

Leerlingen construeren het verleden

Actief Historisch Denken 3

Eindredactie: Arnoud Aardema

Harry Havekes, Jan de Vries

Colofon

Titel: Actief Historisch Denken 3

ISBN-nummer: 978-90-808830-0-0

Eindredactie: Arnoud Aardema

Auteurs en redactie: Arnoud Aardema, Jan de Vries en Harry Havekes

Bijdragen: Maartje van der Eem, Remi Hartel, Koen Henskens en Janneke Riksen

Tekstredactie: Céline Beijer, Peter-Arno Coppen

Vormgeving: Bas Reijnen

Een uitgave van: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie De Haagbeuk 6 | 5831 RR Boxmeer | h.havekes@ils.ru.nl

© 2011, A. Aardema, J. de Vries & H. Havekes

Bestellingen: Via boekhandel of uitgever à € 33,00

De leeractiviteiten in deze uitgave zijn een vervolg op:

Vries, J. de (red), H. Havekes, A. Aardema, B. van Rooijen, *Actief Historisch Denken* (Boxmeer 2004).

Havekes, H. (red.), A. Aardema, B. van Rooijen, J. de Vries (2005) *Geschiedenis Doordacht. Actief Historisch Denken deel 2* (Boxmeer 2005).

Deze leeractiviteiten zijn geïnspireerd op de *Thinking Skills* die door David Leat in Engeland zijn ontwikkeld.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, digitale bestanden of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. De auteurs stellen het op prijs als de opdrachten in de klas gebruikt worden. Verspreiding daarbuiten is niet toegestaan zonder toestemming van de uitgever. Voor informatie, opmerkingen en suggesties kunt u contact opnemen met de uitgever of a.aardema@ils.ru.nl of h.havekes@ils.ru.nl

De Stichting heeft ernaar gestreefd de auteursrechten te regelen. Degenen die desondanks menen zekere rechten te kunnen doen gelden, kunnen zich alsnog tot de stichting wenden.

Afbeeldingen omslag:

Prent van verwoestingen tijdens de reformatie, detail circa 1560, Rijksmuseum Amsterdam.

Klassenfoto van De Weijer te Boxmeer, circa 1961.

Leerlingen in de klas 4 havo van het Dominicus College, Nijmegen, 2011.



Inhoud

4	Woord vooraf	
5	Actief Historisch Denken: een didactiek om <i>knowing history</i> en <i>doing history</i> te integreren.	
	1 Oudheid	
12	Stadstaat Athene en het Romeins imperium	Woordwiel
20	Barbaars of beschaafd?	Kwadrant
	2 Middeleeuwen	
36	Uitbreiding van de islam	Beelden om te onthouden
44	Wees een heiden!	Argumenten ter discussie
62	Tapijt van Bayeux	Ik ben gedicht
74	De Sint Elisabethsvloed	Mysterie
	3 Vroegmoderne Tijd	
84	Humanisme en hervorming	Woordwijzer
96	Tentoonstelling: veranderend mens- en wereldbeeld	Beelden ter discussie
110	Visies op de Nederlandse opstand (1550-1588)	Chronologie
126	Franse Revolutie	Diamant
138	Personen en begrippen in historische context	Woordwijzer
152	Trans-Atlantische slavenhandel (1600-1850)	Levende Grafiek
	4 Moderne Tijd	
166	Nederland in de 19e eeuw	Chronologie
178	Het Van Heutsz-monument	Mysterie
190	Economische wereldcrisis	Diamant
200	De dood van vrouw Vorvan	Mysterie
216	Emile Nolde en Entartete Kunst	Mysterie
230	Robert Capa (1913-1954)	Beelden ter discussie
246	Koude Oorlog: oorzaken, verloop en einde	Vroeger of later
260	19e en 20e eeuw	Sudoku

Woord vooraf

Het geschiedenisonderwijs heeft sinds het verschijnen van *Geschiedenis Doordacht* in 2005 (*Actief Historisch Denken deel 2*) niet stilgestaan. De plannen voor de invoering van een nieuw eindexamen houden de gemoe-deren al jaren bezig. Ondanks meerdere pilotexamens is de besluitvorming hierover op het moment van uitgeven van deze publicatie nog steeds niet duidelijk. Ondertussen worstelt menig docent in het onderwijs met het probleem van diepgang en overzicht. Met de leeractiviteiten in deze bundel hopen wij de docenten instrumenten in handen te geven om tegemoet te komen aan de eisen van de eindtermen van het examen en aan de rijkdom van ons mooie vak.

Centraal in dit derde deel staan de kenmerkende aspecten. Bij een aantal kenmerkende aspecten is een leeractiviteit gemaakt. Er is rekening gehouden met de aandacht die de verschillende kenmerkende aspecten krijgen in de pilotexamens.

Door de open gelaten invulling van de kenmerkende aspecten zitten er verschillen tussen de methoden. Bij iedere leeractiviteit wordt van vier methoden (*Geschiedenis Werkplaats*, *Memo*, *Sprekend Verleden* en *Feniks*) aangegeven hoe de opdracht aansluit bij de methode. Uitgangspunt hierbij is de vwo-editie van de betreffende methode.

De bundel is een feest van herkenning, maar ook wordt kennism gemaakt met een aantal nieuwe leeractiviteiten. Een aantal leeractiviteiten is in de eerdere edities al besproken, zoals het mysterie, het kwadrant, de levende grafiek en de beelden ter discussie. Daarnaast bevat de bundel een aantal nieuwe leeractiviteiten zoals de diamant, de woordwijzer, het woordwiel en de sudoku.

Wij hopen dat u de werkvormen actief in de lessen zult gaan gebruiken. Net als deel 1 en 2 bent u vrij om werkbladen ed. te kopiëren voor gebruik in de klas. Bij dit derde deel wordt een cd-rom geleverd waarop alle werkbladen in pdf-formaat staan. Op deze wijze kunt u de werkbladen in een goede kwaliteit afdrukken, zelfs in kleur. Voor gebruik van de digitale werkbladen in elektronische leeromgevingen (Teletop ed.) moet toestemming bij de uitgever worden gevraagd.

Tot slot willen wij onze dank uitspreken richting de leerlingen van het Dominicus College Nijmegen, Liemers Colleges Zevenaar, Canisius College Nijmegen en vele anderen. Hun geduld werd danig op de proef gesteld tijdens de vele experimenten. Hun feedback en ervaring hebben een grote bijdrage geleverd bij het tot stand komen van dit boek.

Arnoud Aardema

Vakdidacticus Geschiedenis
ILS Radboud Universiteit
Nijmegen, mei 2011.

Actief Historisch Denken: een didactiek om *knowing history* en *doing history* te integreren.

Sinds een aantal jaren (2007) werken docenten met de nieuwe eindtermen voor geschiedenis. De gedachte achter deze eindtermen is dat leerlingen een overzicht krijgen van de geschiedenis, wat de Engelsen een 'big picture' noemen. Dat grote overzicht bestaat niet uit het leren van een reeks van gebeurtenissen, actoren en jaartallen, maar legt de nadruk op de fenomenen, zoals feodalisme of het denken van de Grieken en Romeinen. Die fenomenen worden kenmerkende aspecten genoemd. Daarvan zijn er 49 geformuleerd, verdeeld over tien tijdvakken. De kenmerkende aspecten beschrijven soms ontwikkelingen die plaats hebben gevonden over een langere periode, zoals de verspreiding van het christendom, en soms fenomenen die aan één periode te koppelen zijn, zoals de renaissance. Daarnaast zijn diverse kenmerkende aspecten, hoewel vaak wel zo gepresenteerd, niet altijd te koppelen aan één tijdvak, of lijken ze daar zelfs misplaatst. Het kenmerkende aspect over de opkomst van politiek-maatschappelijke stromingen bijvoorbeeld is gekoppeld aan de 19e eeuw, terwijl voor de meeste van deze politieke stromingen het hoogtepunt in de 20e eeuw ligt. Ook kunnen we constateren dat niet alle kenmerkende aspecten binnen een tijdvak een eenheid vormen. De 16e eeuw bevat zowel kenmerken die gaan over de grote veranderingen aan het begin van die eeuw als over het begin van de Opstand.

Deze kritische kanttekening doet echter geen afbreuk aan het nut van het streven van de einddoelen om leerlingen een chronologisch overzicht te bieden van de geschiedenis. Geschiedenis kent immers geen eenduidig narratief waarin het (nationale) verleden geplaatst wordt in een groot verhaal van vooruitgang en groei naar nationale identiteit. Daarin verschillen de kenmerkende aspecten fundamenteel van de canon die op de basisschool en in de onderbouw verplicht is. De canon, een vaststaande rij van gebeurtenissen, personen en data wordt wel gepresenteerd als 'het verhaal van Nederland'. De kenmerkende aspecten leggen daarentegen de nadruk op het ontwikkelen van chronologische oriëntatiekennis, die kan worden ingezet om nieuwe kennis een plaats te geven. Leerlingen moeten een referentiekader opbouwen dat ingezet kan worden om nieuwe informatie (historisch of actueel) in een historisch kader te plaatsen.

Dat veronderstelt dat leerlingen kennis hebben, niet om te reproduceren maar om te kunnen gebruiken om nieuwe informatie in een historische context te plaatsen. Om contextualiseren te definiëren verwijzen we naar Wineburg (1991, 1998): 'situating information about the past in a historical context of time, location, long term

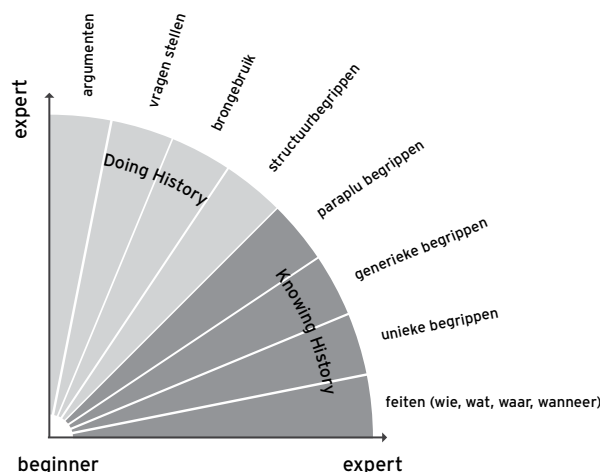
developments, or particular events in order to give meaning to it'. Leerlingen moeten een historische context gebruiken om het denken en handelen van mensen uit het verleden te kunnen begrijpen en verklaren. Om dat te doen moet een leerling een cognitief netwerk van gebeurtenissen, actoren, ontwikkelingen en fenomenen kunnen gebruiken om:

1. een historische periode te beschrijven.
2. een historische gebeurtenis, een fenomeen of een ontwikkeling te kunnen verklaren.
3. om een historische vergelijking te maken.

Bij dit laatste kan ook een vergelijk gemaakt worden tussen het verleden en het heden.

Stimuleren van Historisch Denken in een schema

Didactisch is dit een enorme opgave voor de docent. Er kan immers niet volstaan worden met het leren van een grote hoeveelheid feitenkennis, dat is een slechts een



deel van het geheel. De leerling moet deze kennis kunnen gebruiken, actief kunnen inzetten om er betekenis aan te geven. In de literatuur over geschiedenisonderwijs wordt er in dit kader gesproken over de spanning tussen *knowing history* en *doing history*, soms onjuist vereenvoudigd tot een tegenstelling over 'kennis' tegenover 'vaardigheden'.

Knowing history (gericht op de historische kennis) bestaat uit een aantal verschillende componenten: feitelijke kennis (wie?, wat?, waar?, wanneer?), unieke en generieke begrippen en paraplu-begrippen. Betekenis geven (*doing history*) aan zowel de feitelijke kennis als aan de begrippen gebeurt door deze te plaatsen in een historische context. Lévesque (2008, p.71) geeft aan

dat die historische context vaak wordt beschreven aan de hand van paraplu-begrippen. Dat zijn overkoepelende begrippen die een reeks gebeurtenissen, fenomenen en ontwikkelingen samenbundelen.

Een voorbeeld kan bovenstaande alinea illustreren. Een historisch feit: *Karel de Grote werd op eerste kerstdag 800 tot keizer gekroond door paus Leo III in het Vaticaan, in het bijzijn van belangrijke bisschoppen, abten, edelen en de Romeinse senaat.* Voor dit feit zijn verschillende unieke begrippen gebruikt (zoals *Vaticaan, paus*) en actoren genoemd (*Karel de Grote, paus Leo III*). Ook zijn er verschillende generieke begrippen gebruikt (bv. *keizer, edelen*) om de gebeurtenis te kunnen beschrijven. Maar daarmee heeft de gebeurtenis nog geen betekenis gekregen. Die kan het pas krijgen als de gebeurtenis in een historische context geplaatst wordt: Na een tijd van politieke, economische en sociale onrust en gebrek aan leiderschap in West-Europa, wordt door deze kroning de traditie en bloei van het Romeinse keizerrijk weer nieuw leven ingeblazen, vaak omschreven door het paraplubegrip: Karolingische Renaissance.

Betekenisverlening (*doing history*) gebeurt door gebruik te maken van de structuurbegrippen, zoals in het voorbeeld hierboven verandering en continuïteit. Andere structuurbegrippen zijn oorzaak-gevolg (en andere causale verbanden), inleving, standplaatsgebondenheid, bewijsvoering op grond van bronnen en feiten, bruikbaarheid, representativiteit en betrouwbaarheid van bronnen kunnen bepalen en historische vragen kunnen stellen. Deze structuurbegrippen, omschreven in domein A van de eindtermen, geven de mogelijkheid om historische feiten en begrippen te interpreteren en te beoordelen. Ze worden, zoals de definitie van historisch contextualiseren beschrijft, geplaatst in tijd (korte- lange termijn/ periode) en ruimte, en het unieke of generieke karakter van de gebeurtenis of het begrip kan worden benoemd.

In het voorbeeld van Karel de Grote speelt het begrip *keizer*, gecombineerd met de aanwezigheid van de Romeinse Senaat, een centrale rol. De combinatie van deze twee begrippen laat zien dat er een brug geslagen wordt naar een verder terugliggend verleden, samengevat in het paraplubegrip Karolingische Renaissance. Het feit dat de paus de kroning doet, zegt niet alleen iets over de religie ten tijde van Karel de Grote, maar ook over de verhouding tussen kerk en staat (die later nog vaak onder spanning zou komen staan). Het historisch feit wordt zo een gebeurtenis, die niet alleen het moment markeert, maar betekenis krijgt als een keerpunt in de geschiedenis.

Impliciet leeft er bij veel leerlingen (en docenten) de gedachte dat *knowing* en *doing history* ook in die volgorde aan bod moeten komen in de geschiedenislessen. Eerst de feiten kennen, dan de meer abstractere begrippen en ten slotte dat allemaal gebruiken om betekenis te geven aan het verleden. Onderzoek (cf. Nokes, Dole,

& Hacker, 2007) heeft aangetoond dat dit een misvatting is. Het blijkt dat het gelijktijdig aanbieden van als *knowing history* en *doing history* zowel de historische kennis als het historisch denken stimuleert. Dit wordt ondersteund door studies die zijn gericht op het verschil tussen beginners en professionele historici (Van Boxtel & Van Drie, 2004; Wineburg, 1998, 1999, 2000). Deze onderzoekers constateren dat experts niet alleen meer historische feitenkennis en begrippen gebruiken bij het interpreteren van bronnen, maar ook beter gebruik maken van de disciplinaire vaardigheden. Tevens worden kennis en historische vaardigheden door experts door elkaar gebruikt als zij bijvoorbeeld een bron analyseren. Het expert-zijn wordt dus niet alleen bepaald door de hoeveelheid kennis maar ook door deze te gebruiken in combinatie met de historische vaardigheden. Om het expert-denken bij leerlingen te stimuleren is het dus van belang tegelijk aandacht te besteden aan *knowing* en *doing history*.

Ontwerpprincipes van Actief Historisch Denken

De nieuwe eindtermen met de kenmerkende aspecten en het karakter van historisch denken, zoals hiervoor beschreven, plaatst de geschiedenisdocent voor een didactische uitdaging. De docent moet een leeromgeving creëren waarin de leerling zich op alle niveaus ontwikkelt: *knowing history* (opbouwen van feitenkennis, opbouwen, begrijpen en kunnen gebruiken van unieke en generieke begrippen, van paraplu-begrippen) en *doing history* (het gebruiken van de structuurbegrippen, bronnen, historische vragen en argumentatie). Op die manier moet bij de leerling een kritische houding ten opzichte van het verleden worden ontwikkeld.

Deze theoretische overwegingen hebben geleid tot de ontwikkeling van de didactiek van Actief Historische Denken en sluiten hierop aan. Sinds de kennismaking met de *Thinking Skills* (Fisher, 2002; Leat, 1999; 2003) in Newcastle (2002) hebben we gewerkt aan een set ontwerpprincipes (zie bijlage 1) die zijn vertaald in een hele reeks opdrachten. De ontwerpprincipes zijn op diverse manieren terug te vinden in de opdrachten van dit derde deel. De belangrijkste zijn:

1. Bij elke opdracht wordt de **voorkennis** van de leerling ingezet om nieuwe informatie een plaats te geven en daarmee te integreren in die bestaande kennis van de leerling.

Dat sluit nauw aan bij het overkoepelende doel van de oriëntatiekennis: de kenmerkende aspecten dienen als een referentiekader voor het begrijpen en interpreteren van nieuwe informatie en die te koppelen aan een historische periode.

2. Geschiedenis is een zogenaamd **ill-structured vak**, waarbij telkens net iets andere kennis, net iets andere procedures/structuurbegrippen een rol spelen. Het beschrijven, analyseren en interpreteren van die ene spotprent gaat toch weer net iets anders dan die van

een andere prent. Hierbij ondersteunen we de leerling door **strak gestructureerde opdrachten** te maken. De leerling behoudt invloed op het (denk)proces tijdens de opdracht, maar krijgt daarbij heldere kaders aangereikt.

De informatie die aan de leerlingen wordt gegeven, maar ook de historische vraag of het probleem zorgen voor een kader van de benodigde kennis en begrippen (*knowing history*) en van de procedurele kennis (*doing history*).

Daarnaast wordt vrijwel elke opdracht gestructureerd door de volgende fasen: 1) een introductie en instructie door de docent; 2) door middel van samenwerkend leren werken construeren de groepjes een eigen antwoord op een (historische) vraag op probleem; 3) tussen- en nabesprekingen waarin de antwoorden van de leerlingen centraal worden bediscussieerd en geëvalueerd, weer onder leiding van de docent.

We zien dit terug in bijvoorbeeld het mysterie van Emil Nolde. Daarin introduceert de docent een waar gebeurd historisch probleem bij de leerlingen: *Wat te doen met de kunstenaar Emil Nolde, die lid is van de NSDAP, maar ook verfoeilijk expressionistisch schildert?* De docent schetst heel kort de situatie van Hitler-Duitsland in 1937 en de leerlingen krijgen een hoofdvraag- en twee deelvragen voorgelegd. Daarna gaan ze aan de hand van bronfragmenten, afbeeldingen, uitspraken van betrokkenen de problematiek voor zichzelf in beeld brengen. Na een tiental minuten wordt het werk voor het eerst klassikaal besproken. In deze tussenbespreking staat het proces centraal: hoe orden je een dergelijke grote hoeveelheid informatie, zodat die je antwoord kan geven op je vraag? De nadruk ligt dus op *doing history*. Als daarna de leerlingen weer aan de slag gaan, wordt er in een tweede tussenbespreking ingegaan op de eerste bevindingen. Nu beschrijven de leerlingen de standpunten van de betrokken actoren en onderbouwen dat met feitelijke informatie. De nadruk ligt op *knowing history*. Ten slotte formuleren de leerlingen een advies over 'wat te doen met Emil Nolde'. Pas nu wordt er betekenis gegeven aan die feitelijke informatie en begrippen. In de nabespreking van het mysterie komt zowel *knowing history* als *doing history* aan bod. De docent leidt deze nabespreking en kan hier een keuze maken welke aspecten van *doing history* er een extra accent krijgen, bijvoorbeeld 'inleving': het advies dat de leerlingen gegeven hebben zal gedaan zijn vanuit hedendaagse opvattingen over 'adviescommissies' die onafhankelijk en open kunnen adviseren. Weinig leerlingen zullen zich afgevraagd hebben of een dergelijk onafhankelijk en open advies verstandig was in de tijd van Hitler-Duitsland. Door deze laatste stap te maken, wordt ook gewerkt aan de kritische houding ten opzichte van het verleden: niet elke redenering gaat

zomaar op, maar er moet rekening gehouden worden met de historische context.

3. Een derde belangrijk ontwerpprincipe van Actief Historisch Denken is dat er **meerdere redelijke antwoorden** mogelijk zijn op een (historische) vraag of probleem. Leerlingen construeren op grond van hun voorkennis en de aangereikte (nieuwe) informatie een antwoord, door verschillende mogelijke antwoorden tegen elkaar af te wegen. Dat denken over verschillende opties wordt gestimuleerd door het creëren van een **cognitieve dissonantie**. Er wordt een conflict gecreëerd tussen de voorkennis van de leerling en de aangereikte kennis of doordat de aangereikte kennis in zichzelf conflicterend is. Dit zet leerlingen aan om de mogelijke antwoorden met elkaar te bespreken, waardoor ook het denken van de leerlingen voor de docent én de leerlingen zelf zichtbaar wordt.

Het mysterie van Emil Nolde illustreert ook dit aspect van de Actief Historisch Denken didactiek: Veel leerlingen zullen de misconceptie hebben dat er in een dictatuur (zoals Hitler-Duitsland) heldere opvattingen bestaan over 'goed' en 'slecht' en dat die gedeeld worden door vele inwoners in het land, maar toch zeker door de partijleiding. Ze hebben de neiging om de bevolking en de partijtop als een monolithisch geheel te zien. Dit mysterie maakt duidelijk dat dit veel genuanceerder ligt.

4. Een vierde ontwerpprincipe is dat tussen- en nabesprekingen van essentieel belang zijn voor de opdrachten: In deze fase wordt betekenis gegeven aan het leren van de leerlingen. De tussen- en nabesprekingen zijn onontbeerlijk om leerlingen zich echt te laten ontwikkelen op de eerder genoemde aspecten: *knowing history*, *doing history* en een kritische houding ten opzichte van het verleden.

Een ander mysterie, dat van mevrouw Vorvan, kan hier als illustratie dienen voor het belang van de tussen- en nabesprekingen. Dit mysterie, dat voor de leerlingen lijkt te gaan over de dood van mevrouw Vorvan, gaat in feite over de problematiek wie of wat er verantwoordelijk gehouden moet worden voor acties in een dictatoriaal systeem, in dit geval het Stalinisme. Is iedereen verantwoordelijk voor zichzelf, dus kan ook de 'kleine' ambtenaar die slechts uitvoerde verantwoordelijk gehouden worden? Of kan 'het systeem' (bevel is bevel) verantwoordelijk gehouden worden? Of de partijtop? Of is uiteindelijk toch de partijleider, Stalin, voor alles verantwoordelijk?

Leerlingen zullen in dit mysterie deze problematiek impliciet bediscussiëren. Er is echter een goede en gestructureerde nabespreking voor nodig om leerlingen over deze abstractere problematiek na te laten denken. Tevens biedt de nabespreking de kans om te bespreken in hoeverre er een analogie mogelijk is met andere dictaturen, zoals China onder Mao of het huidige Noord-Korea. De nabespreking

zorgt ervoor dat historische kennis in een historisch context geplaatst wordt, door vanuit de beschrijving van het Stalinisme een vergelijk te maken met een andere periode. Daardoor komen unieke en generieke elementen van het mysterie rond mevrouw Vorvan naar voren en gaan de kenmerkende aspecten functioneren als oriëntatiekennis.

Implicaties voor het handelen van de docent

In de tussen- en nabespreking ligt dus de uitdaging voor de docent. Hier moet de docent een leerklimaat creëren waarin zowel het historisch denken verder gestimuleerd wordt (zodat daar meer diepgang in komt), als dat hij/zij de leerlingen moet beoordelen op de kwaliteit van de antwoorden om misconcepties of foutieve historische kennis en vaardigheden te voorkomen. Zonder deze begeleiding van de docent blijft het leren van de leerling beperkt tot het produceren van een antwoord, waarbij er geen enkele garantie is dat die nieuwe kennis en vaardigheden bekliven.

Het dilemma waar de docent zich mee geconfronteerd ziet is de spanning tussen het stimuleren van het denken en het beoordelen van de kwaliteit van antwoorden. Het is niet voldoende om een vraag te stellen, een antwoord van een leerling te krijgen en daar feedback op te geven. De docent moet, om het denken te stimuleren, gebruik maken van *responsive questioning* (Chin, 2006): doorvragen bij een leerling, antwoorden van leerlingen doorspelen aan andere leerlingen om erop te reageren, en zich terughoudend opstellen als het gaat om zijn/haar vakinhoudelijke expertise. In ons onderwijsstelsel zijn leerlingen zo gewend aan de vakinhoudelijke autoriteit van de docent, dat het antwoord dat de docent geeft, bijna altijd boven het eigen antwoord wordt geprefereerd, mede omdat het idee leeft dat dit ook wel het antwoord zal zijn dat op een toets gewenst is. Dus zodra een docent zijn/haar antwoord formuleert, houdt het denken van leerlingen over mogelijke antwoorden grotendeels op. Tegelijkertijd heeft een leerling echter ook recht op een inhoudelijke evaluatie van zijn/haar antwoord: *ben ik op de goede weg?*

Het leerklimaat moet zo zijn dat een docent ook daarin kan voorzien, zonder dat dit het denken van de leerlingen blokkeert. De docent moet een balans creëren tussen *responsive questioning* en het beoordelen van de antwoorden. Het is lastig om hier concrete richtlijnen voor te geven, omdat dit sterk gerelateerd is aan de gewoonten en sfeer in de klas. Maar enkele didactische aanwijzingen kunnen wel geformuleerd worden.

1. Wees niet te snel tevreden met een (eerste) antwoord van een leerling: vraag door, vraag naar verheldering, vraag naar meer of beter onderbouwde argumenten. U kunt dat doen door kernwoorden uit de antwoorden te herhalen of door een antwoord kort te parafraseren en te informeren of u het goed begrepen hebt.
2. Corrigeer direct foutieve antwoorden om misconcep-

ties de kop in te drukken.

3. Geef op redelijke antwoorden van leerlingen niet meteen uw evaluatieve oordeel: stel u op als gespreksleider en speel antwoorden door naar de rest van de klas. Laat andere leerlingen eerst reageren op het antwoord van de klasgenoot, voordat ze hun eigen antwoord mogen geven. Let er daarbij op dat de leerlingen ingaan op de ingebrachte onderbouwing en argumenten en de discussie niet verzandt in een poging het eigen gelijk te halen.
4. Ten slotte is het heel erg belangrijk dat u stimuleert dat er meer diepgang komt in de antwoorden van de leerlingen. Leerlingen bezitten vaak weinig feitelijke kennis en gebruiken zelf vaak weinig vaktermen en al helemaal geen paraplubegrippen (maar omschrijven die in meer algemene termen). In uw feedback op de discussie en reacties uit de klas is het daarom cruciaal dat u zelf (paraplu)begrippen inbrengt en de leerlingen voorziet van feitelijke informatie om hun antwoorden met betere argumenten te onderbouwen. Dat kunt u doen door het begrip of de feitelijke informatie te noemen, of door die in te zetten in een tegenargument op het antwoord van de leerling. Op die manier evalueert u de antwoorden op een natuurlijke wijze. Bovendien stimuleert u de leerlingen om na te denken over het gebruik van de begrippen of historische feiten (hoe kan ik die integreren in mijn antwoord?) of om na te denken hoe het tegenargument kan worden weerlegd.

De tussen- en nabesprekingen moeten zich verder niet alleen richten op de vakinhoudelijke kennis, maar ook nadrukkelijk aandacht besteden aan het proces van historisch denken en eventueel aan de transfer van de verworven kennis en vaardigheden. Het is essentieel dat u met de leerlingen bespreekt hoe ze tot hun antwoorden gekomen zijn, hoe ze hebben beoordeeld of hun antwoorden voldoende kwaliteit hadden. Zo krijgen de leerlingen zicht op de procedurele kennis die nodig is om tot dieper historisch denken te komen.

Ook hier speelt de docent een centrale rol. Veel leerlingen vinden het heel moeilijk om goed te benoemen hoe hun antwoorden vorm hebben gekregen en waarom iets wel/niet een goed argument is. Ze hebben slecht zicht op hoe *knowing history* zich verhoudt tot *doing history* en wat een kritische houding ten opzichte van het verleden betekent. Het eerder beschreven voorbeeld van het mysterie van mevrouw Vorvan maakt dit duidelijk.

Ook nu weer moet de docent de balans creëren tussen *responsive questioning* en het evalueren van antwoorden. Er moet expliciet ingegaan worden op de structuurbegrippen en andere procedurele kennis die het vak maken tot wat het is.

De bijdrage van de docent aan het actief en zelfstandig leren van de leerlingen is dus cruciaal in de didactiek

van Actief Historisch Denken. Pas daardoor zal Actief Historisch Denken een belangrijke bijdrage leveren aan het behalen van de eindtermen en aan het ontwikkelen van historisch denken. Op deze manier ontwikkelen leerlingen kennis én vaardigheden die hen helpen om het denken en handelen van mensen uit het verleden en heden te plaatsen in een historische context.

Referenties

- Chin, C. (2006). Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. *International Journal of Science Education*, 28 (11), 1315-1346.
- Fisher, P. (2002). *Thinking Through History*. Cambridge: Chris Kinston Publishing.
- Leat, D. (1999). Rolling the Stone Uphill: teacher development and implementation of Thinking Skills Programmes. *Oxford Review of Education*, 25, 387-403.
- Leat, D., & Lin, M. (2003). Developing a Pedagogy of Metacognition and Transfer: Some Signposts for the Generation and Use of Knowledge and the Creation of Research Partnerships. *British Educational Research Journal*, 29 (3), 383-415.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: educating students for the twenty-first century*. Toronto: Buffalo: University of Toronto Press.
- Nokes, J. D., Dole, J. A., & Hacker, D. J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 492-504.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2004). Historical reasoning: A comparison of how experts and novices contextualise historical sources. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4 (2), 89-97.
- Wineburg, S. (1991). Historical Problem-Solving – a Study of the Cognitive-Processes Used in the Evaluation of Documentary and Pictorial Evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 73-87.
- Wineburg, S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science*, 22 (3), 319-346.
- Wineburg, S. (1999). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi Delta Kappan*, 80 (7), 488-499.
- Wineburg, S. (2000). Making historical sense. In P. N. Stearns, P. C. Seixas & S. S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: national and international perspectives*. New York: New York University Press, 306-325.

