten op de continenten. Het slavenschip zal niet verrassend zijn, maar het



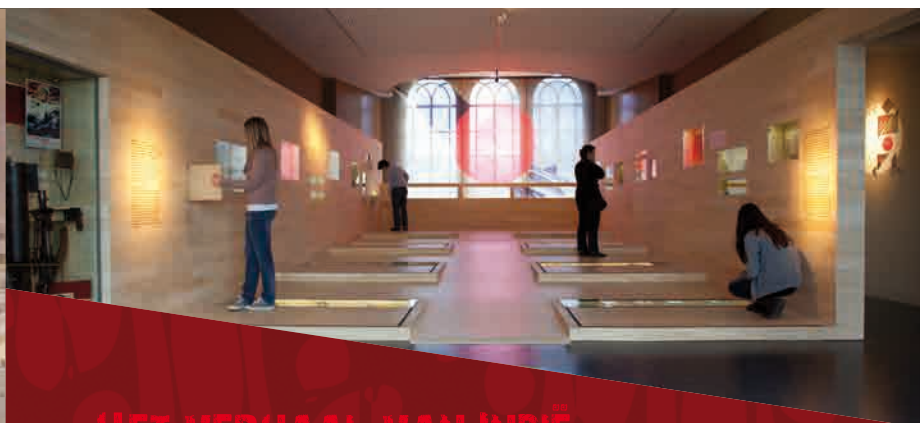
spinnetje is minder bekend. Anansi is een mythische spin uit volksverhalen in West-Afrika. Hij ontwikkelt zich door de tijd heen als een slimmerik, met egoïstische en schurkachtige trekjes, vooral als het om eten gaat. De verhalen over Anansi zijn via de slavenschepen naar Suriname en de Antillen gekomen en hebben zich verspreid over het hele Atlantische gebied. Het is een culturele erfenis die op de website wordt gecontinueerd. Waar je ook op de website bent, Anansi is nooit ver weg om nog iets uit te leggen of de leerling een hint te geven. Uiteraard is Anansi kritisch over de slavernij, overigens ook wanneer Afrikaanse koningen daarbij betrokken zijn. Het werken met verschillende perspectieven is op verschillende niveaus zichtbaar. Op het openingsscherm kunnen leerlingen zelf kiezen op welk continent en met welk object zij willen beginnen. Daarmee gaan zij vanuit het heden het verleden in. Sommige ingangsoBJECTEN liggen voor de hand vanuit het koloniale perspectief, zoals het model van het slavenschip of het diorama van een plantage. Andere zijn nieuwer, zoals de aandacht voor wat er precies gebeurde in de Afrikaanse koninkrijken aan de kust of in de jungle van Suriname, waar

marrons in 1760 via een bloedritueel vrede sloten met het Nederlandse gezag. Het was voor de ontwerpers een uitdaging om bij dit onderwerp, dat in de overlevering van bronnen zo sterk gedomineerd is door de koloniale machtsverhoudingen, iets zichtbaar te maken van de andere perspectieven. Daarvoor zijn soms nieuwe didactische vormen gevonden, zoals het idee van een negentiende-eeuws digitaal forum over de afschaffing van de slavernij, met echte historische personen als deelnemers.

Ingangsubjecten

Het ingangsubject 'slavenschip' is een scheepsmodel uit het Scheepvaartmuseum en dus vooral 'wit' erfgoed. Op associatieve wijze wordt het gekoppeld aan het echte slavenschip de Goude Put. Wanneer je op het openingsobject klikt, word je verwelkomd door kapitein Benjamin Kreeft in 1727. Leerlingen kunnen het schip op twee plaatsen binnengaan: de hut van de kapitein of het ruim waar de slaven zich bevinden. Het gesprek bovenin is heel anders dan de sfeer onderin. Daar

krijgen leerlingen te zien hoe slaven werden vervoerd, maar door pop-ups worden 'slaven' tegelijkertijd mensen met een biografie. Deze kleine levensverhaaltjes zijn verzonnen, maar wel aannemelijk binnen de historische context van 1727. Uiteraard vaart Anansi mee. Door op een kalebas te klikken, kom je bij de Aukaner marrons in Suriname, eerst in het heden, dan in het verleden. Hier ontmoeten leerlingen Boston Band, die als slaaf heeft leren lezen en schrijven. Hij wist van zijn plantage te vluchten en hield zich met andere marrons (weggelopen slaven) schuil in het oerwoud. Van daaruit vielen zij plantages aan. Rond 1760 trad Boston Band op als tolk tussen een groep marrons en het Nederlandse bestuur van de kolonie Suriname. Beide groepen hadden belang bij vrede. De sluiting van de vrede ging gepaard met een bloedritueel waarbij de marrons en de Nederlanders uit een kalebas een mengsel van bloed, water en aarde dronken. De Nederlandse beschrijving van die besprekingen en een kopie van het uiteindelijke verdrag zijn bewaard gebleven. Maar een kalebas is hier dus het startpunt, ►



HET VERHAAL VAN INDIË

Bezoek 'Het Verhaal van Indië' en beleef samen met uw leerlingen de geschiedenis van Nederlands-Indië. De overzichtstentoonstelling brengt de geschiedenis op een eigentijdse, toegankelijke manier in beeld. U kunt de tentoonstelling gebruiken om uw lessen voor Geschiedenis, Mens en Maatschappij, CKV en 'Oriëntatie op jezelf en de wereld' aan te vullen of te vervangen.

U kunt met uw leerlingen een **rondleiding** volgen of een **ooggetuige ontmoeten** van de oorlog. Jongeren kunnen ook zelf aan de slag in de **workshop gamelan** en met **opdrachten** in het museum. Er zijn educatieve programma's voor alle klassen van het voortgezet onderwijs.

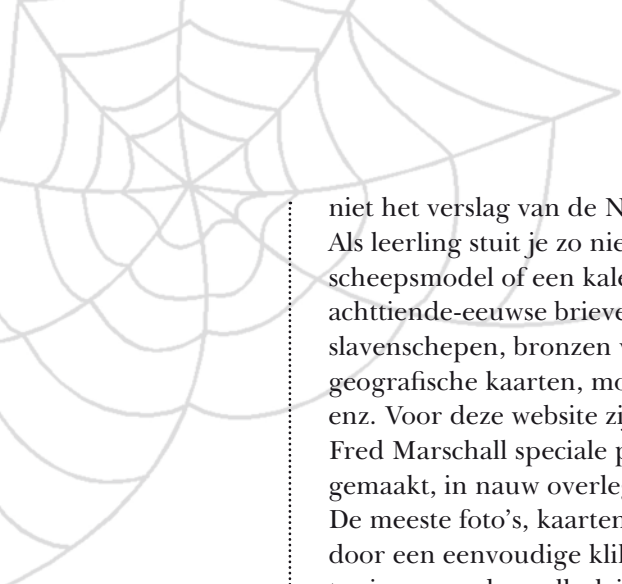
'Het Verhaal van Indië' is een coproductie van het Indisch Herinneringscentrum en Museum Bronbeek en is te zien in Museum Bronbeek, Velperweg 147, Arnhem. Openingstijden: di t/m zo van 10.00 – 17.00 uur (maandag gesloten).

Meer informatie is te vinden op www.hetverhaalvanindie.com/educatie.

HET VERHAAL
VAN
INDIË

THE STORY OF THE
NETHERLANDS EAST INDIES

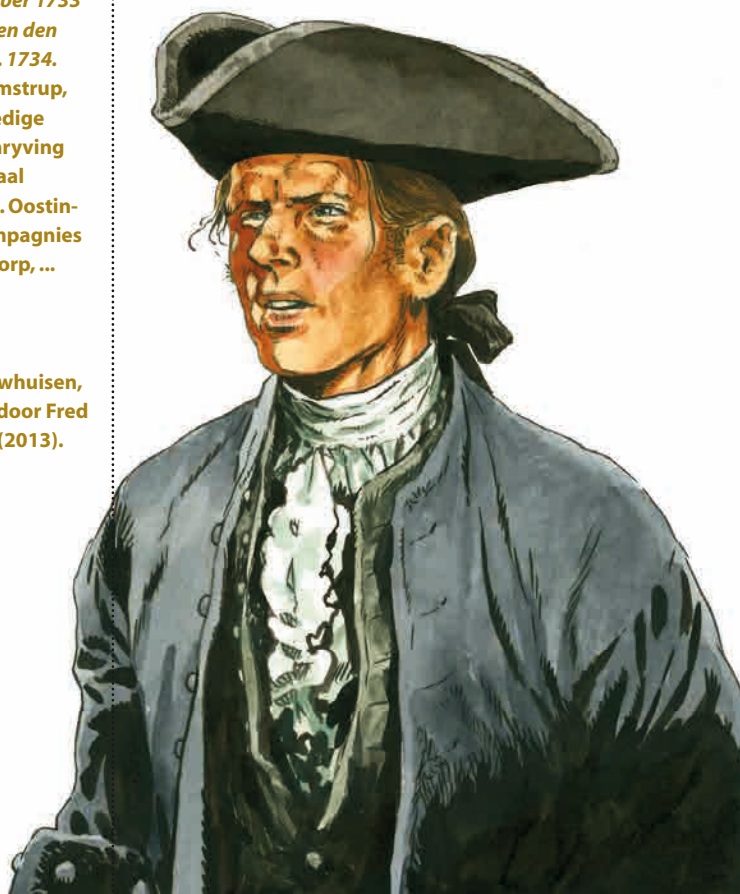




niet het verslag van de Nederlanders. Als leerling stuit je zo niet alleen op een scheepsmodel of een kalebas, maar ook op achttiende-eeuwse brieven en vrachtlijsten van slavenshippen, bronzen voorwerpen, oude geografische kaarten, moderne monumenten enz. Voor deze website zijn door tekenaar Fred Marschall speciale panoramatekeningen gemaakt, in nauw overleg met de ontwerpers. De meeste foto's, kaarten en tekeningen zijn door een eenvoudige klik groot op het scherm te zien, waardoor allerlei details mooi zichtbaar worden, ook op het digibord in de klas. Bij ieder object zitten verwerkingsopdrachten en op de site kunnen de leerlingen hun antwoorden in een digitaal dossier nauwkeurig bijhouden. Het resultaat kunnen zij naar hun eigen mailbox of dat van hun docent mailen.

Rechtsboven: Haije Blauwhuisen kust de hand van de onderkoning van Amel. Illustratie uit: *Byvoegsel, zynde een journaal van capitein Haje Blaauhuysen beschreeven, beginnende den 13. september 1733 en geslooten den 4. april, Ao. 1734.* in: N.J. Camstrup, *Rampspoedige reys-beschryving ofte journaal van het Ed. Oostindische compagnies schip Blydorp, ...* (1734).

Hiernaast: Haije Blauwhuisen, getekend door Fred Marschall (2013).



Bijzondere vondst

Het onderzoek voor deze website leverde ook een bijzondere vondst op: het logboek van VOC-kapitein Haije Blauwhuisen. Hij was in 1733 op weg naar Indië toen zijn schip voor de westkust van Afrika aan de grond liep. De bemanning werd daarna belaagd door een Afrikaanse vorst. Uiteindelijk bereikte een deel van de bemanning het eilandje Goeree.



Daar stapte Blauwhuisen over op een Frans slavenship dat eerst richting Saint-Domingue ging (nu Haïti). Blauwhuisen hield als gast op dat schip een logboek bij, waarin hij vanuit zijn perspectief beschrijft wat hem opvalt. Blauwhuisen is als VOC-kapitein een bijzondere en tot nog toe onbekende ooggetuige van een middenpassage. De leerlingen vergelijken zijn verhaal met de autobiografie van de ex-slaaf en abolitionist Olaudah Equiano, die een halve eeuw later internationaal bekend werd.

Aan de slag

Slavenhandel in de Atlantische wereld richt zich op de onderbouw van het voortgezet onderwijs en is tweetalig (Nederlands/Engels). Leerlingen kunnen individueel aan de slag, maar zouden ook in groepjes tijdens een lesuur een continent kunnen bestuderen. In hun een-tje zijn leerlingen er wat meer tijd aan kwijt, twee tot drie lessen. Lees vooraf de docentenhandleiding goed. Hierin staan niet alleen de opdrachten en antwoorden, maar ook aanwijzingen over de moeilijkheid en lengte van bepaalde onderdelen. De website werkt het beste met browsers als Firefox en Google Chrome, in de meest recente versies. ■

Ga naar www.atlantischeslavenhandel.nl of www.atlanticslavetrade.eu.

Het ontwerpteam van de website bestond uit: Gundy van Dijk (Tropenmuseum, Amsterdam), Maria Karg (NiNsee, Amsterdam / MariKa Educatie), Judith Tadema (St. Bonifatiuscollege, Utrecht), Daan Schuijt (Fioretti College, Lisse) en Stephan Klein (Center for Historical Culture, EUR).

Schoonheid en onmenselijkheid

Tot het einde van het schooljaar bespreken experts van het Rijksmuseum Amsterdam verschillende objecten uit de collectie, verspreid over de tijdvakken, en plaatsen deze in hun historische context.



Gijs van der Ham is senior conservator geschiedenis bij het Rijksmuseum. Hij publiceerde dit jaar *De geschiedenis van Nederland in 100 voorwerpen*, waar ook deze doos in voorkomt, en *Dof goud. Nederland en Ghana 1593-1872*, waarbij een detail van de doos zelfs het omslag siert.



Voor mij is deze kleine doos – achttien bij twaalf centimeter groot en zo'n zes centimeter hoog – een van de bijzondere voorwerpen in het Rijksmuseum. Gemaakt in 1749, is het in de eerste plaats gewoon een spectaculair en prachtig ding, door het sterke contrast tussen het zwarte schildpad en het lichte goud én door het ruwe goudklompje dat midden op het deksel is bevestigd; een weerbarstig element in het verder zo uitgewogen uiterlijk. Alle kanten zijn versierd en alles heeft betekenis en hangt met elkaar samen. En al is de doos dan nu zelf leeg, het bevat op een indirecte manier allerlei verhalen die ook nu nog relevant zijn.

Als je hem in je hand zou mogen nemen en je draait hem om, dan zie je dat op de bodem met kleine staafjes goud in het schildpad een eenvoudige kaart van de West-Afrikaanse kust is gelegd. 'Africa' staat er voor de zekerheid bij, ook in goud. Wie verder kijkt, merkt dat de hele doos Afrika ademt en het deksel het prominentst. Want in één oogopslag en met veel opsmuk is hierop te zien hoe Nederland goed geld verdiende in het gebied dat op de onderkant is weergegeven. Het goud in het midden geeft aan dat de handel in deze grondstof toen cruciaal was. Het klompje lijkt met opzet ruw te zijn gelaten, de witte steentjes waarmee het werd gevonden, zitten

er nog gewoon in. Dit stukje erts is op een opvallend inventieve manier in het geheel van de voorstelling opgenomen: het fungeert hierin als rots. De vrouw rechts leunt ertegenaan en houdt een schaalje in het water dat eruit lijkt te stromen, de man links laat er een grote slagrand van een olifant op rusten. Bij beiden is het goudplaat zo bewerkt dat het donkerder en doffer is dan de rest, zodat zij dus voor Afrikanen kunnen doorgaan. Heel anders dan de man in het midden die boven op de rots zit. Hij stelt Mercurius voor, de Romeinse god van de handel. Hij houdt een embleem vast met de letters GWC, een aanduiding van de (Geotrooieerde) West-Indische Compagnie, vaker trouwens als WIC afgekort. Gedrieën vormen zij een ode aan de handel die deze compagnie op de kusten van West-Afrika bedreef. De vrouw wast goud en in de scène naast haar wordt bovendien naar goud gezocht.