Bijlage 1: Ontwerpprincipes van Actief Historisch Denken

- Gebruik *ill-structured* historische vragen en problemen in goed gestructureerde opdrachten:
 - Leerlingen construeren een historische redenering op grond van historische vragen of problemen;
 - Er zijn meerdere redelijke antwoorden mogelijk;
 - De antwoorden worden op grond van argumenten tegen elkaar afgewogen;
 - De opdracht verloopt volgens vaste patronen en fasen, waarbij het proces van historisch denken in de tussen- en nabesprekingen helder wordt gemaakt.
- Maak gebruik van een cognitieve dissonantie: de aangeboden informatie heeft conflicterende informatie in zichzelf, maar kan ook conflicteren met de voorkennis van de leerling.
- Laat leerlingen hun (historische) voorkennis gebruiken om antwoorden te formuleren.
- Laat leerlingen verschillende componenten van historisch denken gebruiken om redelijke argumenten te formuleren om hun antwoorden te onderbouwen, zoals gebruik maken van vakconcepten, structuurbegrippen, bronnen en historische context.
- Maak bij de opdrachten gebruik van samenwerkend leren, zodat de leerlingen een antwoord co-construeren.
- Maak het denken (zowel proces als vakinhoudelijk) van de leerlingen expliciet zichtbaar voor de docent en de leerlingen (*brains-on-the-table*).
- Besteed bij de tussen- en nabesprekingen aandacht aan vakkennis (de kwaliteit van de antwoorden), het proces van historisch denken (hoe ben je tot je antwoord gekomen?) en het proces van historisch denken (waarom is dit een historische redenering? Welke structuurbegrippen spelen hier een rol?).
- Zorg voor uitdaging bij de opdracht, de historische vraag en problemen. Dit zorgt ervoor, samen met het samenwerkend leren, dat de studenten beter gemotiveerd zijn.
- Bedenk dat de docent een cruciale rol speelt in het begeleiden en stimuleren van het (historisch) denken en leren van de leerlingen!



1

Oudheid

- 12 Stadstaat Athene en het Romeins imperium
- 20 Barbaars of beschaafd?

Stadstaat Athene en het Romeins imperium

Het aanbrengen van samenhang tussen historische begrippen is een belangrijk onderdeel van het geschiedenisonderwijs. Met deze leeractiviteit brengen leerlingen zelf samenhang aan tussen belangrijke begrippen over het Griekse en Romeinse bestuur.

Onderwerp

Stadstaat Athene en het Romeins imperium.

Activiteit

Leerlingen plaatsen begrippen in een woordwiel en beschrijven de samenhang.

Tijdsduur

50 minuten

Doelen

- Leerlingen kunnen belangrijke begrippen over het bestuur van Athene en het Romeinse Rijk met elkaar in verband brengen.
- Leerlingen kunnen een samenvatting maken.

Kenmerkende aspecten

- De ontwikkeling van wetenschappelijk denken en het denken over burgerschap en politiek in de Griekse stadstaat.
- De groei van het Romeinse imperium, waardoor de Grieks-Romeinse cultuur zich in Europa verspreidde.

Beginsituatie

Bovenbouw havo/vwo. De stof is reeds behandeld, deze opdracht is bedoeld als verwerking/herhaling voor de toets.

Vorbereiden

- Maak duo's (de opdracht kan ook individueel gemaakt worden).
- Kopieer voor ieder duo het instructieblad.
- Kopieer voor iedere leerling het opdrachtblad met de woordwielen 'stadstaat Athene' en 'groei van het Romeinse Rijk'.

Instrueren

Wat: samenvatting maken van de paragraaf over Athene en het Romeins imperium.

Hoe: belangrijkste begrippen met elkaar in verband brengen.

Waarom: begrippen zijn bij geschiedenis belangrijk en helpen bij het maken van een samenvatting.

Uitvoeren

- Neem instructieblad met de leerlingen door

- *Ronde 1:* Leerlingen plaatsen begrippen van instructieblad in binnenste cirkel van het opdrachtblad.
- *Ronde 2:* Leerlingen plaatsen begrippen van bord/beamer in de buitenste cirkel van het opdrachtblad.
- Leerlingen maken samenvatting aan de hand van het woordwiel.

Nabespreken

- Wat zijn de kenmerken van de kenmerkende aspecten Romeins Imperium en Griekse stadstaat?
- Hoe helpt deze opdracht bij het maken van een samenvatting?
- Waarom deze opdracht en niet gewoon een samenvatting maken?

Vervolg

Samenvatten is belangrijk bij het studeren en voorbereidingen van je toetsen. Hier zal in de les vaker op teruggekomen worden.

Doelen

- Leerlingen kunnen belangrijke begrippen rond de geschiedenis van Athene en het Romeinse Rijk met elkaar in verband brengen.
- Leerlingen kunnen hoofd- en bijzaken onderscheiden.
- Leerlingen kunnen een samenvatting maken.

Kenmerkende aspecten

- De ontwikkeling van wetenschappelijk denken en het denken over burgerschap en politiek in de Griekse stadstaat.
- De groei van het Romeinse imperium waardoor de Grieks-Romeinse cultuur zich in Europa verspreidde.

Beginsituatie

Bovenbouw havo/vwo. De stof is reeds behandeld, deze opdracht is bedoeld als verwerking/herhaling voor de toets. Leerlingen hebben als huiswerk het bestuderen van de paragrafen in het tekstboek opgekregen.

Vorbereiden

- Maak duo's (de opdracht kan ook individueel gemaakt worden).
- Kopieer voor ieder duo de instructie.
- Kopieer voor iedere leerling de woordwielen 'stadstaat Athene' en 'groei van het Romeinse Rijk'.

Instrueren

Wat gaan we doen?

We gaan een samenvatting maken van de paragraaf over Athene en het Romeins imperium.

Hoe gaan we het doen?

In de opdracht worden de belangrijkste begrippen uit de paragrafen met elkaar in verband gebracht. Gebruik een potlood en een gum, je zult je antwoorden moeten kunnen aanpassen.

Waarom doen we dit?

Begrippen zijn bij geschiedenis erg belangrijk. Je moet niet alleen de definitie kennen, maar je moet de begrippen ook met elkaar in verband brengen. Als je dat voor de belangrijkste begrippen doet, heb je ook een samenvatting van de paragraaf.

Uitvoeren

Deel de blaadjes met de opdracht en de woordwielen uit. Neem de instructie met de leerlingen door. De eerste begrippen staan op het instructieblad. Voor de tweede cirkel krijgen de leerling vier begrippen op het bord of projectiescherm te zien. Dit is om te voorkomen dat de leerlingen meteen de begrippen van de tweede ronde ook plaatsen. In de uitvoering kan er voor gekozen worden om de beide woordwielen afzonderlijk te behandelen (eerst ronde 1 en 2 van woordwiel 1 en dan ronde 1 en 2 van woordwiel 2) of tegelijk (eerst ronde

1 voor beide woordwielen en dan ronde 2 voor beide woordwielen).

Ronde 1

Laat de leerlingen de vier begrippen die op het instructieblad staan in de binnenste cirkel plaatsen. Deze opdracht is erg open. Een tip voor de leerlingen is dat begrippen die een tegengestelde betekenis kunnen hebben niet naast elkaar worden gezet. Deze ronde zal vrij vlot verlopen. Eventueel zou er ook voor gekozen kunnen worden het begrip aristocratie in te wisselen voor oligarchie. In de meeste methoden wordt dit begrip uitgelegd maar wordt het nauwelijks gekoppeld aan ontwikkelingen in Athene of de visie van Plato. Daarom is er hier voor gekozen het begrip aristocratie te gebruiken aangezien er in een aantal methoden een link wordt gelegd tussen Plato en zijn bewondering voor de bestuursvorm in de stadstaat Sparta, waaronder de aristocratie.

De begrippen die op het instructieblad staan zijn:

<u>Stadstaat Athene</u>	<u>Romeins imperium</u>
Democratie	Republiek
Aristocratie	Militair
Politiek	Bestuur
Filosofen	Keizerrijk

Ronde 2 (vwo)

Op het bord/via de beamer worden de vier nieuwe begrippen getoond. Het zijn de begrippen:

<u>Stadstaat Athene</u>	<u>Romeins imperium</u>
Plato	Uitbreiding
Kleisthenes	Romanisering
Volksvergadering	Pax Romana
Sofisten	Senaat

Leerlingen plaatsen deze begrippen in de buitenste cirkel. Begrippen die overlappen moeten met elkaar in verband gebracht kunnen worden. Deze verbanden moeten leerlingen op het opdrachtblad schrijven. Aangezien de leerlingen meestal bij het eerste begrip beginnen, kan de volgorde van de begrippen bepalend zijn voor het verloop van de discussie. Zo zal het plaatsen van Plato voor meer discussie zorgen dan de sofisten, dit laatste begrip is eenduidig te plaatsen. Hetzelfde geldt voor de begrippen uitbreiding en senaat. Uitbreiding is op meerdere plekken te plaatsen, waar het begrip senaat al snel door leerlingen zal worden gekoppeld aan bestuur en republiek. In de huidige opzet is gekozen voor de moeilijke begrippen eerst. Als deze opdracht in 4 Havo wordt uitgevoerd is het advies om de volgorde van de begrippen in de tweede ronde om te draaien. Dat betekent het volgende voor de tweede ronde:

Ronde 2 (havo)

Via het bord/beamer worden de vier nieuwe begrippen getoond. Het zijn de begrippen:

<u>Stadstaat Athene</u>	<u>Romeins imperium</u>
Sofisten	Senaat
Volksvergadering	Pax Romana
Kleisthenes	Romanisering
Plato	Uitbreiding

Als de woordwielen ingevuld zijn worden deze kort met de klas besproken. Laat een aantal leerlingen aan het woord en vraag andere leerlingen om aan te vullen. Eventueel kan het antwoordmodel met behulp van een beamer aan de klas getoond worden. Nadeel is dat veel leerlingen dan alleen nog het goede antwoord opschrijven. Er is dan nog maar weinig aandacht voor het uitwisselen van de redenen waarom begrippen op een bepaalde plek horen. Dit laatste is met name van belang voor de slotopdracht.

Vervolgens maken de leerlingen een korte samenvatting van de paragraaf aan de hand van de begrippen en verbanden in het woordwiel.

Nabespreken

In de nabespreking kan ervoor gekozen worden op de inhoud of het proces de aandacht te richten. Bij de nabespreking kunnen de volgende richtvragen gebruikt worden:

Inhoud

Laat een aantal leerlingen hun samenvatting voorlezen. Vraag aan leerlingen hier op te reageren of de samenvatting aan te vullen. Wat zijn nu de kenmerken van de kenmerkende aspecten Griekse stadstaat en het Romeinse Imperium? Mogelijke antwoorden:

- Stadstaat Athene
 - Ontstaan eerste democratie in Griekenland.
 - Eenheid in cultuur, verscheidenheid in bestuursvormen.
- Romeins imperium
 - Het Romeinse rijk is een republiek geweest, bestuurd door de senaat, en een keizerrijk.
 - Met name uitbreiding in de tijd van de Republiek, consolidatie en daarmee romanisering in de tijd van het keizerrijk.

Proces

Hoe maak je gewoonlijk een samenvatting? Hoe helpt deze opdracht bij het maken van een samenvatting?

- Je zoekt eerst alleen de belangrijkste woorden/namen. Deze probeer je vervolgens samen te voegen tot een korte samenvatting.

Hoe helpt zo'n samenvatting bij het leren voor je proefwerk?

- Als je de grote lijnen weet, kun je daaraan de andere

kennis (begrippen, namen, gebeurtenissen, ontwikkelingen) ophangen. Het is dus belangrijk voor jezelf de kenmerken van de kenmerkende aspecten op te schrijven.

Waarom

Wat is het idee van deze opdracht? Waarom laat ik jullie niet gewoon een samenvatting maken?

- De opdracht laat een mogelijke aanpak zien om een samenvatting te maken. Er zijn verschillende manieren om een samenvatting te maken. Het belangrijkste is dat je uitgaat van het kenmerkende aspect en de begrippen die helpen het kenmerkende aspect uit te leggen.

Evaluatie

De activiteit maakt in ieder geval duidelijk welke leerlingen wel en welke leerlingen niet serieus hun huiswerk hadden gemaakt of geleerd: deze tweedeling in de klas wordt haarscherp zichtbaar. De ene helft heeft moeite met de opdracht, omdat ze niet weten wat senaat of Pax Romana is. Een aantal van hen zoeken dit op in het boek en komen verder, maar de leerlingen die dit niet doen, lopen in alles vast. De leerlingen die de les voorbereid hebben discussiëren goed en inhoudelijk over de relatie tussen begrippen en zoeken zelfstandig de betekenis van de begrippen op om ze goed te kunnen plaatsen. Voor een aantal leerlingen is het lastig om inhoudelijk de relatie tussen de begrippen op een bondige manier schriftelijk te formuleren. Hierdoor zijn de leerlingen minder gemotiveerd om de laatste samenvattingsopdracht uit te voeren. Dit sluitstuk is echter van groot belang voor het leren van de leerling.

Vervolg

Door begrippen met elkaar in verband te brengen creëer je historische context, oftewel wat er in die tijd speelde. Met begrippen en historische context zullen we dit jaar vaker opdrachten maken.

Methoden

Memo: hoofdstuk 2 par. 1 t/m 4.

Uitgebreide aandacht voor de geschiedenis van de Grieken en de Romeinen. De begrippen uit de opdracht komen ook in *Memo* aanbod.

Feniks: hoofdstuk 2 par. 1 t/m 4.

Begrippen die niet in de leertekst aan bod komen: Kleisthenes, Plato, en Pax Romana.

Sprekend Verleden: hoofdstuk 2 par. 1 t/m 7.

Uitgebreide aandacht voor de geschiedenis van de Grieken en de Romeinen. Begrippen die niet in de leertekst aan bod komen: Plato en sofisten.

Geschiedenis Werkplaats: hoofdstuk 2 par. 1 – 2.
Alle begrippen komen in de leertekst aan bod.

Lesmateriaal

Opdrachtblad

Woordwiel stadstaat Athene en Romeins imperium

Woordwiel stadstaat Athene en Romeins imperium
(antwoordmodel)

Stadstaat Athene en het Romeins imperium

Opdrachtblad

Instructie

Voor deze opdracht heb je een potlood en gum nodig. Deze opdracht maak je in tweetallen.

Op de volgende bladzijde staan woordwielen die gevuld moeten worden met begrippen. De begrippen hebben een onderlinge samenhang die in het wiel tot uitdrukking moet komen. Sommige begrippen overlappen elkaar en gaan deels over dezelfde inhoud, ze hebben inhoudelijke samenhang. Dat verband moet je kunnen uitleggen. Andere begrippen zijn elkaars tegengestelde; ook die relatie moet je kunnen toelichten.

Aan het eind van elk woordwiel schrijf je op waarom je de begrippen op jouw manier hebt geplaatst in het woordwiel. In de derde en laatste ronde schrijf je in je eigen woorden de kern van de paragraaf op.

Woordwiel 1 – Stadstaat Athene

De onderstaande begrippen plaats je in de binnenste vakken van de cirkel. Denk goed waar je welke begrippen plaatst. Bijv. plaats begrippen die het tegengestelde van elkaar zijn niet naast elkaar.

- Binnencirkel: Democratie – Aristocratie – Politiek – Filosofen

Nu zie je op het bord vier nieuwe begrippen die je in de buitenste cirkel plaatst. Plaats de begrippen zo dat de twee begrippen in de buitenste cirkel die een begrip in de binnenste cirkel overlappen, verband met elkaar hebben. Het verband tussen deze drie begrippen moet je kunnen uitleggen. Het kan zijn dat je de begrippen in de binnenste cirkel moet gaan verschuiven om overal een goed verband te krijgen. Daarvoor heb je dus een gum nodig.

- Buitencirkel: zie bord

Schrijf in de toelichting waarom je begrippen naast elkaar, tegenover elkaar of elkaar 'overlappend' hebt gezet: wat is de relatie tussen de begrippen?

Woordwiel 2 – Romeins imperium

- Binnencirkel: Republiek – Militair – Bestuur – Keizerrijk
- Buitencirkel: zie bord

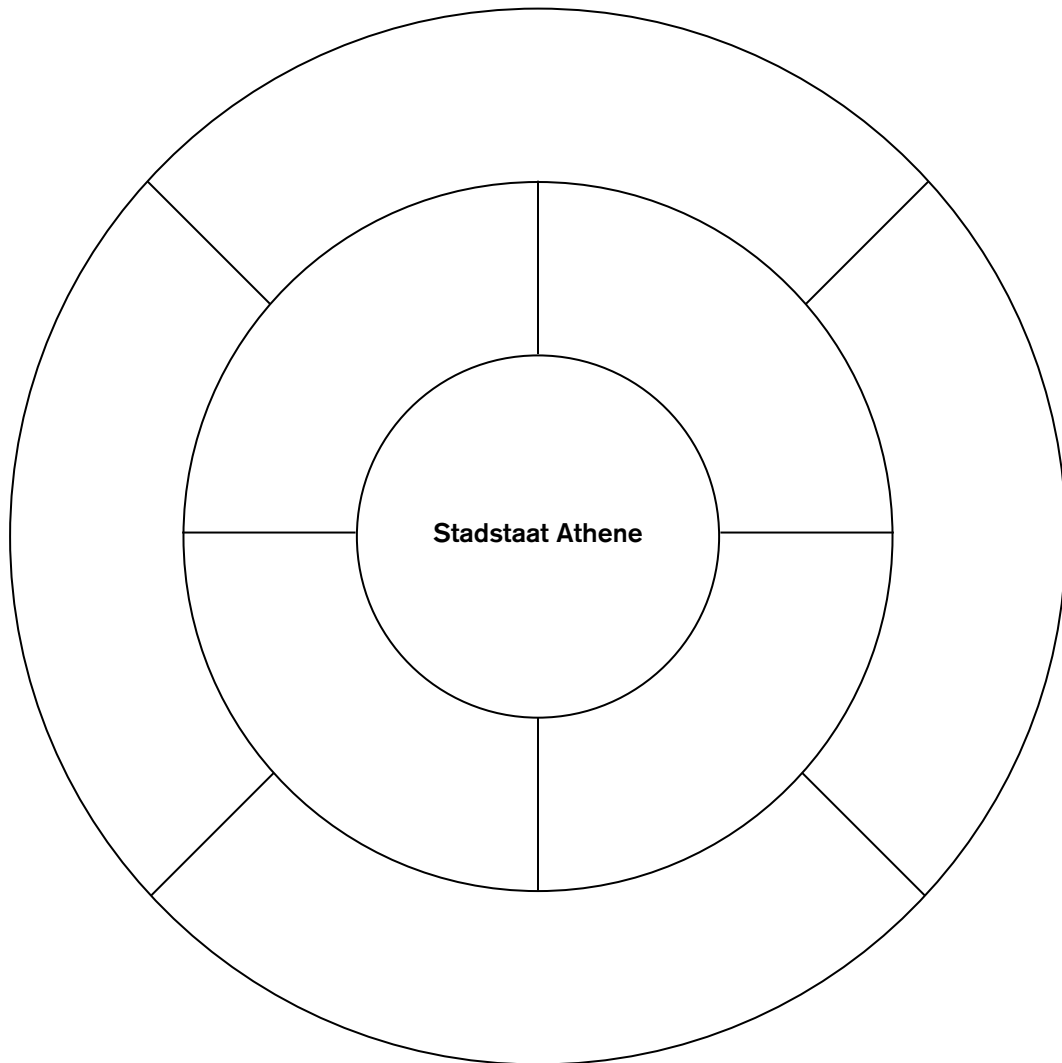
Schrijf in de toelichting waarom je begrippen naast elkaar, tegenover elkaar of elkaar 'overlappend' hebt gezet: wat is de relatie tussen de begrippen?

Samenvatting

Schrijf nu in je eigen woorden een korte samenvatting op. Zoek er in het handboek de jaartallen/periodes bij.

Stadstaat Athene en het Romeins imperium

Opdrachtblad



Toelichting

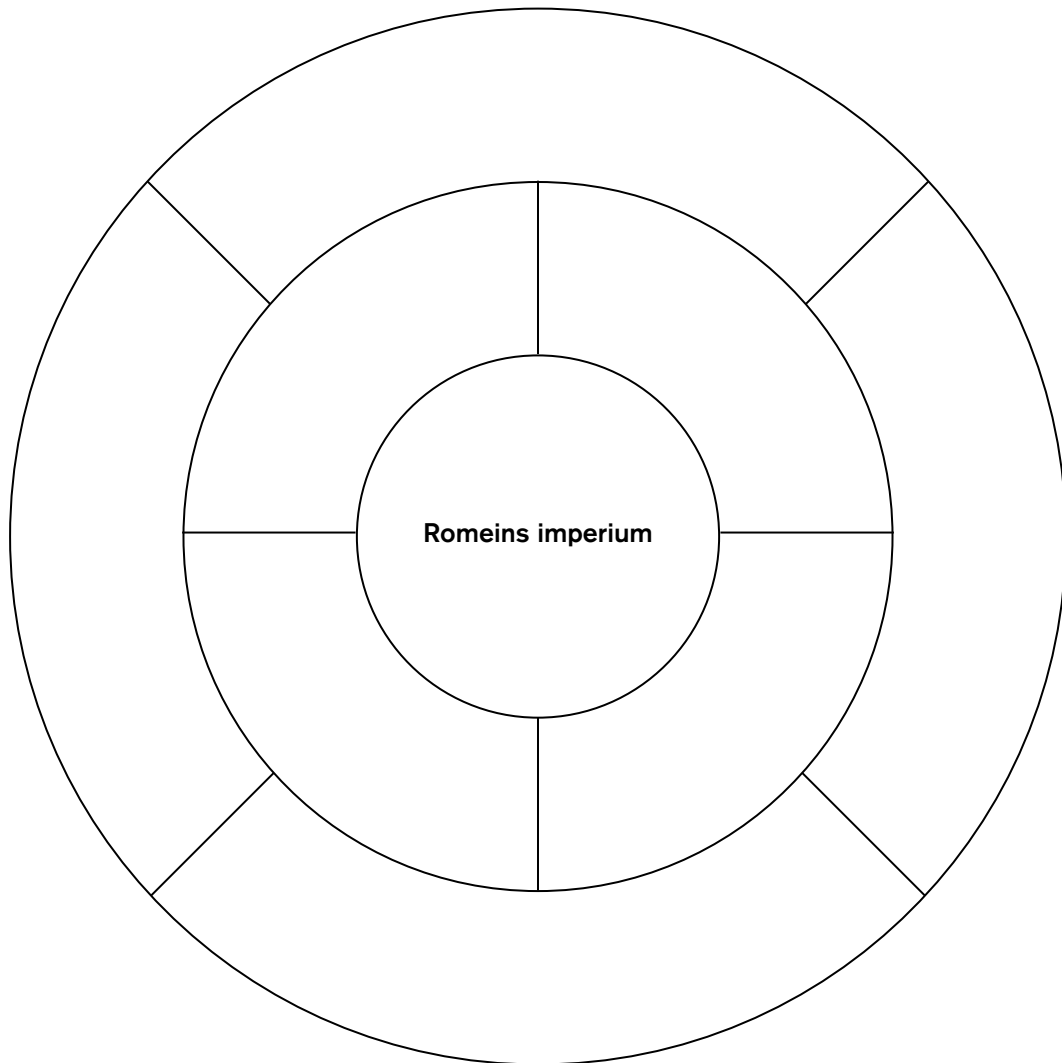
.....
.....
.....
.....
.....

Kern/samenvatting van de stadstaat Athene

.....
.....
.....
.....
.....

Stadstaat Athene en het Romeins imperium

Opdrachtblad



Toelichting

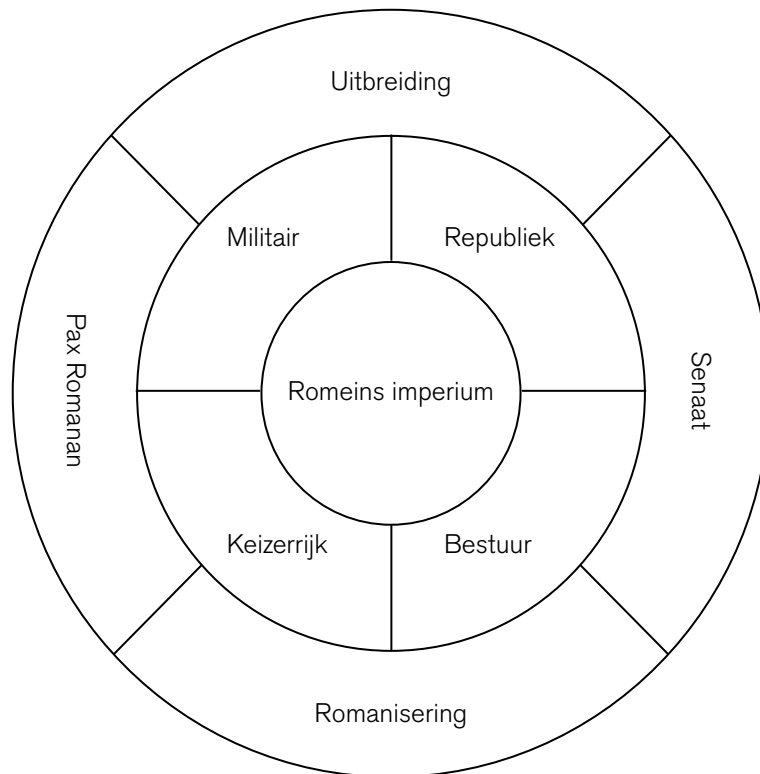
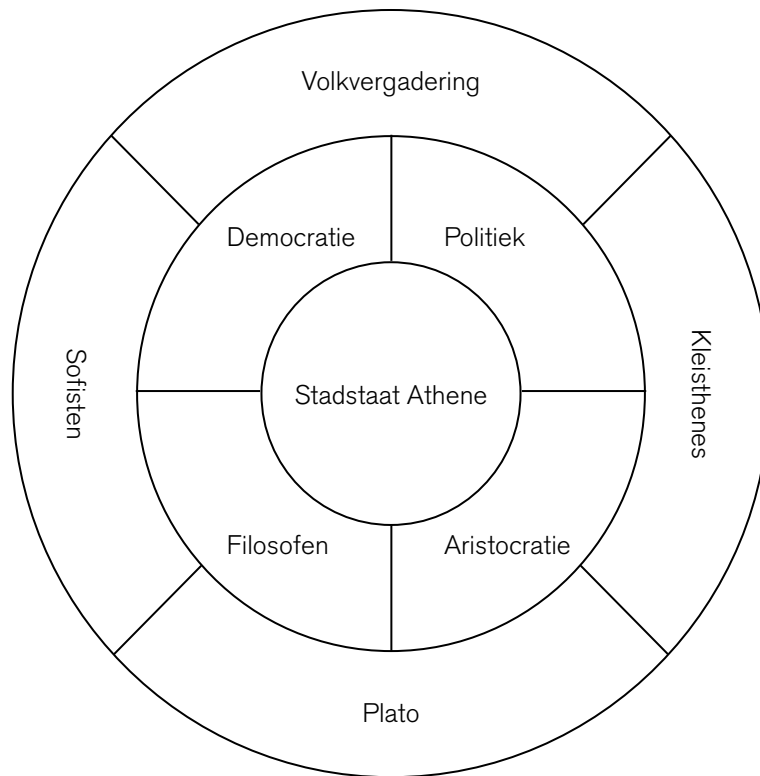
.....
.....
.....
.....
.....

Kern/samenvatting van het Romeins imperium

.....
.....
.....
.....
.....

Stadstaat Athene en het Romeins imperium

Antwoordmodel



Barbaars of beschaafd?

Romeinse schrijvers over Galliërs en Germanen

De Romeinen hadden duidelijke opvattingen over de volken en stammen die leefden in en rond het huidige grondgebied van Nederland. In deze opdracht wordt een aantal Romeinse bronnen over de Germanen en Galliërs bestudeerd.

Onderwerp

Galliërs en Germanen in Romeins perspectief.

Activiteit

Leerlingen bestuderen een aantal bronnen uit de oudheid. Van elke bron moeten de leerlingen aangeven of de schrijver de Germanen minacht of bewondert en of hij ze als barbaars of beschaafd beschouwt. Vervolgens plaatsen zij de opvattingen van Romeinse schrijvers in een kwadrant.

Tijdsduur

50 minuten

Doelen

- Leerlingen kunnen een omschrijving geven van het begrip beschaafd en barbaars.
- Leerling kunnen positieve en negatieve kenmerken van een barbaar vanuit Romeins perspectief noemen.
- Leerlingen kunnen twee voorbeelden van barbaren uit de Romeinse tijd noemen.
- Leerlingen kunnen onderscheid maken tussen feiten en meningen.
- Leerlingen kunnen gegevens uit een bron selecteren op basis van een (onderzoeks)vraag.

Kenmerkende aspecten

Het contact tussen de Grieks-Romeinse cultuur en de Germanen van Noordwest-Europa.

Beginsituatie

Leerlingen hebben kennism gemaakt met de Romeinse wereld. Het kenmerkend aspect is nog niet behandeld.

Voorbereiden

Kopieer voor iedere leerling de bronnen, het waardenkwadrant met op de achterzijde het opdrachtblad en het vragenblad.

Instrueren

Wat: Hoe dachten Romeinen over de Germanen en Galliërs?

Hoe: Romeinse bronfragmenten bestuderen en

plaatsen in een schema.

Waarom: Zo krijgen we een beeld van wat Romeinen onder barbaren verstonden.

Uitvoeren

- Deel bronnenblad en kwadrant met opdrachtblad uit.
- Bespreek bron A klassikaal met de leerlingen om in te oefenen.
- Zet de leerlingen individueel of in duo's aan het werk.

Nabespreken

Wat: Waar heb je bron B t/m F geplaatst?

Hoe: Welke woorden of zinnen geven de mening van de schrijver weer?

Waarom: Wat valt op als je nu naar het kwadrant kijkt? Wat zegt dit over de definitie van het begrip barbaar? Welke waarden waren voor de Romeinen belangrijk?

Vervolg

Bestuderen van bronnen is een belangrijke vaardigheid. Dit zul je in een toets vaak moeten toepassen.

Doelen

- Leerlingen kunnen een omschrijving geven van het begrip barbaar.
- Leerlingen kunnen positieve en negatieve kenmerken van een barbaar vanuit Romeins perspectief noemen.
- Leerlingen kunnen het begrip romanisering toepassen op een bron.
- Leerlingen kunnen twee voorbeelden van barbaren uit de Romeinse tijd noemen.
- Leerlingen kunnen onderscheid maken tussen feiten en meningen.
- Leerlingen kunnen gegevens uit een bron selecteren op basis van een (onderzoeks)vraag.

Kenmerkende aspecten

Het contact tussen de Grieks-Romeinse cultuur en de Germanen van Noordwest-Europa.