Het goud dat te vinden was in deze streek, was omstreeks 1600 de belangrijkste reden voor Nederlandse handelsschepen om erheen te varen. De kust werd hierom zelfs Goudkust genoemd. Ook ivoor werd graag gekocht, vandaar dat de man die olifantstand draagt. Maar veruit het interessantst is wat mij betreft de veel minder opvallende scène links. Je moet zelfs goed kijken om te zien wat daar gebeurt: ►

een Europeaan koopt mensen van een Afrikaan, zoals blijkt uit hun gebaren en uit het zakje (met goud erin) dat de Europeaan in zijn hand houdt. Slavenhandel dus, en niets anders. Op de vier zijanten zijn – eveneens in goud – drie belangrijke Nederlandse forten afgebeeld die aan de Goudkust (nu Ghana) stonden: het hoofdfort in Elmina en de forten Nassau en Amsterdam daar in de buurt. Het vierde aanzicht toont Curaçao, waar slaven werden doorverkocht om in Amerika te werk te worden gesteld. De rijkdom en trots die de doos uitstraalt, was niet voor niets: de doos was speciaal gemaakt voor een document waarin de WIC stadhouder Willem IV plechtig verzocht het ‘oppergouvernement’ van het bedrijf op zich te nemen. Vandaar dat diens wapenschild de bovenzijde van het deksel siert en vandaar dat de activiteiten van de WIC het uiterlijk van de doos zo bepalen. Al ging het om een erebaan, de actie van de WIC-directie stond niet op zichzelf. Het stadhouderschap had in 1747 immers een nieuwe status gekregen toen Willem IV als eerste die functie in alle gewesten ging bekleden en het ambt vervolgens erfelijk werd. Leger en vloot, VOC en WIC stelden zich vervolgens ook onder zijn leiding. Zo’n machtsconcentratie had Nederland nog nooit gekend en ook hiervan is deze doos een krachtig symbool. Schoonheid en onmenselijkheid, Afrika en Nederland, macht en onmacht komen zo onverwacht in de doos samen. Dat bij elkaar maakt het ding voor mij eindeloos fascinerend. ■

Een grote afbeelding van het doosje is te vinden op de website van het Rijksmuseum: <http://bit.ly/18OA90W>. Dit doosje in het echt zien met uw leerlingen? Dat kan, want ze mogen gratis naar binnen (t/m 18 jaar). Kijk voor schoolprogramma’s en reserveringen op www.rijksmuseum.nl/onderwijs.



Volgende keer schrijft conservator maritieme collecties Jeroen van der Vliet over Van Speyk.

Kijken is Training in het kijken

‘De stront moet uit de ogen!’ riep onze hoogleraar middeleeuwen. Als eerstejaars zagen we die afbeelding van Franciscus heus wel, maar we kéken niet. Leren kijken is bij geschiedenis uitermate belangrijk. Als je de details van een afbeelding niet opmerkt, gaat de boodschap van de maker verloren. Alleen moet je dat wel aangeleerd krijgen. Een eenvoudige, maar doeltreffende manier om leerlingen te leren kijken, toegepast op het gouden WIC-doozje uit het Rijksmuseum Amsterdam.

Wat?

Oefening in het herkennen van details op een afbeelding door een raster met kijkgaatjes en drie kijk rondes. Gebruik als afbeelding het bovenaanzicht van het gouden WIC-doozje uit het Rijksmuseum. Maak het raster digitaal, via een PowerPoint. Voor deze les is dus een digibord of beamer en whiteboard noodzakelijk. De leerlingen hebben een schrift of los vel papier nodig en een potlood: zij moeten mee gaan tekenen.

Voor wie?

Geschikt voor tweede klas vmbo, havo en vwo. In die jaarlaag komen de WIC en driehoekshandel aan

schrappen

naar afbeeldingen

bod. Afhankelijk van het schooltype kan daarna dieper worden ingegaan op wat er te zien is, of kan er na het kijken meer aandacht aan de interpretatie worden besteed. Het principe van het kijkraaster is universeel en niet aan jaarlaag of onderwerp gebonden.

Tijdvak

Tijd van regenten en vorsten (als de nadruk op de driehoekshandel ligt) en/of Tijd van priuken en revoluties (als de nadruk op slavernij ligt).

Lesduur

Twintig minuten tot een half lesuur.

Doelen van de les

Het omzetten van losse details van een beeldbron naar een groter geheel, om op die manier het volledige beeld beter tot de leerling door te laten dringen. De leerlingen moeten de afbeelding in hun schrift of op een los vel natekenen en er ten slotte vragen bij kunnen beantwoorden.

Hoe?

Zet de afbeelding van het bovenaanzicht van het gouden doosje beeldvullend in een dia van PowerPoint. Plaats daarover een tabel met twee rijen van vier kolommen (acht vakken). Vul, op een willekeurig vak na, de tabel zwart op. Markeer deze dia als nummer één. Er is nu slechts een detail van de afbeelding en het cijfer één te zien. Herhaal dit voor de overige zeven dia's en nummer door tot en met acht. Werk niet keurig de vakken in een vaste volgorde af, maar laat er telkens kriskras over de afbeelding één open.

Er zijn drie kijk rondes.

Kijkronde 1:

Blind staren

Dia één tot en met acht worden achter elkaar ieder tien seconden getoond. Tussen de dia's zit telkens een pauze van tien seconden waarin het beeld op zwart gaat (kan met een zwarte dia of door het scherm *blank* te zetten). De leerlingen mogen alleen maar naar de details kijken en die in de pauzes tussen de dia's natekenen.

Kijkronde 2:

Een plaatje met een praatje

Toon de dia's in de omgekeerde volgorde en keer dus van dia acht terug naar nummer één. Hanteer ook hier weer tien seconden kijktijd en pauze. Geef een aanwijzing voordat er een nieuwe dia komt, zodat de leerlingen het detail wat beter in zich op kunnen nemen. Het gaat om instructies als: 'Let op de fruitsoorten' (bij de bovenrand van de afbeelding), of 'Je ziet hier een Romeinse god' (bij Mercurius), of 'Bedenk goed wat die mensen op de achtergrond aan het doen zijn' (bij de slavenhandel).

Kijkronde 3:

Kijkcijferkanonnen

Tot slot mogen twee leerlingen nog een vak kiezen dat zij – en de rest van de klas – nog eens gaan bekijken. De twee kunnen ervoor zorgen dat hun dia tot maximaal twintig seconden te zien is. Stel iedere leerling vier vragen over het hoofdstuk (eenvoudige vragen over jaartallen, begrippen, persoons- of plaatsnamen). Per goed antwoord verdienen de leerlingen vijf seconden kijktijd.

Bespreking

De leerlingen willen natuurlijk weten of ze het goed hebben gedaan. Daarom beginnen we met de controle, eventueel in een dialoog met de klas. De onderste helft van de afbeelding is veruit het belangrijkste. Van links naar rechts: een Europeaan die slaven koopt bij een Afrikaan, een Afrikaan met een grote ivoren slagtang, het logo van de WIC, Mercurius, een Afrikaanse vrouw met een schaal in haar handen dat zij in de waterstroom houdt en ten slotte goudzoekers. Ga, afhankelijk van het schooltype, vervolgens dieper in op de afkomst van de afbeelding. In zijn bijdrage op de voorgaande pagina's gaat Gijs van der Ham van het Rijksmuseum uitvoerig in op de achtergrond van dit gouden WIC-doosje uit 1749. Ook op de zijkanten en de onderkant blijken nog versieringen aangebracht. Met al die kenmerken kan het doosje gebruikt worden om het begrip handelskapitalisme uit te beelden, maar het kan ook een voorwerp zijn dat tegenstanders van slavernij gebruiken om hun bezwaren kenbaar te maken.

Wat levert het op?

De werkvorm met drie kijk rondes, vaste tijden en extra kijktijd is een soort spelletje. Mits enthousiast uitgevoerd vinden leerlingen dat bijna altijd leuk. Toch zit in de vorm ook het trainingselement: niet langer kijken dan tien seconden, direct visualiseren op papier, gericht kijken met een korte aanwijzing en ten slotte inzoomen op enkele belangrijke details. Pas als de afbeelding op deze manier 'vertaald' is, wordt de afbeelding geïnterpreteerd. ■

Daan Schuijt is
hoofdredacteur van
Kleio.

De uitgewerkte les met opdracht en PowerPoint vindt u op de website
www.vgnkleio.nl/kleio



Uit de praktijk

Vmbo-docent geeft les aan de educatieve minor geschiedenis

Begin dit jaar startte ik als vakdidacticus geschiedenis aan de educatieve minor van de Universiteit Utrecht. Ik zou tijdelijk een docent vervangen. 'De studenten zitten in de bachelorfase van hun studie en hebben nog nooit vakdidactiek gehad', zo mailde vakdidacticus Hanneke Tuithof. Dit vond ik een interessante en uitdagende zinsnede. Eindelijk kreeg ik de kans om ruim dertig jaar onderwijs- en geschiedeniservaring over te brengen. In dit artikel een weergave van de cursus en de reacties van de studenten.

Gerard Rozing is docent geschiedenis, educatief auteur en lid van de vmbo-commissie van de VGN.

In acht werkcolleges kwamen zaken aan bod als de eindtermen en kerndoelen, visies op het schoolvak, methodes en schoolboeken, vakspecifieke problemen en vaardigheden bij het doceren, toetsing en eindexamens vmbo-t en vakoverstijgende didactiek voor de gamma-vakken. De eerste bijeenkomsten stonden in het teken van kennismaken met elkaar, kennismaken met vakdidactiek en geschiedenis en de eerste ervaringen op de stagescholen. Na twee bijeenkomsten haakten helaas twee studenten af, omdat zij een baan in het onderwijs niet zagen zitten. De overige studenten stortten zich op de tien tijdvakken, eindtermen, leerdoelen, lesdoelen, de stofomschrijving van Staatsinrichting en Historisch Overzicht, instructie, activerende werkvormen, observeren, RTTI en een aantal hoofdstukken uit *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* van A. Wilschut e.a.. Natuurlijk was er ook veel aandacht voor het uitwisselen van stage-ervaringen. De tijdelijke kennismaking met de geschiedenisstudenten is mij goed bevallen. Dit zou meer moeten gebeuren: docenten uit het vmbo-onderwijs die bijvoorbeeld voor een half jaar didactiek geven aan studenten die opgeleid worden voor het vmbo.

Portfolio

Tijdens de vakdidactische bijeenkomsten stelden de studenten een portfolio samen, waarin de vakdidactische ontwikkeling aan de hand van uitgewerkte en beredeneerde opdrachten zichtbaar moest worden. Het vakdidactisch portfolio is een beoordelingsportfolio met opdrachten. De volgende onderwerpen en thema's zijn van belang: visie op het vak, curriculum (kerndoelen, eindtermen examen), lesmethoden, lesplannen, werkvormen, toet-

Educatieve minor

De educatieve minor is een van de maatregelen uit *Krachtig Meesterschap, een kwaliteits-agenda voor de lerarenopleiding* (OCW, 2008). De educatieve minor heeft tot doel een bijdrage te leveren aan het verminderen van het lerarentekort en meer academici te interesseren voor een baan in het voortgezet onderwijs. Met de educatieve minor verwerft de afgestudeerde bachelor een smalle tweede-graads onderwijsbevoegdheid, dat wil zeggen dat hij of zij onderwijs mag verzorgen in het vmbo-tl en de eerste drie leerjaren van havo en vwo.

sing, vakdidactische kennis en vaardigheden, vakdidactische observaties, review-artikel (gamma) waarin de eigen vakvisie afgezet wordt tegen de gangbare visies of een vergelijkbare opdracht (alfa).

Ervaringen van studenten

Marc

Wat heb je geleerd?

'Tijdens deze les hebben we aan de hand van Wilschuts 'Romantiek als Wapen' nogmaals gekeken naar de manier van leren van leerlingen. Leerlingen houden van concrete gebeurtenissen en personen, terwijl handboeken juist heel feitelijk en abstract blijven. Er ligt een taak voor de leraar om dit te concretiseren. Het vertellen van verhalen is daarvoor een mooi middel. We hebben een aantal voorbeelden van goede verhalen doorgenomen en er zijn tips voor goede boeken voorbijgekomen. Verder hebben we het gehad over de verschillende fasen van de directe instructie. Het is belangrijk dat deze instructie voldoet aan de

vragen: waarom, wat, hoe, tijd, hulp, resultaat en klaar. Ook het gebruik van powerpoint in de lessen kwam aan bod. Dat hebben we gedaan aan de hand van presentaties die we zelf mee hadden genomen. Belangrijk daarbij is dat er geen lappen tekst op staan, de powerpoint moet niet letterlijk voorgelezen worden. Ook is het aan te raden zo veel mogelijk relevante afbeeldingen en kaarten te gebruiken en moet er ook een goede kop en staart aan de presentatie zitten.'

Hoe kun je dit toepassen op school?

'Het is belangrijk om bij elke les na te gaan hoe je het zo aansprekend en concreet mogelijk kan maken voor de leerling. Daarom moet je ook verder te kijken dan de methode alleen. Verder is het van belang om je ervan bewust te zijn dat powerpoint van grote toegevoegde waarde kan zijn, maar dat je het dan wel op de juiste manier moet gebruiken. Tot slot zijn de verschillende punten van de directe instructie erg belangrijk.'

Luuk

Wat heb je geleerd?

'Het RTTI-toetsconcept was nieuw voor mij. Het is goed om te weten dat er ook een dergelijke theorie bestaat die toetsen op die manier analyseert. Daarnaast was het ook goed om te zien welke fouten een docent kan maken in een toets.'

Welk concreet voornemen kun je maken?

'Ik ga proberen een keer het RTTI-model los te laten op een van de gegeven s.o.'s. Zo kan ik mij eventueel voorbereiden voor de komende rapportvergadering.'

Visie op geschiedenis

Een onderdeel van de minor was het schrijven van een reviewartikel waarin 'de eigen vakvisie afgezet wordt tegen de gangbare visies'. Met andere woorden hoe denken onze toekomstige collega's over het schoolvak geschiedenis en wat is hun mening over het geschiedenisonderwijs op het vmbo? Hier volgt een kleine bloemlezing.

Stephan

Waarom moet er geschiedenisles gegeven worden op school?

'Het is naar mijn mening belangrijk dat kinderen een historisch besef krijgen. Zo begrijpen zij wat de wereld of bijvoorbeeld Nederland heeft doorgemaakt en ons heeft gevormd tot hoe wij nu allen zijn. Er zijn belangrijke gebeurtenissen geweest in het verleden die moeten worden naverteld. Het meest voor de hand liggende antwoord is natuurlijk de Tweede Wereldoorlog. Leerlingen moeten weten dat toentertijd zes miljoen Joden zijn gestorven door de krankzinnige ideeën van ►



nazi-Duitsland. Daarnaast moet men ook weten wat wij ieder jaar herdenken op 4 en 5 mei.

Ik las toevallig gisteren in *NRC Next* (11 juni 2013) een artikel van Carolien Roelants waarin zij Joost de Vries citeert, kunstedacteur bij de Groene Amsterdammer.

“Hitler is knuffelbaar geworden. Grappen over het Derde Rijk shockeren nauwelijks meer. Daarmee lijkt een moreel bewustzijn verloren te gaan.” Ik vind het een uitstekende benadering. Ik zou niet graag willen dat het moreel bewustzijn verloren gaat, dat is dus één van de taken van het geschiedenisonderwijs.’

Vind je dat er een verschil gemaakt moet worden tussen vmbo, havo en vwo als het om de betekenis van het schoolvak geschiedenis gaat? Zo ja, welke?
Ja, omdat de capaciteiten van leerlingen op het vwo logischerwijs hoger liggen dan die van leerlingen van het havo en vmbo. De essentie van het geschiedenisonderwijs, het creëren van een moreel bewustzijn annex historisch besef, lijkt mij in principe hetzelfde voor iedere leerweg. Ik zou echter stellen dat geschiedenis in het vmbo meer inspringt op het leren van de geschiedenis, de verbanden plaatst

tussen gebeurtenissen en het historische besef als vaardigheid leert beheersen. Op vwo-niveau zullen leerlingen dit ook krijgen, met daarbij actief filosoferen en nadenken over gebeurtenissen in het verleden. Hebben bepaalde gebeurtenissen/periodes bijvoorbeeld een belangrijke invloed gehad op de wereld vandaag de dag of kan dit worden betwijfeld? Net als bij andere vakken is het vwo-onderwijs verdiepend, meer gefocust op de kwaliteiten van de leerlingen als het gaat om begrijpen, integreren en toepassen.’

Rik

Waarom moet er geschiedenisles gegeven worden?

“Alles is nu eenmaal zo en zal altijd zo blijven”, hoor je veel mensen zeggen. Maar de geschiedenis leert ons dat alles altijd in beweging is. Dat we de effecten van keuzes en gebeurtenissen in het verleden nu nog steeds merken. De geschiedenis zal zich niet herhalen, maar we kunnen het heden niet begrijpen zonder het verleden. Geschiedenisles is dus belangrijk om – een gedeelte – van de huidige wereld te begrijpen. Maar geschiedenisles is ook belangrijk om te laten zien dat de geschiedenis vaak is misbruikt voor eigen eer en glorie. Het kan er dus toe bijdragen dat de leerlingen kritischer worden en eerst op zoek gaan naar bewijs en argumenten voordat ze iets als waarheid aannemen.’





Wat moeten de leerlingen weten van geschiedenis?

‘Dat ligt eraan welke opleiding de leerlingen volgen. Van alle opleidingen vind ik dat ze de belangrijkste ontwikkelingen sinds de Franse Revolutie moeten weten. De Industriële Revolutie, de wereldoorlogen, de Koude Oorlog, kolonisatie en dekolonisatie zijn allemaal gebeurtenissen die je moet kennen om de huidige wereld – een beetje – te begrijpen. Van vwo-leerlingen mag meer worden verwacht. Zij zouden de belangrijkste ontwikkelingen vanaf de tijd van de Grieken en Romeinen moeten kennen.’

Vind je dat er een verschil gemaakt moet worden tussen vmbo, havo en vwo?

‘Er moet zeker verschil gemaakt worden tussen de verschillende niveaus. Al is het alleen maar om de simpele reden dat het mogelijk is dat je op mavo slechts twee jaar geschiedenis hebt, terwijl je op havo en vwo sowieso één jaar langer geschiedenis moet volgen. Daardoor is er meer ruimte voor verdieping en nuance. Verder hebben vwo-leerlingen over het algemeen een groter abstractievermogen, terwijl vmbo-leerlingen veel liever concrete feiten hebben.’

Wat is volgens jou het belangrijkste dat leerlingen moeten kunnen als ze eindexamen geschiedenis gedaan hebben?

‘De leerlingen moeten gebeurtenissen in hun

historische context kunnen plaatsen, ze moeten bronnen kunnen gebruiken en de waarde van deze bronnen in kunnen zien. Ook moeten de leerlingen gebeurtenissen in de goede chronologische volgorde kunnen zetten.’

Cleo

Waarin verschilt het schoolvak geschiedenis van de wetenschappelijke discipline geschiedenis volgens jou?

‘Het schoolvak verschilt met de wetenschappelijke discipline in het opzicht dat geschiedenis bij de wetenschappelijke discipline veel meer de diepte in gaat. In het schoolvak worden alle (belangrijke) gebeurtenissen besproken en bij de wetenschappelijke discipline worden deze veel meer uitgediept door middel van primaire bronnen en secundaire literatuur. De wetenschappelijke discipline is veel meer onderzoekend en het schoolvak veel meer begrijpend.’

Wat is volgens jou het belangrijkste dat leerlingen moeten weten als ze eindexamen geschiedenis gedaan hebben?

‘De belangrijkste dingen die de leerlingen moeten weten, is in mijn opinie: hoe Nederland is ontstaan. Dit is belangrijk voor de identiteitsvorming van de leerlingen. Ook is het belangrijk om te weten hoe de twintigste eeuw is verlopen, omdat dit nog veel invloed heeft op het hedendaagse leven.’ ■

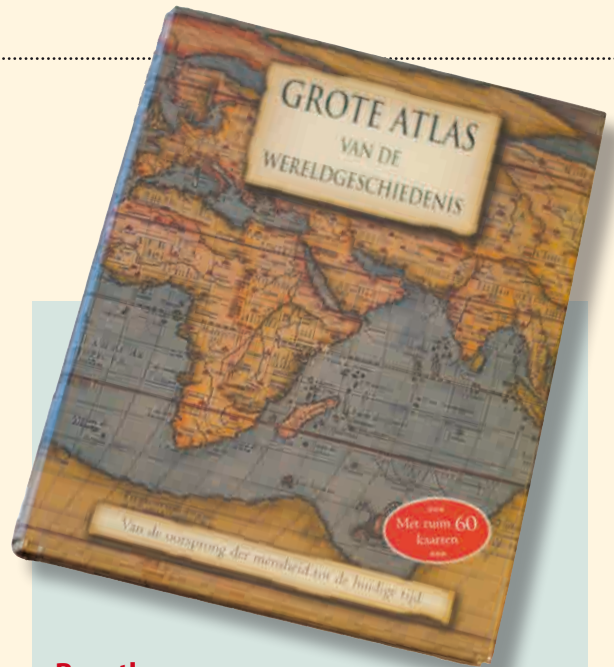
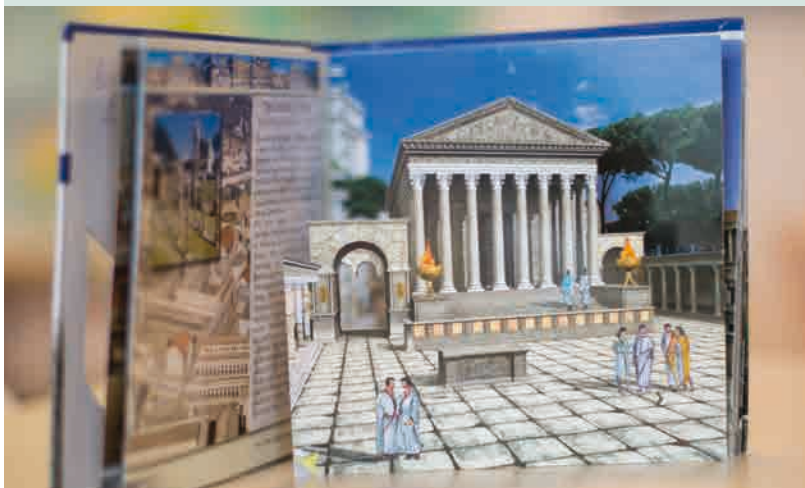
Wout Claessens

Dit is het lokaal van Wout Claessens, docent geschiedenis aan het Lyceum Elst. Hij geeft dit jaar les aan havo 4 en 5 en vwo 5 en 6.

Het is ontzettend belangrijk om eropuit te trekken. Omdat ik het interessant vind, maar ook omdat ik in de klas aanzienlijk mooier en beter over iets kan vertellen als ik er zelf ben geweest. Ik stippel een mooie reis uit en kom vol bagage weer terug. Ik zie de wereld als mijn lokaal en ik probeer zo veel mogelijk van die wereld mijn lokaal weer in te slepen.

Rome

Met vwo 5 maken we een studiereis naar Rome. Voor geschiedenis geldt dat de leerlingen een tijdvak moeten uitkiezen. Vervolgens maken ze in duo's een verslag over een onderwerp, met daarin foto's en interviews. Vorig jaar was een van de onderwerpen de kroning van Karel de Grote in de Sint-Pietersbasiliek. Dan stuur ik zo'n groepje naar het Vaticaan om iemand te zoeken die daar iets over kan vertellen. Ze vinden het een leuke opdracht, maar wél lastig. Er wordt ook wel wat van ze verwacht. In een wildvreemde stad, in een vreemde taal moeten ze informatie en aanknopingspunten zien te vinden.



Bosatlas

Kaarten zijn belangrijk voor de historische ontwikkeling. Ik merk ook dat leerlingen er graag mee werken. Met name in de vierde klas, waar ze een algemene inleiding in geschiedenis krijgen, is het leuk om deze Bosatlas te gebruiken en bijvoorbeeld te laten zien welk gebied bij het Romeinse Rijk hoorde. Dat het Romeinse Rijk groot was, weten ze natuurlijk. Zo krijgen ze er een beeld bij.

Holocaust



De Holocaust is voor mij een bijzonder thema. Ik ben lid van een organisatie voor Holocausteducatie en heb cursussen en seminars gevolgd in Jeruzalem. De tweeweekse seminar was zeer indrukwekkend. Ik werd daar een ander mens van. Je komt nóg dicht bij de materie, ook al heb je er al zoveel over gelezen en van gezien. De ene overlevende van de Holocaust na de andere vertelde zijn verhaal. Het gaat daarbij verder dan alleen het historische gegeven. Het maakt je nog bewuster van de psychologische processen van toen. Die lijn probeer ik in de les door te zetten. Door de leerlingen zich in te laten leven in de materie en door een scheiding te maken: hoe hebben slachtoffers het beleefd, en de daders? En de omstanders?

Tommy

Thema's, zoals de Holocaust, probeer ik zo vorm te geven dat leerlingen er zich iets bij kunnen voorstellen. Bijvoorbeeld met het boek *De dag dat Tommy drie werd*. Tommy, een fictief figuur, weet niet hoe de wereld buiten het concentratiekamp eruitziet. Daarom maakt zijn vader tekeningen voor hem. Vanuit dit perspectief probeer ik de leerlingen wakker te schudden. Stel je eens voor dat jij op deze manier iets van de wereld zou moeten begrijpen.



Heb je ook een bijzonder lokaal en wil je daarover vertellen in Kleio? Stuur dan een berichtje naar redactie@vginkleio.nl.

*'Ik zie
de wereld als
mijn lokaal'*



Historisch Nieuwsblad

Als de leerlingen een werkstuk moeten maken, neem ik een hele stapel exemplaren van het Historisch Nieuwsblad mee. Ze kunnen daaruit kopiëren en knippen. Leerlingen van nu zien weinig bibliotheken van binnen en verwachten alles van internet te kunnen halen. Een (populair) wetenschappelijk artikel lezen, is er vaak niet bij. Via deze weg probeer ik ze dat alsnog aan te dragen.

Sensatie zoeken in de klas

Geschiedenis beleven in het basisonderwijs

De kinderen uit groep 6 gaan helemaal op in het verhaal over de jonge Anne Frank. Ze proberen zich in Anne te verplaatsen en kunnen maar nauwelijks geloven dat dit alles zich in hun eigen woonplaats Amsterdam heeft afgespeeld. Het enthousiasme onder de kinderen is dan ook groot als de juf vertelt dat ze een bezoek aan het Anne Frankhuis gaan brengen. Het gebruik van cultureel erfgoed, het eropuit gaan met de kinderen, het zoeken naar sensationeel geschiedenisonderwijs... is dat niet waar iedere leerkracht naar zou moeten streven? We onderzochten óf en hoe je als docent een historische sensatie bij kinderen teweeg kunt brengen.



Terugblikkend op de geschiedenislessen die wij kregen op de basisschool stond een dubbel gevoel. De verhalen en de beelden van vroeger zijn blijven hangen, tegelijkertijd herinneren wij ons dat de lessen vaak niet uitdagend waren en ver van ons af stonden. Er zijn verschillende manieren waarop het vak geschiedenis kan worden aangeboden in het basisonderwijs. In dit onderzoek zoeken we naar een verantwoorde en aantrekkelijke wijze waarop je als leerkracht met het vak geschiedenis op de basisschool om kunt gaan. De onderzoeksvraag die hierbij centraal staat is: 'Wat is nodig om bovenbouwleerlingen historische sensaties te laten ondergaan in het geschiedenisonderwijs op de basisschool?' Allereerst hebben we onderzocht wat een historische sensatie precies inhoudt. Daarnaast is er gekeken naar de ontwikkeling en beelden van kinderen gedurende hun basisschooltijd. Vervolgens gingen we na op welke wijzen deze historische sensatie geprikkeld kan worden.

Historische Sensatie

In het werk van de historicus Huizinga duikt het begrip 'historische sensatie' voor het eerst op. Volgens hem houdt een dergelijke sensatie een contact met het verleden in. Hierbij gaat het volgens Huizinga om een volstreekte overtuiging van 'echtheid' en 'waarheid', waarbij begrip voor het verleden ontstaat (Huizinga, p. 564). Een persoon die daadwerkelijk een historische sensatie ondergaat, lijkt hierbij totaal op te gaan in het moment (Tollebeek & Verschaffel, p.18). Authentieke voorwerpen uit het verleden en materiële overblijfselen spelen hierbij een belangrijke rol. Om de betrokkenheid van leerlingen in het basisonderwijs te vergroten wordt er geprobeerd een historische sensatie bij kinderen te creëren. Het spreekt voor zich dat dergelijk onderwijs leidt tot een fascinerende en boeiende manier van lesgeven (Pas, p. 15). Bij het ontwerpen van goed geschiedenisonderwijs is het allereerst belangrijk om je te verdiepen in de ontwikkeling van kinderen. Het leren van kinderen hangt samen met hun leeftijd en ontwikkeling. Kieran Egan onderscheidt een aantal stadia in de manier waarop kinderen en (jong-)volwassenen tegen de wereld aankijken (Wilschut, p.39-42). Elk stadium laat zien welke beelden ze van de wereld hebben en hoe je daar als opvoeder op in kunt spelen. Deze stadia noemt hij achtereenvolgens

Melissa Jansen, Valérie Mooijman en Marjolein van Straalen zijn tweedejaars studenten van de academische pabo van de Marnix Academie in Utrecht. Ze zijn bij dit onderzoek begeleid door Arie Vonk.

'Ze willen de geschiedenis beleven en spannende ontdekkingen doen'

het mythisch denken, het romantisch denken, het filosofisch denken en het ironisch denken. De mythische fase en de romantische fase zijn van toepassing op basisschoolleerlingen. Tijdens de mythische fase staat een fantasievolle benadering van de werkelijkheid centraal. Romantisch denken houdt in dat de leerling de wereld in al zijn uitersten wil verkennen. In deze fase hebben de kinderen behoefte aan meeslepende verhalen en concrete details. Ze willen de geschiedenis beleven en spannende ontdekkingen doen. Als leerkracht kun je dit bereiken door gebruik te maken van afbeeldingen, films en spannende verhalen die aansluiten bij de beleavingswereld van het kind (Wilschut, p. 12-14). Laat de kinderen bijvoorbeeld voorwerpen uit het verleden zien of nodig een gastspreeker uit.

Op Ufton Court in Berkshire kunnen kinderen zich onderdompelen in de Victoriaanse tijd. Ze zien bijvoorbeeld hoe graan wordt gemalen om brood te bakken. Foto: Ufton Court.



Ufton Court

Bij een bezoek aan Ufton Court in Berkshire (Engeland) zagen wij een manier waarop kinderen in schoolverband een mogelijke historische sensatie kunnen beleven. In Ufton Court verblijven kinderen een paar dagen en beleven daar de Victoriaanse tijd. De kinderen overnachten in een oud landhuis waarin alles in het teken staat van de Victoriaanse tijd. Dit idee sluit goed aan bij de romantische fase van Egan. De kinderen krijgen de mogelijkheid grip op de werkelijkheid en het verleden te krijgen. Bovendien krijgen zij de kans om er zelf een mening over te vormen. Dit gebeurt door middel van vele activiteiten. De kinderen leren schrijven met veren, maken muren van gevlochten takken, zoeken verborgen kruipruimtes naar aanleiding van een verhaal, eten een hele kip met hun handen en sluiten de dag af met een Victoriaanse dans. Bovendien worden er gedurende het verblijf van de kinderen in Ufton Court verschillende gebruiksvoorwerpen getoond, waarvan de kinderen mogen raden wat het is. Op deze manier wordt er voortdurend een link tussen het heden en het verleden gelegd.



Een bezoek aan Kamp Amersfoort in combinatie met het verhaal van een gastspreker maakt diepe indruk op leerlingen. Foto: FaceMePLS, Flickr.

Het enthousiasme waarmee deze kinderen vertelden over de activiteiten heeft veel indruk gemaakt. Hieruit bleek dat de kinderen de geschiedenis echt beleefd hadden. In Ufton Court wordt tegemoetgekomen aan de leerbehoeftes van kinderen binnen het geschiedenisonderwijs, zoals meeslepende verhalen, leuke weetjes, spannende ontdekkingen en concrete details. Hierdoor is de kans op een zo direct mogelijke ontmoeting met het verleden, een historische sensatie, erg groot.

Bezoek aan cultureel erfgoed

Om tot een historische sensatie bij kinderen te komen, is er met drie Nederlandse klassen een bezoek gebracht aan verschillend cultureel erfgoed in de directe omgeving van de leerlingen. Om dit bezoek zo betekenisvol mogelijk te maken voor de leerlingen, moet het tegemoetkomen aan het verlangen naar nabijheid. Bovendien moet dit bezoek verwondering en nieuwsgierigheid opwekken (Klein, Grever & van Boxtel, p. 381).