Beginsituatie

Havo/vwo 4. Het kenmerkend aspect 'Romeins imperium' en het begrip romanisering zijn reeds behandeld. Leerlingen zijn nog niet bekend met de werkvorm waardenkwadrant. Daarom wordt de eerste bron samen geoefend.

Vorbereiden

Kopieer voor iedere leerling het bronnenblad en het waardenkwadrant met op de achterkant het opdrachtblad. Kopieer tevens het vragenblad voor iedere leerling.

Instrueren

Wat gaan we doen?

We gaan kijken hoe de Romeinen dachten over de Galliërs en Germanen. Door de enorme uitbreiding van het Romeinse Rijk kwamen de Romeinen met veel verschillende volken in contact. In deze opdracht gaan we met name kijken naar de contacten tussen Romeinen en de volken in Noordwest Europa, de Galliërs en de Germanen.

Hoe gaan we het doen?

Dit doen we door een aantal Romeinse bronfragmenten te bestuderen. Bepaal voor iedere bron in welke mate de Romeinen dachten dat de Germanen of Galliërs barbaars of beschaafd waren en in hoeverre de Romeinen het beschreven volk bewonderden of minachtten. Schrijf vervolgens de letter van de bron op de bijbehorende plaats in het kwadrant.

Waarom doen we dit?

Je leert hierdoor meer over de begrippen barbaars en beschaafd en we oefenen in het gebruiken van historische bronnen.

Uitvoeren

Deel het bronnenblad en het kwadrant met opdrachtblad

uit. De opdracht kan individueel of in duo's gemaakt worden. Aangezien de leerlingen voor de eerste keer kennismaken met de werkvorm wordt bron A klassikaal gedaan. Lees brontekst A gezamenlijk en laat leerlingen reageren op de vragen: beschaafd of barbaars? En bewonderen of minachten? Vraag aan de leerlingen wat de begrippen barbaars en beschaafd inhouden en laat hen dat er eventueel bijschrijven. Vervolgens verwoorden de leerlingen de hoofdgedachte van de bron door gebruik te maken van fragmenten uit de tekst. Leg nadruk op de aanhef, namelijk het gaat hier over de Belgen. Als alles besproken is, schrijven de leerlingen de 'A' in het waardenkwadrant en vullen de argumentatie op het opdrachtblad in.

Vervolgens gaan leerlingen zelfstandig aan de slag om bron B t/m E te lezen, in het waardenkwadrant te plaatsen en de argumentatie op te schrijven. Loop rond om leerlingen te begeleiden. Als de leerlingen klaar zijn met het invullen van het kwadrant vergelijken ze hun bevindingen met hun buurman/buurvrouw.

Voor havo en vwo zijn twee verschillende bronnenbladen gemaakt. Een aantal bronnen op het havo-bronnenblad is ingekort en geparafraseerd.

Nabespreken

Neem de bronnen met de leerlingen door. Laat leerlingen de hoofdgedachte van de bron benoemen op basis van de inhoud van de bron. Geef andere leerlingen de kans om te reageren. Probeer vooral met leerlingen te spreken over de inhoud van de bron. De exacte plaats in het kwadrant is van ondergeschikt belang. Leerling willen vooral graag weten waar de bron nu moet staan. In dit geval is het belangrijk de leerlingen er op te wijzen dat het er om gaat de hoofdgedachte van de bron juist te interpreteren, niet om de exacte plaats in het kwadrant.

Bij het bespreken van de bronnen leveren bron B, E en F veel discussie en vragen op. De leerlingen vinden bron B vooral lastig vanwege het taalgebruik en snappen vaak de laatste zinnen niet. Als argumentatie gebruiken leerlingen dat de schrijver de Chauken zielig vindt en dat de bron cynisch is. Vraag aan de leerlingen dit concreet te maken aan de hand van een fragment uit de bron. De bron zit vol met fragmenten om dit te onderbouwen, zoals: 'verkleumde lichamen', 'drinken regenwater' of 'met de hand verzamelen ze slijk'. Oftewel de schrijver vindt dat de Chauken onder erbarmelijke omstandigheden leven, bijna vergelijkbaar met dieren. Het cynisme zit vooral in de laatste zin, laat de leerlingen onder woorden brengen waarom deze zin cynisch bedoeld is.

Bron E is voor leerlingen lastig te plaatsen in het kwadrant. Zij hebben de indruk dat de schrijver de Germanen bewondert en minacht. Bewondering omdat Arminius en zijn leger het sterkste legioen van de

Romeinen weet te verslaan. Daar staat tegenover dat de Cherusken volgens de schrijver sluw en geboren leugenaars zijn en de behandeling van het lijk van Varus beschouwt hij als wreed. Afhankelijk van de weging van beide zijden wordt de bron in het kwadrant geplaatst, daar kunnen dus verschillen in zitten. De Cherusken worden in ieder geval niet als beschaafd beschouwd. Hetzelfde is het geval bij bron F. Het zich niet houden aan de etiquette wordt door sommigen als minachting beschouwd. Andere leerlingen leggen de nadruk op de onverschrokkenheid van de Friezen die hier uit blijkt. Het lastige bij deze bron is dat de schrijver zich niet echt uitlaat hoe hij over deze actie denkt.

Als alle bronnen besproken zijn, wordt afgesloten met een aantal klassikale vragen. Mogelijke richtvragen voor de nabespreking:

- Wat valt op als je nu het kwadrant bekijkt?
- Wat zegt dit over de mening van de Romeinen over de Germanen en Galliërs?
- Wat zegt dit over het begrip barbaar?
- Welke waarden waren voor Romeinen dus belangrijk?

Leerlingen komen tot de conclusie dat de Germanen en Galliërs vooral als barbaar werden beschouwd, de twee kwadranten die 'beschaafd' zijn blijven vrijwel leeg. Het begrip barbaar had voor de Romeinen echter zowel positieve en negatieve aspecten. Romeinen hadden bewondering voor barbaren, met name voor hun strijd lust, vrijheid van leven en eenvoud. Van sommige stammen werden de onderdanigheid en de leefomstandigheden juist geminacht. Tijdens de uitbreiding van hun Rijk kwamen de Romeinen in contact met veel andere volken en culturen. Deze beschouwden ze niet allemaal hetzelfde. Alhoewel de overheersende gedachte was dat zij, als Romeinen, superieur waren aan de volken die ze overwonnen, zijn er veel verschillen te ontdekken. Voor sommige barbaren hadden de Romeinen dus ook veel respect.

Iets bewonderen in iemand anders, zegt ook iets over jezelf. Door te bestuderen hoe Romeinen naar andere volken keken, leren we ook iets over de Romeinse samenleving zelf. Bij het bestuderen van andere samenlevingen spelen normen en waarden een belangrijke rol. Dat geldt ook als wij naar het verleden kijken. Hoe wij naar het verleden kijken, wordt mede bepaald door onze eigen normen en waarden. Omdat normen en waarden in een samenleving veranderen, verandert ook steeds hoe mensen naar het verleden kijken. Vandaar dat de geschiedenis steeds weer opnieuw wordt beschreven. Dat is o.a. afhankelijk van de waarden en normen van degene die het verhaal vertelt. Met de leerlingen kan daarop aansluitend gesproken worden over een verklaring voor het verschil tussen hoe wij tegen de 'barbaarse' Germanen aankijken en de Romeinen. Op het vragenblad komt in een vraag de rol van militaire waarden in de

Romeinse samenleving naar voren. Aangezien deze in onze samenleving een veel minder grote rol spelen, zal onze bewondering voor de Germanen op dat vlak minder zijn.

Evaluatie

De les verloopt voorspoedig. Met name het inoefenen en voordoen van bron A aan het begin van de opdracht helpt de leerlingen op de goede weg. Wijs er bij de instructie goed op dat de Galliërs en de Germanen weer uit verschillende stammen bestonden met ieder hun eigen naam. In het begin is dit nogal verwarrend voor leerlingen. Maak gebruik van de kaart bij het kwadrant om de leerlingen het woongebied van de verschillende stammen te tonen.

Bron B vinden de leerlingen een moeilijk te lezen bron, met name de havo-leerlingen hebben moeite met het laatste deel van de bron. Er is hier gekozen de bron intact te laten en niet in te korten. De bron is in deze vorm gebruikt in het pilot-examen havo 2010 tijdvak 1. Dit is dus wat er van de leerlingen verwacht wordt op het eindexamen als het gaat om begrijpend lezen. In deze opdracht wordt geoefend met het lezen, bestuderen en interpreteren van bronnen. Voor de toets en het eindexamen zijn dit belangrijke vaardigheden. Leerlingen vragen bij dit soort opdrachten vaak wat ze hier nu van moeten leren. Bij deze opdracht ligt dus een grote nadruk op omgaan met bronnen. Dat is niet iets wat je vlak voor de toets even kunt leren, maar dat moet regelmatig geoefend worden. Daarnaast is er ook een inhoudelijk deel dat de leerlingen moeten leren. Het vragenblad geeft de leerling steun bij het verzamelen van de opbrengst van de les. Een groot aantal leerlingen vindt het prettig houvast te hebben wat ze nu precies hiervan moeten leren. Als er in duo's gewerkt wordt, moet iedere leerling een eigen bronnenblad krijgen. Het verloop van de les heeft duidelijk gemaakt dat de leerlingen de bronnen lastig vinden. Het is bij het bestuderen prettig als de leerlingen zelf een eigen bronnenblad hebben om te lezen. Zwakke leerlingen kunnen dan ook op het blad woorden of zinsdelen onderstrepen.

Vervolg

Het gebruiken en analyseren van bronnen is belangrijk bij geschiedenis. Op de toets en het eindexamen worden veel vragen gesteld naar aanleiding van een bron. Het is belangrijk dat je de bron dan goed kunt analyseren op argumentatie en perspectief, hierbij moet je goed het onderscheid kunnen maken tussen feiten en meningen. Het gebruik van bronnen zal veelvuldig terugkomen bij geschiedenis.

Methoden

In methoden wordt het kenmerkend aspect vooral ingevuld als het contact tussen Romeinen en Germanen en derhalve gecombineerd met romanisering. In de syllabus

die het College van Examens (CVE, voorheen CEVO) heeft laten maken als aanvulling op het examenprogramma, wordt het kenmerkend aspect in verband gebracht met de volksverhuizing. In de pilot-examens wordt de confrontatie tussen Germanen en Romeinen vooral bevestigd in het licht van wederzijdse beïnvloeding. Het begrip romanisering speelt hierin natuurlijk een belangrijke rol, maar leerlingen moeten in bronnen ook laten zien dat de Romeinen elementen van de Germaanse cultuur overnamen.

Memo: hoofdstuk 2 par. 4.

Aan romanisering wordt bij *Memo* minder aandacht besteed. Opvallend daarentegen is de uitgebreide aandacht voor de volksverhuizingen en de gevolgen hiervan voor het Romeinse Rijk.

Feniks: hoofdstuk 2 par. 3.

Confrontatie wordt bij *Feniks* vooral ingevuld aan de hand van militaire geschiedenis. Er is veel aandacht voor de Elbe-politiek en het Limessysteem. Het ontstaan van contacten tussen Germanen en Romeinen wordt hieraan gekoppeld. Om de contacten te duiden wordt veel gebruik gemaakt van archeologische bronnen. Dit maakt de tekst concreet en levendig. Niet alleen is er aandacht voor de romanisering van de Germanen, maar ook voor Germaanse beïnvloeding van de Romeinen.

Sprekend Verleden: hoofdstuk 2 par. 10, 11 en 13.

In *Sprekend Verleden* is ruime aandacht voor de geschiedenis van het Romeinse Rijk. Naast de politieke ontwikkeling is er ook oog voor de sociale en culturele aspecten van de Romeinse samenleving. Zo wordt in een aparte paragraaf aandacht besteed aan het Romeinse wereldbeeld. Deze paragraaf sluit aan bij opdracht 2 van het vragenblad. In deze opdracht wordt een verband gelegd tussen het bewonderen van de Germanen en de waarden en normen binnen de Romeinse samenleving.

Geschiedenis Werkplaats: hoofdstuk 2 par. 4.

In de methode wordt dit kenmerkend aspect vrij kort behandeld in vergelijking met andere aspecten. In de tekst wordt veel aandacht besteed aan de ambivalente houding van Romeinen jegens de Germanen. De opdracht sluit derhalve prima aan bij de leertekst en kan deze desnoods vervangen.

Werkmateriaal

Bronnenblad havo
Bronnenblad vwo
Kwadrant
Opdrachtblad
Vragenblad
Vragenblad (antwoordmodel)

Barbaars of beschaafd?

Bronnenblad havo **Werkwijze**

Hieronder staan bronteksten van Romeinse schrijvers. Ze gaan over het contact tussen Romeinen en Germaanse stammen. Wat moet je doen?

- Lees de bronteksten goed door en vraag je af:
Hoe denken de Romeinse schrijvers over de Germanen en andere volken?
Hoe *barbaars* of *beschaafd* vinden de Romeinen de andere volken?
Hebben de Romeinen *bewondering* of *minachting* voor de andere volken?
- Zet een punt op de x-as en de y-as. Verbind de twee punt met elkaar. Schrijf vervolgens de letter van de bron in het waardenkwadrant.
- Beargumenteer van elke brontekst waarom je deze op een bepaalde plaats in het waardenkwadrant hebt gezet. Daarvoor is het nodig dat je de *hoofdgedachte* van de bron achterhaalt.
- Gebruik daarbij een citaat uit de bron. Schrijf je argumentatie met het citaat op het opdrachtenblad.
- Bron A doen we klassikaal. De andere bronnen doe je individueel of duo's.

Bron A

Over de Belgen

Gallië bestaat uit drie delen, waarvan de Belgen er één bewonen, de Aquitaniërs een ander, en het derde het volk dat in hun eigen taal 'Kelten' genoemd worden en in onze taal Galliërs (...) Van al deze volken zijn de Belgen het dapperst, en wel doordat ze het verst verwijderd zijn van de Romeinse Provincie met haar verfijnde levenswijze. Bij hen komen het minst vaak handelaren om goederen te brengen die tot slapheid leiden. En ze zitten het dichtst bij de Germanen, die aan de andere kant van de Rijn wonen. Met hen zijn ze in voortdurende staat van oorlog

Julius Caesar (100-44 v.Chr.), *De Gallische Oorlog*, 1.1, 1-4.

Bron B

Over de Chauken

We hebben besproken dat er in ieder geval in het Oosten verschillende volkeren langs de kust wonen, die het zonder bomen en struiken moeten stellen. Maar ook in het Noorden hebben we zulke volken gezien, te weten de Chauken.

Twee keer per etmaal komt de oceaan daar met geweldige watermassa's over een onmetelijke afstand opzetten (eb en vloed) en bedekt er de natuur waarvan het onduidelijk is of die bij het vasteland hoort of deel uitmaakt van de zee. Daar bewoont dat arme volk hoge terpen, die ze eigenhandig hebben opgeworpen tot de hoogste waterstand die ze hebben meegemaakt. Met hun hutten, die ze erop hebben gebouwd, lijken ze wel zeelieden en ze jagen rondom hun hutten op vissen die met de zee meevluchten. Ze kunnen geen vee houden en zich zo als de naburige volken met melk voeden (...) Van riet en moerasbies vlechten ze touw om visnetten van te knopen. Met de hand verzamelen ze slijk dat ze, meer door de wind dan door de zon, laten drogen tot turf en daarmee verwarmen ze hun voedsel en hun door de noordenwind verkleumde lichamen. Ze drinken uitsluitend regenwater (...) En deze volkeren spreken van slavernij als ze vandaag de dag door het Romeinse volk overwonnen worden! Zo gaat het inderdaad: het lot laat veel mensen in leven om ze te straffen.

Plinius de Oudere (23-79 na Chr.), *Natuurlijke Historiën*, 16, 2-4.

(Plinius is bestuurder geweest van de Romeinse provincie *Gallia Belgica*, die bestond uit het tegenwoordige Nederland en Duitsland tot aan de Rijn, België en Noord-Frankrijk.)

Bron C

Over de Nerviërs

Toen Caesar informeerde naar het karakter en de gewoonten van de Nerviërs, kwam hij het volgende te weten. Kooplui hadden geen toegang tot deze stam. Invoer van wijn en andere luxegoederen stonden ze niet toe, want daardoor, dachten ze, zou hun moed verslappen en hun krijgslust verminderen. Het was een woest volk, dat niets moest hebben van de andere Belgen. Die hadden zich, in de ogen van de Nerviërs, 'uitgeleverd aan de Romeinen' en hadden hun oude krijgskunsten laten varen. Zelf zouden de Nerviërs zeker geen afgezanten naar Caesar sturen en geen enkel vredesvoorstel accepteren.

Julius Caesar (100-44 v.Chr.), *De Gallische Oorlog*, 2.15, 3-6.

Bron D

Over de Bataven

De Bataven, die van al deze volken het meest opvallen door hun moed, bewonen geen groot stuk van de oever, maar wel een eiland in de Rijn. Ooit maakten ze deel uit van de Chatten, maar na een interne ruzie trokken ze verder naar deze woonplaats, waar ze deel uitmaken van het Romeinse Rijk. Zij hebben nog steeds de eer en onderscheiding van een oud bondgenootschap, want ze worden niet vernederd met de plicht belasting te betalen, en geen belastingophaler perst ze uit. Vrij van belastingafdrachten als ze zijn, zijn ze voorbestemd voor de strijd, alsof ze wapens en harnassen zijn die voor de oorlog worden gereserveerd.

Publius Cornelius Tacitus (ca. 56-117 na Chr.), *Germania*, 29.

Bron E

Over de Cherusken en de 'Varusslag' in het Teutoburgerwoud, 9 na Chr.

De mensen zijn daar uiterst sluw en geboren leugenaars. Er was toen een jonge man uit een vooraanstaand Germaans geslacht, die bekwaam was in het gevecht en snel kon denken, meer dan bij de Germanen gewoonlijk was. Hij heette Arminius en had tijdens de laatste veldtocht steeds aan onze kant gevochten.

Het dapperste leger van allemaal, het beste van de Romeinse troepen wat discipline en dapperheid betreft, werd in een hinderlaag gevangen door Arminius en zijn mannen. Het half verkoolde lijk van de Romeinse legeraanvoerder Varus scheurden de vijanden in hun wreedheid in stukken. Ze onthoofden het lijk en zonden het hoofd aan keizer Augustus.

Velleius Paterculus (17 v. Chr.-31 na Chr.), *Romeinse geschiedenis*, 2, 118-119.

Suetonius (69/70-140 na Chr.), *Leven van de keizers. De vergoddelijkte Augustus*, 23.49.

Bron F

Over de Friezen, n.a.v. een bezoek aan Rome, 59 na Chr.

Zo bezochten de Friezen ook het theater in Rome. Tijdens de voorstelling, waarvan ze niets begrepen, informeerden zij naar het publiek in het theater: waar de ridderstand en de senaat zat. Toen zagen ze personen in buitenlandse klederdracht op de zitbanken van de senatoren. De Friezen vroegen hen wie zij waren. De buitenlanders antwoordden hen dat zij daar mochten zitten als eer voor hun moed en hun vriendschap voor de Romeinen. De Friezen riepen 'dat niemand vóór de Germanen kwam in dapperheid en trouw'. Ze liepen naar beneden en namen plaats te midden van de senatoren.

Publius Cornelius Tacitus (ca. 56-117 na Chr.), *Annalen*, 13.54.

Barbaars of beschaafd?

Bronnenblad vwo

Werkwijze

Hieronder staan bronteksten van Romeinse schrijvers. Ze gaan over het contact tussen Romeinen en Germaanse stammen. Wat moet je doen?

- Lees de bronteksten goed door en vraag je af:
Hoe denken de Romeinse schrijvers over de Germanen en andere volken?
Hoe *barbaars* of *beschaafd* vinden de Romeinen de andere volken?
Hebben de Romeinen *bewondering* of *minachting* voor de andere volken?
- Schrijf vervolgens de letter van de bron in het waardenkwadrant.
- Beargumenteer van elke brontekst waarom je deze op een bepaalde plaats in het waardenkwadrant hebt gezet. Daarvoor is het nodig dat je de *hoofdgedachte* van de bron achterhaalt.
- Gebruik daarbij een citaat uit de bron. Schrijf je argumentatie met het citaat op het opdrachtenblad.
- Bron A doen we klassikaal. De andere bronnen doe je individueel. Daarna volgt een bespreking in drietallen. Daarvoor gebruik je het tweede opdrachtenblad.

Bron A

Over de Belgen

Gallië bestaat uit drie delen, waarvan de Belgen er één bewonen, de Aquitaniërs een ander, en het derde het volk dat in hun eigen taal 'Kelten' genoemd worden en in onze taal Galliërs (...) Van al deze volken zijn de Belgen het dapperst, en wel doordat ze het verst verwijderd zijn van de Romeinse Provincie met haar verfijnde levenswijze. Bij hen komen het minst vaak handelaren om goederen te brengen die tot slapheid leiden. En ze zitten het dichtst bij de Germanen, die aan de andere kant van de Rijn wonen. Met hen zijn ze in voortdurende staat van oorlog.

Julius Caesar (100-44 v.Chr.), *De Gallische Oorlog*, 1.1, 1-4.

Bron B

Over de Chauken

We hebben besproken dat er in ieder geval in het Oosten verschillende volkeren langs de kust wonen, die het zonder bomen en struiken moeten stellen. Maar ook in het Noorden hebben we zulke volken gezien, te weten de Chauken.

Twee keer per etmaal komt de oceaan daar met geweldige watermassa's over een onmetelijke afstand opzetten (eb en vloed) en bedekt er de natuur waarvan het onduidelijk is of die bij het vasteland hoort of deel uitmaakt van de zee. Daar bewoont dat arme volk hoge terpen, die ze eigenhandig hebben opgeworpen tot de hoogste waterstand die ze hebben meegemaakt. Met hun hutten, die ze erop hebben gebouwd, lijken ze wel zeelieden en ze jagen rondom hun hutten op vissen die met de zee meevluchten. Ze kunnen geen vee houden en zich zo als de naburige volken met melk voeden (...) Van riet en moerasbies vlechten ze touw om visnetten van te knopen. Met de hand verzamelen ze slijk dat ze, meer door de wind dan door de zon, laten drogen tot turf en daarmee verwarmen ze hun voedsel en hun door de noordenwind verkleumde lichamen. Ze drinken uitsluitend regenwater (...) En deze volkeren spreken van slavernij als ze vandaag de dag door het Romeinse volk overwonnen worden! Zo gaat het inderdaad: het lot laat veel mensen in leven om ze te straffen.

Plinius de Oudere (23-79 na Chr.), *Natuurlijke Historiën*, 16, 2-4.

(Plinius is bestuurder geweest van de Romeinse provincie *Gallia Belgica*, die bestond uit het tegenwoordige Nederland en Duitsland tot aan de Rijn, België en Noord-Frankrijk.)

Bron C

Over de Nerviërs

Toen Caesar informeerde naar het karakter en de gewoonten van de Nerviërs, kwam hij het volgende te weten. Kooplui hadden geen toegang tot deze stam. Invoer van wijn en andere luxegoederen stonden ze niet toe, want daardoor, dachten ze, zou hun moed verslappen en hun krijgslust verminderen. Het was een woest volk, dat niets moest hebben van de andere Belgen. Die hadden zich, in de ogen van de Nerviërs, 'uitgeleverd aan de Romeinen' en hadden hun oude krijgskunsten laten varen. Zelf zouden de Nerviërs zeker geen afgezanten naar Caesar sturen en geen enkel vredesvoorstel accepteren.

Julius Caesar (100-44 v.Chr.), *De Gallische Oorlog*, 2.15, 3-6.

Bron D

Over de Bataven

De Bataven, die van al deze volken het meest opvallen door hun moed, bewonen geen groot stuk van de oever, maar wel een eiland in de Rijn. Ooit maakten ze deel uit van de Chatten, maar na een interne ruzie trokken ze verder naar deze woonplaats, waar ze deel uitmaken van het Romeinse Rijk. Zij hebben nog steeds de eer en onderscheiding van een oud bondgenootschap, want ze worden niet vernederd met de plicht belasting te betalen, en geen belastingophaler perst ze uit. Vrij van belastingafdrachten als ze zijn, zijn ze voorbestemd voor de strijd, alsof ze wapens en harnassen zijn die voor de oorlog worden gereserveerd.

Publius Cornelius Tacitus (ca. 56-117 na Chr.), *Germania*, 29.

Bron E

Over de Cherusken en de 'Varusslag' in het Teutoburgerwoud, 9 na Chr.

De mensen zijn daar echter – bij al hun barbaarsheid – uiterst sluw en geboren leugenaars. Ze voerden de ene rechtszaak na de andere. Wat zij tot dan toe volgens hun gewoonte met wapengeweld uitvochten, werd nu door de Romeinse wet bijgelegd. Daardoor voelde Varus zich eerder een rechter op het Romeinse forum dan een legeraanvoerder in het hart van Germanië. Er was toen een jonge man uit een vooraanstaand Germaans geslacht, die bekwaam was in het gevecht en snel kon denken, meer dan bij de barbaren gewoonlijk was. Hij heette Arminius en had tijdens de laatste veldtocht steeds aan onze kant gevochten. Hij had met het Romeinse burgerrecht ook de rang van een Romeinse ridder verworven.

Het dapperste leger van allemaal, het beste van de Romeinse troepen wat discipline en dapperheid betreft, werd zo in een hinderlaag gevangen. Het half verkoolde lijk van Varus scheurden de vijanden in hun wreedheid in stukken. Ze onthoofden het lijk en zonden het hoofd aan Augustus. Diens vertwijfeling was zo groot, dat hij maandenlang haren en baard liet groeien en met zijn hoofd tegen de deur bonsde: onder de uitroep 'Varus, geef mij mijn legioenen terug!'

Velleius Paterculus (17 v. Chr.-31 na Chr.), *Romeinse geschiedenis*, 2, 118-119.

Suetonius (69/70-140 na Chr.), *Leven van de keizers. De vergoddelijkte Augustus*, 23.49.

Bron F

Over de Friezen, n.a.v. een bezoek aan Rome, 59 na Chr.

Zo begaven zij zich naar Rome en de Romeinen wilden de barbaren doordringen van de macht van het Romeinse volk. Zo bezochten zij, in de tijd dat zij moesten wachten op keizer Nero, het theater. Tijdens de voorstelling, waarvan ze niets begrepen, informeerden zij naar het publiek in het theater: naar de ridderstand en waar de senaat was gezeten. Toen zagen ze personen in buitenlandse klederdracht op de zitbanken van de senatoren. Toen die op hun vraag 'Wie zijn jullie?' ten antwoord kregen, dat zij daar mochten zitten als eer voor hun moed en hun vriendschap voor de Romeinen, riepen de Friezen uit 'dat niemand vóór de Germanen kwam in dapperheid en trouw'. Ze liepen naar beneden en namen plaats te midden van de senatoren.

Publius Cornelius Tacitus (ca. 56-117 na Chr.), *Annalen*, 13.54.

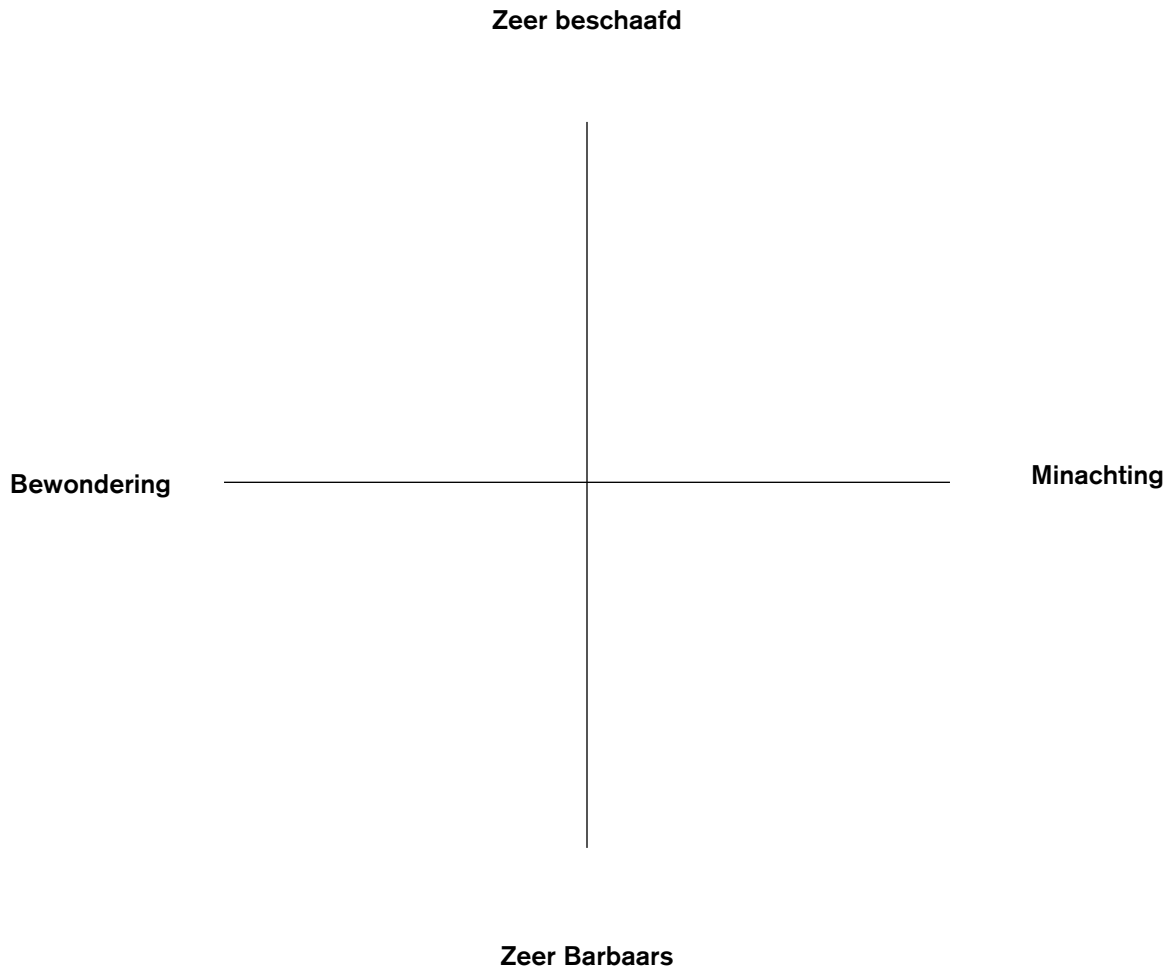
Kwadrant

Barbaars of beschaafd?

Kwadrant

Naam Leerling:

Klas:



Volken en stammen op het grondgebied van Nederland ten tijde van de Romeinen

- A: Belgen (Galliërs)
- B: Chauken/Chauci (Germanen)
- C: Nerviërs/Nervii (Germanen)
- D: Bataven/Batavi (Germanen)
- E: Cherusken/Teutoburgerwoud (Germanen)
- F: Friezen/Frisii (Germanen)



Barbaars of beschaafd?