Zo heeft een klas een bezoek gebracht aan Kamp Amersfoort. Tijdens de rondleiding kregen de kinderen de ruimte om vragen te stellen aan de vrijwilligers van Kamp Amersfoort, die veel over het onderwerp konden vertellen. De informatie die de kinderen opgedaan hebben, is verwerkt in een keuzeopdracht. De kinderen hadden de keuze tussen het schrijven van een brief door de ogen van een kind uit de Tweede Wereldoorlog en het schrijven van een informatief artikel over de excursie. Een bundel prachtige verhalen over Kamp Amersfoort was het resultaat. Een andere klas heeft na een bezoek van een gildelid (zie verderop) zelf een gilde opgericht, een vlag ontworpen en gedanst om een eigen gekozen gildebroom, met alle tradities die daar bij horen. Zoals het lopen van een polonaise om de boom, terwijl er een lied gezongen wordt en daarna, zoals vroeger gebeurde, eten en drinken bij de boom. De derde klas, een groep 7, bracht een bezoek aan een oorlogsmonument, nadat de leerlingen gesproken hadden met een Joodse vrouw die ondergedoken zat tijdens de Tweede Wereldoorlog. De kinderen mochten bij het monument een roos neerleggen met daaraan een kaartje, brief of gedicht. Het raakte de kinderen, ze waren betrokken en stelden zelf voor om twee minuten stil te zijn bij het monument. Bovendien hebben een aantal kinderen een zelfgeschreven gedicht voorgelezen tijdens het bezoek aan het monument. Tijdens deze projecten zijn in de verschillende klassen duidelijk historische sensaties naar voren gekomen. Die varieerden van het kopen van voedselbonnen, het lezen van het dagboek van Anne Frank tot zelfs een bijna tot tranen geroerd kind dat met een dagboek in zijn hand zat. De kinderen voelden zich verbonden met het verleden. Wat men ook tracht te creëren bij Ufton Court. Er is een duidelijke verbinding tussen het heden (de kinderen) en het verleden (Ufton Court, het Kamp, het

Gilde en het monument). Misschien is deze verbinding wel cruciaal om tot een sensatie te komen?

Gastspreekers

Een gastspreeker uitnodigen in de klas is een manier om aan te sluiten bij de ontwikkeling van kinderen. De kinderen hebben behoefte aan meeslepende verhalen en concrete details. Een gastspreeker kan vaak, beter dan de groepsleerkracht, verhalen over een specifiek onderwerp vertellen. Gastspreekers zijn bij het onderwerp betrokken en kunnen er daarom uitgebreid, in detail over vertellen.

Op zoek naar een historische sensatie zijn er gastspreekers in de lessen uitgenodigd. Zo kwam er een Joodse vrouw vertellen over haar ervaringen tijdens de oorlog. In een andere klas heeft een gildelid van het Groot Gaesbeeker Gilde uit Soest verteld over de geschiedenis van het gilde en hoe dat tegenwoordig nog functioneert. In de derde klas kwam ook een Joodse vrouw, die in de Tweede Wereldoorlog ondergedoken heeft gezeten. Zij heeft de kinderen haar levensverhaal verteld. Ze sprak over haar leven voor, tijdens en na de Tweede Wereldoorlog.

Opvallend was dat de kinderen een veel langere concentratieboog hadden dan bij de gebruikelijke geschiedenislessen. De kinderen hebben, zonder moeite, ruim een uur aandachtig geluisterd. Bovendien hadden de kinderen na het verhaal van de gastspreekers enorm veel vragen. Het vertellen van een écht verhaal, door een persoon die dit zelf heeft meemaakt, draagt bij aan de betrokkenheid van de kinderen en de betekenis van het verhaal. Het verhaal was écht voor de leerlingen en kwam tot leven. De kinderen kwamen dicht bij het werkelijk beleven van het verleden.

Raakvlakken met het heden

In dit onderzoek zijn we op zoek gegaan naar een verantwoorde en aantrekkelijke wijze om met het vak geschiedenis op de basisschool om te gaan. We hebben ervaringen opgedaan over het aanbieden van het vak geschiedenis in de basisschool. Op basis hiervan zijn we tot de conclusie gekomen dat een historische sensatie bij kinderen op de basisschool wel gelijk mogelijk is. Er zijn verschillende middelen en manieren om de kans op zo'n sensatie te vergroten.

Allereerst is het uitnodigen van een gastspreeker een manier om de kans op een historische

sensatie te vergroten. Een gastspreeker kan een verhaal beter overbrengen dan wie dan ook. Daarnaast maakt tastbaar materiaal van de gastspreeker de beleving voor kinderen groter. Bovendien is het verhaal van een ervaringsdeskundige een goede toevoeging op het bezoeken van cultureel erfgoed, wat een tweede manier is om een historische sensatie mogelijk te maken. Bij een bezoek aan cultureel erfgoed kunnen de kinderen de geschiedenis herbeleven.

'Na het verhaal van de gastspreekers hadden de kinderen enorm veel vragen'

Tot slot bleek er uit ons onderzoek dat kinderen meer betekenis en begrip kunnen tonen wanneer er raakvlakken zijn met het heden. Zo werd er bij het bezoek aan Ufton Court één ding heel duidelijk: er werd continu een link gelegd tussen het heden en het verleden. Wat gebruikten de mensen in de Victoriaanse tijd en hoe doen wij dat nu? De kinderen voelden zich sterker verbonden met het verleden als het verhaal voor hen gaat leven en dit laten zij tijdens de lessen ook blijken. Als leerkracht kan je dan alleen maar concluderen dat dit een hele mooie manier van leren is. Bij het voorbereiden van nieuwe lessen moet je inspiratie putten uit de sensationele ervaringen die kinderen kunnen ervaren! ■

Literatuurlijst

- Huizinga, J. (z.j.) De taak der cultuur-geschiedenis. In J. Huizinga (Ed.), *Verzamelde werken VII*. Haarlem, Tjeenk Willink en zoon, p. 564.
- Klein, S, Grever, M. & Boxtel, C van. (2011). 'Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwonder'. Afstand en nabijheid bij geschiedenis-onderwijs en erfgoededucatie in Nederland. *Tijdschrift voor Geschiedenis* 124, 3, p. 381-395.
- Pas, T. (2000). Ontwikkelingsgericht onderwijs. Over betrokkenheid. *Praxis Bulletin* 2, p. 14-17.
- Tollebeek, J. & Verschaffel, T. (1992). *De vreugden van Houssaye. Apologie van historische interesse*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Wilschut, A. (2005a) Geschiedenis in beweging. *Didactief*, 9, 2005.
- Wilschut, A. (2005b) *Zinvol, Leerbaar, Haalbaar: over geschiedenisonderwijs en de rol van een canon daarin*. Amsterdam: Vossiuspers, UvA.

Welvaart door walvistraan

De walvisjacht in de Gouden Eeuw leverde veel werk op en zorgde voor welvaart.

De traan werd verkocht en leverde een flinke duit op. Toch was niet iedereen blij met de walvis.

Ben Vriesema is
redacteur van Kleio.

De traankokerij van de Amsterdamse Kamer der Groenlandse Compagnie op Amsterdam Eiland bij Spitsbergen, door Cornelis de Man, 1639, collectie Rijksmuseum Amsterdam.
Boven: Een fragment van een Duitse ets. Uitleg over verschillende technieken voor de walvisvaart. Gemaakt door Johann Baptist Homann in ca. 1730.

Walvis gestrand, rampspoed in het land.' Deze zegswijze zou van toepassing kunnen zijn tijdens de Gouden Eeuw. Walvissen voor de Hollandse kust waren zeldzaam en als er al eens een verdwaald dier aanspoelde, werd dat gezien als een waarschuwing van God. Er zou – zo sprak menig dominee – niet vroom genoeg geleefd worden. Calvijn immers had in zijn *Commentaar op Genesis* aangegeven dat God de zoetheid van zijn schatten temperde 'als door iets zuurs en Hij staat niet toe dat het gemoed van Zijn knecht door die zoetheid al te zeer wordt betoverd'. Er was voorspoed door de handel met het buitenland, maar deze welvaart kon God blijkbaar niet bekoren. Een walvis op het strand was een slecht teken. De verschijningen werden geïnterpreteerd als een signaal dat er of in het binnenland of met de buitenlandse politiek iets pertinent mis was. Een gestrande walvis trok veel bekijks. Dagjesmensen trokken in de zestiende en zeventiende eeuw



naar het strand om het stervende dier te bekijken. Dat zoiets niet geheel zonder gevaar was, blijkt uit een beschrijving van Hugo de Groot die beweert dat 'eenighe kijkers siekten en ook selfs den dood gehaelt hebben' toen zij in 1598 een potvis kwamen aanschouwen. Het beest barstte open en de ontsnapte ingewandenlucht zorgde voor kokhalzende en – volgens De Groot – stervende mensen.

Smeerenburg

Ontdekkingsreiziger Willem Barentsz heeft onbedoeld en onbewust de walvisvaart in ons land geïnitieerd. Op zijn mislukte tocht

naar China 'om de Noord', strandde hij in 1596 op Nova Zembla. Eenmaal terug in Holland berichtten de overlevenden over grote groepen walvissen die ze hadden gezien. Het duurde niet lang of er ontstond op Smeerenburg (nabij Nova Zembla) een walvisslachterij annex -kokerij. De walvisvangst was op haar hoogtepunt rond 1700, toen er maar liefst veertigduizend mensen en tweehonderdvijftig grote schepen bij betrokken waren. De Noordse Compagnie had tot 1642 een monopolie op de walvisvangst, maar nadat dit monopolie was opgeheven, nam de walvisjacht in volle hevigheid toe. Maar wat heb je



aan een walvis, en vooral: hoe ving je zo'n kolos? En hoe sleepte je dit beest dan naar de wal?

Om bij het eerste te beginnen, het nut van een walvis zat hem vooral in de olie die werd gewonnen door het vet (blubber genoemd) te koken. In een traankokerij – ook wel 'stinkerij' genoemd – bleven van de blubber van één walvis ongeveer tien vaten olie (traan) over. Die olie was bruikbaar als lampolie. Het vlees van het dier werd sporadisch gegeten, de baleinen waren meer gewild. Baleinwerkers maakten er onder andere korsetten van.

Wanneer een traag zwemmende walvis op zee was gesignaleerd, werden er acht roeiers in een sloep gezet. Deze roeiers moesten op aanwijzingen van de stuurman zo dicht mogelijk bij de walvis komen, zodat de harpoenier uit volle macht de speer van bijna twee meter in het dier kon gooien. Hoe meer harpoenen in de walvis, hoe sneller het beest uitgeput raakte. Vervolgens werd met behulp van een touw rond de staartvin het dier op zee in stukken gehakt of het werd naast het moederschip gebonden en naar de traankokerij gesleept. Aan wal lag een grote horizontale draailier klaar waar een aantal mannen (en paarden) aan trokken zodat de walvis daadwerkelijk op de wal werd getrokken. Het villen, hakken en snijden kon daarna beginnen. De blubber werd in kookpotten gestopt en de traan werd afgevoerd in tonnen. Deze tonnen werden naar Holland gevaren en daar werd de traanolie met veel winst verkocht. Tot 1964 werd er door Nederlanders op walvissen gejaagd, toen werd de jacht te duur. Wanneer nu een walvis aan land spoelt, geloven nog zeer weinigen in tegenspoed. Het dier wordt meestal door een museum gekocht, het lijf wordt onderzocht en het skelet tentoongesteld. ■

Het oog van de storm

Soms gebeuren er in je huis-tuin-en-keuken-leven dingen die zo overweldigend zijn, dat je ze op dat moment niet kunt overzien. Tot je kruin in de loopgraaf van je persoonlijke drama is de situatie modderig en de afloop onbekend. Je zit in het oog van je eigen storm, zoals Ad van Liempt het laatst uitdrukte. De grote geschiedenis overkomt mensen op een zelfde manier, alleen gaat het dan echt ergens over. Historici kijken vervolgens in retrospectief, ordenen de bronnen, sorteren de herinneringen en leggen de plaatjes op volgorde. We kleuren ze in met onze eigen meningen en aannames en wat dan ontstaat is Een Verhaal.

'Zet de leerlingen ook eens in het oog van de storm, zonder zicht op een happy end'

Als methodemaker doe je niet anders dan ordenen en rangschikken tot er een logisch verhaal ontstaat. Liefst ook een Goed Verhaal, dat er bij kinderen ingaat als Gods woord in een ouderling. Helden tegenover schurken en alsjeblieft een *happy end*. Twintig, dertig, zeventig miljoen slachtoffers, maar we versloegen die Duitsers toch maar mooi. Op mijn nachtkastje ligt al maandenlang *The Plot against America* van Philip Roth. Geen doorkomen aan, maar in het boek vond ik wel de allermooiste samenvatting van de valkuil van het vak geschiedenis: *'... het meedogenloze onvoorzienne was wat wij op school kregen als 'geschiedenis', ongevaarlijke geschiedenis, waarbij alles wat op het moment zelf onverwacht was, op de pagina's was te boek gesteld als onontkoombaar. De terreur van het onvoorzienne is wat de geschiedwetenschap verbergt, waardoor ze van een ramp een epos maakt.'* 'Ongevaarlijke geschiedenis' is vergeten zodra de toets is gemaakt. Overzicht is handig, maar abstract. Emoties blijven bij. Zet de leerlingen ook eens in het oog van de storm, zonder zicht op een *happy end*. Maak de dreiging voelbaar en de ramp onvoorzien.

Edith van Gameren studeerde in 2012 af als eerstegraads docent geschiedenis. Ze gaf les in het voortgezet onderwijs en is educatief auteur.



Het verleden beter begrijpen

Vakdidactici ontwikkelen instrument voor contextualiseren

In dit laatste artikel van een serie van drie (eerdere afleveringen verschenen in *Kleio*-2 2012 en *Kleio*-6 2012) presenteren de auteurs een door hen ontwikkelde didactiek die leerlingen kan helpen bij het historisch contextualiseren. Deze didactiek hebben ze uitgetoetst bij twee onderbouwklassen en twee bovenbouwklassen havo/vwo.

Paul Holthuis is als vakdidacticus geschiedenis verbonden aan de Universitaire Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen en als docent aan Het Drachtster Lyceum in Drachten.

Tim Huijgen is als vakdidacticus geschiedenis verbonden aan de Universitaire Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen en als docent geschiedenis aan het H.N. Werkman College in Groningen.

► Zie onder andere: K.C. Barton, L.S. Levstik, *Teaching History for the common good* (Mahwah, NJ; Erlbaum 2004).

Over het belang van contextualiseren als onderdeel van historisch redeneren zijn onderzoekers in binnen- en buitenland het eens. Als een leerling er niet in slaagt gebeurtenissen, verschijnselen, ontwikkelingen of personen in hun historische context te plaatsen, kan hij onjuiste verklaringen geven en verkeerde conclusies trekken over het verleden. Het zich niet kunnen verplaatsen in andermans gedachtegoed levert ook problemen op voor het heden: het kan er toe leiden dat mensen niet in staat zijn goed te participeren in een democratische samenleving.¹

Het geschiedenisonderwijs moet de pretentie hebben leerlingen een manier van denken aan te leren waardoor misconcepties over verleden en heden kunnen worden voorkomen. Om dit te bereiken is het noodzakelijk dat leerlingen zich een gedisciplineerde manier van kritisch denken eigen maken, waarin intuïtieve aannames of vooronderstellingen worden onderzocht en gewogen alvorens tot uitspraken en oordelen te komen. Zij moeten in de woorden van Brookfield 'proberen om te ontdekken welke aannames onze manieren van denken en doen beïnvloeden. [...] Wanneer we ons

bewust worden van deze aannames, die ons handelen en onze manier van denken leiden, beginnen we ook na te denken of deze aannames wel zo correct zijn als we denken dat ze zijn. [...] Een van de beste manieren om na te gaan of een aanname klopt [...], is proberen om onze aannames en handelingen vanuit verschillende invalshoeken te bekijken'.² Het herkennen van de eigen vooroordeel speelt een grote rol bij historisch contextualiseren.