Opdrachtenblad

Naam Leerling: Klas:

1. De hoofdgedachte van Bron A is (bewondering/minachting en barbaars/beschaafd)
.....
omdat in de bron staat dat
.....
.....
.....
.....

2. De hoofdgedachte van Bron B is (bewondering/minachting en barbaars/beschaafd)
.....
omdat in de bron staat dat
.....
.....
.....
.....

3. De hoofdgedachte van Bron C is (bewondering/minachting en barbaars/beschaafd)
.....
omdat in de bron staat dat
.....
.....
.....
.....

4. De hoofdgedachte van Bron D is (bewondering/minachting en barbaars/beschaafd)
.....
omdat in de bron staat dat
.....
.....
.....
.....

5. De hoofdgedachte van Bron E is (bewondering/minachting en barbaars/beschaafd)
.....
omdat in de bron staat dat
.....
.....
.....
.....

6. De hoofdgedachte van Bron F is (bewondering/minachting en barbaars/beschaafd)
.....
omdat in de bron staat dat
.....
.....
.....
.....

Barbaars of beschaafd?

Vragenblad

Naam Leerling: Klas:

1. Geef in je eigen woorden een omschrijving van het begrip barbaar vanuit Romeins perspectief. Verwerk in je omschrijving twee positieve en twee negatieve kenmerken.
.....
.....
.....

2. Iemand bewonderen zegt iets over wat je zelf belangrijk vindt. Welke waarden waren voor de Romeinen klaarblijkelijk belangrijk in de Romeinse samenleving? Geef hiervoor een verklaring.
.....
.....
.....

3. Met behulp van de bronnen kun je vaststellen dat de romanisering succesvol was. Toon dit aan met behulp van een argument uit een bron.
.....
.....
.....

4. Julius Caesar schreef een boek (bron A en C) over zijn strijd tijdens de oorlog in Gallië omdat hij van plan was zich te laten kiezen tot consul, de hoogste bestuurder in Rome in die tijd. Deze bedoeling van Caesar maakt hem een minder betrouwbare bron voor de oorlog in Gallië. Leg dit uit.
.....
.....
.....

5. Uit bron A en C zou je kunnen afleiden dat de romanisering weinig succes had. Leg uit dat deze stelling niet juist is.
.....
.....
.....

6. In het havo-examen 2010 werd de volgende vraag gesteld n.a.v. van bron B:
Stel: je doet onderzoek naar de uitbreiding van het Romeinse imperium. Je vindt deze tekst van Plinius en je vraagt je af of deze bron bruikbaar is voor twee onderdelen van je onderzoek:
 - De leefwijze van Germaanse stammen aan de grens van het Romeinse Rijk.
 - De argumenten die de Romeinen gebruiken om hun imperialisme te rechtvaardigen.Bepaal de bruikbaarheid van deze bron voor je onderzoek door: eerst bij elk van beide onderdelen de informatie te noteren die de bron er over geeft en vervolgens uit te leggen dat de functie van Plinius de betrouwbaarheid van de bron voor elk onderdeel waarschijnlijk vergroot en ten slotte uit te leggen waarom over de eigen opvattingen van de Chauken weinig zekerheid bestaat.
.....
.....
.....
.....

Barbaars of beschaafd?

Vragenblad (antwoordmodel)

Naam Leerling: Klas:

1. Geef in je eigen woorden een omschrijving van het begrip barbaar vanuit Romeins perspectief. Verwerk in je omschrijving twee positieve en twee negatieve kenmerken.
Positieve kenmerken: Vrij volk/vrij van belasting, dapper, moedig, voorbestemd voor de strijd en weinig beïnvloed door Romeinse luxe.
Negatieve kenmerken: Sluw/leugenachtig, onderdanig en erbarmelijke leefomstandigheden/leven als beesten, houden zich niet aan de omgangsregels/zeden.
2. Iemand bewonderen zegt iets over wat je zelf belangrijk vindt. Welke waarden waren voor de Romeinen klaarblijkelijk belangrijk in de Romeinse samenleving? Geef hiervoor een verklaring.
Voor de Romeinen waren dapperheid en moed belangrijke waarden. Tijdens de uitbreiding van het Romeins imperium en de instandhouding ervan, was het belangrijk een sterk leger te hebben. Militaire waarden als discipline, een afkeer van luxe en moed hadden grote invloed op de Romeinse samenleving.
3. Met behulp van de bronnen kun je vaststellen dat de romanisering succesvol was. Toon dit aan met behulp van een argument uit een bron.
De Cherusken namen het Romeins recht over en maakten daar veelvuldig gebruik van / Arminius vocht met de Romeinen mee.
4. Julius Caesar schreef een boek (bron A en C) over zijn strijd tijdens de oorlog in Gallië omdat hij van plan was zich te laten kiezen tot consul, de hoogste bestuurder in Rome in die tijd. Deze bedoeling van Caesar maakt hem een minder betrouwbare bron voor de oorlog in Gallië. Leg dit uit.
De bedoeling van Caesar om tot consul gekozen te worden maakt hem een minder betrouwbare bron, omdat hij er belang bij heeft zijn eigen rol in de oorlog zo gunstig mogelijk (voor Rome) af te schilderen / door een heldenrol voor zichzelf te creëren meer stemmen kan halen.
5. Uit bron A en C zou je kunnen afleiden dat de romanisering weinig succes had. Leg uit dat deze stelling niet juist is.
De bron is geschreven door Caesar, terwijl hij het noordelijk deel van Europa aan het veroveren was. Alhoewel er wel al contacten waren, o.a. via de handel, was dit deel van Europa nog niet veroverd door de Romeinen. Van romanisering kon dus nog niet echt sprake zijn.
6. In het havo-examen 2010 werd de volgende vraag gesteld n.a.v. van bron B:
Stel: je doet onderzoek naar de uitbreiding van het Romeinse imperium. Je vindt deze tekst van Plinius en je vraagt je af of deze bron bruikbaar is voor twee onderdelen van je onderzoek:
 - De leefwijze van Germaanse stammen aan de grens van het Romeinse Rijk.
 - De argumenten die de Romeinen gebruiken om hun imperialisme te rechtvaardigen.Bepaal de bruikbaarheid van deze bron voor je onderzoek door: eerst bij elk van beide onderdelen de informatie te noteren die de bron er over geeft en vervolgens uit te leggen dat de functie van Plinius de betrouwbaarheid van de bron voor elk onderdeel waarschijnlijk vergroot en ten slotte uit te leggen waarom over de eigen opvattingen van de Chauken weinig zekerheid bestaat.
 - *De informatie over de leefwijze van Germaanse stammen is, dat wordt beschreven hoe de Chauken erin slagen in het getijdengebied van de Noordzee te*

overleven / wonen op terpen / een armoedig bestaan leiden.

- *De informatie over de argumenten die de Romeinen gebruiken om hun imperialisme te rechtvaardigen is, dat Plinius vindt dat de Romeinen de overwonnen volken beschaving/welvaart/ontwikkeling brengen.*

De functie van Plinius vergroot waarschijnlijk de betrouwbaarheid van de bron, want:

- *als bestuurder van een grensprovincie beschikt hij over (militaire) inlichtingen over de leefwijze van volken aan de andere kant van de grens.*
- *als bestuurder van een grensprovincie/hoge Romeinse politicus/militair kent hij (de argumenten voor) het Romeinse imperialisme van binnenuit.*
- *Over de eigen opvattingen van de Chauken bestaat weinig zekerheid omdat zijzelf nog geen schrift hebben/in de prehistorie leven, waardoor van hun eigen opvattingen (door henzelf) niets is vastgelegd.*



2

Middeleeuwen

- 36 Uitbreiding van de islam
- 44 Wees een heiden!
- 62 Tapijt van Bayeux
- 74 De Sint Elisabethsvloed

Uitbreiding van de islam

De verspreiding van de islam over, of de Arabische verovering van, grote delen van het Midden-Oosten, Azië, Afrika en Europa gebeurde in een relatief korte periode. Aan de hand van een kaartopdracht wordt deze snelle uitbreiding bestudeerd.

Onderwerp

De expansie van de islam in de middeleeuwen.

Activiteit

In groepen van drie of vier leerlingen een kaart overtekenen van de uitbreiding van de islam.

Tijdsduur

50 minuten

Doelen

- Leerlingen kunnen drie fasen in de expansie van de islam noemen en beschrijven.
- Leerlingen kunnen drie oorzaken voor de snelle verspreiding van de islam noemen.
- Leerlingen kunnen op basis van een historische kaart verandering en continuïteit onderscheiden.
- Leerlingen kunnen stappen noemen voor het bestuderen van een afbeelding.

Kenmerkende aspecten

Het ontstaan en de verspreiding van de islam.

Beginsituatie

Opdracht is gemaakt voor bovenbouw havo/vwo. Leerlingen zijn bekend met de werkvorm.

Vorbereiden

- Voor elke groep een leeg A4 blad (zonder lijntjes) om op te tekenen en een A4 met lijntjes om op te schrijven.
- Voor elke leerling het vragenblad.
- Twee kopieën van de kaart op A3, die de leerlingen moeten kopiëren.

Instrueren

Wat: Een kopie maken van een blad, waarover je straks vragen moet beantwoorden.

Hoe: In groepjes van drie, om de beurt naar het blad kijken en vervolgens de kaart gezamenlijk op één vel papier natekenen.

Waarom: Afbeeldingen worden vaak gebruikt bij toetsen en op het CE (Centraal Eindexamen).

Uitvoeren

- Leerlingen verdelen in groepen van drie.

- Om de beurt mogen leerlingen 10 seconden naar de kaart kijken.
- Vervolgens gaan de leerlingen terug naar de groep en gaan een bijdrage leveren aan de kopie die de groep moet maken.
- Er zijn in totaal drie kijk- en tekenrondes.
- Daarna moet iedere leerling voor zichzelf de vragen op het vragenblad beantwoorden.

Nabespreken

Wat: Vertelt deze kaart je over de verspreiding van de islam?

Hoe: Welke opdracht hadden jullie voor de eerste ronde geformuleerd? Zijn jullie daarna van aanpak veranderd? Wat ging daarna beter of juist minder goed? Hoe zou je het een volgende keer aanpakken?

Waarom: Helpt deze werkwijze je om een kaart beter te analyseren?

Vervolg

Afbeeldingen analyseren is een belangrijke voorbereiding op de toets en het examen.

Doelen

- Leerlingen kunnen drie fasen in de expansie van de islam noemen en beschrijven.
- Leerlingen kunnen drie oorzaken voor de snelle verspreiding van de islam noemen.
- Leerlingen kunnen een kenmerk van een historische kaart noemen.
- Leerlingen kunnen op basis van een historische kaart verandering en continuïteit onderscheiden.
- Leerlingen kunnen stappen noemen voor het bestuderen van een afbeelding.
- Leerlingen kunnen in groepsverband werken.

Kenmerkende aspecten

- Het ontstaan en de verspreiding van de islam. Dit aspect staat in de opdracht centraal.
- De expansie van de christelijke wereld, onder andere in de vorm van de kruistochten.

Beginsituatie

De leeractiviteit kan elk moment binnen een lessenreeks over het ontstaan en de verspreiding van de islam worden uitgevoerd. De opdracht is gemaakt voor bovenbouw havo/vwo maar kan ook in de onderbouw of in het vmbo worden ingezet. Eventueel kan er dan voor gekozen worden om de kaart van Europa voorbedrukt aan de leerlingen te geven. Hierdoor hoeven de leerlingen zich alleen maar te concentreren wat er op de kaart staat, en niet op de kaart zelf. Een aanpassing van het vragenblad is dan wel noodzakelijk.

Vorbereiden

- Maak groepen van drie of vier leerlingen.
- Voor elke groep een leeg A4 blad (zonder lijntjes) om op te tekenen en een A4 blad met lijntjes om op te schrijven.
- Voor elke leerling het vragenblad.
- Maak twee kopieën van de kaart op A3-formaat (liefst in kleur). Zet twee tafels met een meter afstand van elkaar vóór in de klas. Leg op elke tafel een kopie van de afbeelding met de beeldzijde naar de tafel. Dit zorgt er voor dat de afbeelding nog niet zichtbaar is voor leerlingen.
- Een horloge met secondewijzer of stopwatch om de tijd te bewaken.

Instrueren en uitvoeren (afwisselend)

Verdeel de klas in groepen van drie of vier leerlingen en deel de tekenblaadjes en het gelinieerde papier uit. De docent legt uit dat elke groep de opdracht heeft om een afbeelding/kaart die vóór in het klaslokaal ligt zo goed mogelijk na te tekenen. Dat doen ze door om de beurt gedurende 10 seconden naar de kaart te kijken. Die ligt op een centrale plek in de klas, bijvoorbeeld op de tafel van de docent. Na de 10 seconden gaat de leerling terug naar zijn groep. Dan proberen de leerlingen als

groep de kaart zo goed mogelijk na te tekenen.

- Het is verstandig om erop te wijzen dat het niet gaat om een prachtig mooie tekening. Je hoeft dus geen geweldige tekenaar te zijn om dit te kunnen doen. Maar zorg dat je alle onderdelen/details op de juiste plaats nagetekend hebt. Je moet de details bij de vervolgoopdracht terug weten te vinden in je kopie.
- Voordat de leerlingen gaan kijken en tekenen, moeten ze eerst nadenken en opschrijven hoe ze dit alles gaan aanpakken: 'Welke strategie kiezen jullie?' Het kijken en tekenen zal in twee ronden gebeuren. Laat ze de afspraak die ze maken opschrijven.
- Laat leerlingen hun afspraken goed noteren. Alleen zo kunnen ze de afspraak bij de nabespreking nog terughalen.

Eerste ronde

Laat per groep één leerling gedurende 10 seconden naar de kaart kijken. Daarna gaat deze leerling terug naar de groep om te tekenen en te overleggen (ongeveer anderhalve minuut.).

- Als de eerste leerling is geweest wordt aan de groepen gevraagd of ze van werkwijze willen veranderen.
- Eventuele verandering van aanpak moeten ze opschrijven.

Vervolgens mogen ook de nummers twee, drie en vier uit de groepen 10 seconden naar de kaart kijken. Telkens hebben ze circa anderhalve minuut de tijd om te tekenen en te overleggen.

- Vaak vergeten leerlingen te kijken naar de bijschriften van de kaart. Wijs hen aan het einde van ronde 1 er op dat ze iets belangrijks over het hoofd hebben gezien.

Tweede ronde

De werkwijze (spelregels) worden aangepast. De overlegrouden tussendoor vervallen. Dus na nummer 1 komt direct nummer 2, gevolgd door nummer 3 en eventueel nummer 4. De leerlingen zullen dus nieuwe afspraken moeten maken. Geef daar circa 2 minuten de tijd voor en laat ze de nieuwe werkwijze opschrijven.

- Het is van groot belang om hier de organisatie strak in de hand houden. Leerlingen hebben de neiging (vanwege het competitieve element) om snel naar de tafels voor in de klas te lopen als nummer één klaar is met kijken. De docent bepaalt wie er wanneer mag komen, zodat dat het geen 'ren je rot'-wedstrijd is.

Derde ronde

Afhankelijk van de kwaliteit van de kopieën die gemaakt zijn, kunt u een derde en/of vierde ronde inlassen. Die kunnen er als volgt uit zien: 'Het werk dat jullie geleverd hebben ziet er goed uit, maar het is nog geen exacte kopie. Daarom komen er een derde en vierde ronde.' Die gaan als volgt:

- Wijs één groepslid aan dat nog één keer naar het origineel mag komen kijken om de puntjes op de i te zetten.
- Vervolgens komt de aangewezen leerling kijken.

Of:

'Jullie mogen gaan kijken bij de andere groepen. Wijs twee groepsleden aan die bij de andere groepen mogen gaan afkijken.' Het mag niet dezelfde persoon zijn die in de ronde drie naar het origineel is komen kijken. Voor de duidelijkheid: 'je mag vragen stellen aan de andere groepen en die vragen worden eerlijk beantwoord.' Daarna gaan de leerlingen bij de andere groepen kijken. Geef ze hier circa twee minuten voor.

Nabespreking

Proces

Het doel van de nabespreking is dat leerlingen het belang van de titel en de toelichting bij afbeeldingen inzien. Leerlingen weten wel dat ze eerst titel en toelichting moeten lezen alvorens de afbeelding te bekijken maar doen dat zelden. Het bestuderen van afbeeldingen gebeurt dus niet gestructureerd. De nabespreking kan hier een bijdrage aan leveren.

Richtvragen

- Wie is als eerste gaan kijken? Wat deed jij bij terugkomst? Was dat in overeenstemming met de opdracht die je had meegekregen?
 - Leerlingen zullen aangeven dat ze het geheel proberen te schetsen ipv het midden bijvoorbeeld.
- Na de eerste ronde hebben jullie je werkwijze aangepast. Hoe hebben jullie het aangepast?
 - Er kan ook voor gekozen worden groepen aan te wijzen waarvan de docent weet dat zij hun aanpak hebben aangepast.
- Hoe kun je het makkelijkst de essentie van een afbeelding weergeven?
 - Leerlingen noemen dan vaak globaal kijken of de grote lijnen. Enkelen verwijzen naar de titel en de toelichting. Bij het bestuderen van een afbeelding (of een andere bron) is het eerste dat je doet de titel en de toelichting lezen. Daarna ga je de details van de afbeelding bekijken.
 - Bij een kaart gaat het om een ontwikkeling. De pijlen geven een verloop aan. Het volgen van deze pijlen is van belang om de ontwikkeling vast te stellen. In dit geval de verspreiding van de islam en de reconquista van Spanje.

Inhoud

De inhoudelijke nabespreking kan beperkt blijven tot wat er op de kaart te zien is en welke vragen dit oproept. Deze vragen worden beantwoord aan de hand van het vragenblad waarin oorzaken van de verspreiding en de trage reconquista nader worden bekeken.

Richtvragen

- Wat hebben jullie nu getekend?
 - Spreiding van de islam (staat in de titel).
- Wat wil de maker van de kaart in beeld brengen?
 - De islam heeft zich snel verspreid, zelfs tot in Zuid-Europa/Frankrijk.
 - De reconquista wordt vaak over het hoofd gezien. Vraag bij de leerlingen nog een tweede doel van de maker. Een hulpmiddel is door te verwijzen naar de legenda. Deze helpt de leerlingen de kaart beter te analyseren. De reconquista verliep beduidend moeizamer dan de veroveringen van de islamitische legers. Hoe is dit te verklaren?

Welke vragen roept dit op?

- Hoe heeft de islam zich zo snel kunnen verspreiden?
- Waarom konden de islamitische legers de rest van Frankrijk niet veroveren?
- Waarom duurde de reconquista zo lang?

Om een antwoord op deze vragen te formuleren krijgen jullie een vragenblad.

Vervolg

Tijdens de toetsen en het eindexamen zullen afbeeldingen regelmatig terug komen. Het lezen van de titel en de toelichting bij de afbeelding is dan erg belangrijk. Daar staat vaak al de helft van het antwoord in, tevens is de afbeelding dan beter te begrijpen.

Evaluatie

De werkvorm heeft een motiverend effect in de klas, ook in de bovenbouw. Voor het vwo is het van belang de nabespreking stevig aan te zetten. Het 'nut' van de werkvorm moet het idee van een spelletje overstijgen om de leerling 4/5 vwo een zinvolle les te geven. Bijna alle groepen komen met de titel en met de fasering van de verspreiding.

De langdurige reconquista wordt echter regelmatig over het hoofd gezien. De groepen die deze wel in de afbeelding hebben verwerkt, kunnen moeilijk het belang van dit element in de afbeelding benoemen. Met het begrip reconquista hebben veel leerlingen moeite, met name de havoleerlingen. Bij de bespreking is het van belang dit begrip eerst uit te leggen. In de methode *Memo* wordt dit gedaan.

Methoden

Memo: hoofdstuk 3 par. 1.1.

In *Memo* wordt weinig aandacht besteed aan de verspreiding van de islam. Een korte beschrijving van de veroveringen wordt gegeven in het licht van het belang van Karel Martel voor de Europese geschiedenis. In hoofdstuk 4.1 wordt gerefereerd aan de reconquista van Spanje. De opdracht vormt een dus een aanvulling op de methode. Een aantal vragen op het vragenblad zal voor

de leerlingen moeilijker te beantwoorden zijn.

Geschiedenis Werkplaats: hoofdstuk 3 par. 1.

De methode besteedt veel aandacht aan het ontstaan van de islam en de oorzaken van de snelle verspreiding. Er is minder aandacht voor het culturele belang van de islamitische verovering. De opdracht sluit goed aan bij de leertekst en kan als vervanging van de vragen in het werkboek dienen.

Feniks: hoofdstuk 3 par. 4.

Veel aandacht voor de culturele bloei in de islamitische gebieden. In hoofdstuk 5.1 wordt tevens een verband gelegd tussen de reconquista en de ontdekkingsreizen. De opdracht is dus een goede verwerking van de leertekst.

Sprekend Verleden: hoofdstuk 3 par. 6 en 7.

Ook in deze methode aandacht voor de oorzaken van de uitbreiding en de culturele bloei. In tegenstelling tot de andere methoden wordt ook het geloof zelf besproken (o.a. de vijf zuilen en de sharia).

Werkmateriaal

Vragenblad

Vragenblad (antwoordmodel)

Kaart 'Ontstaan en verspreiding van de islam'

De uitbreiding van de islam

Vragenblad

Onderstaande opdrachten maak je met behulp van de kaart en handboek.

1. Volgens de kaart verliepen de Arabische veroveringen in drie fasen. Welke? Geef jaartallen en bijbehorende gebieden.
 -
 -
 -

2. De veroveringen van de moslims verliepen vrij snel. Zoek in het boek drie verklaringen hiervoor.
 -
 -
 -

3. De verovering van welke stad was in strategisch opzicht belangrijk? Gebruik hiervoor de kaart.

.....

.....

4. De verovering van Jeruzalem was in religieus opzicht belangrijk voor de islam. Leg dit uit.

.....

.....

5. Een uitspraak: 'De verovering van Jeruzalem door de moslims wierp een schaduw vooruit.' Blader door het boek en schrijf op wat hiermee wordt bedoeld.

.....

.....

6. Net als de Romeinen wisten de moslims een groot rijk te veroveren en lange tijd in stand te houden. Welke overeenkomst is er in het beleid van de Romeinse en islamitische machthebbers?

.....

.....

7. Er zijn verschillende soorten landkaarten, bijvoorbeeld aardrijkskundige, staatkundige en historische kaarten. Noem een kenmerk van een historische landkaart?

.....

.....

8. Portugal was vóór Spanje al actief met ontdekkingsreizen, met name langs de Afrikaanse kust. Geef hiervoor een verklaring aan de hand van de afbeelding.

.....

.....

9. In 1492 verdrijven de Spanjaarden de laatste islamitische machthebbers. Wat kan het verband zijn tussen het einde van de Moorse aanwezigheid in Spanje en de ontdekkingsreis van Columbus?

.....

.....

De uitbreiding van de islam

Vragenblad (antwoordmodel)

1. Volgens de kaart verliepen de Arabische veroveringen in drie fasen. Welke? Geef jaartallen en bijbehorende gebieden.
 - *Tot 632, gebied rond Mekka en Medina.*
 - *Tot 661, (Saoedi-)Arabië, Noordoost Afrika, Palestina, Perzië.*
 - *Tot 750, Noordwest Afrika, Spanje.*
2. De veroveringen van de moslims verliepen vrij snel. Zoek in het boek drie verklaringen hiervoor.
 - *Militair superieur door snelle ruiters.*
 - *Verbonden door het geloof.*
 - *Interne zwakte van tegenstanders (o.a. Perzië, en Oost-Romeinse Rijk).*
 - *Tolerantie ten opzichte van veroverde volkeren.*
 - *Op het gebied van geloof (joden en christenen), cultuur en het behoud van politieke en bestuurlijke instelling.*
3. De verovering van welke stad was in strategisch opzicht belangrijk? Gebruik hiervoor de kaart.

Damascus/Kerbela, deze stad lag op een kruispunt van wegen.
Jeruzalem, belangrijke stad voor het islamitisch geloof.
4. De verovering van Jeruzalem was in religieus opzicht belangrijk voor de islam. Leg dit uit.
 - *De geest van Mohammed is volgens de overlevering vanuit Jeruzalem ten hemel gegaan.*
 - *Veel verhalen uit de Koran komen voort uit de Thora en de Bijbel. De stad Jeruzalem speelt een belangrijke rol in de verhalen. Zoals het verhaal over Abraham (Ibrahim) en het offeren van zijn zoon. Op deze plaats is de Rotskoepel gebouwd.*
5. Een uitspraak: 'De verovering van Jeruzalem door de moslims wierp een schaduw vooruit.' Blader door het boek en schrijf op wat hiermee wordt bedoeld.
 - *West-Europese christenen probeerden de stad later weer te heroveren: kruistochten vanaf 1096.*
 - *In de 20e eeuw speelt de stad Jeruzalem een belangrijke rol in het conflict tussen de palestijnen en de Israëliërs.*
6. Net als de Romeinen, wisten de moslims een groot rijk te veroveren en lange tijd in stand te houden. Welke overeenkomst is er in het beleid van de Romeinse en islamitische machthebbers?

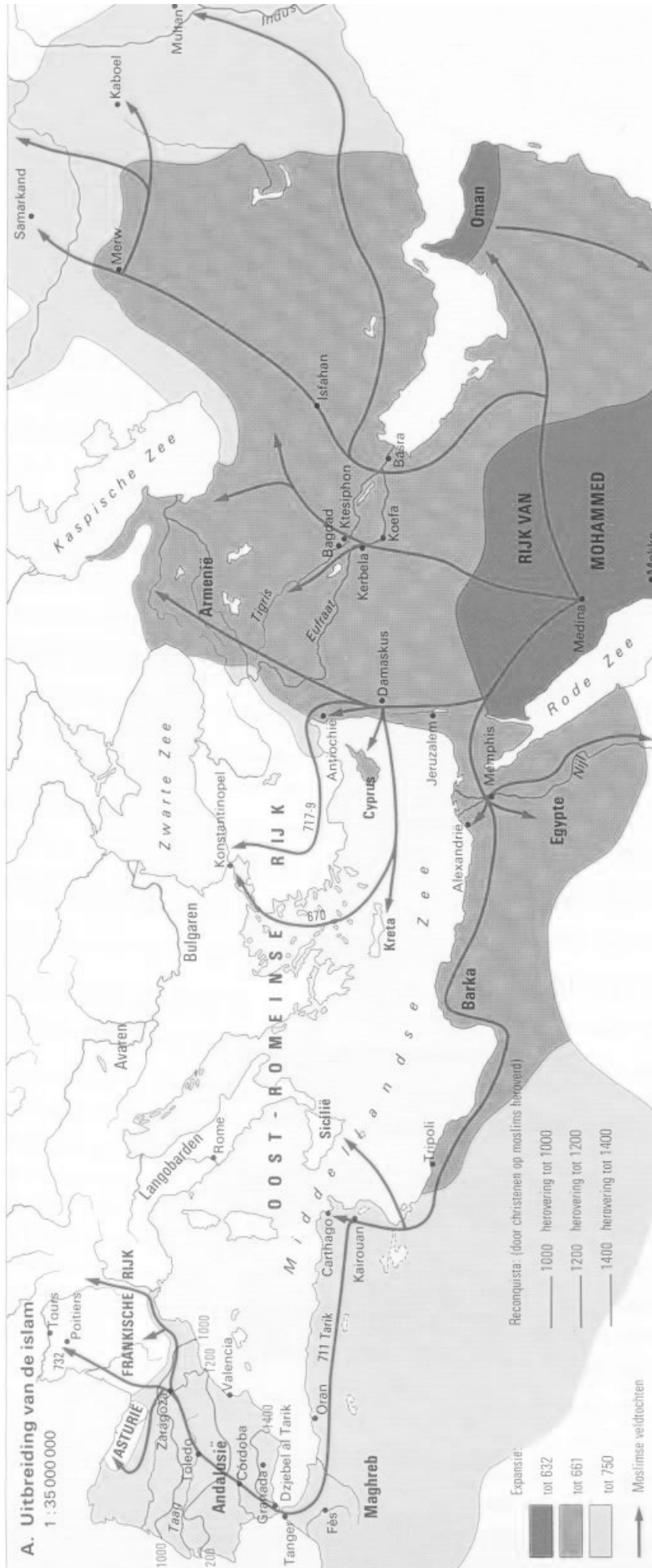
Zowel bij de Romeinen als bij de moslims was sprake van tolerantie jegens de overwonnen volkeren. Zo mochten zij hun eigen cultuur en religie behouden. Hierdoor waren de overwonnen volkeren minder geneigd in opstand te komen.
7. Er zijn verschillende soorten landkaarten, bijvoorbeeld aardrijkskundige, staatkundige en historische kaarten. Noem een kenmerk van een historische landkaart?

Bij geschiedenis speelt tijd een centrale rol. Dat moet dus in een kaart terug te zien zijn. Dit kan door een ontwikkeling in een bepaalde periode weer te geven (verandering, groei, ontstaan) of door een momentopname in de tijd.
8. Portugal was vóór Spanje al actief met ontdekkingsreizen, met name langs de Afrikaanse kust. Geef hiervoor een verklaring aan de hand van de afbeelding.

In Portugal waren de islamitische machthebbers al rond 1200 verdreven. Hierdoor kon men zich meer gaan richten op de verre handel overzee.

9. In 1492 verdrijven de Spanjaarden de laatste islamitische machthebbers. Wat kan het verband zijn tussen het einde van de Moorse aanwezigheid in Spanje en de ontdekkingsreis van Columbus?

De Spaanse machthebbers wilden de concurrentie aangaan met Portugal om de handel met Indië die zeer lucratief was. Voor de strijd tegen de islamitische legers hadden de Spanjaarden een grote leger opgebouwd (conquistadores). Grondbezit overzee bood de mogelijkheid om dit leger in stand te houden en daarheen te zenden.



Uit: *Bostatlas van de wereldgeschiedenis* (tweede editie: Wolters Noordhoff Groningen 1997)

Wees een heiden!

Kerstening van de Friezen

In de 8e en de 9e eeuw heeft het christelijk geloof zich langzaam verspreid over Europa. De kerstening van de Friezen is een goed voorbeeld van de problemen die de missionarissen tegen kwamen tijdens hun werkzaamheden.

Onderwerp

Kerstening van de Friezen.

Activiteit

Argumenten ter discussie.

Tijdsduur

50 minuten

Doelen

- Leerling kan verschillende argumenten aangeven die missionarissen gebruikten om de Germanen te bekeren tot het christendom.
- Leerling kan zich verplaatsen in het standpunt van een historisch persoon.
- Leerling kan een hiërarchie in argumenten aanbren- gen.

Kenmerkende aspecten

De verspreiding van het christendom in geheel Europa.