In *Kleio* verschenen eerder de eerste twee artikelen die zich met deze vaardigheid bezighouden. Hierin zijn de resultaten beschreven van een onderzoek dat in het kader van het VEKOB-project onder ca. 1400 leerlingen van groep 8 tot en met vwo 6 in het noorden is opgezet en uitgevoerd. In het eerste artikel is het historisch contextualiseren vanuit de literatuur verkend³ en in het tweede artikel zijn de resultaten van het daarop gebaseerde onderzoek beschreven.⁴ Enkele conclusies uit beide artikelen waren dat naarmate de leerlingen ouder zijn, zij beter in staat lijken te contextualiseren. Niettemin is een aanzienlijk deel van de bovenbouwleerlingen hierin nog niet erg vaardig. Het onderzoek toonde



verder aan dat de meeste winst geboekt wordt in de onderbouw van het VO. In de bovenbouw vlakkt de ontwikkeling af. Interessant was ook dat het onderzoek voldoende indicaties bevatte voor de conclusie dat leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs al in staat zijn om vanuit historische contexten te redeneren. De auteurs wezen er ook op 'dat docenten in het VO meer of consequenter aandacht zouden moeten besteden aan de ontwikkeling van deze vaardigheid'.⁵ De ontwikkeling van een didactiek die historisch contextualiseren bij leerlingen kan bevorderen, staat de komende tijd centraal aan de lerarenopleiding in Groningen, zoals moge blijken uit het dissertatie-onderzoek van Tim Huijgen. In dit artikel beschrijven wij een eerste proeve om deze didactische puzzel op te lossen.

Tijdmachine

Een groot probleem bij het denken vanuit historische contexten is dat de mens onverbreekbaar verbonden is met zijn eigen tijd. In zijn poging het ontastbare verleden te begrijpen, neemt hij zichzelf en zijn eigen tijd onvermijdelijk mee. De kennis achteraf en de eigen normen en waarden spelen daarbij vaker onbewust dan bewust de hoofdrol. Dat is bij leerlingen niet anders dan bij volwassenen.

In films, zoals *Back to the Future*, helpt een tijdmachine nog weleens om zelf een kijkje in dat verleden (of in de toekomst) te nemen, maar ja, dat is sciencefiction: een droom voor iedereen die in het verleden is geïnteresseerd, maar eentje die door de begrenzingen van tijd en ruimte altijd een wens zal blijven.

Toch menen wij dat met een gerichte didactiek aan de uitdaging om het verleden op zijn eigen merites te leren kennen en begrijpen een heel eind tegemoet gekomen kan worden. Daarvoor zijn drie vaardigheden van belang. Eerst zal je je bewust moeten worden van je eigen aannames of vooringenomenheid. Vervolgens zal je een historische context moeten construeren om ten slotte vanuit die context handelingen, gebeurtenissen en ontwikkelingen te duiden. Het construeren van een historische context vooronderstelt daarbij een kritische houding ten aanzien van de sporen die het verleden ons heeft nagelaten. Zoals Wineburg antwoordt op zijn zelf geformuleerde vraag waarom leerlingen geleerd moet worden om als historici te denken: 'Studenten moeten leren om 'te denken als een historicus', niet omdat ze zelf professio-



nele historici zullen worden, maar juist omdat de meesten dat niet worden. De doelen van geschiedenis op school zijn niet op het beroep gericht, maar om studenten voor te bereiden op het aankunnen van complexiteit, op het aanpassen aan nieuwe situaties en om te voorkomen dat ze het eerste antwoord geven dat in hen opkomt.'⁶ Elders schrijft hij: 'Geschiedenis zorgt voor een tegengif tegen impulsief denken, doordat het *denkwijzen* (cursivering Holthuis/Huijgen) cultiveert die evenwicht brengen in te haastig denken en voortijdig oordelen vellen.'⁷

Denkwijze

Wij proberen hier de uitgangspunten te beschrijven van een dergelijke driestapsgewijze denkwijze die leerlingen beter in staat moet stellen vanuit historische contexten te redeneren. We zullen eerst de drie stappen presenteren en vervolgens onze bevindingen bij het uitproberen van deze didactiek.

Stap 1: bewustwording

Leerlingen moeten zich ervan bewust worden in welke mate hun eigen normen, waarden en vooronderstellingen een rol spelen bij het duiden van het verleden. Presentisme vormt immers vaak de onbewuste grondtoon waarmee het verleden wordt beoordeeld. De eerste didactische stap moet dan ook zijn de leerlingen bewust te maken van deze grondtoon. Pas als je je bewust bent van je eigen normen en waarden en de aannames die daaruit voortvloeien, kun je vaststellen in hoeverre zij jouw duiding van het verleden mede bepalen. Het eerste stadium in een didactiek van het historisch contextualiseren zal daarom moeten bestaan uit het zichtbaar maken en laten ervaren van die particuliere normen en waarden en de daarop gebaseerde aannames. ►

In films, zoals *Back to the Future*, helpt een tijdmachine nog weleens om zelf een kijkje in het verleden (of in de toekomst) te nemen.

► Stephen D. Brookfield, *Teaching for critical thinking*, Wiley&Sons, 2012, p. 11 en 12 (vertaling: Kleio-redactie).

► Staats, B., Nederhoed, A., Huijgen, T.D. & Holthuis, P. *Vaardig in contextualiseren. Doorlopende leerlijnen van PO naar bovenbouw VO*. Kleio-2, 2012.

► Huijgen, T.D., Van Rijn, J., Jacobi, W., & Holthuis, P. *Meer lessen betekent beter contextualiseren. Resultaten grootscheeps onderzoek noordelijke provincies*. Kleio-6 2012.

► Idem, p. 31.

► S. Wineburg, *Thinking like a historian. Historical Thinking: Memorizing Facts and Stuff?*, in: *Teaching with primary sources*, winter 2010, Library of Congress, p. 2 (vertaling: Kleio-redactie).

► S. Wineburg, *Unnatural and essential: the nature of historical thinking*, in: *Teaching History*, 129, 2007, p. 11 (vertaling: Kleio-redactie).

De docent kan er bijvoorbeeld voor kiezen de leerlingen een opmerkelijke, confronterende of provocerende bron of uitspraak over het te bestuderen onderwerp voor te leggen waarop zij op basis van hun eigen normen en waarden moeten reageren.

is de bron gemaakt?’ (vraag 5) en ‘over welke tijd gaat deze bron?’ (vraag 3) te beantwoorden. Dergelijke vragen zijn van groot belang, omdat leerlingen te vaak direct de inhoud van de bron beoordelen en niet eerst de bron zelf ter discussie stellen.

‘De meeste leerlingen bleken zich te realiseren dat het antwoord in 2013 anders luidt dan in 1932’

Stap 2: het bouwen van een context

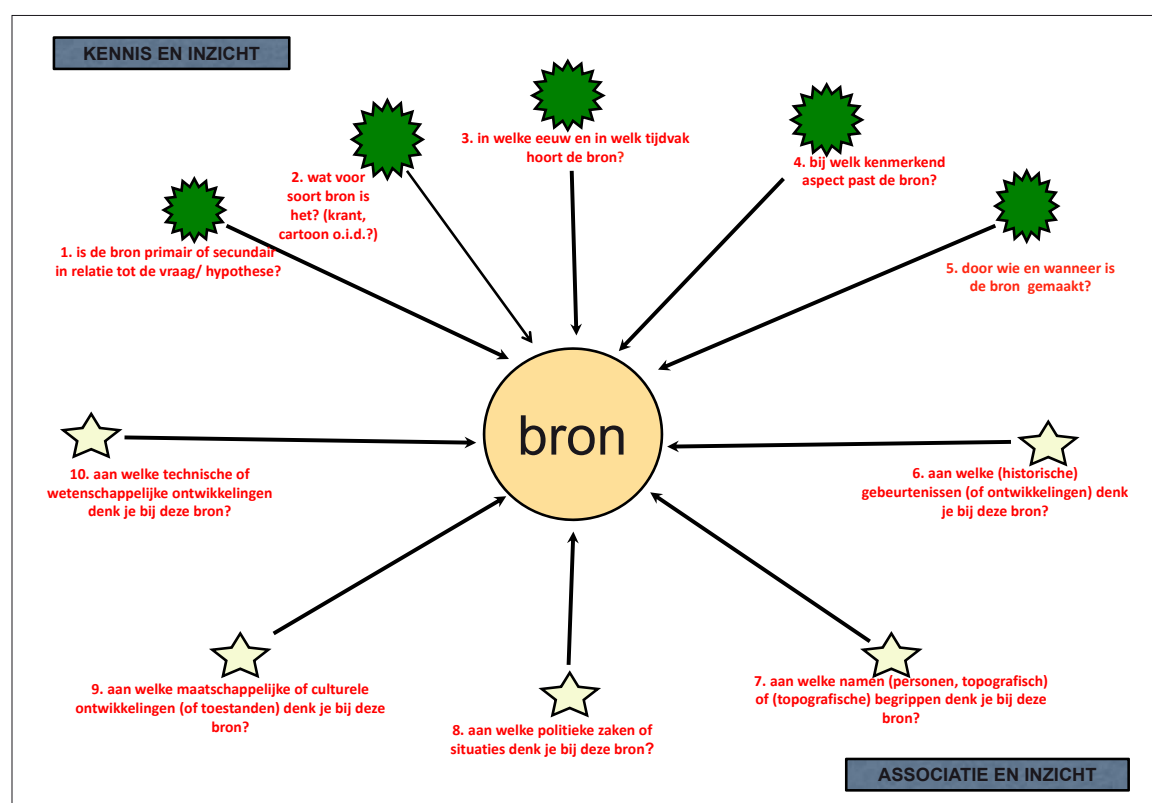
Waar in stap 1 gezocht wordt naar een persoonlijke, haast intuïtieve reactie van de leerlingen op het verleden, vraagt de tweede stap de leerlingen om afstand te nemen en het verleden aan vragen te onderwerpen die erop zijn gericht een historische context te construeren. Het voor dit onderzoek ontworpen contextualiseringsinstrument (zie afbeelding) maakt duidelijk om welke vragen het daarbij gaat. In de bovenste helft (1 tot en met 5) zijn ‘platte’ kennisvragen geplaatst en in de onderste helft (6 tot en met 10) associatieve vragen. Die doen overigens eveneens een beroep op kennis, maar hebben het karakter van het gestructureerd in kaart brengen van ‘voorkennis’. Dit instrument moet leerlingen niet alleen in staat stellen om via associatie een historische context te kunnen construeren, maar ook om elementaire vragen als ‘wanneer

Stap 3: naar uitspraken over het verleden

De leerlingen vergelijken de uitkomsten van beide stappen met elkaar en kunnen argumenteren in hoeverre en waarom een standpunt is gewijzigd of gelijk is gebleven. Het beoogde effect van deze aanpak is dat zij beseffen dat redeneren op basis van een geconstrueerde historische context beter inzicht biedt in het verleden dan een ahistorische, presentistische aanpak. Als leerlingen zich hiervan bewust zijn, kunnen ze op meer verantwoorde wijze oordelen over het verleden, vergelijkingen trekken en het verleden evalueren.

In de praktijk

In Drachten zijn in totaal vijftig leerlingen verdeeld over twee havo 3-klassen aan het werk gegaan met twee casussen; in Groningen waren dat twee vwo 5-groepen (dertig leerlingen). Oorspronkelijk was het de bedoeling dat alle leerlingen dezelfde twee casussen kregen voorgelegd, maar uiteindelijk is slechts één ervan voor dit artikel gebruikt. De reden van





deze beperking was dat het in de vwo 5-klas- sen wegens tijdgebrek niet mogelijk bleek om beide in te zetten. De overgebleven casus be- trof een verkiezingsaffiche van de NSDAP uit 1932, inclusief onderschrift (zie afbeelding). De leerlingen moesten aan de hand daarvan een aantal taken uitvoeren binnen het hierbo- ven geschetste 'driestapsframe'.

Stap 1

In het kader van stap 1 beantwoordden zij de volgende vraag: 'Leg uit of jij, net als de mensen in de bron, ook zou kunnen stem- men op Hitler.' In zowel de havo- als de vwo-klassen bleken de meeste leerlingen zich te realiseren dat een antwoord op deze vraag in 2013 anders luidt dan in 1932. Wel formu- leerden leerlingen uit vwo 5 hun posities meer *sophisticated* dan die uit havo 3. 'Iedereen werd in die tijd erg gemanipuleerd. Hitler werd

verheerlijkt en de meeste mensen zagen geen kwaad in hem. Nu zou iemand nooit op Hitler kunnen stemmen, omdat men weet wat er gebeurd is.' (vwo 5) 'Ja, als ik in dezelfde situ- atie zou verkeren als de mensen op de poster, dan wel. Maar ik weet nu dat Hitler slechte dingen heeft gedaan, dus dan niet.' (havo 3) Toch kwamen bij de havo 3-leerlingen vaker antwoorden voor als: 'Ja, want Hitler beloofde allemaal mooie dingen' of 'Ja, als ik iemand uit Duitsland was en ik had geen werk, net zoals de mannen op de campagneposter, had ik op Hitler gestemd.'

Stap 2

In stap 2 werkten de leerlingen met het con- textualiseringsinstrument. De kennisvragen (1 t/m 5) kenden in het algemeen hetzelfde antwoord. Bijna alle leerlingen in beide groe- pen beschouwden de bron als een primaire bron met betrekking tot de stemming onder de Duitsers in 1932 (vraag 1). Eeuw en tijd- vak werden ook goed geplaatst, hoewel een enkele leerling uit havo 3 de negentiende in plaats van de twintigste eeuw noemde (vraag 2). Het kenmerkend aspect werd in havo 3 niet benoemd, terwijl daarvoor in vwo 5 de Tweede Wereldoorlog werd genoemd (vraag 4). Ook ten aanzien van vraag 5 bewogen de antwoorden van beide groepen zich over het algemeen in een zelfde richting. Wel formu- leerden de leerlingen van havo 3 hier minder expliciet dan die uit vwo 5. De maker van de bron werd in de havo onder andere omschre- ven als '(...) de NSDAP of (...) Duitse werklo- zen', 'Duitsers, want er staat *unsere*' en '(...) iemand die tegen de partij van Hitler is'. Het tijdstip waarop het affiche is gemaakt werd in vwo 5 steeds in 1932 geplaatst, maar in havo 3 kwamen geregeld minder exacte tijdsaa- nduidingen voor: 'vóór WO II', 'rond 1930', 'uit de tijd dat Hitler aan de macht was' of 'net voor de oorlog'. ▶

Leerlingen beant- woordden vragen over dit affiche van de NSDAP uit 1932.



► Een vwo 5-leerling heeft hier de Koude Oorlog genoemd.

► Zo werden vaak genoemd: slechte omstandigheden, nationaalsocialisme, Jodenvervolging, nationalisme, armoede en propaganda.

Breed palet

De meer associatieve kennisvragen (6 t/m 10) lieten bij zowel de vwo- als de havo-leerlingen een soms verrassend breed palet aan associaties zien. Bij de vraag aan welke gebeurtenissen of ontwikkelingen de leerlingen bij de bron dachten (vraag 6) werden vaak genoemd: de Tweede Wereldoorlog, Jodenvervolging, macht van de nazi's, de crisis en de opkomst van Hitler. Vooral bij havo-leerlingen kwamen daarnaast associaties voor die niet direct verband hielden met de tijd en de historische situatie waarin de poster was gemaakt. Zo noemden zij 'de verkiezingen in de VS (Obama)', 'posters van de verkiezingen van tegenwoordig', 'de crisis in Griekenland', 'de werkloosheid die nu in 2011 en verder speelt' en 'de tijd van Rome, van Julius Caesar'. Ook werd 'Wilders' opgevoerd, waarbij deze politicus blijkbaar voor een gebeurtenis of ontwikkeling staat. De leerlingen van vwo 5 hielden het in hun associaties vrijwel alleen bij gebeurtenissen die zich direct voorafgaand aan of tijdens de Tweede Wereldoorlog in Europa hebben voorgedaan.⁸



Wilders', 'de strijd tegen buitenlanders', 'dat er maar één partij in Duitsland was en mensen nergens op mochten stemmen' (1932!) en 'dat bijna iedereen tegen Hitler was, maar dat lang niet iedereen dat toen heeft geuit'. Ook bleek er onder de havo 3-leerlingen sprake te zijn van een veel ruimere interpretatie van het concept 'politieke zaken of situaties' dan in vwo 5.