Beginsituatie

Havo/vwo 4. De werkvorm dient ter introductie en activering van de voorkennis.

Vorbereiden

- Maak duo's.
- Kopieer de argumentkaarten zodat er voor elk duo één pakket met kaarten ligt. Knip de kaartjes en stop ze in een envelop.
- Kopieer de opdrachtbladen voor zowel de missionarissen als de Friese hoofdmannen.

Instrueren

Wat: We gaan een aantal argumenten bekijken die door missionarissen werden gebruikt om heidenen te bekeren.

Hoe: In groepjes van twee vorm je óf een duo van missionarissen óf een duo van Friese hoofdmannen. Vanuit dit standpunt worden de argumenten bekeken, geanalyseerd, gewogen en uiteindelijk vergeleken.

Waarom: Argumentatie is belangrijk, niet alleen in de geschiedenisles, maar ook in het dagelijks leven.

Uitvoeren

Ronde 1

- Geef elk duo een envelop met twintig argumentatie- kaarten (kaartjes met enkele rand voor de missiona- rissen, kaartjes met stippelrand voor de Friezen) en een instructieblad. Elk duo maakt een selectie van acht van de twintig argumenten.
- Na de selectie gaan een duo missionarissen en een duo Friese hoofdmannen bij elkaar zitten en zij vergelijken de geselecteerde kaarten. De missiona- rissen krijgen (straf)punten voor hun argumenten.

Tussenbespreking

Welke argumenten komen overeen? Hoe kan het zijn dat de hoofdmannen andere argumenten hadden dan de missionarissen?

Ronde 2

De duo's gaan terug bij elkaar zitten en ontvangen een nieuw instructieblad. Ze maken opnieuw een keuze uit dezelfde stapel argumenten. Twee andere verschillende duo's gaan bij elkaar zitten en vergelijken de geselec- teerde kaarten.

Tussenbespreking

Welke argumenten komen nu overeen? Waar hebben de missionarissen concessies gedaan en hun verhaal aangepast om de Friezen te bekeren?

Nabespreken

Wat: Welke argumenten zijn voor de missionarissen van belang en welke voor de Friezen?

Hoe: Waar hebben de missionarissen en de Friezen op gelet bij het kiezen van hun argumenten?

Waarom: Welke factoren speelden bij de kerstening van Europa een grote rol?

Vervolg

Het is niet alleen in de tijd van de kerstening dat men- sen voor belangrijke keuzes stonden. Denk bijvoorbeeld ook aan argumenten voor verschillende staatsvormen, de reformatie of het kiezen van een kant in een conflict.

Doelen

- Leerling kan drie argumenten aangeven die missionarissen gebruikten om de Germanen te bekeren tot het christendom.
- Leerling kan het verband uitleggen tussen de verspreiding van het christendom en de aanwezigheid van een sterk gezag.
- Leerling kan drie kenmerken noemen van het christendom in de vroege middeleeuwen.
- Leerling kan zich verplaatsen in het standpunt van een historisch persoon.
- Leerling kan een hiërarchie in argumenten aanbrengen.

Kenmerkende aspecten

De verspreiding van het christendom in geheel Europa.

Beginsituatie

De les past in het tijdvak van ridders en monniken. Het is ideaal om deze opdracht aan het begin van de behandeling van de stof uit te voeren. In dit geval kunnen leerlingen nog niet sociaal wenselijke antwoorden geven en ontdekken ze zelf, door na te denken over argumenten, welke argumenten meer relevant zijn en uiteindelijk gebruikt zullen worden.

Vorbereiden

- Verdeel de klas in duo's, de ene helft van de duo's zijn Friezen, de andere helft missionarissen.
- Kopieer voor ieder duo missionarissen opdrachtblad 1 en 3, invulblad 1 en 3 en set 1 met argumenten (kaartjes met enkele rand).
- Kopieer voor ieder duo Friezen opdrachtblad 2 en 4, invulblad 2 en 4 en set 2 met argumenten (kaartjes met stippelrand). Knip de argumenten los en stop ze in een envelop.
- De opdrachtbladen en de invulbladen kunnen op de voor- en achterzijde van een pagina worden gekopieerd (dus opdrachtblad 1 op de voorzijde en invulblad 1 op de achterzijde etc.).
- Kopieer voor iedere leerling het vragenblad.
- Zorg dat de leerlingen in tweetallen bij elkaar zitten (als de tafels in groepen staan, zorg dan dat in de eerste ronde twee gelijke tweetallen aan de tafel zitten óf 4 missionarissen, óf vier hoofdmannen).

Instrueren

Wat gaan we doen?

We gaan terug naar het jaar 679 na Christus. Na het verdwijnen van het Romeinse Rijk is Europa uiteengevallen in verschillende rijken. Eén van de grootse rijken is het rijk van de Franken, die zich al tot het christelijk geloof hebben bekeerd. In het noorden en oosten van Europa wonen veel Germaanse stammen die zich nog niet hebben bekeerd, zoals de Friezen. De christelijke kerk wil graag ook deze stammen bekeren (kerstenen).

In deze les gaan we kijken hoe deze bekering verliep en waardoor de Germanen zich lieten overtuigen christen te worden.

Hoe gaan we dit doen?

Jullie gaan je verplaatsen in historische figuren uit de 8e eeuw en krijgen in tweetallen een envelop met een aantal argumenten en een opdrachtenblad met daarop een aantal vragen die jullie moeten beantwoorden. Als deze vragen beantwoord zijn, is de eerste ronde afgelopen en volgen er nog twee rondes. Wat in deze rondes gebeurt, hoor je na de eerste ronde.

Waarom doen we dit?

Argumenten staan centraal in deze les. Achter elke beslissing in de geschiedenis zit een gedachte, zitten beoogredenen. Het is belangrijk te beseffen op basis van welke argumenten mensen hun keuzes baseren. In dit geval gaat het over kerstening, een religieus onderwerp. Maar als je naar de argumenten kijkt, kun je je afvragen of dit proces wel een puur religieus proces is geweest.

Uitvoeren

Ronde 1

Zorg dat de leerlingen in tweetallen bij elkaar zitten (als de tafels in groepen staan, zorg dan dat in de eerste ronde twee gelijke tweetallen aan de tafel zitten (óf vier missionarissen, óf vier hoofdmannen)). Geef ieder tweetal een envelop en een opdrachtblad (kaartjes met enkele rand voor de missionarissen, dubbele rand voor de Friezen). De leerlingen hebben 15 minuten om de opdrachten op het blad uit te voeren (een selectie maken uit de 20 argumenten op basis van hun geloof).

Als de docent het signaal geeft, zoekt elk missionaristweetal een Fries tweetal op. Deze gaan in een groepje van vier bij elkaar zitten. De missionarissen leggen hun argumenten voor aan de Friezen. Voor elk argument dat zij neerleggen, en dat in de positieve rij ligt bij de Friezen, ontvangen zij de punten (1 of 2). Voor de argumenten in de neutrale rij, ontvangen zij geen punten, en voor de argumenten in de negatieve rij, ontvangen zij strafpunten. Uiteindelijk overleeft de missionaris het als hij boven de 4 punten uitkomt en zijn de Friezen bekeerd als ze boven de 10 punten uitkomen. Ronde 1 wordt afgesloten met een klassikale nabespreking, zie verderop.

Tussenbespreking

Als het oordeel van de Friese koningen is uitgesproken, volgt een tussenbespreking. Begin met een korte inventarisatie van het lot van de missionarissen. De leerlingen zijn erg benieuwd hoe het hun klasgenoten is vergaan. Vraag vervolgens welke argumenten van de missionarissen en de Friezen overeenkwamen en hoe de beide groepen tot een keuze zijn gekomen. Uit de bespreking zal naar voren komen dat de Friezen vanuit een ander perspectief keuzes maken dan de missionarissen. Voor

de missionarissen is het van belang dit mee te nemen naar de volgende ronde

Ronde 2

De groepen gaan uit elkaar en gaan weer in tweetallen zitten. Ieder tweetal krijgt een nieuw opdrachtenvel. Ze behouden hun rol als missionaris of Fries maar bij het nieuwe opdrachtblad krijgen ze een ander personage. De leerlingen hebben nu 10 minuten om de opdrachten op het blad uit te voeren (een nieuwe selectie maken, op basis van andere argumenten).

Als iedereen klaar is, geeft de docent het signaal dat de missionarissen hun kerstening weer kunnen hervatten. Elke missionaristweetal zoekt een nieuw Fries tweetal op (niet dezelfde dus!). Deze gaan in een groepje van 4 bij elkaar zitten. De missionarissen leggen hun argumenten wederom voor aan de Friezen. Voor elk argument dat zij neerleggen, en dat in de positieve rij ligt bij de Friezen, ontvangen zij de punten en voor de argumenten in de negatieve rij ontvangen zij strafpunten. Uiteindelijk overleeft de missionaris het als hij boven de 4 punten uitkomt en zijn de Friezen bekeerd als ze boven de 10 punten uitkomen.

Tussenbespreking

Als wederom het oordeel van de Friese koningen is uitgesproken, volgt een tweede tussenbespreking. Begin met een korte inventarisatie van het lot van de missionarissen, waarschijnlijk zullen nu meer missionarissen het oordeel overleven. Vraag vervolgens welke argumenten van de missionarissen en de Friezen overeenkwamen en hoe de beide groepen tot een keuze zijn gekomen. Vraag aan de missionarissen of ze nu anders te werk zijn gegaan bij het kiezen van hun argumenten in vergelijking met de eerste ronde.

Nabespreken

Voor de nabespreking is het van belang met de leerlingen te spreken over het verschil tussen ronde 1 en 2. Bij argumenteren gaat het er niet alleen om argumenten te hebben die je zelf belangrijk vindt, maar vooral ook om argumenten waarmee je iemand anders mee kunt overtuigen. Om dat goed te kunnen doen, moet je proberen je te verplaatsen in de denk- en leefwereld van een ander. Dat is wat eigenlijk bij geschiedenis gebeurt. In ronde 2 hebben de missionarissen een beter idee wat voor de Friezen belangrijk is. Daar kunnen ze van profiteren in de tweede ronde.

Richtvragen:

- Ronde 1 en 2 verliep anders, hoe is dit verschil te verklaren?
- De kerstening is eigenlijk een religieuze aangelegenheid. Niet alle kaarten bevatten religieuze argumenten, er zitten ook politieke en zelfs economische argumenten tussen. Wat voor soort argumenten hebben

de missionarissen vooral in de eerste ronde gebruikt. En wat voor soort argumenten in de tweede?

- Kunnen jullie antwoord geven op de vraag op basis van welke argumenten de Friezen zich bekeerd hebben tot het christendom?
- Naast de overtuigingskracht van de missionarissen speelde ook een andere factor een grote rol in de bekering van de Friezen in de tweede ronde. Welke factor is dat?

Evaluatie

Bij het uitvoeren van de opdracht blijkt dat leerlingen snel over de opdracht lezen. Het inleven in de denk- en leefwereld van de missionarissen en de Friezen is een belangrijk onderdeel binnen de opdracht, de gegeven context is hierbij een belangrijk hulpmiddel. Met name de havo-leerlingen hebben ondersteuning nodig bij de uitvoering. Voor deze leerlingen is het handig om in de tekst te onderstrepen wat voor een missionaris of een Friese koning belangrijke zaken waren. De leerlingen moeten daarbij letten op zaken die persoonlijk van belang waren en op algemene zaken (historische context).

Varianten

In geval van tijdnoed zou de tussenbespreking na ronde 1 samengevoegd kunnen worden met die van ronde 2. Eén nabespreking op het einde dus. In het uiterste geval zou alleen ronde 1 uitgevoerd kunnen worden, gevolgd door een uitgebreide klassikale nabespreking met daarna een korte ronde 2 met nabespreking. Tijdens ronde 2 kan de docent dienst doen als Friese koning. Dat kan natuurlijk ook in ronde 1.

Voor de havo zou een kleinere selectie kaarten gebruikt kunnen worden (bijv. 15 kaarten waar ze er 7 uit moeten kiezen).

Methoden

Tussen de methoden zijn weinig verschillen in de behandeling van de verspreiding van het christendom. Zo wordt in alle methoden aandacht besteed aan de missionarissen Bonifatius en Willibrord en aan de rol van Karel de Grote en Clovis. In alle methoden wordt de aandacht gevestigd op het belang van het sterke gezag van Karel de Grote voor de verspreiding van het christendom in Europa. In *Memo* wordt in vergelijking met andere methoden minder aandacht besteed aan het kersteningsproces. Koning Radboud die in de opdracht een rol speelt, wordt wel in *Memo* behandeld, net als bij *Feniks*. In het tekstboek van *Sprekend Verleden* wordt meer aandacht besteed aan de harde onderdrukking van de heidenen. Tevens bevat de methode een extra opdracht over Willibrord, waarom hij in de canon moet staan en niet Bonifatius of Amandus. Bij *Geschiedenis Werkplaats* is ook veel aandacht voor kerstening in de Nederlanden. Tevens komt in deze methode het belang van de kerstening voor de machtspolitiek van koningen naar voren.

Memo: hoofdstuk 3 par. 4.
Feniks: hoofdstuk 3 par. 2.
Sprekend Verleden: hoofdstuk 3 par 1.
Geschiedenis Werkplaats: hoofdstuk 3 par. 4.

Werkmateriaal:

Opdrachtblad 1: ronde 1 – missionarissen
Opdrachtblad 2: ronde 1 – Friese hoofdmannen
Opdrachtblad 3: ronde 2 – missionarissen
Opdrachtblad 4: ronde 2 – Friese hoofdmannen
Invulblad 1: ronde 1 – missionarissen
Invulblad 2: ronde 1 – Friese hoofdmannen
Invulblad 3: ronde 2 – missionarissen
Invulblad 4: ronde 2 – Friese hoofdmannen
Argumenten voor de missionarissen (20 stuks)
Argumenten voor de Friezen (20 stuks)

Literatuur

Secundaire literatuur

- B. Speet, *De Tijd van Monniken en Ridders* (Zwolle 2007).
P. Leupen, 'Bonifatius. De cultuur van een Angelsaksische monnik', in R. Struip en C. Vellekoop (red.), *Utrecht tussen kerk en staat* (Hilversum 1991), p. 51-69.
R. Post, *Kerkgeschiedenis van Nederland in de middeleeuwen* (Utrecht 1957).
A. Weiler, *Willibrords missie. Christendom en cultuur in de zevende en achtste eeuw* (Hilversum 1989).
L. Jongen, *Het leven van de Heilige Bisschop Liudger* (Hilversum 2009).
R. Post, *De overgang van Friezen naar het Christendom* (Leeuwarden 1948).

Primaire bronnen online

- Leven van Sint-Bonifatius (door Willibald): <http://www.fordham.edu/halsall/basis/willibald-boniface.html>
Leven van Sint-Willibrord (door Alcuin): <http://www.fordham.edu/halsall/basis/Alcuin-willibrord.html>
Leven van Lebuinus: <http://www.fordham.edu/halsall/basis/lebuin.html>
Brieven van Bonifatius: <http://www.fordham.edu/halsall/basis/boniface-letters.html>

Wees een heiden!

Opdrachtblad 1

Ronde 1 – missionarissen

Het jaar is 679.

Wilfrid, bisschop van York, heeft in Engeland ruzie gekregen met de aartsbisschop en wordt verbannen uit Engeland. Hij wil het hier niet bij laten zitten en trekt met zijn reisgenoot Wilbert naar Rome om bij de paus te klagen. Op zee raken zij echter in een storm verzeild en moeten gedwongen landen aan de Friese kust. Hier worden zij meteen door Friese soldaten gevangengenomen en opgesloten.

De Friese koning Aldgisl heeft zich nog niet laten bekeren tot het christendom en vereert nog steeds de Germaanse goden. Aldgisl heeft geen kwaad in zin. Sterker nog, hij is nieuwsgierig naar het verhaal van de gestrande reizigers. Hij weet dat de gevangenen christenen zijn en zijn vrouw heeft hem overgehaald om naar hen te luisteren. Zij is van Frankische afkomst en de Franken hebben zich al een eeuw geleden tot het christendom bekeerd.

De koning geeft Wilfrid en Wilbert de kans om uit te leggen wat het christendom inhoudt en vraagt zich af waarom andere stammen zich laten bekeren. In hun cel overleggen Wilfrid en Wilbert wat ze de koning gaan vertellen.

Opdracht

Stel jullie zijn Wilfrid en Wilbert. Wat gaan jullie de koning vertellen? Om jullie audiëntie bij de koning voor te bereiden krijgen jullie 20 kaarten met argumenten.

1. Lees de 20 kaarten.
2. Kies 8 kaarten die jullie willen gebruiken om de koning te overtuigen dat het christendom de enige godsdienst is.
3. Bepaal welke 4 argumenten van de 8 jullie het belangrijkste vinden, deze geef je 2 punten. De andere 4 kaarten geven jullie 1 punt. Deze argumenten zullen jullie ook voorleggen aan Aldgisl, maar zij zijn minder belangrijk.
4. Vul invulblad 1 in.

Wees een heiden!

Opdrachtblad 2

Ronde 1 – Friese hoofdmannen

Het jaar is 679.

Aldgisl, koning der Friezen, en zijn raadgever Alderik genieten van een lekker avondmaal. Een soldaat stormt de raadzaal binnen en zegt dat hij twee mensen gevangen heeft genomen op het strand. Het zijn duidelijk geen Friezen, misschien wel Franken of Angelsaksen.

Al snel komen jullie erachter dat de gevangenen uit Northumbria in het land der Angelen en Saksen komen (tegenwoordig Engeland). Het zijn geen soldaten maar een soort druïdes, mensen die hun hele leven in dienst hebben gesteld van de christelijke god. Aldgisl kent de christelijke god al omdat zijn vrouw, een Frankische prinses, ook christen is. De koning heeft geen hoge pet op van die slappe christenen en houdt liever vast aan de oude vertrouwde Germaanse goden als Tonger, Wodan, Freya, Fosite en Loki. Tevens voeren de Friezen al jaren oorlog met de Franken, die zich wel hebben bekeerd tot het christendom.

De koning heeft zich door zijn vrouw laten overhalen om de twee mannen, Wilfrid en Wilbert genaamd, een kans te geven uit te leggen wat het Christendom inhoudt en waarom het de moeite waard is om christen te worden.

Opdracht

Stel jullie zijn Aldgisl en Alderik. Jullie gaan het gesprek met de christenen voorbereiden. In de envelop zitten 20 argumenten die de christenen kunnen gebruiken om jullie over te halen hun god te vereren. Hoe gaan jullie reageren op het verhaal van de gevangenen?

1. Lees de 20 kaarten.
2. Verdeel de kaarten over drie rijen (maximaal 7 kaarten per rij).
3. Rij 1 zijn argumenten waar je negatief op reageert, rij 2 zijn argumenten die jou als Friese koning weinig doen en in rij 3 leg je de argumenten waar je positief op reageert.
4. Vul invulblad 2 in.

Wees een heiden!

Opdrachtblad 3

Ronde 2 – missionarissen

Het jaar is 690.

Willibrord en Werenfried zijn leerlingen van Wilfrid van York, die ruim tien jaar eerder al een bezoek aan de Friezen heeft gebracht. Wilfrid is er helaas niet in geslaagd de Friezen te bekeren. Van de verhalen van Wilfrid over de Friezen hebben Willibrord en Werenfried veel geleerd. Zij willen een nieuwe poging ondernemen om dit oorlogszuchtig heidens volk te bekeren tot het christendom.

Voor hun plan zoeken zij steun bij de paus en de stam der Franken. De reeds bekeerde Frankische koning is bereid Willibrord en Werenfried te steunen. Tussen de Friezen en Franken bestaat een langdurige onderlinge strijd. Voorlopig is er weer vrede tussen beide volken, na een veldslag waarin de Friezen door de Franken werden verslagen. Om de bekering van de Friezen te doen slagen, krijgen de missionarissen soldaten, geld en voorraden van de Franken mee. Willibrord reist ook naar Rome waar hij de pauselijke zegen ontvangt voor zijn plan. Tevens ontvangt hij een aantal relieken/relikwieën.¹ Met de steun van de paus en de Franken reizen de missionarissen naar het rijk der Friezen.

Willibrord en Werenfried krijgen de kans op audiëntie (= officieel bezoek) te komen bij koning Radboud der Friezen. De avond vóór hun bezoek zitten de missionarissen bij kaarslicht aan tafel om hun gesprek met de koning voor te bereiden.

Opdracht

Stel jullie zijn Willibrord en Werenfried. Wat gaan jullie koning Radboud vertellen om hem te bekeren? Om jullie audiëntie bij de koning voor te bereiden krijgen jullie 20 kaarten met argumenten.

1. Lees de 20 kaarten.
2. Kies 8 kaarten die jullie willen gebruiken om de koning te overtuigen dat het christendom de enige godsdienst is.
3. Bepaal welke 4 argumenten van de 8 jullie het belangrijkste vinden, deze geef je 2 punten. De andere 4 kaarten geven jullie 1 punt. Deze argumenten zullen jullie ook voorleggen aan Radboud, maar zij zijn minder belangrijk.
4. Vul invulblad 3 in.

¹ De verering van heiligen was een belangrijk onderdeel van het godsdienstig leven in de middeleeuwen. Heiligen beschikten over krachten waarmee zij in de geschiedenis konden ingrijpen. Hun kracht school met name in hun relieken. Christelijke koningen trachtten relieken te verwerven en droegen ze in hun kroon en op het lichaam. In de reliekencollectie van de koning lag de veiligheid van het hele koninkrijk.

Wees een heiden!

Opdrachtblad 4

Ronde 2 – Friese hoofdmannen

Het jaar is 690.

Radboud, koning der Friezen, en zijn raadgever Poppo zijn in afwachting van twee missionarissen.

Nog niet zo lang geleden hebben de Friezen een nederlaag geleden tegen de Franken bij Dorestad. De Franken hebben een vrede afgedwongen. Radboud is om de vrede te bezegelen met een Frankische prinses getrouwd. Zij is een mooie, vriendelijke vrouw, en ondanks de nederlaag prijst Radboud zich gelukkig. Er ontstaat langzaam weer wat handel tussen de Friezen en de Franken.

Na hun overwinning hebben de Franken het rivierengebied ingenomen. Ook hebben zij enkele missionarissen naar hof van koning Radboud gestuurd. Willibrord is de leider van deze expeditie en vraagt om een audiëntie. Gezien de nederlaag kan koning Radboud niet weigeren. Tevens hoort hij steeds vaker verhalen over christenen en het succes van deze godsdienst. Radboud besluit om Willibrord en zijn metgezellen een kans te geven om het christendom uit te leggen en nodigt ze uit.

Opdracht

Stel jullie zijn Radboud en Poppo. Jullie gaan de audiëntie (=officieel bezoek) van de missionarissen voorbereiden. In de envelop liggen 20 argumenten die de christenen kunnen gebruiken om jullie over te halen hun god te vereren. Hoe gaan jullie reageren op het verhaal van de gevangenen?

1. Gebruik alle 20 kaarten uit de envelop.
2. Verdeel de kaarten over twee gelijke rijen (dus 10 kaarten per rij).
3. Rij 1 zijn argumenten waar je negatief op reageert, rij 2 zijn argumenten waar je positief op reageert.
4. Vul invulblad 4 in.

Wees een heiden!

Invulblad 1

Ronde 1 – missionarissen

Wij, Wilfrid en Wilbert, bij de genade Gods, leggen de volgende argumenten voor aan de Friese koning Aldgisl en zijn raadgever. Hopende dat de koning de schoonheid en de waarheid van het christendom gaat inzien en van zijn dwaling zal afstappen en het ware geloof zal omarmen:

Titel kaartje	Waarde (1-2)	Waarom dit argument?
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.

Wees een heiden!

Invulblad 2

Ronde 1 – Friese hoofdmannen

Na overleg met mijn raadgever Alderik, heb ik, Aldgisl, koning der Friezen, besloten als volgt te reageren op de argumentatie, voorgelegd door de christelijke missionarissen Wilfrid en Wilbert. Afhankelijk van de argumenten in hun verhaal zal over hun geoordeeld worden door de goden¹.

Titel kaartje

Waarom deze reactie op deze kaarten?

Woedend²

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

Neutraal³

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

Gematigd positief⁴

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

1 Dit oordeel wordt gebaseerd op de door de missionarissen gekozen argumenten. Met hun argumentatie kunnen zij punten verdienen. Zitten ze boven de 10 punten dan ben je als Fries hoofdman overtuigd en bekeer je je tot het christendom. Zitten ze tussen de 4 en de 10 punten, dan ben je niet overtuigd maar laat je ze wel gaan. Zitten ze onder de 4 punten, dan zijn de Friezen zodanig beledigd dat de missionarissen vermoord worden.

2 Deze argumenten beschouw je als een belediging voor je geloof. Elke keer als de missionarissen met zo'n argument komen, kost ze dit 2 punten.

3 Deze argumenten leveren geen punten op, maar kosten ook geen punten.

4 Elke keer als een missionaris een argument noemt, dat je in deze rij hebt staan, gelden de punten die zij voor hun argumenten gegeven hebben.

Wees een heiden!

Invulblad 3

Ronde 2 – missionarissen

Wij, Willibrord en Werenfried, bij de genade Gods, leggen de volgende argumenten voor aan de Friese koning Radboud en zijn raadgever. Hopende dat de koning de schoonheid en de waarheid van het christendom gaat inzien en met de hulp van het geloof in de Heilige Geest van zijn dwaling zal afstappen en het ware geloof zal omarmen:

Titel kaartje	Waarde (1-2)	Waarom dit argument?
1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.

Wees een heiden!

Invulblad 4

Ronde 2 – Friese hoofdmannen

Na overleg met mijn raadgever Poppo, heb ik, Radboud, koning der Friezen, besloten als volgt te reageren op de argumentatie, voorgelegd door de christelijke missionarissen Wilibrord en Werenfried. Afhankelijk van de argumenten in hun verhaal zal over hun geoordeeld worden door de goden¹.

Titel kaartje

Waarom deze reactie op deze kaarten?

Woedend²

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

Gematigd positief³

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

1 Dit oordeel wordt gebaseerd op de door de missionarissen gekozen argumenten. Met hun argumentatie kunnen zij punten verdienen. Zitten ze boven de 10 punten dan ben je als Fries hoofdman overtuigd en bekeer je je tot het christendom. Zitten ze tussen de 4 en de 10 punten, dan ben je niet overtuigd maar laat je ze wel gaan. Zitten ze onder de 5 punten, dan zijn de Friezen zodanig beledigd dat de missionarissen vermoord worden.

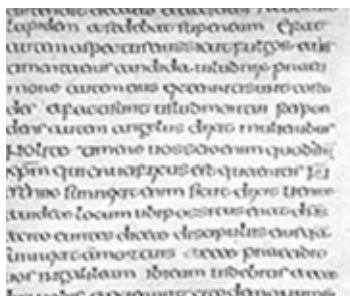
2 Deze argumenten beschouw je als een belediging voor je geloof. Elke keer als de missionarissen met zo'n argument komen, kost ze dit 2 punten.

3 Elke keer als een missionaris een argument noemt, dat je in deze rij hebt staan, gelden de punten die zij voor hun argumenten gegeven hebben.

Wees een heiden!

De Bijbel

Het hele christelijke geloof is gebaseerd op de Bijbel. Hierin staat Gods werk beschreven van de Schepping tot het Einde der Tijden. Het bestaat uit twee getuigenissen: het Oude Testament gaat over geschiedenis, wetten en profetieën, het Nieuwe Testament over het leven van Jezus.



Verlicht manuscript

De Bijbel werd vaak vertaald en gekopieerd. Uit eerbied voor God werden deze vertalingen steeds mooier en duurder. De kopieën werden versierd met kleurenafbeeldingen, afgewerkt met bladgoud en kregen versierde letters.



Hemel

Het leven op aarde is slechts tijdelijk en een voorbereiding op het hiernamaals. Afhankelijk van of men goed of zondig heeft geleefd, kom je in de hemel. Je mag, als je vrij of vergeven van zonde sterft, tot in het einde der tijden in het paradijs.



Heilige Eik

De Friezen vereren vaak oude bomen en natuurlijke bronnen gewijd aan Germaanse goden. Vanuit christelijk oogpunt zijn dit afgoden, en deze praktijken mogen niet worden gedoogd. Deze heiligdommen moeten worden vernietigd.



Christenvrouw

De Friese koning is om politieke redenen met een Frankische prinses getrouwd. Deze prinses is al vanaf haar geboorte een christen. Zij kan helpen met het overtuigen van de Friezen dat het christendom het ware geloof is.



Uitverkoren Franken

De ware God belooft zijn volgelingen. De Franken zijn als eerste Germaanse stam overgegaan op het katholieke geloof, en zij hebben nu het grootste en machtigste rijk.



Germaanse stammen

Ooit geloofde iedereen in meerdere goden, maar als de Friezen nu om zich heen kijken, zien ze dat bijna alle Germaanse stammen bekeerd zijn tot het christendom.



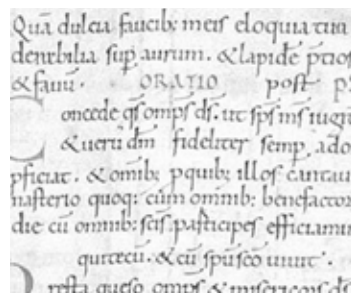
Schrift

Het christendom is een geloof waarin een boek centraal staat. De Friezen zijn, op enkele runentekens na, analfabeet en kunnen om deze reden de Bijbel niet lezen. Je kunt Friezen aanbieden te leren lezen en schrijven.



Brief van Paus

De paus heeft je een brief geschreven met daarin de mededeling dat je de taak hebt om alle Friezen te bekeren en binnen het ware geloof te krijgen.



Wees een heiden!

De Hel

Alle mensen die niet in God en zijn Schepping geloven, komen na de dood in de hel terecht. Alleen de gelovigen mogen in het paradijs delen in het eeuwige leven, tot het einde der tijden. Ongelovigen moeten deze eeuwigheid in verdoemenis in de hel leven, waaruit geen bevrijding mogelijk is.



Relikwieën

Van de paus krijg je een aantal relikwieën mee. Hiermee kun je uitleggen wat heiligen zijn. Zij staan dicht bij God en kunnen God overhalen om wonderen te verrichten. Door het vereren van hun overblijfselen is de kans op wonderen van God groter.



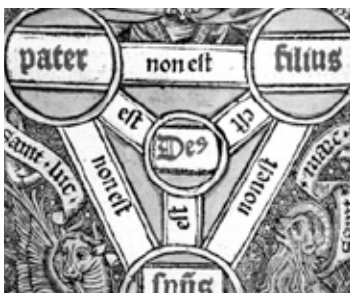
Gedwongen bekering

De Frankische koning wil dat iedereen in zijn rijk christen is. Het regeren van een land gaat makkelijker als iedereen dezelfde godsdienst aanhangt. De Franken zijn daarom overgegaan op gedwongen bekering van heidense volkeren. Christelijke volkeren behandelen ze met meer eerbied.