Voor vraag 9 (aan welke maatschappelijke of culturele ontwikkelingen denk je bij deze bron?) gold hetzelfde beeld. In vwo 5 bleven de associaties beperkt in aantal en richtten zich direct op het affiche.⁹ Bij de havisten werden deze of vergelijkbare items ook genoemd, maar meanderde de stroom van associaties in soms grillige en onverwachte bochten. Enkele voorbeelden: 'mensen gaan zuinig met hun geld om en worden arm; geven anderen de schuld van de crisis', 'Joden worden heel erg in bescherming genomen na de oorlog, maar eerst buitengesloten', 'het haten van de Joodse cultuur (Holocaust)', 'dat culturele dingen ver achter bleven', 'Joden en mensen met beperkingen werden gestraft en mochten zich bijvoorbeeld niet voortplanten', 'dat buitenlanders enzo makkelijker aan het werk konden komen dan de inwoners van het land zelf', 'roaring twenties', 'het begin van een grote industriële ontwikkeling'. Een vergelijkbare tendens was eveneens zichtbaar bij vraag 10 waar gevraagd werd met welke technische of wetenschappelijke ontwikkelingen zij de bron in verband brachten. Leerlingen in vwo 5 noemden: nieuwe wapens, concentratiekampen, wapenwedloop, atoombommen, Industriële

'Ruim zeventig procent van de havisten vond dat het instrument hen had geholpen bij het maken van de opdracht'

Ook bij de vraag aan welke namen of begrippen de leerlingen bij de bron dachten (vraag 7) verscheen een keur aan associaties. We zien een vergelijkbaar verschijnsel als hiervoor.

In vwo 5 hadden alle associaties een directe relatie met de Tweede Wereldoorlog, in havo 3 daarentegen werden ook in dit opzicht regelmatig indirecte ('Wilson', 'Clemenceau', 'George', sic,) dan wel anachronistische ('Wilders' – ook hier –, 'Hussein', 'Poetin', 'Mandela') associaties gemaakt.

Bij politieke zaken of situaties (vraag 8) dachten vwo 5-leerlingen aan dictatuur, ongelijke verdeling, 'geflopt Duitsland', wraak van Hitler, communisme, verdrag van Versailles, dolkstootlegende, fascisme, kapitalisme, crisis en leningen. Het palet van de havo 3-leerlingen oogde ook hier veel gevarieerder, zowel in hun associaties met betrekking tot het affiche als in de interpretatie van wat onder politieke zaken of situaties moet worden verstaan. Zij brachten het affiche bijvoorbeeld in verband met 'politieke posters in Amerika', 'PVV', 'monarchie', 'hongersnood', 'veel doden', 'indoctrinatie', 'corruptie', 'Geert

Revolutie en de ontwikkeling van propaganda, concepten die ook door de havo-leerlingen werden genoemd. Maar de laatsten schreven ook onder andere: 'antisemitisme', 'er werden geen technische vooruitgangen geboekt, voor zover ik weet', 'de uitvinding van de lopende band', 'Volkswagen', 'telefoons', 'vergassen', 'penicilline', 'plastische chirurgie' en 'geen elektronica, weinig contact'.

Stap 3

Bij deze stap aangekomen moesten de leerlingen zich uitspreken over de vraag of het contextualiseringsinstrument bijgedragen heeft aan een aanpassing of verandering van hun eerder geformuleerde antwoord op de vraag of zij ook op Hitler hadden kunnen stemmen. In havo 3 gaven 39 van de 51 leerlingen (76 procent) te kennen dat hun mening niet was veranderd. Voor elf leerlingen (bijna 22 procent) was dat echter wel het geval. Twee leerlingen spraken zich niet uit. Dit beeld wijkt scherp af van dat bij de vwo 5-leerlingen. Van de in totaal 31 leerlingen wijzigden er 29 (bijna 94 procent) hun standpunt niet, twee wel. De havoisten die hun mening bijstelden lichtten dat toe met argumenten als: 'Aangepast, omdat je nu meer weet over hoe Hitler is', 'Veranderd. Als ik er nu tegenaan moet kijken, zou ik nooit op hem stemmen' of 'Door

de vragen ben ik op een andere manier naar de bron gaan kijken'. Sommige leerlingen die hun mening niet hadden gewijzigd gaven aan dat het contextualiseringsinstrument ook hen daarbij had geholpen, zoals uit een enkele toelichting blijkt: 'Eerst wist ik nog maar een paar gevolgen van Hitlers aanpak. Toen ik stap 2 deed, ging ik er beter over nadenken en kwam erachter dat er nog meer dingen waren. Dus is mijn mening hetzelfde gebleven.' of: 'Er is weinig verschil, alleen het oordeel is nu op meer dingen gebaseerd'. Helaas waren de toelichtingen die de leerlingen van vwo 5 gaven zo beperkt dat er te weinig uit valt af te leiden met betrekking tot de vraag of het instrument voor hen gewerkt heeft.

Hulpmiddel

Gezien de beperkte tijd die we hadden, zijn de leerlingen er bij stap 2 van dit didactisch experiment niet aan toegekomen om de historische context te construeren. Het accent lag nu vooral op het oproepen van voorkennis via associatie. Het contextualiseringsinstrument was daar dan ook op ingericht. Voor constructie van een context is echter systematisch onderzoek noodzakelijk en dat vergt meer tijd. Desondanks is het toch mogelijk iets ter evaluatie te berde te brengen. Aan de hand van acht items wilden wij te weten komen of ►



de leerlingen het instrument als een waardevol hulpmiddel hebben ervaren. En mocht dat zo zijn, of het instrument dan even waardevol en geschikt voor de onderbouw (in casu havo 3) was als voor de bovenbouw (in casu vwo 5)? Daarnaast wilden we weten wat de leerlingen vonden van de opzet van deze opdracht. Hielp die hen beter begrip te krijgen voor historische personen? Bevorderde die het bewustzijn bij de leerlingen dat mensen in het verleden anders dachten of waren dan mensen uit de eigen tijd? Stimuleerde de opzet het besef dat te veel ruimte voor eigen normen en waarden bij de beoordeling van het verleden kan leiden tot misconcepties over dat verleden? Met andere woorden: in de evaluatie zijn enerzijds vragen gesteld naar de waarde van het contextualiseringsinstrument en anderzijds naar de opzet van de opdracht.

Leerlingen uit havo 3 blijken het contextualiseringsinstrument in het algemeen meer gewaardeerd te hebben dan de leerlingen uit vwo 5. Zo vond ruim zeventig procent van de havisten dat het instrument hen had geholpen bij het maken van deze opdracht en bijna zeventig procent meende dat het een waardevolle bijdrage kan leveren bij het maken van bronopdrachten. Bijna de helft van deze havisten vond dat het instrument kon helpen om het verleden te beschrijven en beter te begrijpen. Interessant is daarbij de uitspraak van een leerling dat hij door het instrument op een andere manier naar de bron is gaan kijken. En ook leerlingen die niet van opvatting waren veranderd wezen daarbij op het nut van het instrument: 'Ik ging er door het instrument beter over nadenken en kwam erachter dat er nog meer meespeelde.'

De leerlingen uit vwo 5 lijken er minder baat bij te hebben gehad. Niettemin vond ruim zestig procent van hen dat het instrument behulpzaam kon zijn bij het beschrijven van het verleden en veertig procent meende dat het nuttig kan zijn bij bronopdrachten. Hierbij zijn wel enkele kanttekeningen te maken. Vooral bij de leerlingen van havo 3 kwam naar voren dat onder begrippen als gebeurtenis, (maatschappelijke, culturele) ontwikkeling, wetenschap of techniek nog heel verschillende zaken verstaan worden. Bij deze abstracte concepten lijken zij zich niet altijd veel te kunnen voorstellen, in tegenstelling tot de vwo'ers. Bij de laatsten bleek ook meer chronologische kennis en tijdsbewustzijn aanwezig te zijn dan bij de havisten. Deze verschillen lijken ten grondslag te liggen aan de wijze waarop de leerlingen verbanden leggen. Die uit vwo 5 behielden in hun associaties een directe relatie met de bron, terwijl die uit havo 3 hun associaties een ruimere vlucht toelieten die niet altijd door enige voorkennis geremd werd.

De opzet van de opdracht werd op twee punten positief ervaren. Een ruime meerderheid van de havisten en de vwo'ers vond dat zij hierdoor beter beseften dat mensen in het verleden anders dachten dan mensen uit de eigen tijd en – in het verlengde van die constatering – dat de opzet van de opdracht hen bewustmaakte van de eigen opvattingen en de rol die zij kunnen spelen bij het begrijpen van het verleden. Anderzijds leek voor beide groepen de vorm waarin de opdracht was gegoten minder zinvol te zijn om historische personen beter te begrijpen. Dat laatste is niet onlogisch omdat specifieke historische personen in de opdracht geen rol speelden.





Didactiek ontwikkelen

In dit artikel is een didactisch model gepresenteerd dat ten opzichte van een historische casus eerst de bewustwording van de eigen opvattingen, vervolgens de constructie van een historische context en ten slotte een interpretatie van de casus die zoveel mogelijk is ontdaan van presentistische noties stimuleert. De hier beschreven ervaring, met het contextualiseringsinstrument in samenhang met de vorm van de opdracht, daagt ons uit dit experiment verder te ontwikkelen tot een didactiek waarin een doorlopende leerlijn voor historisch contextualiseren vorm heeft gekregen. Daarvoor dient het contextualiseringsinstrument in die zin verbeterd te worden dat het niet alleen op associatie en maar ook op constructie gericht moet worden.

Een andere conclusie lijkt te zijn dat leerlingen van havo 3, c.q. de onderbouw, meer baat lijken te hebben bij de ontwikkeling van een dergelijke didactiek dan leerlingen uit vwo 5, c.q. de bovenbouw. De havisten bleken in dit onderzoek meer te meanderen in hun associaties en verwijderden zich daarbij weleens van de bron. Gedisciplineerd denken ontbrak hier nog dikwijls. Bij de leerlingen van vwo 5 lijkt die discipline meer aanwezig te zijn geweest. Zij associeerden vaak op basis van reeds aanwezige kennis en bleven daarbij meer in de buurt van het te bestuderen historisch fenomeen. Toch lijkt ook hier winst te boeken. Historisch contextualiseren heeft baat bij een gestructureerde benadering van het verleden, waarin een al te grote persoonlijke betrokkenheid bij dat verleden wordt geschuwd. Daar-

om vormen inlevingsopdrachten slechts een opmaat tot historisch contextualiseren. Zij zijn vooral van belang voor zover zij de leerlingen bewustmaken van de tijdgebondenheid van de eigen opvattingen. Het echte contextualiseren vindt pas plaats als daarvan afstand wordt genomen en een historische context systematisch wordt geconstrueerd. Dat vergt kritisch vermogen, discipline en kennis. In de woorden van Seixas en Peck: '... geschiedenis op school zou ervoor moeten zorgen dat leerlingen het vermogen krijgen om historische verhalen kritisch te benaderen – om te voorkomen dat ze erdoor overweldigd worden [...] Het oordeel dat jonge kinderen niet met getuigenissen kunnen werken om een beeld van het verleden te construeren lijkt niet waar. Niettemin komt het vermogen van studenten om met getuigenissen te werken niet vanzelf: het ontwikkelt zich als een gevolg van gestructureerd onderwijs.'¹⁰

'Het echte contextualiseren vindt pas plaats als afstand wordt genomen van de eigen opvattingen'

Wie belangstelling heeft voor dit onderzoek kan contact opnemen met Tim Huijgen of Paul Holthuis, Universitaire Lerarenopleiding Groningen (t.d.huijgen@rug.nl; p.holthuis@rug.nl). ■

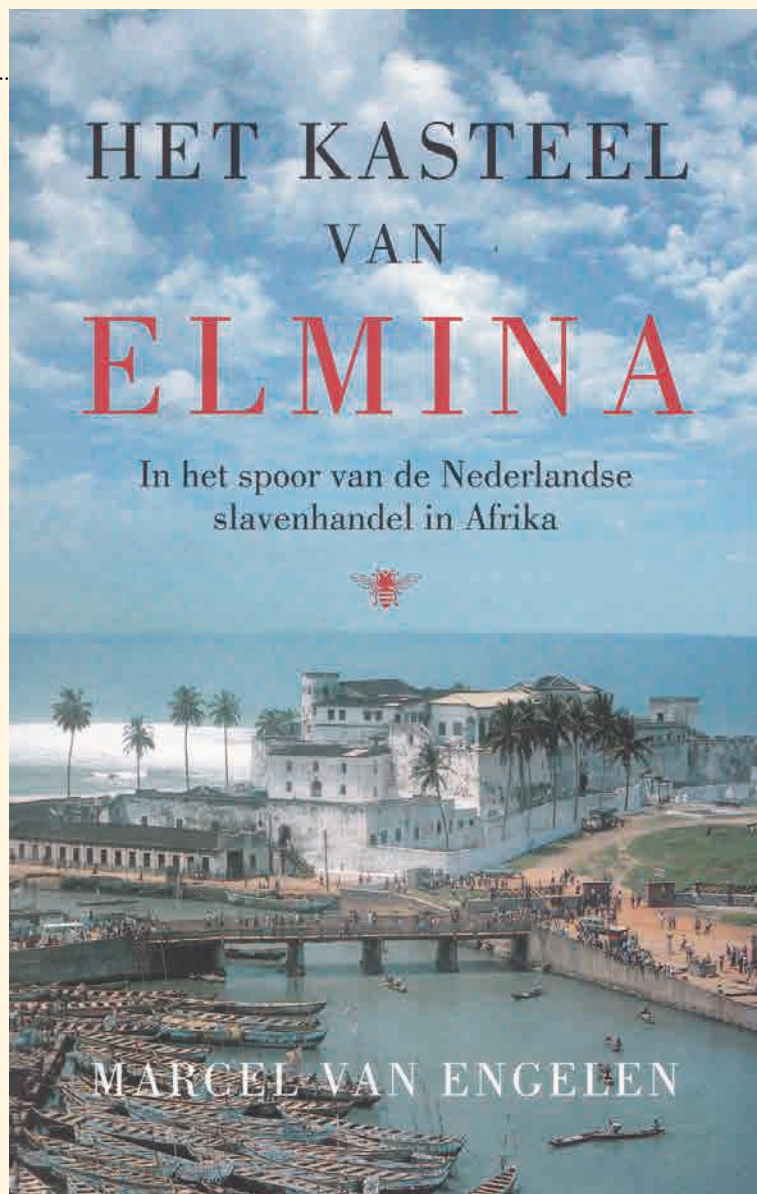
Literatuur

- Barton, K.C., Levstik, L.S., *Teaching History for the common good* (Mahwah, NJ: Erlbaum 2004).
- Brookfield, S.D., *Teaching for critical thinking*, Wiley&Sons, 2012.
- Huijgen, T.D., Van Rijn, J., Jacobi, W., Holthuis, P. *Meer lesuren betekent beter contextualiseren. Resultaten grootscheeps onderzoek noordelijke provincies*, in: Kleio-6, 2012.
- Staats, B., Nederhoed, A., Huijgen, T.D., Holthuis, P. *Vaardig in contextualiseren. Doorlopende leerlijnen van PO naar bovenbouw VO*, in: Kleio-2, 2012).
- Seixas, P., Peck, C., *Teaching Historical Thinking*, in: A. Sears & I. Wright (eds), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver, 2004.
- Wineburg, S., *Thinking like a historian. Historical Thinking: Memorizing Facts and Stuff?*, in: *Teaching with primary sources*, winter 2010, Library of Congress.
- Wineburg, S., *Unnatural and essential: the nature of historical thinking*, in: *Teaching History*, 129, 2007.

¹⁰ Seixas en Peck, *Teaching Historical Thinking*, in: A. Sears & I. Wright (eds), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Vancouver, 2004, p. 109 en 114 (vertaling: Kleio-redactie).