De Heilige Drie-eenheid

Hoewel het christendom één God erkent, bestaat deze God uit drie delen, namelijk: God de Vader, God de Zoon, en God de Heilige Geest. God bestaat dus uit drie onderdelen die te onderscheiden zijn, maar niet deelbaar zijn: er is dus maar één God! Het geloof dat de drie niet gelijk en wel deelbaar zijn, is ketters.



Offers

In het christendom is offeren overbodig. God heeft de mens het leven geschonken en verwacht alleen erkenning en dank terug. Als god oppermachtig is, dan heeft hij alles al wat hij wilt. Zoniet, dan maakt hij het wel. Het is niet nodig om offers te geven aan god of de de goden. Als ze offers nodig hebben, zijn ze toch niet oppermachtig.



Mis

In de verspreiding van het christendom wil je dagelijks hymnen zingen en een mis houden. In deze religieuze bijeenkomsten wordt de eucharistie gevierd, waarbij het Laatste Avondmaal centraal staat en God bedankt wordt voor alles wat hij heeft geschonken aan de mens.



In den beginne...

In het eerste Bijbelboek staat hoe God alles, incl. de hemel en de aarde, creëerde. Hij heeft de hemel en aarde en alles erop in zes dagen geschapen. Er was dus geen ijswereld en geen vuurwereld en de goden zijn niet uit een koe ontstaan, zoals de Friezen beweren.



Oorlog

Er breekt een oorlog uit tussen de Franken en de Friezen. Je bent gezonden op je missie met de steun van de Frankische koningen. Als de Friezen zich bekeren, houdt de oorlog misschien op.



Monotheïsme

Er bestaat maar één God en de Germaanse goden bestaan niet. De Germaanse goden zijn geen goden maar afgoden. Er is maar één Schepper.



Wees een heiden!

Het doopsel

Als intreding in het christendom moet je de zonden van je wassen. Dit is de doop, een symbolische handeling om zondevrij te worden en met een schone lei te beginnen. Men kan maar én keer gedoopt worden, dus het mag pas als de persoon echt gelooft in God en zijn Schepping.



De andere wang toekeren

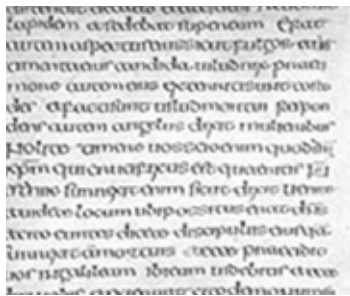
Het christendom is een vredelievende en vergevingsgezinde godsdienst. In het Oude Testament stond: 'Oog om oog, tand om tand', maar in het Nieuwe Testament is dit vervangen door: 'Als iemand u kwaad doet, neem geen wraak, maar keer hem de andere wang toe'.



Wees een heiden!

De Bijbel

Het hele christelijke geloof is gebaseerd op de Bijbel. Hierin staat Gods werk beschreven van de Schepping tot het Einde der Tijden. De Bijbel bestaat uit twee getuigenissen: het Oude Testament gaat over geschiedenis, wetten en profetieën, het Nieuwe Testament over het leven van Jezus.



Verlicht manuscript

De Bijbel werd vaak vertaald en gekopieerd. Uit eerbied voor de christelijke god werden deze vertalingen steeds mooier en duurder. De kopieën werden versierd met kleurenafbeeldingen, afgewerkt met bladgoud en versierde letters.



Hemel

De christenen geloven net als jouw volk een leven na de dood. Anders dan een walhalla voor krijgers en een ander hiernamaals voor de rest, maakt het christendom een onderscheid tussen mensen die goed of zondig hebben geleefd. Je mag volgens de christenen, als je zonder zonden sterft, tot in het einde der tijden in het paradijs.



Heilige Eik

In jullie geloof zijn jullie ervan overtuigd dat je via de natuur dichter bij de goden kunt komen. Om deze reden worden oude bomen en natuurlijke bronnen als heilig gezien. De christenen zijn het hier niet mee eens en noemen dit afgoderij. Zij vinden dat de heiligdommen vernietigd moeten worden.



Christenvrouw

Om politieke redenen ben je een huwelijk aangegaan met een Frankische prinses. Deze prinses is, net als alle andere Franken, al vanaf haar geboorte een christen. Zij dringt er bij jou op aan om de missionarissen toch te ontvangen. Ze wil al lang dat ook de Friezen het christendom omarmen.



Uitverkoren Franken

De missionaris vertelt dat de christelijke god zijn volgelingen belooft. De Franken zijn als eerste Germaanse stam overgegaan op het katholieke geloof en de missionaris benadrukt dat zij nu het grootste en machtigste rijk hebben.



Germaanse stammen

Een paar honderd jaar geleden geloofden alle Germaanse stammen nog in dezelfde goden. Nu zijn de Gothen, de Vandalen, de Franken allemaal tot het christendom bekeerd.



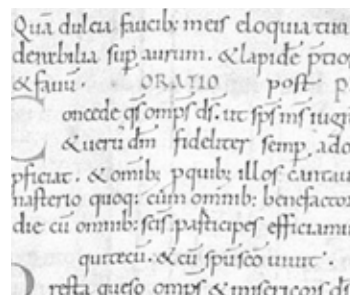
Schrift

Het christendom is een geloof waarin een boek centraal staat. Jouw volk heeft nooit de behoefte gehad om zich, op het gebruik van enkele runen na, het schrift meester te maken. De missionarissen bieden aan om jouw volk te leren lezen en schrijven. Dan kun je de Bijbel zelf lezen.



Brief van Paus

De missionaris laat je een brief zien die de hoogste leider van de christenen heeft geschreven. Hierin schrijft hij aan alle niet-christelijke volken om zich aan te sluiten bij het christelijk geloof.



Wees een heiden!

De Hel

Alle mensen die niet in God en zijn Schepping geloven, komen na de dood in de hel terecht. Alleen de gelovigen die een goed leven hebben geleid mogen in het paradijs delen in het eeuwige leven, tot het einde der tijden. Ongelovigen moeten deze eeuwigheid in verdoemenis in de hel doorbrengen.



Relikwieën

De missionaris heeft een aantal overblijfselen van belangrijke christenen bij zich. Dit kunnen botten en stukjes kleding zijn. De christenen geloven dat door te bidden bij deze overblijfselen en ze aan te raken, hun wensen eerder vervuld worden.



Gedwongen bekering

De Frankische koning wil dat iedereen in zijn rijk christen is. Het regeren van een land gaat makkelijker als iedereen dezelfde godsdienst aanhangt. De Franken zijn daarom overgegaan op gedwongen bekering van heidense volkeren. Christelijke volkeren behandelen ze met meer eerbied.



De Heilige Drie-eenheid

De missionaris vertelt dat hun ene god, de enige god is, maar niet zomaar één god. Hun god bestaat uit drie delen, namelijk: God de Vader, God de Zoon, en God de Heilige Geest. Deze drie zijn te onderscheiden, maar niet deelbaar. Als je ze als drie goden beschouwt, ben je een ketter.



Offers

In het christendom is volgens de missionaris offeren overbodig. Als de goden oppermachtig zijn, dan hebben ze alles al wat ze willen. Zoniet, dan maken ze het wel. Het is niet nodig om offers te geven aan god of de goden. Als ze offers nodig hebben, zijn ze toch niet oppermachtig.



Mis

De missionarissen zijn elke dag aan het zingen en houden bijeenkomsten waar ze over hun god vertellen en rituelen uitvoeren, die zij de 'mis' noemen. Zo stemmen ze hun god tevreden. Ze vragen ook Friezen om naar deze bijeenkomsten te komen.



In den beginne...

In het eerste Bijbelboek staat hoe God alles, incl. de hemel en de aarde, creëerde. Hij heeft de hemel en aarde en alles erop in zes dagen geschapen. Er was dus geen ijswereld en geen vuurwereld en de goden zijn niet uit een koe ontstaan, zoals jouw geloof je leert.



Oorlog

Er breekt een oorlog uit tussen de Franken en de Friezen. De missionarissen worden gesteund door de Franken waar je nu mee in oorlog bent. Ze dringen erop aan en adviseren om te bekeren zodat de oorlog met de Franken voorbij kan zijn.



Monotheïsme

De missionaris vertelt dat er maar één God is, en dat de Germaanse goden niet bestaan. Volgens de missionarissen zijn de Germaanse goden geen goden maar afgoden. Er is, zeggen ze, maar één schepper en dat is hun god.



Wees een heiden!

Het doopsel

De christenen kennen een ritueel dat ze de doop noemen. Om een goed christen te worden, moet je van je zonden verlost worden. Dit gebeurt met een rituele wassing, die symbool voor het achterlaten van alle zonden, dus ook het oude geloof. Men kan maar één keer gedoopt worden, dus het mag pas als de persoon echt gelooft in God en zijn Schepping.



De andere wang toekeren

De christelijk god zegt dat je je tegenstanders niet moet bestrijden, maar moet vergeven. Hoewel God eerst heel wraakvol was, zegt Hij nu dat als iemand je kwaad doet, je deze persoon de andere wang moet toekeren.



Tapijt van Bayeux

Leenstelsel

Kennis van het feodalisme en daarin de gecompliceerde relatie tussen leenheer en leenmannen is een lastig te doorgronden thema voor de leerlingen. Door middel van het Tapijt van Bayeux krijgen zij op een beeldende manier inzicht in die verhouding. Vervolgens verwoorden de leerlingen zelf hoe ze hun positie als leenheer of leenman ervaren.

Onderwerp

Leenstelsel/feodalisme

Activiteit

Leerlingen zetten fragmenten uit het Tapijt van Bayeux in de goede chronologische volgorde, leggen historische termen uit met de afbeeldingen en beschrijven hoe mensen de tijd van het feodalisme hebben ervaren.

Tijdsduur

50 minuten

Doelen

- Leerlingen kunnen gebeurtenissen in de goede chronologische volgorde plaatsen.
- Leerlingen kunnen kenmerken van het leenstelsel herkennen in afbeeldingen en in eigen woorden uitleggen.
- Leerlingen kunnen de werking en betekenis van het leenstelsel voor het dagelijkse leven van de middeleeuwse betrokkenen verwoorden.

Kenmerkende aspecten

Het ontstaan van feodale verhoudingen in het bestuur.

Beginsituatie

Opdracht is gemaakt voor bovenbouw havo/vwo. Leerlingen zijn niet bekend met de werkvorm 'Ik ben-gedicht'.

Voorbereiden

Voor elke leerling het opdrachtenblad kopiëren.

Instrueren

Wat: We gaan de kenmerken uit het leenstelsel toepassen op afbeeldingen.

Hoe: Afbeeldingen in goede chronologische volgorde zetten, dan een titel en uitleg bij elke afbeelding schrijven, tenslotte opschrijven 'hoe mensen zich voelen' in het leenstelsel.

Waarom: Afbeeldingen worden vaak gebruikt bij toetsen en het CE.

Uitvoeren

- Leerlingen maken individueel de drie opdrachten van het opdrachtenblad.
- Na elke opdracht is er een nabespreking.

Nabespreken

- Wat is nu het centrale thema van dit verhaal? Waar gaat het eigenlijk over?
- Welke kenmerken uit het leenstelsel komen terug in het Tapijt van Bayeux?
- Hoe hebben jullie de zinnen in chronologische volgorde geplaatst?
- Wat maakt het ene gedicht beter dan het andere gedicht?

Vervolg

Afbeeldingen analyseren is een belangrijke voorbereiding op de toets en het CE.

Doelen

- Leerlingen kunnen gebeurtenissen in de goede chronologische volgorde plaatsen.
- Leerlingen kunnen begrippen en termen uit het leenstelsel herkennen in afbeeldingen en in eigen woorden uitleggen.
- Leerlingen kunnen de werking en betekenis van het leenstelsel voor het dagelijkse leven van de middel-eeuwse betrokkenen verwoorden.

Kenmerkende aspecten

- De vrijwel volledige vervanging in West-Europa van de agrarisch-urbane cultuur door een zelfvoorzienende agrarische cultuur, georganiseerd via hofstelsel en horigheid.
- Het ontstaan van feodale verhoudingen in het bestuur.

Beginsituatie

De leeractiviteit komt het meest tot zijn recht nadat de kenmerken van het feodalisme zijn behandeld. De opdracht is gemaakt voor bovenbouw havo/vwo, maar kan – in aangepaste vorm – ook in de onderbouw havo/vwo worden ingezet. De les krijgt een extra dimensie als de afbeeldingen via een beamer geprojecteerd worden.

Vorbereiden

Kopieer voor elke leerling het opdrachtenblad.

Instrueren

Wat gaan we doen?

We gaan de kenmerken uit het leenstelsel toepassen op afbeeldingen, in dit geval het Tapijt van Bayeux.

Hoe gaan we dat doen?

We gaan een aantal afbeeldingen uit het tapijt in chronologische volgorde zetten. Daarna geven we iedere afbeelding een titel met uitleg. Ten slotte gebruiken we de opgedane kennis om op te schrijven hoe mensen in de middeleeuwen het leenstelsel hebben ervaren.

Waarom doen we dit?

Afbeeldingen worden vaak gebruikt bij toetsen en bij het CE. Het is belangrijk om de kenmerken van belangrijke begrippen op afbeelding te kunnen toepassen.

Uitvoeren

Na een algemene introductie wordt het opdrachtenblad uitgedeeld. Klassikaal wordt de inleiding doorgenomen. Deze geeft voldoende aanknopingspunten voor de leerlingen om de opdrachten te maken. Afhankelijk van de werkhouding van de klas kunnen de opdrachten één voor één worden gemaakt met één bespreking aan het einde van de les. In (zwakke of apathische) havo-klassen is het verstandig om stap voor stap te werk te gaan en elke opdracht apart mondeling toe te lichten of

zelfs klassikaal met voortdurende ondersteuning van de docent uit te voeren.

Nabespreking ronde 1 – chronologie opdracht

Proces

Het doel van de nabespreking is dat leerlingen inzien hoe zij chronologie in losse zinnen kunnen aanbrengen. Leerlingen weten wel dat ze eerst moeten lezen, maar doen dat zelden zorgvuldig. Het bestuderen van teksten gebeurt dus niet gestructureerd. De nabespreking kan een bijdrage leveren dit probleem aan te pakken. Het tweede deel van de opdracht is het koppelen van de zinnen aan de afbeeldingen.

Richtvragen:

- Hoe hebben jullie het plaatsen in chronologische volgorde aangepakt?
 - Er kan ook voor gekozen worden groepen aan te wijzen waarvan de docent weet dat zij hun aanpak hebben aangepast.
- Hoe kun je nu het makkelijkst een chronologische volgorde aanbrengen?
 - Eerst alles globaal doorlezen.
 - Taalkundig letten op signaalwoorden als: toen, nadat, vervolgens.
 - Taalkundig: kijken welke laatste deel van een zin aansluit bij het begin van een andere zin.
 - Inhoudelijk: als in een zin iemand sterft, dan moet een andere zin waarin die persoon iets doet daarvoor komen.
 - In dit verhaal sterven zowel Edward als Harold (zin a en zin d) die gebeurtenissen kun je dus als basis nemen om de andere zinnen eromheen te plaatsen.
 - Inhoudelijk: tegenstellingen en tegenspraak eruit halen. Edward benoemt eerst Willem tot opvolger en later Harold. Dat is niet alleen een probleem voor de chronologie, maar ook een probleem in het feodalisme: persoonlijke trouw, afspraken en verraad om de eigen positie te versterken kwamen geregeld voor.
- Hoe hebben jullie het verbinden van de zinnen met de afbeeldingen aangepakt?
 - Op sommige afbeeldingen staan namen (Harold, Edward, Willem).
 - Op sommige afbeeldingen staat een duidelijke gebeurtenis (sterfbed).
 - Je moet wel weten wat relieken zijn, anders kun je nooit achter die afbeelding komen.

Inhoud

Richtvragen:

- Wat is nu het centrale thema van dit verhaal? Waar gaat het eigenlijk over?
 - Opvolger van de leenheer is een probleem als die geen zoon had. Dan maakten verschillende fami-

lieden aanspraak op de troon.

- Wederzijdse persoonlijke trouw tussen leenheer en leenmannen werd vaak verbroken.
 - Sommige leenmannen waren net zo rijk en machtig geworden als hun leenheer.
 - De koning van Engeland had als leenheer gebieden in Frankrijk, maar omdat deze gebieden verder weg lagen, had hij daar minder controle over.
 - Koningen lieten hun macht bevestigen door de geestelijkheid.
 - Leenheren en leenmannen konden hun horigen herendiensten opdragen, zoals het kappen van bomen. Hofstelsel en leenstelsel lopen in elkaar over.
- Wie zou nu de opdrachtgever zijn van dit tapijt?
 - Willem, de geschiedenis wordt vaak geschreven door de winnaars.
 - In het tapijt wordt verbeeld dat zowel Edward en Harold zich niet aan de afspraken hielden. Willem komt er het beste vanaf.
 - Conclusie: bij een bron is het dus belangrijk om de tijd- en plaatsgebondenheid van de maker/opdrachtgever te weten.

Nabespreking ronde 2 – uitleg van begrippen bij een afbeelding

Het doel van de nabespreking is dat leerlingen bewust worden hoe kenmerken van het feodalisme een concrete invulling krijgen. In feite leggen zij met behulp van het Tapijt van Bayeux in eigen woorden de begrippen uit het schoolboek uit.

Proces

Richtvragen:

- Hoe hebben jullie het aangepakt?
 - Eerst de afbeeldingen nogmaals bekeken.
 - In het schoolboek de tekst over het leenstelsel nogmaals gelezen.
 - In de tekst hebben we vooral gekeken welke tussenkopjes/titels en (vetgedrukte) begrippen in de afbeeldingen terug te zien waren.

Inhoud

Hierbij kan gekozen worden om vanuit de inhoud van het schoolboek te werken (Welke afbeelding past het beste bij 'met raad en daad bijstaan'?) of vanuit de afbeeldingen (Wie heeft afbeelding A gekozen en welk begrip past daar goed bij?). Het antwoordmodel geeft verschillende aanknopingspunten voor dit deel van de nabespreking.

Nabespreking ronde 3 – 'Ik ben-gedicht'

In ronde 2 hebben leerlingen een rationele uitleg gegeven van verschillende aspecten van het leenstelsel. Met het 'Ik ben-gedicht' geven de leerlingen daar een emotionele en inlevende draai aan. De opdracht is open

geformuleerd, waardoor de verschillende leerstijlen en talenten van de leerlingen naar voren komen. Sommige leerlingen (vooral de jongens) zullen aankomen met zogenaamd grappige, kinderachtige 'sinterklaasgedichten'. Andere leerlingen beschrijven in beeldende taal en krachtige bewoordingen een ontwikkeling of een dilemma.

Richtvraag:

Wat maakt het ene gedicht beter dan het andere?

- Zinnen hebben een mooi ritme met lettergrepen en klemtonen.
- Een efficiënt gebruik van bijvoeglijke naamwoorden.
- Niet 'Ik zie een kasteel' maar 'Ik zie een machtig kasteel door de zware mist'.
- Een gevoel/emotie wordt niet letterlijk verwoord.
- Niet: 'Ik wil rijk zijn' maar 'Ik wil leven als een graaf'.
- De 'Ik ben' aan het begin en aan het eind van elk strofe is net steeds weer anders, waardoor je een ander perspectief of een ontwikkeling krijgt.

Evaluatie

De werkvorm heeft een motiverend effect in de klas, ook in de bovenbouw. Door de koppeling van de chronologiepuzzel, de uitleg van de begrippen en het gedicht komen zowel de calculerende als de intrinsiek gemotiveerde leerlingen aan hun trekken.

Methoden

Het Tapijt van Bayeux wordt in de methoden niet gebruikt als voorbeeld bij het leenstelsel. In alle methoden wordt het leenstelsel gekoppeld aan de Karolingen en het ontstaan van het leenstelsel. Voor het maken van de opdracht is dat geen probleem aangezien voorkennis van de situatie in Engeland niet nodig is om de opdracht uit te voeren. In *Geschiedenis Werkplaats* worden Willem de Veroveraar en de slag bij Hastings wel besproken, maar dan in verband met het kenmerkend aspect centralisatie en staatsvorming, een hoofdstuk later dan het leenstelsel.

Geschiedenis Werkplaats: hoofdstuk 3 par. 3 en hoofdstuk 4 par. 3.

Feniks: hoofdstuk 3 par. 1.

Memo: hoofdstuk 3 par. 3.

Sprekend Verleden: hoofdstuk 3 par. 4.

Werkmateriaal

Opdrachtblad Tapijt van Bayeux
Fragmenten uit het Tapijt van Bayeux
Opdrachtenblad (antwoordmodel)
Ik ben-gedicht (totaal versie)

Tapijt van Bayeux

Opdrachtblad

Inleiding

Een wereldberoemd historisch 'stripverhaal' is een 11e-eeuws borduurwerk van zeventig meter lang over een oorlog tussen Engeland en Frankrijk. Die oorlog werd in 1066 beslist in de 'Slag bij Hastings'. Daar versloeg de Franse hertog Willem de Veroveraar het Engelse leger.

In deze opdracht maken we gebruik van dit Tapijt van Bayeux om het leenstelsel beter te begrijpen. Voordat we dat doen, gaan we eerst het verhaal van het Tapijt van Bayeux reconstrueren. Alle opdrachten maak je individueel, maar je mag overleggen met je buurman/buurvrouw.

Wat je vooraf moet weten

Het is rond het jaar 1066. In Engeland is Edward koning. Hij heeft geen kinderen maar wel een zwager Harold de graaf van Wessex, en een neef Willem. De laatste is hertog van Normandië in Frankrijk. Edward voelt zijn einde naderen en regelt zijn troonopvolging.

Opdracht 1

1. Lees onderstaande gebeurtenissen. Ze staan in willekeurige volgorde. Plaats de gebeurtenissen in de goede volgorde. Schrijf hieronder de nummers van de gebeurtenissen in de goede volgorde op.
 - a. Edward benoemt Harold tot zijn opvolger en sterft.
 - b. Edward benoemt Willem tot zijn opvolger en zegt tegen Harold dat hij naar Frankrijk moet gaan om dit Willem te zeggen.
 - c. Harold wordt door adel en geestelijkheid als koning erkend.
 - d. Harold sneuvelt in de Slag bij Hastings.
 - e. Bij Willem zweert Harold op heilige relieken dat Willem troonopvolger is, als Edward sterft.
 - f. Willem geeft bevel tot scheepsbouw om zo naar Engeland te varen en Harold's troon op te eisen.
2. Bekijk de afbeeldingen (zie het volgende blad) en zet elke afbeelding bij de juiste gebeurtenis.

Juiste volgorde van gebeurtenissen

Bijpassende afbeelding

1.
2.
3.
4.
5.
6.

-
-
-
-
-
-

Tapijt van Bayeux

Opdrachtblad

Opdracht 2

We laten nu het verhaal over Willem en Harold op het Tapijt van Bayeux achter ons. Kies twee afbeeldingen uit die volgens jou goed het feodale stelsel weergeven. Elke afbeelding geef je een titel en een bijschrift. In die toelichting leg je minimaal één kenmerken van het feodale stelsel uit. Gebruik hiervoor het schoolboek.

Voorbeeld afbeelding

4

Titel

Razende ridders

Toelichting met uitleg van iets uit het leenstelsel:

In de middeleeuwen voerden de edelen oorlog. Daarvoor hadden ze een goed paard en een goede wapenuitrusting nodig. Zoals je in afbeelding 4 ziet, hebben de edelen hier paarden en wapenuitrustingen. De wapenuitrusting bestaat o.a. uit: maliënkolders, zwaarden, lansen en schilden.

Eerste gekozen afbeelding

.....

Titel

.....

Toelichting met uitleg van iets uit het leenstelsel

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Tweede gekozen afbeelding

.....

Titel

.....

Toelichting met uitleg van iets uit het leenstelsel

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Tapijt van Bayeux

Opdrachtblad

Opdracht 3

We weten nu ongeveer hoe het leenstelsel bestuurlijk in elkaar zat. Maar hoe dachten de middeleeuwse koningen, edelen en geestelijken er zelf over? Kies een afbeelding, verplaats je in een leenheer of een leenman uit het leenstelsel (kan ook een koningin/gravin zijn) en schrijf de volgende tekst volgens de aanwijzingen. Lever deze inlevingstekst met je naam erop in.

Ik ben

- Ik ben (naam of functie met twee specifieke kenmerken)
- Ik wil (een wens, verlangen)
- Ik ga (wat ben je van plan, ga je doen?)
- Ik zie (een denkbeeldig beeld)
- Ik zeg (waar je in gelooft of wat je wilt zeggen)
- Ik ben (herhaling of herformulering van regel 1 of synoniem of vergelijking)

- Ik ben (herhaling of herformulering van regel 1 of synoniem of vergelijking)
- Ik hoor (een denkbeeldig geluid)
- Ik voel (een gevoel over iets denkbeeldigs of concreets)
- Ik probeer (wat ben je van plan?)
- Ik zal (wat je gaat doen om je plan uit te voeren)
- Ik ben (herhaling of herformulering van regel 1 of synoniem of vergelijking)

Ik ben
.....

Ik wil
.....

Ik ga
.....

Ik zie
.....

Ik zeg
.....

Ik ben
.....

Ik ben
.....

Ik hoor
.....

Ik voel
.....

Ik probeer
.....

Ik zal
.....

Ik ben
.....

Tapijt van Bayeux

Fragmenten uit het Tapijt van Bayeux

Afbeelding 1



Afbeelding 2



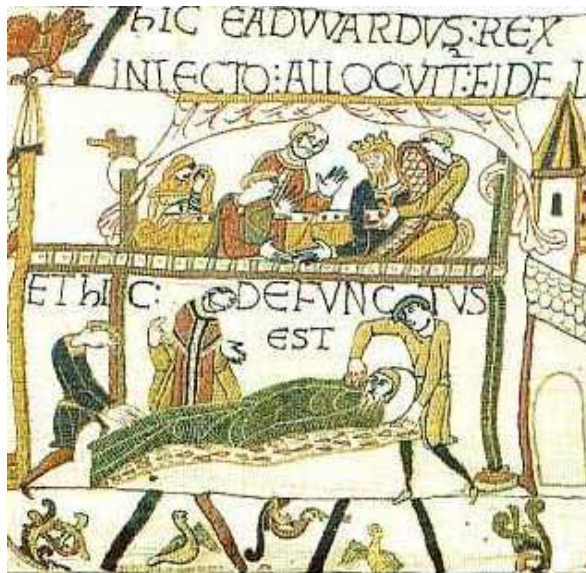
Afbeelding 3



Afbeelding 4



Afbeelding 5



Afbeelding 6



Tapijt van Bayeux

Antwoordmodel

Opdracht 1

Plaats de volgende gebeurtenissen in de goede volgorde. Schrijf onder de gebeurtenissen de nummers in de goede volgorde op. Plaats daarna de afbeeldingen (zie het volgende blad of de powerpoint) bij de juiste gebeurtenissen.

- Edward benoemt Harold tot zijn opvolger en sterft.
- Edward benoemt Willem tot zijn opvolger en zegt tegen Harold dat hij naar Frankrijk moet gaan om dit Willem te zeggen.
- Harold wordt door adel en geestelijkheid als koning erkend.
- Harold sneuvelt in de Slag bij Hastings.
- Bij Willem zweert Harold op heilige relieken dat Willem troonopvolger is, als Edward sterft.
- Willem geeft bevel tot scheepsbouw om zo naar Engeland te varen en Harold's troon op te eisen.

Juiste volgorde van gebeurtenissen	Bijpassende afbeelding
1. b	3
2. e	6
3. a	5
4. c	1
5. f	2
6. d	4

Opdracht 2

We laten nu het verhaal over Willem en Harold op het Tapijt van Bayeux achter ons. Kies twee afbeeldingen uit die volgens jou goed het feodale stelsel weergeven. Elke afbeelding geef je een titel en een bijschrift. In die toelichting leg je minimaal één kenmerk van het feodale stelsel uit. Gebruik hiervoor het schoolboek.

Gekozen Afbeelding

1

Titel

Trouw / Kroning Leenheer

Toelichting met uitleg van feodale term

Leenmannen, zowel adel als geestelijkheid beloven persoonlijke trouw aan de leenheer, de koning van het land. Als een edelman tot koning werd gekroond moesten alle leenmannen aan hem, de nieuwe leenheer, persoonlijke trouw beloven. Leenmannen zijn zo vazallen van de leenheer en de koning.

Gekozen Afbeelding

2

Titel

Leenheer, leenman en horige

Toelichting met uitleg van feodale term

De leenheer geeft de opdracht aan de leenman om hem in daad bij te staan. De leenmannen laten daarop de horigen een bos kappen.

Gekozen Afbeelding

3

Titel

Koninklijke leenheer

Toelichting met uitleg van feodale term

De hoogste leenheer was de koning van het land. Zijn leenmannen waren hem trouw, raad en daad verschuldigd.

Gekozen Afbeelding

5

Titel

Erfelijke leenheer?

Toelichting met uitleg van feodale term

Het koningschap was erfelijk, maar het leenheerschap in principe niet. Op het sterfbed van een leenheer werd de nieuwe leentrouw afgesproken. De leenheer wijst op zijn sterfbed zijn opvolger aan in de aanwezigheid van zijn vazallen en de geestelijkheid.

Gekozen Afbeelding

6

Titel

Heilige trouw

Toelichting met uitleg van feodale term

Leenmannen beloofden persoonlijke trouw. Door dit te doen op basis van de godsdienst (reliëken van heiligen), kreeg de trouw een hogere en diepere waarde.

Tapijt van Bayeux

Ik ben-gedicht (totaalversie)

Ik ben	(naam met twee specifieke kenmerken)
Ik vraag mij af	(wat wil je weten, waar ben je nieuwsgierig naar?)
Ik hoor	(een denkbeeldig geluid)
Ik zie	(een denkbeeldig beeld)
Ik wil	(een wens, verlangen)
Ik ben	(herhaling of herformulering van regel 1 of synoniem of vergelijking)
Ik ben	(herhaling of herformulering van regel 1 of synoniem of vergelijking)
Ik ga	(wat ben je van plan, ga je doen?)
Ik voel	(een gevoel over iets denkbeeldigs of concreets)
Ik raak	(een denkbeeldige aanraking)
Ik maak me zorgen	(waar maak je je zorgen over?)
Ik huil	(iets wat je verdrietig maakt)
Ik ben	(herhaling of herformulering van regel 1 of synoniem of vergelijking)
Ik ben	(herhaling of herformulering van regel 1 of synoniem of vergelijking)
Ik zeg	(waar je in gelooft of wat je wilt zeggen)
Ik droom	(wat je wens/ideaal is of een 'echte' slaapdroom)
Ik probeer	(wat ben je van plan?)
Ik hoop	(wat wil je dat er gebeurt, wat het wordt?)
Ik ben	(herhaling of herformulering van regel 1 met samenvatting of metafoor)

De Sint Elisabethsvloed

Opkomst van steden in de middeleeuwen

In de nacht van 18 op 19 november 1421 vond een watersnoodramp plaats in de Grote Waard, het gebied waarin onder andere de stad Dordrecht ligt. Leerlingen onderzoeken hoe het hoge water zo'n grote verwoesting heeft kunnen achterlaten.

Onderwerp

De opkomst en toenemende zelfstandigheid van steden in de middeleeuwen.

Activiteit

Leerlingen onderzoeken de oorzaken en de gevolgen de Sint Elisabethsvloed.

Tijdsduur

70 minuten

Doelen

- Leerlingen kunnen oorzaken en gevolgen van de ramp tijdens de Sint Elisabethsvloed noemen.
- Leerlingen kunnen het verband uitleggen tussen de opkomst van de handel en de groeiende zelfstandigheid van steden.
- Leerlingen kunnen keuzes beargumenteren op basis van bewijs.

Kenmerkende aspecten

- De opkomst van handel en ambacht, die de basis legde voor het herleven van een agrarisch-urbane samenleving.
- De opkomst van de burgerij en de toenemende zelfstandigheid van de steden.

Beginsituatie

Bovenbouw havo/vwo. Ter introductie op of afsluiting van het tijdvak van Steden en staten.

Vorbereiden

- Maak groepen van drie leerlingen, zet drie stoelen achter twee tafels.
- Voor iedere groep een envelop met mysteriekaarten.
- Kopieer voor iedere groep het invulblad.

Instrueren

Wat: We gaan de oorzaken en gevolgen van de ramp tijdens de Sint Elisabethsvloed bestuderen.
Hoe: In drietallen informatiekaartjes onderzoeken en op basis daarvan het antwoord op de hoofdvraag beargumenteren.
Waarom: Om te leren dat volgorde bij geschiedenis

belangrijk is (oorzaak-gevolg) en te ervaren dat sommige gebeurtenissen heel complex zijn, afhankelijk vanuit welke kant je de zaak bekijkt. Je leert uit veel informatie keuzes te maken; die keuzes moet op argumenten zijn gebaseerd.

Uitvoeren

- Deel de envelop en het invulblad uit. Neem de instructie gezamenlijk door. Zet de leerlingen aan het werken.
- Na 10 minuten volgt een tussenbespreking die gericht is op het aanpakken van de opdracht. Zet de leerlingen weer aan het werk.
- Na 15 minuten volgt een tweede tussenbespreking over de belangen van de verschillende groepen (onderdeel 1 op het invulblad).
- Zet de leerlingen weer aan het werk.

Nabespreken

Wat: Wie is volgens de groep verantwoordelijk?
In hoeverre was Dordrecht een zelfstandige stad?
Hoe: Hoe hebben jullie de opdracht aangepakt?
Waarom: Waarom is het moeilijk een verantwoorde-lijke aan te wijzen?

Vervolg

Doordat verschillende belangen een rol spelen is het niet altijd eenvoudig een verantwoordelijke aan te wijzen voor bepaalde gebeurtenissen. Om tot een uitspraak te komen moeten verschillende bewijzen worden bestudeerd en tegen elkaar worden afgewogen. Hier zullen we bij geschiedenis vaker op terugkomen.

Doelen

- Leerlingen kunnen oorzaken en gevolgen van de ramp tijdens de Sint Elisabethsvloed noemen.
- Leerlingen kunnen het verband uitleggen tussen groei van steden en de opkomst van de handel.
- Leerlingen kunnen het verband uitleggen tussen de opkomst van de handel en de groeiende zelfstandigheid van steden.
- Leerlingen kunnen informatie ordenen en classificeren.
- Leerlingen kunnen keuzes beargumenteren op basis van bewijs.

Kenmerkende aspecten

- De opkomst van handel en ambacht, die de basis legde voor het herleven van een agrarisch-urbane samenleving.
- De opkomst van de burgerij en de toenemende zelfstandigheid van de steden.

Beginsituatie

- Het mysterie is ontwikkeld voor leerlingen havo/vwo bovenbouw. De leerlingen hebben vaker met een mysterie gewerkt en zijn dus bekend met de werkwijze.
- De opdracht kan als inleiding op of als afsluiting van het tijdvak 'Steden en staten' worden ingezet.

Vorbereiden

- Maak groepen van drie leerlingen.
- Kopieer voor iedere groep de mysteriekaarten, knip de kaartjes los en doe ze in een envelop. Plak de inleiding op elke envelop.
- Kopieer voor iedere groep het invulblad.

Instrueren

Wat gaan we doen?

De strijd tegen water is een steeds terugkerend thema in de Nederlandse geschiedenis. De watersnoodramp van 1953, waarbij grote delen van Zeeland onder water kwamen te staan, kennen leerlingen misschien nog wel. Maar de Sint Elisabethsvloed is veel minder bekend. De vloed richtte een grote verwoesting aan. In deze opdracht gaan we onderzoeken wie er verantwoordelijk is voor de rampzalige gevolgen van de Sint Elisabethsvloed.

Hoe gaan we dat doen?

Jullie worden verdeeld in groepen van drie en je krijgt een envelop met informatiebronnen. De bronnen helpen je om een antwoord te geven op de gestelde vragen. Na de ordening van de kaartjes ga je aan de hand van een invulblad een antwoord formuleren op de centrale vraag. De opdracht wordt afgesloten met een nabespreking.

Waarom doen we dit?

In dit mysterie komt de complexiteit van de strijd tegen het water in de Nederlandse samenleving aan bod.

Naast geografische en klimatologische factoren zien we op sociaal, economische en politiek vlak belangen die spelen in de strijd tegen het water. Het voorbeeld dat we gaan bekijken maakt duidelijk dat het verklaren van gebeurtenissen erg complex is, mede door de verschillende belangen die een rol spelen. Om tot een goed onderbouwde argumentatie te komen is het belangrijk bewijs te verzamelen en tegen elkaar af te wegen.

Uitvoeren

Maak groepen van drie leerlingen. Zorg dat de groepsleden dicht bij elkaar zitten, zodat ze allemaal de kaartjes kunnen lezen. Deel de enveloppen en de invulbladen uit. Lees gezamenlijk de inleiding door die op de envelop is geplakt. Zet daarna de groepen aan het werk. Deel ondertussen gele post-it blaadjes uit. De leerlingen kunnen hier hun classificatie op schrijven.

Tussenbespreking

Leg na 10 minuten het werk even stil. Vraag aan de groepjes hoe ze de opdracht aanpakken. Bespreek klassikaal hoe leerlingen de opdracht kunnen uitvoeren. Vraag aan verschillende groepen hoe ze hun kaartjes geordend hebben en welke classificaties (titels/kopjes) ze hebben gebruikt. Deze korte inventarisatie laat leerlingen zien dat verschillende ordeningen mogelijk zijn. Zet de leerlingen weer aan het werk. Laat ze hun ordening afronden.

Geef vervolgens aan dat ze de verschillende belangen in kaart moeten brengen en op moeten schrijven op het invulblad. Hierbij moet gelet worden op belangen van de graaf van Holland, de stad Dordrecht en de stad Geertruidenberg. Na ongeveer 15 minuten wordt deze stap met de klas besproken. Laat leerlingen op elkaar reageren. Het gaat hier nog niet om de vraag wie verantwoordelijk is. In de bespreking moet vooral op de belangen van de groepering gewezen worden.

Vervolgens mogen de leerlingen verder in de richting van een conclusie. Eerst moet een korte beschrijving van de gebeurtenissen in de nacht van 18 op 19 november 1421 worden gegeven. Daarna mogen de leerlingen op zoek naar de oorzaken en vervolgens een conclusie trekken. Ook deze conclusie schrijven ze op het invulblad. Daarna volgt de nabespreking.

Nabespreken

Wat

De docent vraagt in de groepen wie ze als verantwoordelijke aanwijzen voor rampzalige gevolgen van de Sint Elisabethsvloed en met welke argumenten zij hun antwoord hebben onderbouwd. Het is verstandig hier te beginnen met een bespreking van de oorzaken van de ramp.

Richtvragen:

- Wat zijn de oorzaken voor de ramp tijdens de Sint

Elisabethsvloed?

- Gebrek aan samenwerking tussen steden en landheren door wederzijds wantrouwen en afgunst.
 - Economische gewin door turfsteken.
 - Klimatologische pech, het was al langer nat, de reservoirs zaten vol.
 - Gods toorn over de stad.
- Wie houden jullie verantwoordelijk voor de ramp? Op grond van welke argumenten?
 - In hoeverre was Dordrecht een zelfstandige stad?
 - Niet: omdat namens de graaf een schout toezag op de rechtsspraak, de stad nog steeds geld moest afstaan aan de graaf en Dordrecht economisch afhankelijk was van het stapelrecht dat de graaf weer kon intrekken.
 - In tijden van onrust kon de stad zelf bepalen bij wie ze zich aansloot. Dit blijkt uit het voorbeeld van de strijd om de Hoeken en de Kabeljauwen. Deze strijd gaf de steden de kans zich onafhankelijker van de graaf op te stellen.

Hoe?

Richtvragen in de nabespreking hierover kunnen zijn:

- Hoe zijn jullie tot een gezamenlijk antwoord gekomen?
- Welke argumenten en bewijzen speelden daarbij een belangrijke rol?
- Waarover hebben jullie het meest gediscussieerd binnen de groep?

Waarom?

Laat de leerlingen nadenken over het nut van de opdracht. Dat vinden ze vaak moeilijk, meestal kunnen ze wel aangeven wat ze cognitief geleerd hebben, maar hier geldt ook dat de nabespreking moet helpen om zicht te krijgen op het eigen leren en de werkwijze bij geschiedenis. De volgende vragen kunnen als richtlijn dienen:

- Waarom is het moeilijk om een verantwoordelijke aan te wijzen?
 - Bij het conflict spelen verschillende belangen een rol die er allemaal op van invloed zijn.
- Wat zegt dat over het verklaren van andere gebeurtenissen in de geschiedenis?
 - Het beantwoorden van de verantwoordelijkheidsvraag is bijna nooit eenduidig te beantwoorden. Bij het beoordelen van het verleden moet je er dus voor waken te snel conclusies te trekken.
- Waarom maken jullie deze opdracht en worden de oorzaken en gevolgen van de Sint Elisabethsvloed niet gewoon op het bord geschreven?

Evaluatie

Het stilleggen van het werk na 10 minuten is erg belangrijk. Telkens blijkt dat dit de leerlingen helpt om in te zien dat er verschillende manieren en diverse redeneringen mogelijk zijn. Andere groepen leggen andere accenten,

waardoor leerlingen weer kritisch worden over hun eigen denken.

Het grootste probleem bij de nabespreking is het vasthouden van de aandacht van de leerlingen. De meeste groepjes zijn tevreden als ze het 'goede' antwoord hebben, maar zijn niet echt geïnteresseerd in leren over het hoe en het waarom. Toch is juist die bespreking van essentieel belang voor het leerrendement.

Vervolg

Mocht dit mysterie als inleiding gegeven worden op de thema's van opkomst van handel en ambacht, de opkomst van de burgerij en het herleven van een agrarisch-urbane samenleving met een toenemende zelfstandigheid van steden, dan kan de opgedane kennis als basis dienen voor een verdere uitwerking van dit kenmerkende aspect.

Mocht het mysterie als afsluiting van het gehele tijdvak 'Steden en staten' dienen, dan kan de thematiek van dit mysterie nog eens geplaatst worden binnen het gehele tijdvak. Nadruk dient vooral te liggen op de opkomst en toenemende zelfstandigheid van steden. Dit element zal op de toets terugkomen.

Doordat verschillende belangen een rol spelen is het niet altijd eenvoudig een verantwoordelijke aan te wijzen voor bepaalde gebeurtenissen. Om tot een conclusie te komen moeten verschillende bewijzen worden bestudeerd en tegen elkaar worden afgewogen. Hier zullen we bij geschiedenis vaker op terugkomen.

Methoden

De Sint Elisabethsvloed komt in geen van de methoden aan bod. Ditzelfde geldt voor de strijd tussen de Hoeken en Kabeljauwen in Holland in de 14e en 15e eeuw, die op de achtergrond een belangrijke rol speelt bij de ramp. Alle methoden besteden aandacht aan de opkomende handel, gerelateerd aan de groei van de steden. Ook de toenemende zelfstandigheid van de steden ten opzichte van de edelen wordt in alle methoden behandeld. Het verschil zit in de voorbeelden die worden gebruikt. Het mysterie is niet in te zetten als een vervanging van de leertekst, maar biedt mogelijkheden voor verdieping, toegespitst op de Nederlandse geschiedenis.

Feniks: Hoofdstuk 4 par. 3 en 4.

Sprekend verleden: Hoofdstuk 3 par. 9 en 10.

Geschiedeniswerkplaats: Hoofdstuk 4 par. 1 en 2.

Memo: Hoofdstuk 4 par. 2.

Werkmateriaal

Mysteriekaarten

Invulblad

Literatuur

J. van Herwaarden ed., *De geschiedenis van Dordrecht tot 1572* (Dordrecht en Hilversum 1996).

De Sint Elisabethsvloed

Mysteriekaarten

Instructie

Het is 1421, een grote watersnood heeft Dordrecht en haar omgeving getroffen. Op zoek naar een verklaring voor de ramp stelt keizer Sigismund van het Heilig Roomse Rijk, waar het graafschap Holland toebehoort, een onderzoek in. De keizer wil graag weten hoe de hoge stand van het water tot zo'n enorme ramp heeft kunnen leiden. De keizer stelt een groep raadgevers samen die naar het graafschap Holland reizen om daar het onderzoek uit te voeren.

Opdracht

Stel, jullie zijn de raadgevers van de keizer die met het onderzoek zijn belast. In dit mysterie gaan jullie de ramp reconstrueren en formuleren jullie een advies voor de keizer. In het advies gaan jullie in op de centrale vraag van het advies:

Wie is verantwoordelijk voor de grote gevolgen van de Sint Elisabethsvloed?

1 In 1299 verleent de graaf van Holland het stapelrecht aan Dordrecht. Dat hield in dat o.a. hout, graan, wijn en zout voortaan alleen in de stad Dordrecht mochten worden uitgeladen en verkocht.

2 Turf is gedroogd veen dat als brandstof werd gebruikt. Het veen wordt opgegraven.

3 Geertruidenberg, naast Dordrecht de andere belangrijke stad in de Grote Waard, was het centrum van rechtspraak en administratie van de regio. De stad had zeven jaar eerder het stadsrecht verworven.

4 Het stadsrecht gaf Dordrecht een grote mate van zelfstandigheid. In ruil voor deze vrijheid betaalde de stad jaarlijks 60 Hollandse ponden aan de graaf en tweederde deel uit de opbrengst van de rechtspraak (boetes ed.) kwam ten goede aan de kas van de graaf.

5 Dankzij het stapelrecht werd Dordrecht een aantrekkelijke stad voor immigranten. Handelaren en ambachtslieden vestigden zich in de stad. Door de groei van de stad kreeg Dordrecht een overheersende positie in de Grote Waard.

6 Het stadsbestuur van Dordrecht koos in eerste instantie voor het steunen van Jacoba van Beieren als gravin van Holland. Dordrecht behoorde daarmee tot de 'Hoeken'. In 1418 echter liep Dordrecht over naar de andere kant, en koos partij voor de 'Kabeljauwen'.

7 *Het stadsbestuur van Dordrecht maakt bekend dat binnen 4 mijl van een dijk in de Grote Waard geen turf uit de grond mag worden gehaald op straffe van een boete.*

*Burgemeester en Schepenen
1375 AD*

8 Tussen 1200 en 1230 werd de Grote Waard ingepolderd. Vanaf dat moment werd een beleid gevoerd om het beheersen van het water centraal te regelen. Daarmee was het eerste waterschap van de Nederlanden ontstaan.

9 Doordat alle schepen nu door Dordrecht moesten varen, groeide de stad in korte tijd van een agrarische nederzetting uit tot een bloeiende handelsstad.

10 *Het stadsbestuur van Dordrecht verleent toestemming aan de heer van Putten om turf uit de grond te halen bij de dijk van de Grote Waard als schadeloosstelling voor bedijking elders in de Grote Waard.*

*Schout en schepenen
1383 AD*

11 In 1220 kreeg de stad Dordrecht stadsrechten. Het stadsbestuur bestond uit schepenen (vertegenwoordigers van de burgerij), raden (adviseurs), één of twee burgemeesters en een schout. De schout werd door de graaf van Holland benoemd.

12 Eén van de leden van het waterschap in de Grote Waard moest een ingezetene van Dordrecht zijn.

13 *Daags na Sint Elisabeth 1421 woedde er 's nachts zo'n hevige storm, dat de wind met orkaankracht verschillende huizen omverblies en in Holland door dijkdoorbraken veel schade aanrichtte. Tweeduizend mensen zijn, naar men zegt, verdronken. Bij mensengeugenis was het niet voorgekomen, dat een overstroming zo erg en het peil van het zeewater zo hoog was. Bijna heel Holland is, evenals Vlaanderen en Zeeland ondergelopen. Hierdoor kwam ook de Grote Zuidhollandse Waard onder water te staan en ging verloren.*

De Tielse Kroniek (15e eeuw)

14 In het eerste kwart van de 15e eeuw vonden drie stormvloed plaats. Na elke stormvloed waren de dijken rond de Grote Waard weer wat verder verzwakt.

15 In 1394 trekt de graaf van Holland een deel van de stapelrechten van Dordrecht in. Dit mede onder invloed van Kabeljauwse steden en edelen.

16 *Ik, keizer Frederik I Barbarossa, verleen hierbij aan graaf Floris III van Holland het tolrecht van de Geervliet. Elk schip dat via de stad Dordrecht door het Geervliet vaart moet vijf procent van de waarde van de landing als tol aan de graaf betalen.*

*Frederik I
Keizer van het Heilig Roomse Rijk
1179 AD*

17 *Poorters van Dordrecht, deze vloed is een straf van God! God, die zoals in het Bijbelboek 'Genesis' staat, het water van het gewelf heeft gescheiden, heeft al eerder een zondvloed over de aarde doen komen. Toen overleefde alleen de rechtschapen Noach en zijn gezin, zoals ook nu de rechtschapenen de vloed hebben doorstaan, terwijl de zondigen gestraft zijn.*

18 Het was een natte herfst in 1421, waardoor het opperwater van de rivieren nog zeer hoog stond.

19 In de tweede helft van de 14e en de eerste helft van de 15e eeuw woedde er in Holland een strijd tussen twee verschillende groepen om de macht. De ene groep werd de 'Hoeken' genoemd, de andere groep de 'Kabeljauwen'. De strijd ontstond door een ruzie over de opvolging van eerste graaf Willem IV en later graaf Willem VI. Deze strijd verdeelde de adellijke geslachten en de steden in Holland en Zeeland, die voor één van beide partijen kozen.

20



21 Geertruidenberg koos kant voor de 'Hoeken'. Dordtse troepen waren in 1420 negen weken en vier dagen betrokken bij een beleg van Geertruidenberg.

22 Om de dijken rond Dordrecht te financieren was de stad onder andere afhankelijk van de inkomsten van de turf. Daarnaast vormde turf ook een belangrijke inkomstenbron voor de lokale bestuurders en rijke Dordtenaren.

23 *Het stadsbestuur van Dordrecht verleent toestemming aan Hugeman van Strijen, de heer van Zevenbergen, om turf uit de grond te halen in de buurt van de dijk om de Grote Waard.*

*Burgemeester en Schepenen
1384 AD*

24 Schilderij over de Sint Elisabethsvloed, rond 1500 (maker onbekend)



De Sint Elisabethsvloed

Invulblad

1. Wat waren de belangen van de volgende groepen:

a. Dordrecht

.....
.....

b. Graaf van Holland

.....
.....

c. Geertruidenberg

.....
.....

2. Rekening houdend met de omstandigheden in de nacht van 18 op 19 november 1421.

.....
.....
.....
.....

Kaartjes:

3. Als we rekening houden met de politieke en economische situatie dan komen wij tot de volgende oorzaken voor de Sint Elisabethsvloed:

Kaartje

-
.....
-
.....
-
.....
-
.....
-
.....

4. Op basis van deze gegevens komen wij tot de volgende conclusie:

.....
.....
.....
.....
.....



3

Vroegmoderne Tijd

- 84 Humanisme en hervorming
- 96 Tentoonstelling: veranderend mens- en wereldbeeld
- 110 Visies op de Nederlandse Opstand (1550-1588)
- 126 Franse Revolutie
- 138 Personen en begrippen in historische context
- 152 Trans-Atlantische slavenhandel (1600-1850)

Humanisme en hervorming

Deze leeractiviteit helpt leerlingen de historische context van een persoon in kaart te brengen en tegelijkertijd het bijzondere van de persoon weer te geven.

Onderwerp

Humanisme en hervorming.

Activiteit

Leerlingen plaatsen personen uit de vroegmoderne tijd in de historische context.

Tijdsduur

50 minuten

Doelen

- Leerlingen kunnen kenmerken en voorbeelden noemen van humanisme en hervorming.
- Leerlingen kunnen een vergelijking maken tussen de ideeën van Erasmus, Luther en Calvijn.
- Leerlingen kunnen uitleggen hoe de historisch context van invloed is op het denken en handelen van personen.
- Leerlingen kunnen uitleggen hoe het denken en handelen van mensen van invloed is geweest op de historisch context.

Kenmerkende aspecten

- Het veranderende mens- en wereldbeeld van de renaissance en het begin van een nieuwe wetenschappelijke belangstelling.
- De protestantse reformatie die splitsing van de christelijke kerk in West-Europa tot gevolg had.

Beginsituatie

Bovenbouw havo en vwo. De opdracht is ter afsluiting van de paragrafen over het humanisme en de hervorming. In deze les maken de leerlingen kennis met de werkvorm woordwijzer, vandaar dat deze les tamelijk gesloten van karakter is.

Vorbereiden

Kopieer de opdrachtenbladen volgens de aanwijzingen.

Instrueren

Wat: Vandaag gaan we bekijken een aantal belangrijke personen uit het humanisme en de hervorming nader bestuderen.

Hoe: Met trefwoorden de tijd van een persoon beschrijven. Van de informatie bij de trefwoorden, wordt een kort samenhangend verhaal geschreven.

Dit doen we afwisselend klassikaal en zelfstandig. *Waarom:* Bij geschiedenis is het belangrijk te begrijpen hoe het denken en handelen van een persoon worden beïnvloed door de tijd waarin hij leeft.

Uitvoeren

- Klassikale inoefening van de werkvorm met het opdrachtblad 'Columbus'. De inoefening wordt met een korte bespreking afgesloten.
- Leerlingen beschrijven met behulp van een opdrachtblad individueel/in tweetallen een eigen persoon (Erasmus, Luther en Calvijn).
- Klassikale bespreking van de gemaakte opdracht.

Nabespreken

Wat

- Wat is de historische context voor de humanisten en hervormers rond 1500? Wat is voor hen allemaal gelijk?
- Hoe geven de drie personen zelf vorm aan hun context? Wat maakt hen uniek/bijzonder/afwijkend?

Hoe

Hoe kun je de historische context bepalen? Welke vragen moet je dan stellen?

Waarom

Weet je nu hoe je historische context moet beschrijven en wat daarvan de waarde is?

Vervolg

Historische context is belangrijk om het handelen van mensen in het verleden te verklaren. Hier zullen we bij geschiedenis dus vaker op terugkomen.

Doelen

- Leerlingen kunnen kenmerken en voorbeelden noemen van humanisme en hervorming.
- Leerlingen kunnen een vergelijking maken tussen de ideeën van Erasmus, Luther en Calvijn.
- Leerlingen kunnen uitleggen hoe de historisch context van invloed is op het denken en handelen van personen.
- Leerlingen kunnen uitleggen hoe het denken en handelen van mensen van invloed is geweest op de historisch context.
- Leerlingen kunnen in eigen woorden omschrijven wat historische context inhoudt.
- Leerlingen kunnen beknopt de historische context van personen uit het humanisme en de hervorming beschrijven.

Kenmerkende aspecten

- Het begin van de Europese overzeese expansie.
- Het veranderende mens- en wereldbeeld van de renaissance en het begin van een nieuwe wetenschappelijke belangstelling.
- De protestantse reformatie die splitsing van de christelijke kerk in West-Europa tot gevolg had.

Beginsituatie

De opdracht is gemaakt voor bovenbouw havo/vwo. De leeractiviteit wordt gebruikt als afsluiting van de paragrafen over humanisme en hervorming, zoals die in de schoolmethode staan. Dit is de eerste kennismaking met de werkvorm voor de leerlingen. De opdracht heeft daarom een meer gesloten karakter.

Vorbereiden

Kopieer de opdrachtenbladen. Voor een klas met 30 leerlingen:

- 30 exemplaren opdrachtenblad Columbus.
- 14 exemplaren opdrachtenblad Erasmus (1/3 van de klas werkt hiermee).
- 13 exemplaren opdrachtenblad Luther (1/3 van de klas werkt hiermee).
- 13 exemplaren opdrachtenblad Calvijn (1/3 van de klas werkt hiermee).

Instrueren

Wat

Vandaag gaan we een aantal belangrijke personen uit het humanisme en de hervorming nader bestuderen door ze te plaatsen in hun tijd.

Hoe

Jullie krijgen bij iedere persoon een aantal vragen, deze informatie schrijf je in trefwoorden op. Van de informatie bij de trefwoorden wordt een kort samenhangend verhaal geschreven. Om te oefenen gaan we eerst een voorbeeld gezamenlijk maken, namelijk over Columbus.

Daarna krijgen gaan jullie dezelfde opdracht uitvoeren met een ander historisch persoon. Je klasgenoten moeten deze persoon straks raden.

Waarom

Het is belangrijk te weten en begrijpen wat een persoon betekent in zijn tijd. Dit helpt je om hoofd- en bijzaken te onderscheiden. Dit helpt je dus ook ter voorbereiding op de toets. In een volgende les gaan we weer deze werkvorm doen, maar dan in een meer 'open vorm'. In deze les leren we de principes van de werkvorm.

Uitvoeren

De les begint met een klassikale inoefening van de werkvorm met het opdrachtenblad over Columbus. Deel de opdrachtenbladen over Columbus uit en laat een leerling het opdrachtenblad voorlezen. Benadruk dat met het invullen van de informatie bij de trefwoorden de leerlingen in eerste instantie hun geheugen en aantekeningen moeten gebruiken, daarna pas het schoolboek. De inoefening wordt afgesloten met een klassikale bespreking, zie onder het kopje nabespreking.

Zeg de leerlingen dat ze nu zelfstandig een ander persoon in de historische context gaan plaatsen. Elke 'klassenrij' krijgt een andere persoon. Na afloop van de opdracht moeten de andere rijen 'raden' welke persoon een bepaalde rij had. Binnen de 'rij' kunnen de leerlingen het opdrachtenblad individueel of in tweetallen binnen tien minuten maken.

Herhaal dat leerlingen vooral gebruik moeten maken van hun geheugen, de vorige lessen en hun aantekeningen en pas in laatste instantie van de bladzijden in het schoolboek die op het opdrachtenblad staan.

Deel de opdrachtenbladen Erasmus, Luther en Calvijn uit. Een derde deel (linkerrij) van de klas doet Erasmus, weer een derde (middenrij) Luther en het laatste deel (rechterrij) Calvijn. Loop rond tijdens het zelfstandig invullen van de opdrachtenbladen. De leerlingen zullen hier in totaal ongeveer tien minuten mee bezig zijn.

Nabespreken

Tussenbespreking

Besprek met de klas in een onderwijsleergesprek de verschillende trefwoorden. Laat in het gesprek leerlingen elkaar aanvullen, alternatieven naar voren brengen, enz. en laat hen de informatie bij de trefwoorden op het opdrachtenblad schrijven:

- Tijd
Dat kan dus zijn: rond 1492, rond 1500, eind 15e begin 16e eeuw, renaissance, tijd van ontdekkers en hervormers, vroegmoderne tijd, tijd van grote ontdekkingsreizen. Probeer altijd voor een combinatie van een jaartal/cijfer en een naam/omschrijving te kiezen.
- Land/gebied
Dat kan zijn: geboren in Italië, werkend voor Spanje. Belangrijk is (Zuid-) Europa en dat het leven in dit

- gebied en de cultuur daar, zijn persoon heeft bepaald.*
- Gebeurtenis/prestatie
Ontdekking van Amerika.
 - Cultureel-godsdienstige opvatting
Hij wilde het christendom verspreiden/Gods woord naar andere landen brengen/mensen bekeren, enz. Hierbij gaat het dus om een andere vorm van expansie van het christendom, anders dan we bij Bonifatius/Willibrord en de kruistochten hebben gezien.
 - Historisch begrip
Ontdekkingsreizen/ontdekkers, overzeese expansie, nieuwe wereld.
 - Unieke-bijzondere karakter voor zijn tijd
Columbus ontdekte 'als eerste' Amerika, combineerde geografische gegevens uit de klassieke oudheid met nieuwe inzichten.
 - Uniek-bijzondere karakter voor nu
Columbus gaf de oorspronkelijke bewoners van Amerika de naam Indianen. Columbus introduceerde de West-Europese cultuur in Amerika.

Besprek met de leerlingen dat verschillende antwoorden 'goed' kunnen zijn, maar dat het ene antwoord beter past bij de persoon dan het andere. Zo wordt de tijd door de persoon gevormd, maar geeft de persoon ook vorm aan de historische tijd.

Vraag de leerlingen nu om van de informatie een kort verhaaltje onderaan op het opdrachtenblad te schrijven. Besprek twee teksten die leerlingen hebben geschreven. Geef in de bespreking aan dat zowel de algemene aspecten van een tijd belangrijk zijn ('historische context') als de bijzondere bijdragen van de persoon aan zijn tijd.

Nabespreking

Begin de klassikale bespreking door leerlingen uit een bepaalde rij hun 'verhaaltje' voor te laten lezen. De andere rijen moeten eerst de oplossing zien te vinden door te raden wie de historische persoon is, daarna mogen ze aanvullingen geven. Zeg tegen de leerlingen die voorlezen dat ze niet de naam van de persoon noemen. Als de drie personen op deze manier aan bod zijn gekomen, kan overgegaan worden op de feitelijke nabespreking.