Op zoek naar sporen van de slavernij

Op de kust van Ghana – voorheen de Goudkust – ligt waarschijnlijk het grootste gebouw dat verbonden kan worden aan de geschiedenis van de Nederlandse slavernij en slavenhandel: het kasteel van Elmina. Gesticht door de Portugezen als plek om goederen – goud dus – op te slaan voor transport naar Europa, verwerd het tot een van de ‘schuldige plekken’ van mensenhandel. Van 1637 tot 1872 (overdracht aan de Britten) was het markante fort Nederlands bezit en werden, naar schatting, zo’n 100.000 Afrikaanse mensen, via de ‘door of no return’, op reis naar de Amerika’s gezet. Journalist Marcel van Engelen, die meermalen in Ghana was geweest, zocht tevergeefs naar een integrale studie over de positie van Elmina in de slavenhandel. Hij ‘besloot het boek te maken dat ik zelf had willen vinden toen ik in het boekwinkeltje [van het kasteel, GJO] stond’. Het resultaat is niet echt bevredigend. Wie op zoek gaat naar sporen van slavenhandel en slavernij stuit al snel op het probleem dat het vooral om westerse archieven gaat. Het is niet voor niets dat er vrijwel geen musea zijn die iets substantieels tonen over slavernij. In Liverpool is op indringende wijze een verdieping van het Maritiem Museum gewijd aan dit onderwerp en op Curaçao heeft Jacob Geld Dekker zijn privémuseum Kura Hulanda in Otrobanda, Willemstad, maar dan houdt het snel op. Ja, er zijn natuurlijk plantages (Suriname) en slavenhuisjes (Bonaire), maar deze hebben of andere bestemmingen gekregen, of zijn vervallen, of zijn



in het geheel niet representatief voor de behandeling van slaven (Bonaire). Dat is ook het probleem waar Marcel van Engelen tegenaan is gelopen. *Het kasteel van Elmina* is een soort reisboek, door en langs de bronnen van de geschiedenis van de slavenhandel met betrekking tot het fort. Van Engelen beschrijft zijn ‘reis’ door de relevante literatuur, langs de auteurs van die literatuur en de reizen die hij maakt naar het binnenland van Ghana. Met name wanneer hij dat laatste doet, merk je zijn – terecht – terughoudendheid bij het geloof in de verhalen. Hij wil niet de goedgelovige *African roots tourist* zijn, die alles voor zoete koek slikt. Wanneer hij dieper wil gaan, is duidelijk dat hem achtergronden en de techniek van *oral history* ontbreken om juist dat te doen wat hij

wil: doordringen hoe de slavenhandel beleefd is. Een conclusie die hij meermalen trekt, is dat ook de Ghanezen hier niet al te diep op in willen gaan; slavenhandel is deel van hun geschiedenis. Zij zijn de aanbrengers van mensen geweest. Zonder Ashanti die krijgsgeschiedenissen naar de kust brachten, was er geen slavenhandel geweest. En dan wellicht Van Engelens sterkste conclusie: het beeld dat Afrikaanse volkeren speelbal waren van Europeanen, die met kralen en spiegel-tjes te paaien waren, is niet juist. Het waren de Europeanen, Hollanders, Zeeuwen, die afhankelijk waren van hun Afrikaanse *counterparts*. De Europeanen zijn nooit verder gekomen dan de kust, wilden dat ook niet, konden dat niet (zonder veel grotere investeringen). Zij wachtten

slechts af wat hen gebracht werd. Van Engelen maakt een reis langs zijn bronnen. Zo spreekt hij onder anderen met Henk den Heijer en Piet Emmer, de 'Leidse School' binnen de Nederlandse slavernij-literatuur. Van Engelen spreekt van een *Historikerstrijd*. Den Heijer, maar vooral Emmer, behoren in deze 'strijd' in het kamp van de revisionisten. Dit is de zijde die grofweg stelt dat slavernij van alle tijden (zeker in Afrika) is, de impact op Afrika gering is, slavenhandel en slavernij weinig heeft bijgedragen aan de economie in *patria* en dat, hoewel nu moreel verwerpelijk, in de tijd waarin het speelde behandeling van allerlei personen niet veel afweek van de behandeling van slaven. Hiertegenover staat eigenlijk alleen de Friese Amerikaan Johannes Postma, die echter na zijn proefschrift *The Dutch in the Atlantic Slave Trade* weinig meer over het onderwerp heeft gepubliceerd. Daarnaast zijn er, iedere keer wanneer Emmer – bijvoorbeeld middels ingezonden stukken – olie op het vuur gooit, verontwaardigde reacties, maar deze leiden niet tot publicaties die een diepgravend tegengeluid laten horen. *Het kasteel van Elmina* is dat zeker ook niet. Daar is het te beschrijvend voor. Het is wel een moedige poging om, 150 jaar na de officiële afschaffing van de Nederlandse slavernij, de positie die Nederland tijdens de slavenhandel innam beter te begrijpen. Voor wie in het Nederlandse slavernijverleden geïnteresseerd is, is het een aanrader.

Ger Jan Onrust

**Het kasteel van Elmina.
In het spoor van de Nederlandse
slavenhandel in Afrika
Marcel van Engelen**

De Bezige Bij, Amsterdam 2013,
304 blz., € 19,90

Speurtocht door Rome

Over Rome en haar geschiedenis is bijna evenveel geschreven als over de Amerikaanse Burgeroorlog en over de timmermanszoon uit Nazareth. Toch miste Irene de Koning, docent klassieke talen, een boek over Rome dat speciaal voor kinderen is geschreven. Als frequent Rome-bezoeker (zowel met leerlingen als met haar familie) wilde ze de stad en haar geschiedenis op een andere wijze naar voren laten komen. In 2004 begon ze met een speurtocht en een quiz. Nadat ze een sabbatical had opgenomen, is ze het boek gaan schrijven. Alle kennis en informatie die ze de afgelopen jaren had verzameld over de geschiedenis van de 'Eeuwige Stad' heeft ze gebundeld in de *Kidsgids*. *Als Aeneas op avontuur door Rome*. Het boek is geschreven in een taal die jongeren aanspreekt, waardoor het zeer prettig leest.

Elk hoofdstuk begint met een mythisch verhaal ('Een vloek over Troje', 'Achilles'). De verhalen zijn gelinkt aan wat de leerlingen tijdens de wandeling van die dag te zien krijgen. Ze worden uitgedaagd om – met het boek in de hand – *bagage* (extra informatie) door te nemen. Tijdens de zwerftocht komen de leerlingen allerlei *uitdagingen* (vragen) tegen die ze moeten zien op te lossen. Antwoorden op de vragen worden aan het eind van elk hoofdstuk gegeven.

Icoontjes in de tekst (bijvoorbeeld een spiegelkje, een verrekijker of een oog) maken duidelijk welke actie er van de leerlingen wordt verwacht. Ze worden op deze manier uitgedaagd om verder te zoeken en verbanden te leggen met een eerdere geschiedenis. Leerlingen moeten hun ogen goed de kost geven, want sommige uitdagingen zijn niet mals: turf het aantal keren

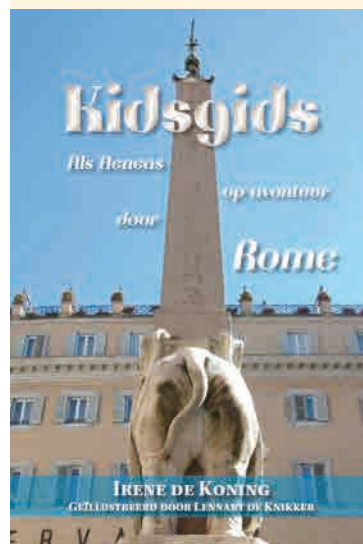
dat je een keizer tegenkomt, of hoe vaak heb je het wapen van de pauselijke familie Farnese gezien? Ook voor in de musea zijn allerlei kijkopdrachten verzonden die de leerlingen moeten aansporen om gericht te kijken, waardoor ze zelf ontdekken welke verbanden er bestaan tussen de verschillende gebeurtenissen die er in Rome hebben plaatsgevonden.

Voor docenten die met leerlingen naar Rome gaan – of voor de docent die graag over de stad Rome vertelt – is dit boek zeer handzaam en bruikbaar. Het sabbatical dat Irene de Koning ervoor heeft gebruikt is dan ook niet voor niets geweest. Dat ze daarna zelf een moeilijke zwerftocht heeft moeten maken om het boek te laten uitgeven, zorgt ervoor dat je alleen maar dankbaar kunt zijn dat je dit boek in de hand hebt.

Ben Vriesema ■

**Kidsgids. Als Aeneas op
zwerftocht door Rome
Irene de Koning**

Te bestellen via www.boekscout.nl; 209 blz., € 18,95



Toetanchamon komt tot leven

Layar in het onderwijs



Stelt u zich eens voor: de les gaat over het oude Egypte.

Alle leerlingen zitten met hun boek open met daarin een foto van de sarcofaag

van Toetanchamon. U vertelt in geuren en kleuren hoe de farao gemummificeerd werd. Tot slot zegt u:

'Pak nu allemaal je mobiel en houd die boven de foto in je boek.' Op de smartphones start automatisch een filmpje over mummificeren. De toekomst, of maar een paar klikken met uw smartphone weg?

Bart Lodder is
redacteur van Kleio.

Layar is een app die *augmented reality*-objecten kan laten zien op basis van de locatie van de gebruiker. Als je door een straat loopt, kan de Layar-app je meer informatie geven over de punten in de omgeving waar je je telefoon op richt. Indrukwekkend, maar er kan nog veel meer. De nieuwste app van Layar maakt het ook mogelijk om van elk beeld in een publicatie een interactieve link te maken. Zo kan drukwerk tot leven komen. Dit kan met een smartphone of tablet. Pagina's met het Layar-icoon zijn verrijkt met een

extra dimensie. Je kan met deze gratis applicatie filmpjes, videoclipjes of fotoseries bekijken, muziek luisteren, een website bezoeken of iets anders ontdekken.

Aanvullende content

Hoe werkt het? Je opent de Layar-app op je mobiele telefoon en scant de pagina's met toegevoegde inhoud van bijvoorbeeld deze pagina. Op het Layar-scherf van je smartphone kan je met een tikje van je vinger aanvullende content activeren. Soms is dat een



Download de
gratis Layar-app



Scan de pagina



Ontdek interactieve
inhoud

link naar een foto of een filmpje, soms kan je het afgebeelde artikel rechtstreeks kopen. Scan je een artikel over Starbucks, dan ga je naar de nieuwe filmtrailer van het bekende koffiemark. En als je je mobiel boven Roel van Velzen houdt, kun je naar een video over de fotoshoot die Roel met het magazine maakte.

‘Scholen hebben niet altijd de mogelijkheid om tablets of laptops in de klas te gebruiken, maar leerlingen hebben wel allemaal een mobiele telefoon’

De VOC

Laten we de proef op de som nemen. In een les over de VOC wilt u aan uw leerlingen laten zien hoe een zeventiende-eeuws koopvaardijship er aan de binnenkant uit ziet. In plaats van naar een plaatje te kijken, openen uw leerlingen hun Layar-app en scannen de afbeelding. De afbeelding hiernaast van het VOC-schip Batavia is bewerkt met Layar. Probeert u het zelf. Dan ziet u een link naar een filmpje over de Bataviawerf en de reconstructie van de Batavia. Ook ziet u op deze pagina's een link naar een interview met Claire Boonstra, medeoprichter van Layar. Zij geeft meer uitleg over hoe Layar in de toekomst een steeds grotere rol zal gaan spelen.

Layar en het onderwijs

Op veel scholen moeten leerlingen hun mobieltjes in hun kluisjes leggen. Wat nu als datzelfde mobieltje in de toekomst als hulpmiddel zou fungeren in de klas? Dat leerlingen deze net als hun boeken en rekenmachine verplicht mee moeten nemen? Dit is wat volgens Claire Boonstra de toekomst is van het onderwijs. ‘Niet het lezen van de Slag bij Waterloo uit onze saai geschiedenisboeken, maar de leerlingen de slag laten zien met behulp van hun mobiele telefoon en hun schoolboeken.’ Scholen hebben niet altijd de mogelijkheid

om tablets of laptops in de klas te gebruiken, maar leerlingen hebben bijna allemaal een mobiele telefoon. Er hoeft niet veel veranderd te worden in de schoolboeken en al meer dan 80 procent van alle smartphones kan werken met deze app. Of we Layar inderdaad in de schoolboeken kunnen verwachten, is op dit moment nog de vraag. De techniek is nog nieuw, maar de eerste stap is gezet: Plantyn Wereldatlassen (versie 2012) worden ondersteund door de Layar-app. De scholen die ermee werken, zijn, net als de leerlingen, erg enthousiast over het gebruik in de klas. Jill Peeters, geograaf en meteoroloog: ‘De Algemene Wereldatlas is meer dan alleen kaarten. Niets is zo heerlijk als op reis gaan, in een atlas. Dit is een naslagwerk en een rijke bron aan informatie. Het is ook fijn om te zien hoe er met nieuwe beelden en mogelijkheden van het internet wordt gewerkt die meer en meer deel uitmaken van ons huidige blik op de wereld.’ ■

De replica van de
Batavia op het
Markermeer, 2007.



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

Lijstjes van grote mannen

De grootste Nederlander aller tijden. De grootste historicus aller tijden. We lusten er inmiddels wel pap van. Deze spelletjes worden regelmatig door tv, radio en krant georganiseerd. In 2004 leidde dat nog tot een vermeelijke discussie over de foute procedure van de KRO, die eerst Pim Fortuyn uitriep tot de grootste Nederlander, maar later moest toegeven dat er iets niet klopte met de procedure. Willem van Oranje bleek in werkelijkheid de meeste stemmen bij het bellen en sms'end publiek gehaald te hebben. Gelukkig maar. Ik moet toegeven: als de kennis van en betrokkenheid met geschiedenis hierdoor vergroot worden, juich ik dit soort bezigheden toe. Ze leiden soms zelfs tot het doel waarvoor wij ons prachtige vak uitoefenen, namelijk het leren en vermeerderen van historisch besef.

'Hun belangrijkste verdienste was dat ze hun tijd verstonden'

En dan was er onlangs kwaliteitskrant *NRC Handelsblad* die met 'de beste Nederlandse premier ooit' op de proppen kwam. Helemaal nieuw was dit niet. In 2005 hield het weekblad *Elsevier* ook al eens een premiersenquête. *NRC* had het – zoals het deze krant betaamt – serieus aangepakt. Met behulp van wetenschapper Paul 't Hart van de Universiteit Utrecht waren de meningen van zowel het publiek als de onvermijdelijke experts, gepeild. De laatste groep bestond uit een gezelschap van vijftig politiek biografen, wetenschappers en journalisten. Een dergelijke groep gaat niet zomaar in het wilde weg stemmen, maar doet dit aan de hand van criteria die ontleend zijn aan de internationale literatuur over regeerleiders.

Als u het nog niet wist: Vadertje Drees heeft de *NRC*-enquête gewonnen. Niet verrassend. Drees eindigt in alle lijstjes van kwaliteitswedstrijden op de eerste plaats. Ik heb er vrede mee. Al had ik er niet aan moeten denken destijds een avondje bij de beste man op visite te gaan. Niet zozeer omdat ik niet van mariakaakjes houd, maar het was gewoon geen ideologisch bevlogen of charismatisch man. En laten we wel wezen: zaken waar de man

nu om geprezen wordt, staan heel ver bij ons vandaan. Het verhaal over het mariakaakje, dat twee hoge Amerikaanse ambtenaren, die in het kader van het Marshallplan in 1947 bij Drees op bezoek waren, bij de thee geserveerd kregen, klopt niet. De veelgeroemde soberheid en de spaarzaamheid van Drees worden er niet minder om.

Op de tweede plaats eindigde een confessooneel: Ruud Lubbers. Op de derde plaats een liberaal: Pieter Cort van der Linden. Prachtig toch? Alle drie de grote politieke stromingen van de twintigste eeuw vertegenwoordigd. Maar weet u wat ik het mooiste vind? De reden waarom ze gewonnen hebben. Dat was natuurlijk een optelsom van kwaliteiten van deze mannen. Hun belangrijkste verdienste was echter dat ze hun tijd verstonden. De wisselwerking tussen de mens en zijn tijd gaf voor de experts en het publiek de doorslag. En laat ons mooie vak nu juist gaan over mensen en tijd. Niet Drees, maar het historisch besef heeft gewonnen.



ons kent ons in
de gouden eeuw

Ons kent ons in de Gouden Eeuw

De Gouden Eeuw is hot! Niet alleen in Holland, maar ook in Friesland. Na Holland was Friesland in de zeventiende eeuw de rijkste provincie van de Republiek. De tentoonstelling *Oud Geld* laat zien wie er in Friesland de lakens uitdeelde: de *Quote 500* van de Gouden Eeuw. Cultuur en economie werden bepaald door een *old boys network* van zeer welvarende kooplieden, bestuurders en adel. In de tentoonstelling worden vijf smaakmakers op de voet gevolgd, terwijl ze hun ambities proberen waar te maken: stadhouder Willem Frederik van Nassau-Dietz (voorouder van onze koning), adellijke dame Sophia Anna van Pipenpoy, jurist en raadsheer Theodorus Saeckma, *nouveau riche* Hobbe Baerdts van Sminia en de belangrijke schilder Wybrand de Geest (de Erwin Olaf van zijn tijd). *Oud Geld* toont in vijf zalen circa tweehonderd objecten. De schijnwerpers zijn gericht op topstukken van het Friese erfgoed, zoals de zilveren Pop-taschat, zeldzaam mooi borduurwerk in goud en zilver, kostbaar damast en voorname portretten van schilder Wybrand de Geest. In *Oud Geld* komt de Gouden Eeuw tot leven.

Nog te zien tot 30 augustus 2015 in het Fries Museum in Leeuwarden.

Studiereis Berlijn in de Koude Oorlog

De Blokkade van Berlijn, de Conferentie van Potsdam, het toetreden van de DDR en BRD tot respectievelijk het Warschaupact en de NAVO, de bouw en uiteindelijk de val van de Muur – al deze belangrijke fases en gebeurtenissen uit de Koude Oorlog laten zich illustreren aan de hand van *lieux de memoires* in de Duitse hoofdstad. Het Duitsland Instituut organiseert daarom in maart 2014 een vijfdaagse studiereis naar Berlijn voor docenten geschiedenis uit het voortgezet onderwijs.

Rondleidingen door Cecilienhof in Potsdam, de Stasi-gevangenis Hohenschönhausen en het Deutsches Historisches Museum, een bezoek aan vliegveld Tempelhof, de Karl-Marx-Allee en restanten van de Muur bieden verschillende perspectieven op deze historische context. Tijdens een bezoek aan een Berlijnse school in het voormalige grensgebied staat de vraag centraal hoe de Koude Oorlog in het (eindexamen)programma aan bod komt. Deelnemers ontdekken in gesprek met elkaar, met Duitse collega's, experts en *Zeitzeugen* hoe ze het thema vorm kunnen geven in hun lessen. Daarnaast besteedt een vakdidacticus aandacht aan de vertaalslag naar de lespraktijk. We bieden uitdagende activerende didactische handreikingen, die zowel helpen om in de klas als op (studie)reis de positie van Berlijn in de Koude Oorlog met eindexamenleerlingen (havo en vwo) te bestuderen.



Doelgroep: docenten geschiedenis VO

Kosten: 450 euro eigen bijdrage / schoolbijdrage

Datum: zaterdag 8 t/m woensdag 12 maart 2014

Aanmelden: tot 15 november 2013 door een e-mail te sturen aan Florianne van Hasselt, f.t.vanhasselt@uva.nl.

Deelnemers kunnen een aanvraag indienen voor een subsidie uit het BIOS-programma van het Europees Platform – internationaliseren in onderwijs.

Kruip in de huid van een Romein

Tot en met 31 januari 2014 kunt u met uw leerlingen meedoen aan de fotowedstrijd *Kruip in de huid van een Romein*.

Het Rijksmuseum van Oudheden organiseert deze fotowedstrijd in samenwerking met educatieve mediaspecialist ThiemeMeulenhoff. Middels deze fotowedstrijd ontdekken de leerlingen wat er nog Romeins is aan hun eigen omgeving. Ze zoeken naar voorwerpen, plekken of gebouwen in hun omgeving die door de Romeinen zijn gebouwd of een Romeinse oorsprong hebben. Een deskundige museumjury kiest samen met Jacques Vriens uiteindelijk de mooiste, leukste, beste of grappigste inzending. De winnende klas krijgt een exclusief bezoek aan het Rijksmuseum van Oudheden!

Het complete les-pakket rondom de fotowedstrijd *Kruip in de huid van een Romein* bestaat uit:

1. Kindercolle:

Ben jij net zo sterk en stoer als een Romein? door Ruurd Halbertsma, museumconservator van het Rijksmuseum van Oudheden.

2. Klassikale les: een introductie op het tijdperk van de Romeinen met behulp van een digibordles over de Romeinen met meester Jaap, hoofdpersoon uit de boeken van Jacques Vriens (Uitgeverij Unieboek | Het Spectrum bv).

www.fotowedstrijdromeinen.nl



Over lijken

Voor het eerst worden alle tien de schilderijen van anatomische lessen die in de zeventiende eeuw in Nederland zijn vervaardigd bij elkaar gebracht. Deze schilderijen markeren het begin van de empirische wetenschap: mensen in Europa kwamen los van het allesomvattende idee van God, de Bijbel was niet langer de verklaring voor alles. De mens ging op zoek naar de tastbare werkelijkheid en daarom werd het lichaam binnenstebuiten gekeerd. In de tentoonstelling zijn verder objecten te zien uit de geschiedenis van de medische wetenschap. Ook de rest van de *line up* is indrukwekkend, met namen als Atelier van Lieshout, Francis Bacon, Berlinde De Bruyckere, Matthew Day Jackson, Lucio Fontana, Mona Hatoum, Paul Thek, Marc Quinn en Damien Hirst. *De tentoonstelling 'De anatomische les' is nog te zien tot en met 5 januari 2014 in het Gemeentemuseum Den Haag.*



Adriaen Backer (1635/36-1684), *The Anatomy Lesson of Dr Frederik Ruysch*, 1670, oil on canvas, 168 x 244 cm, Amsterdam Museum, Amsterdam. (Foto: Amsterdam Museum)

Studiedag commissie PA-BO: 15 november as.

Kennisbasis: historisch denken en redeneren in de klas

Op vrijdag 15 november 2013 organiseert de commissie PA-BO van de VGN een studiedag voor geschiedenisdocenten pabo, pabostudenten, leraren basisonderwijs en andere belangstellenden over historisch denken en redeneren in de klas, zowel in de pabo als in de basisschool. In het ochtendgedeelte staat het historisch denken en redeneren centraal. Sprekers zijn Carla van Boxtel (Erasmus Universiteit) en Resi Damhuis (Marnix Academie).

's Middags zijn er twee workshops, waarin historisch denken en redeneren in de klas aan de orde komt onder meer aan de hand van door de commissie ontwikkelde praktijkvoorbeelden.

De studiedag vindt plaats in het Rijksmuseum in Amsterdam.

De kosten van deze bedragen voor VGN-leden € 65,-, voor niet-VGN-leden € 70,- en voor studenten € 20,-.

Informatie en aanmelding bij de secretaris van de commissie Ronald Stroo: r.j.stroo@kpnmail.nl of tel. 06 – 481 339 34.



De kracht van propaganda

In Oorlogsmuseum Overloon wordt in een overzichtstentoonstelling van zestig affiches uit de oorlogsperiode een beeld geschetst van de wijze waarop met name de Duitse bezetter en de NSB dit medium gebruikten om de publieke opinie te beïnvloeden. Daarbij komen verschillende onderwerpen aan bod, zoals de winterhulp, de arbeidsinzet, de strijd aan het oostfront, het haatzaaien tegen Engeland, tegen de Joden, enzovoort. De werkwijze en de invloed van propaganda wordt toegelicht op enkele beeldschermen.

Deze tentoonstelling laat zich voor schoolgroepen uitstekend combineren met de bijbehorende museumles, die in dezelfde ruimte wordt gegeven. In een tijdsbestek van een uur leren leerlingen niet alleen hoe propaganda werd ingezet, maar passen ze het bovendien ook toe door in kleine groepjes zelf een affiche te ontwerpen, aan de hand van een actuele stelling.

Permanente expositie in Oorlogsmuseum Overloon.

Gratis methodes

Oud-docent geschiedenis geeft gratis weg: vele studiegidsen eindexamen vo (1980-2002) en diverse lesmethodes, zoals *Memo*, *Sporen*, *Vragen aan de geschiedenis*. Interesse? Stuur dan een e-mail naar ccmsciarone@hotmail.com.

◀ Oproep voor vrijwilligers om samen met de Duitsers te vechten tegen Engeland. Affiche van de Kriegsmarine, 1943.



NIEUWE RUBRIEK!

Reistips van docenten

In *Kleio* willen we docenten elkaar laten informeren over onbekende historische plekken die een bezoek (privé of met leerlingen) meer dan waard zijn. Hieronder staan de eerste twee tips voor de stad Rome. Mocht u in andere steden minder bekende, maar zeer interessante plekken weten, stuur dan uw reistip naar: redactie@vgnkleio.nl. Wie weet staat uw tip volgende keer in *Kleio*!

■ Mooiste plek van Irene de Koning, docent klassieke talen en auteur van *Kidsgids*. *Als Aeneas op reis door Rome* (zie pagina 59).

Palazzo Massimo aan de Via Cavour

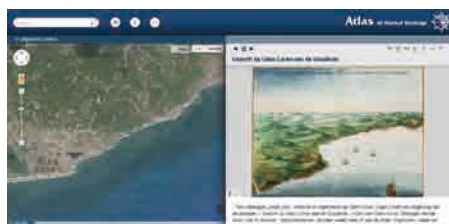
'Dicht bij station Termini vindt men in dit museum onder andere beelden van keizer Augustus en het beroemde beeld van de discuswerper.'



■ Mooiste plek van Ben Vriesema, docent geschiedenis en redacteur van *Kleio*.

Cimiterio Teutonico

'De Zwitserse garde bewaakt de toegang van dit op Vaticaanse grondgebied gelegen kerkhofje, maar wanneer je de woorden Cimiterio Teutonico uitspreekt, verlenen ze je doorgang tot dit stille stukje Rome, gelegen direct links naast de zuilengalerij. Het is alleen open op ochtenden wanneer er geen mis is op het grote plein voor de Sint-Pieter.'



Atlas of Mutual Heritage vernieuwd

De *Atlas of Mutual Heritage* is geheel vernieuwd. Deze groeiende online databank met plaatsen en afbeeldingen van de VOC- en WIC-octrooigebieden is in een nieuw jasje gestoken en ook de inhoud is uitgebreid. De *Atlas of Mutual Heritage* (AMH) ontsluit het gemeenschappelijke erfgoed dat Nederland heeft met vele andere landen in de wereld op makkelijk toegankelijke wijze. De database bevat ondertussen ruim zeventuizend afbeeldingen uit 25 archieven, bibliotheken en musea wereldwijd. De AMH is daarmee een zeer waardevol onderzoeksinstrument, niet alleen op het gebied van koloniale geschiedenis, maar ook voor interdisciplinair onderzoek, zoals sociaal-culturele geschiedenis, historische bouwkunde, restauratie van overzeese monumenten en kunstgeschiedenis. De nieuwe versie van de AMH is te bezoeken op: www.atlasofmutualheritage.nl.



Otto Kirberg, *Het bewonderen van de baby*. Olieverf op linnen, Stedelijk Museum Zwolle.

De millenniumdoelen in de geschiedenis van Zwolle

In deze presentatie wordt aan de hand van de millenniumdoelen teruggekeken naar het verleden. In 2000 hebben de Verenigde Naties acht doelen geformuleerd om vóór 2015 de belangrijkste wereldproblemen aan te pakken, zoals het terugdringen van armoede, kindersterfte, ongelijkheid tussen man en vrouw en het aanpakken van milieuproblematiek. Deze zijn door 189 landen en vele lagere overheden onderschreven, zo ook door Zwolle. De tentoonstelling biedt een interessante kijk op de geschiedenis van de stad Zwolle en omgeving, waarbij de armoedebestrijding van de middeleeuwen aan de orde zal komen, het Hanzeverbond, de cholera-epidemieën uit de negentiende eeuw en de handelingsonbekwaamheid van vrouwen die in Nederland tot 1957 (!) voortduurde. Bij de tentoonstelling worden activiteiten georganiseerd in samenwerking met lokale en internationale organisaties op de terreinen van de millenniumdoelen. Voor scholen is een educatief programma samengesteld. Nog te zien tot 2018 in het Stedelijk Museum Zwolle.



Mondriaan in de polder

In de Schatkamer van het museum presenteert het Mondriaanhuis de tentoonstelling *Mondriaan in de polder*. Een tentoonstelling met werk van Mondriaan uit de periode 1899-1912 waarin de polderlandschappen een grote rol spelen. In de eigen bruikleencollectie van het Mondriaanhuis zijn een tiental vroege Mondriaans aanwezig, die zullen worden tentoongesteld. Deze is recentelijk aangevuld met een elfde in langdurige bruikleen verkregen Mondriaan, te weten *Op de Ringdijk, Watergraafmeer* uit 1902. Dit werk is vanaf september voor het eerst in het Mondriaanhuis te zien. Naast de eigen bruikleencollectie mag het Mondriaanhuis ook een aantal aanvullende schilderijen in bruikleen ontvangen die de thematiek van de tentoonstelling onderstrepen. Tot en met 12 januari 2014 te zien in het Mondriaanhuis in Amersfoort

Unieke app brengt Willem van Oranje tot leven

De app *Unlock History* is een interactieve film met historische beelden, aangevuld met een 'schatkamer' vol achtergronden en gedigitaliseerd historisch materiaal. De app zal uiteenlopende

geschiedenisverhalen brengen, van de Franse Revolutie tot de Jodenvervolging en de Vietnamoorlog. *Unlock History* is ontwikkeld voor de iPad.

Het eerste verhaal heet *Het Wonder van de Gouden Eeuw* en vertelt in drie afleveringen over het ontstaan van Nederland. Een handvol rebelse provincies kwam in opstand tegen grootmacht Spanje en legde de basis voor een nieuwe natie. Uit de oorlog ontstond de Gouden Eeuw vol economische en culturele rijkdom. De film van acht minuten met geanimeerde prenten en schilderijen is ingesproken door acteur Peter Blok. Honderd artikelen bieden uitgebreide achtergrondinformatie bij een van de belangrijkste periodes in de Nederlandse geschiedenis. De bibliotheek is gevuld met afbeeldingen, bronnen, objecten en geluidsfragmenten, van geuzenliederen tot kattenbelletjes van de Spaanse koning Filips II; van de plattegrond van zestiende-eeuws Amsterdam tot het Bloedplakkaat.



Keien, Goud van Drenthe

Drenthe stikt van de keien, vooral op de Hondsrug kom je ze veel tegen. Ze zijn een erfenis uit de ijstijd. Ze worden al sinds mensenheugenis voor allerlei doeleinden gebruikt. Van hunebedden tot dijken, van wegen tot oorlogsmonumenten, van fundamente voor kerken tot het versieren van tuinen. De expositie vertelt het verhaal van de herkomst en het gebruik van zwerfstenen. Het laat vooral zien dat het verzamelen, verwerken en transporteren een enorme industrie was, waar nog maar weinig van bekend is. Na het zien van deze expositie zullen de bezoekers een heel ander beeld krijgen van de iconische Drentse zwerfsteen.

De tijdelijke expositie *Keien, Goud van Drenthe* is tot en met maart 2014 te bezoeken in het Hunebedcentrum in Borger.

Raad de Histopicto!

Wie zien we op deze foto? Stuur de oplossing voor 1 december 2013 naar redactie@vgnkleio.nl. Insturen kan ook via de website www.vgnkleio.nl.

Onder de goede inzendingen verloten we een boekenbon van € 20,-. In *Kleio 5* zag u de laatste foto van Adolf Hitler voor zijn zelfmoord, Berlijn, 30 april 1945. Er is deze maand helaas geen winnaar.



EUROPA

SPECIAAL REIZEN

KEURMERK
TOURINGCAR
BEDRIJF

DÉ REISSPECIALIST VOOR HET ONDERWIJS



Al 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 € 99,50 pp
4-daagse Berlijn	vanaf € 92,50 pp
4-daagse Londen	vanaf € 122,00 pp
2-daagse Ieper	vanaf € 77,00 pp
4-daagse Andalusië	vanaf € 279,00 pp
4-daagse Normandië	vanaf € 148,50 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