Wat

- Wat is de historische context voor de humanisten en hervormers rond 1500? Wat is voor hen gelijk? Mogelijke antwoorden:
 - Alle drie hadden kritiek op de rooms-katholieke kerk.
 - Alle drie benadrukten de individuele/persoonlijke uitleg van de bijbel en niet het op hoger gezag aannemen van een bepaalde uitleg.
- Hoe geven de drie personen nu zelf vorm aan hun context? Wat maakt hen uniek/bijzonder/afwijkend? Mogelijke antwoorden:

- Erasmus vooral humanist; Luther en Calvijn vooral hervormers, want de laatste twee vormden hun eigen kerk en Erasmus bleef binnen de rooms-katholieke kerk.
- Luther was de eerste die een eigen stroming binnen de kerk begon.
- Luther vond dat de vorst bepaalde welke geloofsrichting in zijn gebied bestond en stelde daarmee de wereldlijke macht boven de geestelijke macht. Calvijn was van mening dat de vorst ondergeschikt was aan Gods woord en Calvijn stelde daarmee de geestelijke macht boven de wereldlijke macht.
- Luther was van mening dat door bidden, boetedoening en goede werken je Gods genade kon verdienen en daarmee in de hemel kon komen. Calvijn plaatste daar de predestinatieleer tegenover: God had bij de geboorte al voorbestemd welke mensen in de hemel zouden komen en welke niet.

Hoe

Hoe kun je nu de tijd waarin iemand leeft, oftewel de historische context, bepalen?

Een manier om te onthouden hoe je personen in de historische context plaats is het WB-schema. Bij het beschrijven van de historische context van een persoon is van belang dat in een samenhangend verhaal wordt beschreven:

WB – schema

1 **WWW** – Beschrijving

wie, wat, waar, wanneer

2 **Waarin** – Bijdrage/beroep

politiek, economie, sociaal, cultuur (=kunst, godsdienst, idee)

3 **WWW** – Bijzondere betekenis

waardoor, waarvoor, waaruit, waarom (betekenis voor toen en nu)

Waarom

Weet je nu hoe je 'historische context' moet beschrijven en wat daarvan de waarde is? Voor het plaatsen van een persoon in de historische context zijn dus twee zaken van belang:

- Hoe zag die tijd eruit? Wat was de betekenis van de tijd voor de persoon?
- Wat was de bijzondere bijdrage van die persoon aan zijn tijd?

Vervolg

Historische context is belangrijk om het handelen van mensen in het verleden te verklaren. Hier zullen we bij geschiedenis vaker op terugkomen.

Evaluatie

Leerlingen zeiden na afloop van de les 'Dit was leuk om te doen en we hebben er ook nog wat aan'. Na doorvragen werd duidelijk dat met 'leuk' werd bedoeld:

- de afwisseling tussen klassikaal en zelfstandig werken;
- dat ze mochten kiezen om individueel of in tweetallen mochten werken;
- dat klasgenoten moesten 'raden' welke persoon ze hadden.

Met 'we hebben er wat aan' werd bedoeld, dat ze zich goed konden voorbereiden op de toets omdat:

- ze nu een samenvatting hadden van twee paragrafen;
- ze nu de verschillen en overeenkomsten tussen de drie personen op een rijtje hadden.

Geef leerlingen genoeg tijd voor het zoeken van de informatie. Gericht scannend lezen met de aanwijzingen op het opdrachtenblad blijkt toch lastig te zijn. Leerlingen produceren in vergelijking met vorige lessen veel minder losse opmerkingen ten aanzien van de personen. Ze beschrijven meer relaties. Een eerste stap naar historisch contextualiseren is duidelijk gezet. Voor veel leerlingen zijn de overeenkomsten en verschillen tussen Erasmus, Luther en Calvijn lastig te doorgronden. Aan de ene kant zijn de drie geleerden/theologen een product van hun tijd, van de 'historische context'. Aan de andere kant hebben ze mede hun tijd vorm gegeven.

Methoden

De historische personen die in de opdracht naar voren komen, worden in alle methoden behandeld. De opdracht sluit dus goed aan bij de methoden en geeft leerlingen handvatten om de historische context bij de kenmerkende aspecten te formuleren. Aangezien de stof eerst behandeld moet zijn, kan de opdracht de leertekst niet vervangen. Eventueel kan er voor gekozen worden de opdracht als vervanging voor een aantal opdrachten uit het werkboek te gebruiken.

Feniks: hoofdstuk 5 par. 3 en 4.

Geschiedenis Werkplaats: hoofdstuk 5 par. 1 t/m 3.

Memo: hoofdstuk 5 par. 1 en 2.

Sprekend Verleden: hoofdstuk 4 par. 1 en 2.

Werkmateriaal

Opdrachtenbladen Columbus, Erasmus, Luther en Calvijn.

Antwoordenmodellen Columbus, Erasmus, Luther en Calvijn.

Humanisme en hervorming

Opdrachtenblad Columbus

Naam Leerling: Klas:

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een persoon in de historische context plaatsen.

- Dat doen we door eerst trefwoorden over de persoon op te schrijven.
- Daarna maken we van die trefwoorden een samenhangend kort verhaal.
- Dat verhaaltje wordt voorgelezen aan de rest van de klas: als het goed is, moet de klas direct door het verhaal weten over welke persoon het gaat.

Stap 1

Geef informatie over elk van onderstaande trefwoorden. Doe dit door eerst gebruik te maken van je geheugen (wat weet je nog uit je hoofd?), daarna van je aantekeningen en tot slot van je boek. Zo test je wat je nog weet van de vorige lessen.

Persoon

Christoffel Columbus

Noem/omschrijf:

1. De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).
.....
.....
2. Het **land/gebied** waar de persoon leefde.
.....
.....
3. Een **gebeurtenis/prestatie** die typerend is voor de persoon.
.....
.....
4. Een **cultureel-godsdienstige opvatting** van de persoon.
.....
.....
5. Een **historisch begrip** dat goed bij de persoon past.
.....
.....
6. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon in de *historische tijd*.
.....
.....
7. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon *voor onze tijd*.
.....
.....

Stap 2

Plaats met behulp van stap 1 de persoon hieronder *in vier zinnen* in de historische context.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Humanisme en hervorming

**Opdrachtenblad
Erasmus**

Naam Leerling: Klas:

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een persoon in de historische context plaatsen.

- Dat doen we door eerst trefwoorden over de persoon op te schrijven.
- Daarna maken we van die trefwoorden een samenhangend kort verhaal.
- Dat verhaaltje wordt voorgelezen aan de rest van de klas: als het goed is, moet de klas direct door het verhaal weten over welke persoon het gaat.

Stap 1

Geef informatie over elk van onderstaande trefwoorden. Doe dit door eerst gebruik te maken van je geheugen (wat weet je nog uit je hoofd?), daarna van je aantekeningen en tot slot van je boek. Zo test je wat je nog weet van de vorige lessen.

Persoon

Erasmus

Noem/omschrijf:

1. De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).
.....
.....
2. Het **land/gebied** waar de persoon leefde.
.....
.....
3. Een **gebeurtenis/prestatie** die typerend is voor de persoon.
.....
.....
4. Een **cultureel-godsdienstige opvatting** van de persoon.
.....
.....
5. Een **historisch begrip** dat goed bij de persoon past.
.....
.....
6. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon in de *historische tijd*.
.....
.....
7. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon *voor onze tijd*.
.....
.....

Stap 2

Plaats met behulp van stap 1 de persoon hieronder *in vier zinnen* in de historische context.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Humanisme en hervorming

**Opdrachtenblad
Luther**

Naam Leerling: Klas:

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een persoon in de historische context plaatsen.

- Dat doen we door eerst trefwoorden over de persoon op te schrijven.
- Daarna maken we van die trefwoorden een samenhangend kort verhaal.
- Dat verhaaltje wordt voorgelezen aan de rest van de klas: als het goed is, moet de klas direct door het verhaal weten over welke persoon het gaat.

Stap 1

Geef informatie over elk van onderstaande trefwoorden. Doe dit door eerst gebruik te maken van je geheugen (wat weet je nog uit je hoofd?), daarna van je aantekeningen en tot slot van je boek. Zo test je wat je nog weet van de vorige lessen.

Persoon

Maarten Luther

Noem/omschrijf:

1. De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).
.....
.....
2. Het **land/gebied** waar de persoon leefde.
.....
.....
3. Een **gebeurtenis/prestatie** die typerend is voor de persoon.
.....
.....
4. Een **cultureel-godsdienstige opvatting** van de persoon.
.....
.....
5. Een **historisch begrip** dat goed bij de persoon past.
.....
.....
6. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon in de *historische tijd*.
.....
.....
7. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon *voor onze tijd*.
.....
.....

Stap 2

Plaats met behulp van stap 1 de persoon hieronder *in vier zinnen* in de historische context.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Humanisme en hervorming

**Opdrachtenblad
Calvijn**

Naam Leerling: Klas:

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een persoon in de historische context plaatsen.

- Dat doen we door eerst trefwoorden over de persoon op te schrijven.
- Daarna maken we van die trefwoorden een samenhangend kort verhaal.
- Dat verhaaltje wordt voorgelezen aan de rest van de klas: als het goed is, moet de klas direct door het verhaal weten over welke persoon het gaat.

Stap 1

Geef informatie over elk van onderstaande trefwoorden. Doe dit door eerst gebruik te maken van je geheugen (wat weet je nog uit je hoofd?), daarna van je aantekeningen en tot slot van je boek. Zo test je wat je nog weet van de vorige lessen.

Persoon

Johannes Calvijn

Noem/omschrijf:

1. De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).
.....
.....
2. Het **land/gebied** waar de persoon leefde.
.....
.....
3. Een **gebeurtenis/prestatie** die typerend is voor de persoon.
.....
.....
4. Een **cultureel-godsdienstige opvatting** van de persoon.
.....
.....
5. Een **historisch begrip** dat goed bij de persoon past.
.....
.....
6. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon in de *historische tijd*.
.....
.....
7. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon *voor onze tijd*.
.....
.....

Stap 2

Plaats met behulp van stap 1 de persoon hieronder *in vier zinnen* in de historische context.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Humanisme en hervorming

Antwoordmodel Columbus

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een persoon in de historische context plaatsen.

- Dat doen we door eerst trefwoorden over de persoon op te schrijven.
- Daarna maken we van die trefwoorden een samenhangend kort verhaal.
- Dat verhaaltje wordt voorgelezen aan de rest van de klas: als het goed is, moet de klas direct door het verhaal weten over welke persoon het gaat.

Stap 1

Geef informatie over elk van onderstaande trefwoorden. Doe dit door eerst gebruik te maken van je geheugen (wat weet je nog uit je hoofd?), daarna van je aantekeningen en tot slot van je boek. Zo test je wat je nog weet van de vorige lessen.

Persoon

Christoffel Columbus

Noem/omschrijf:

1. De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).
Rond 1500, eind 15e-begin 16e eeuw, tijd van ontdekkers, vroegmoderne tijd
2. Het **land/gebied** waar de persoon leefde.
Geboren in Italië, werkte voor Spanje, West en Zuid-Europa
3. Een **gebeurtenis/prestatie** die typerend is voor de persoon.
Ontdekking Amerika
4. Een **cultureel-godsdienstige opvatting** van de persoon.
Hij wilde het christendom verspreiden/Gods woord naar andere landen brengen/mensen bekeren, enz. Hierbij gaat het dus om een andere vorm van expansie van het christendom, anders dan we bij Bonifatius/Willibrord en de kruistochten hebben gezien.
5. Een **historisch begrip** dat goed bij de persoon past.
Ontdekkingsreizen/ontdekkers, overzeese expansie, nieuwe wereld.
6. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon in de *historische tijd*.
Columbus (her)ontdekte Amerika, combineerde geografische gegevens uit de klassieke oudheid met nieuwe inzichten.
7. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon *voor onze tijd*.
Columbus gaf de oorspronkelijke bewoners van Amerika de naam Indianen. Columbus introduceerde de West-Europese cultuur in Amerika.

Stap 2

Plaats met behulp van stap 1 de persoon hieronder in vier zinnen in de historische context.

Columbus leefde rond 1500, in de tijd van de renaissance en ontdekkers en hervormers. Als geboren Italiaan ging hij voor Spanje op ontdekkingsreis naar Indië om o.a. het christendom te verspreiden. Zonder dat hij het wist kwam hij in Amerika terecht en deze ontdekking veranderde het wereldbeeld, de politiek en de economie van de wereld.

Humanisme en hervorming

Antwoordmodel Erasmus

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een persoon in de historische context plaatsen.

- Dat doen we door eerst trefwoorden over de persoon op te schrijven.
- Daarna maken we van die trefwoorden een samenhangend kort verhaal.
- Dat verhaaltje wordt voorgelezen aan de rest van de klas: als het goed is, moet de klas direct door het verhaal weten over welke persoon het gaat.

Stap 1

Geef informatie over elk van onderstaande trefwoorden. Doe dit door eerst gebruik te maken van je geheugen (wat weet je nog uit je hoofd?), daarna van je aantekeningen en tot slot van je boek. Zo test je wat je nog weet van de vorige lessen.

Persoon

Erasmus

Noem/omschrijf:

1. De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).
Rond 1500, begin 16e eeuw, tijd van de renaissance en humanisme
2. Het **land/gebied** waar de persoon leefde.
Geboren in Nederland, maar reisde door heel Europa.
3. Een **gebeurtenis/prestatie** die typerend is voor de persoon.
Had kritiek op de kerk, wist dit spottend te beschrijven in Lof der Zotheid.
4. Een **cultureel-godsdienstige opvatting** van de persoon.
Hij wilde het christendom verspreiden/Gods woord naar andere landen brengen/mensen bekeren, enz. Hierbij gaat het dus om een andere vorm van expansie van het christendom, anders dan we bij Bonifatius/Willibrord en de kruistochten hebben gezien.
5. Een **historisch begrip** dat goed bij de persoon past.
Kerk moet eenvoudiger zijn en mensen moeten zelf de Bijbel uitleggen. De Bijbel moet beter vertaald worden.
6. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon in de *historische tijd*.
Was één van de weinigen die op literair-wetenschappelijke wijze de kerk en de mensen een spiegel voorhield.
7. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon *voor onze tijd*.
Zijn idee van de zelfstandig weldenkende mens vindt tegenwoordig nog veel navolging.

Stap 2

Plaats met behulp van stap 1 de persoon hieronder in vier zinnen in de historische context.

Erasmus werd in Nederland geboren en leefde in het begin van de zestiende eeuw, de tijd van de renaissance en het humanisme. Erasmus zelf was één van de grootste humanisten. In zijn boeken, o.a. Lof der Zotheid, kritiseert hij de domme in weelde levende geestelijkheid en neemt hij het op voor een kritische houding van de individuele, zelfstandig denkende mens.

Humanisme en hervorming

Antwoordmodel

Luther

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een persoon in de historische context plaatsen.

- Dat doen we door eerst trefwoorden over de persoon op te schrijven.
- Daarna maken we van die trefwoorden een samenhangend kort verhaal.
- Dat verhaaltje wordt voorgelezen aan de rest van de klas: als het goed is, moet de klas direct door het verhaal weten over welke persoon het gaat.

Stap 1

Geef informatie over elk van onderstaande trefwoorden. Doe dit door eerst gebruik te maken van je geheugen (wat weet je nog uit je hoofd?), daarna van je aantekeningen en tot slot van je boek. Zo test je wat je nog weet van de vorige lessen.

Persoon

Maarten Luther

Noem/ omschrijf:

1. De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).
Rond 1500, begin 16e eeuw, tijd van ontdekkers en hervormers
2. Het **land/gebied** waar de persoon leefde.
Duitsland, West-Europa
3. Een **gebeurtenis/prestatie** die typerend is voor de persoon.
Had als monnik/theoloog kritiek op de kerk, spijkerde 95 stellingen op een kerkdeur, begon zijn eigen kerk, vertaalde de bijbel in het Duits, werd in de ban gedaan door de paus, was tegen aflaten.
4. Een **cultureel-godsdienstige opvatting** van de persoon.
De Bijbel zelf (Gods Woord) moet centraal staan en niet de leer/macht/gezag van de kerk als organisatie.
5. Een **historisch begrip** dat goed bij de persoon past.
Hervorming, reformatie, protestantisme.
6. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon in de *historische tijd*.
Kreeg als eerste binnen de christelijke kerk een eigen geloofsrichting.
7. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon *voor onze tijd*.
Door hem begon de hervorming en het protestantisme; tegenwoordig nog een belangrijke en grote stroming binnen de christelijke kerk.

Stap 2

Plaats met behulp van stap 1 de persoon hieronder in vier zinnen in de historische context.

Luther was een geleerde monnik die in de eerste helft van de 16e eeuw, de tijd van de renaissance en hervorming, in Duitsland leefde. Hij had kritiek op de kerk van Rome vanwege de te grote rijkdom van de geestelijkheid, de aflaten en het niet meer centraal staan van de bijbel in het geloof. Toen hij uit de kerk werd gezet, ontstond rondom hem een protestantse kerk. Zo was Luther het begin van de hervorming: de splitsing van de christelijke kerk in een rooms-katholieke en protestantse richting.

Humanisme en hervorming

Antwoordmodel Calvijn

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een persoon in de historische context plaatsen.

- Dat doen we door eerst trefwoorden over de persoon op te schrijven.
- Daarna maken we van die trefwoorden een samenhangend kort verhaal.
- Dat verhaaltje wordt voorgelezen aan de rest van de klas: als het goed is, moet de klas direct door het verhaal weten over welke persoon het gaat.

Stap 1

Geef informatie over elk van onderstaande trefwoorden. Doe dit door eerst gebruik te maken van je geheugen (wat weet je nog uit je hoofd?), daarna van je aantekeningen en tot slot van je boek. Zo test je wat je nog weet van de vorige lessen.

Persoon

Johannes Calvijn

Noem/ omschrijf:

1. De **tijd** van de persoon (tijdvak, eeuw, jaartallen, naam).
Eerste helft 16e eeuw, tijd van renaissance en hervorming.
2. Het **land/gebied** waar de persoon leefde.
Frankrijk, Zwitserland (Genève), West-Europa.
3. Een **gebeurtenis/prestatie** die typerend is voor de persoon.
Stichtte zijn eigen christelijke kerkorganisatie.
4. Een **cultureel-godsdienstige opvatting** van de persoon.
Sober, eenvoudig leven ten dienste van God. De mens is al bij geboorte voorbestemd voor de hemel of niet. De godsdienst is niet ondergeschikt aan de wereldlijke macht.
5. Een **historisch begrip** dat goed bij de persoon past.
Hervorming – reformatie – protestantisme – calvinisme
6. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon in de *historische tijd*.
Begon zijn eigen kerkrichting met eigen regels.
7. Het **unieke-bijzondere** karakter/optreden/handelen van de persoon *voor onze tijd*.
Het calvinisme is in delen van Nederland nog steeds van grote betekenis; Nederland is 200 jaar lang eigenlijk een calvinistisch land geweest.

Stap 2

Plaats met behulp van stap 1 de persoon hieronder in vier zinnen in de historische context.

Calvijn was een theoloog die in de eerste helft van de 16e eeuw de tijd van de hervorming in Genève zijn eigen kerkorganisatie opzette. In zijn kerk was eenvoudig leven heel belangrijk. Calvijn zei ook dat de mens al door God voorbestemd was om al dan niet in de hemel te komen (predestinatie). Verder vond Calvijn dat vorsten (koningen) die niet goed voor hun onderdanen zorgden, afgezet mochten worden. Die twee laatste punten zijn typerend voor hem.

Tentoonstelling: veranderend mens- en wereldbeeld

Centraal in de opdracht staan de veranderingen die rond 1500 hebben plaatsgevonden, waarin de elite in Europa anders ging denken. Deze mentaliteitsverandering had wortels in de middeleeuwen en uitte zich op religieus, filosofisch, wetenschappelijk en sociaal-economisch gebied. In deze opdracht gaan de leerlingen, aan de hand van afbeeldingen, een beeld vormen van deze verandering.

Onderwerp

Het veranderende mens- en wereldbeeld rond 1500.

Activiteit

Het maken van een tentoonstelling van de veranderingen rond 1500.

Tijdsduur

60 minuten

Doelen

De leerlingen kunnen aan de hand van afbeeldingen een beeld vormen van de veranderingen rond 1500.

Kenmerkende aspecten

- Het veranderende mens- en wereldbeeld van de renaissance en het begin van een nieuwe wetenschappelijke belangstelling.
- De hernieuwde oriëntatie op het erfgoed van de klassieke oudheid.

Beginsituatie

De middeleeuwen en de overgang naar de vroegmoderne tijd zijn behandeld, waarbij de reformatie is genoemd.

Vorbereiden

- Voor elke groep de leerlinginstructie, het blad met personen en begrippen en de plattegrond van de tentoonstellingsruimte kopiëren.
- Voor elke groep de afbeeldingen kopiëren, knippen en in een envelop doen.
- Voor elke groep het antwoordenblad voor ronde 1 en 2, dubbelzijdig kopiëren.

Instrueren

Wat: Het maken van een tentoonstelling over de periode rond 1500.

Hoe: Door de centrale begrippen van een tentoonstelling te ordenen en daar kunstwerken bij te selecteren.

Waarom: Zo krijg je zicht op de veranderingen rond 1500 en leer je goed kijken naar afbeeldingen.

Ten slotte leer je om je keuzen met argumenten te onderbouwen.

Uitvoeren

- Verdeel de klas in drietallen. Deel de opdracht uit en leg deze duidelijk uit. Loop veel rond om onduidelijkheden of onzekerheden weg te halen.
- Gebruik tussenbesprekingen om in te gaan op manier van aanpak, inhoud en proces-/tijdbewaking.

Nabespreken

Wat: Hoe ziet jullie tentoonstelling er uit? Voor welk(e) thema(s) hebben jullie gekozen? En hoe verhouden de verschillende zalen zich tot elkaar?

Hoe: Waarop let je als je een kunstwerk in een bepaalde zaal plaatst? Hoe ging de discussie daarover?

Waarom: Kun je nu criteria noemen waarop je selecteert? Welke daarvan zijn historisch en welke meer kunsthistorisch? Welke rol spelen personen voor jou om een beeld te krijgen van een periode (historische context)?

Vervolg

Het bestuderen van afbeeldingen is een belangrijke oefening bij geschiedenis. Met name over het veranderend mens- en wereldbeeld worden vaak vragen gesteld aan de hand van afbeeldingen. Een vervolgoopdracht kan zijn leerlingen te laten zoeken naar andere afbeeldingen bij de zaalteksten of ze hun tentoonstelling te laten presenteren aan elkaar.

Doelen

- Leerlingen kunnen aan de hand van afbeeldingen een beeld geven van de veranderingen rond 1500.
- De leerlingen ontwikkelen een bredere historische context van de veranderingen rond 1500, waarbij verandering en gelijktijdigheid belangrijke structuurbegrippen zijn.
- Leerlingen kunnen bij kenmerkende aspecten voorbeelden geven en betekenis aan die voorbeelden geven.
- Leerlingen maken kennis met belangrijke kunstwerken uit de late middeleeuwen en de renaissance/vroegmoderne tijd.
- Leerlingen zijn in staat afbeeldingen te analyseren.
- Leerlingen zijn in staat afbeeldingen te selecteren op basis van bepaalde criteria.
- Leerlingen zijn in staat afbeeldingen te vergelijken en beslissingen te nemen.

Kenmerkende aspecten

- Het begin van de Europese overzeese expansie.
- Het veranderende mens- en wereldbeeld van de renaissance en het begin van een nieuwe wetenschappelijke belangstelling.
- De hernieuwde oriëntatie op het erfgoed van de klassieke oudheid.
- De protestantse reformatie die splitsing van de christelijke kerk in West-Europa tot gevolg had.

Beginsituatie

De opdracht is zeer geschikt om de leerlingen te helpen zicht te krijgen op de veranderingen die rond 1500 hebben plaats gevonden (historische context). De middeleeuwen moeten besproken zijn en er moet een inleiding geweest zijn in de vroegmoderne tijd. Eventueel kunnen de leerlingen de betreffende paragraaf van het boek gebruiken voor extra informatie. De opdracht kan ook gebruikt worden als herhaling van het tijdvak van ontdekkers en hervormers, al blijft het kenmerkend aspect de Nederlandse Opstand nadrukkelijk buiten beschouwing.

Vorbereiden

- Kopieer voor elke groep de afbeeldingen. Maak er kaartjes van en doe ze in enveloppen.
- Kopieer voor elke groep de leerlinginstructie, de lijst met personen en begrippen en de plattegrond van de tentoonstelling.
- Kopieer voor elke groep de opdrachtbladen dubbelzijdig; ronde 1 op de voorzijde, ronde 2 op de achterzijde.

U kunt er voor kiezen om de instructie van ronde 1 en 2 te kopiëren en op de envelop te plakken, zo hebben de leerlingen te allen tijde de opdracht bij de hand. Op de bijgeleverde CD staat een powerpoint met daarin de

afbeeldingen in kleur. Laat deze presentatie zien vanaf het moment dat de leerlingen aan het werk zijn.

Instrueren

Wat gaan we doen?

We gaan in groepen van drie een tentoonstelling over de renaissance maken en het veranderende mens- en wereldbeeld rond 1500. Daarvoor hebben we de volgende kunstwerken ter beschikking. Jullie moeten beslissen wat het thema van de tentoonstelling is en hoe de zalen worden ingericht.

Hoe gaan we het doen?

Allereerst moeten jullie in groepen personen en begrippen in drie groepen verdelen. Zo herhaal je de belangrijkste personen die bij dit onderwerp horen. Daarna geef je aan welke personen of begrippen jullie het belangrijkste vinden als je een tentoonstelling wilt maken voor de periode rond 1500. Daarna krijg je een reeks afbeeldingen uit die tijd. Daarvan selecteer je er tien, die je verdeelt over drie tentoonstellingszalen. Ten slotte leg je uit waarom je de keuzen gemaakt hebt.

Waarom doen we dit?

Op deze manier krijg je zicht op de veranderingen rond 1500. Bovendien leer je zo een groot aantal beroemde kunstwerken en kunstenaars kennen. Je ziet ook dat kunst een onderdeel is van de ontwikkelingen van de samenleving en als illustratie daarvan kunnen dienen. Ten slotte leer je goed naar afbeeldingen kijken, ze classificeren en je keuzen met argumenten te onderbouwen.

Uitvoeren

Verdeel de klas in drietallen. Deel de instructie uit en neem die samen met de klas door.

Ronde 1

Deel het opdrachtblad uit (ronde 1 en 2). Deel vervolgens de envelop met kaartjes van personen, begrippen, gebeurtenissen en ontwikkelingen uit. Na circa 10 minuten volgt een klassikale bespreking. De volgende vragen kunnen daarbij als richtlijn gebruikt worden: Welke drie groepen heb je gemaakt? Welke titels heb je gegeven? Uit ervaringen blijkt dat leerlingen de volgende groepen maken:

- kerkhervorming/kerk/reformatie
- christendom/geloof
- ontdekkingsreizen
- nieuw mensbeeld/renaissance

Welke kaartjes horen bij een groep?

- Laat leerlingen hun keuze toelichten. Leerlingen kunnen hierbij fouten maken, het is belangrijk deze misconcepties te verbeteren. Leerlingen zullen er achter komen dat andere leerlingen dezelfde begrippen bij een andere groep hebben ingedeeld. Bespreek deze

verschillen.

- Om tijd te sparen kan ook alleen de aandacht gericht worden op de gemarkeerde kaartjes. De volgende begrippen worden vaak als belangrijk genoemd: ontdekkingsreizen; Luther; renaissance; reformatie; veranderend mensbeeld; veranderend wereldbeeld.

Inhoudelijk kan er nagegaan worden of leerlingen de begrippen kunnen koppelen aan de kenmerkende aspecten. Centraal staat natuurlijk het veranderende mens- en wereldbeeld. Belangrijk is dat leerlingen beseffen dat er weliswaar discussie was over het geloof, maar dat het geloof een zeer belangrijke rol bleef spelen in het leven (vaak bestaat de misvatting dat dit in/na de renaissance nauwelijks nog een rol speelde).

Ronde 2

Nu gaan de leerlingen de keuze bepalen voor de concrete kunstwerken. Deel de envelop met de kunstwerken uit. Geef aan dat ze moeten beginnen met ronde 2 en de twee stappen moeten uitvoeren. Na circa 15 minuten volgt een korte klassikale bespreking. Vermijd een discussie over welk werk waar kan. Dat is te zeer afhankelijk van het concept en de persoonlijke keuze. Die inhoudelijke bespreking kunt u beter doen bij het rondgaan langs de individuele groepen. Veel gekozen kunstwerken zijn:

- Leonardo da Vinci, *Mona Lisa*; Albrecht Dürer, *God, Jezus en de heilige geest*; Lucas Cranach, *Maarten Luther*; *Universalis Cosmographia Ecundum Ptolemei Traditionem e Et Americi Vespucci*; Leonardo da Vinci, *Vetruvische mens*; Leonardo da Vinci, *Baby in baarmoeder*; Cranach de Jongere, *Goede en slechte kerk*; Michelangelo, *Riviergod met nimfen*; Sebastiaan del Piombo, *Portret van Columbus*; Jeroen Bosch, *Bespottung van Christus*; Jorg Breu den Oude, *Verkoop afflaten*; *De geverderde Azteekse slangengod Quetzcóatl*.

Vraag bij de tussenbespreking vooral naar het proces van de keuze. Dit kan gedaan worden door aan leerlingen te vragen waarop ze hebben gelet bij het plaatsen van een kunstwerk in een bepaalde zaal. Maak dat concreet door bij een groep een bepaald werk te kiezen. Hier komen argumenten over de inhoud van de afbeeldingen. Leerlingen moeten die inhoud goed kunnen koppelen aan de personen, begrippen, gebeurtenissen en ontwikkelingen uit ronde 1. Het kan ook zijn dat leerlingen combinaties van beelden gebruiken om een verandering duidelijk te maken. Zet ook de bespreking van de titel centraal. Dit geeft immers de kern van de periode rond 1500 weer en laat leerlingen nadenken over de onderlinge relatie tussen de kenmerkende aspecten.

Ronde 3 (optie)

Leerlingen zullen graag willen weten hoe de andere

groepen de tentoonstelling hebben gebouwd. U kunt de leerlingen een paar minuten de tijd geven om bij elkaar te kijken.

Nabespreken

Voor het voeren van de nabespreking is er een drietal mogelijkheden. Ten eerste kan worden getracht een meer algemeen beeld te geven van de veranderingen rond 1500. Richtvragen kunnen zijn:

- Kun je aangeven op welke gebieden er rond 1500 veranderingen plaatsvonden?
- Kun je aangeven hoe die veranderingen zich uitten?
- Kun je oorzaken noemen waardoor die veranderingen op gang kwamen?
- Kun je aangeven waarom die veranderingen zich in eerste instantie vooral in Italië voordeden?
- Kun je gevolgen noemen van die veranderingen?

Een tweede mogelijkheid is gericht op de metaconcepten die gebruikt worden bij historisch denken. Als men historisch denken wil stimuleren, dan kan de aandacht hierbij vooral gericht worden op het beschrijven van verandering en continuïteit. Centrale vraag is dan waar leerlingen op kunnen letten bij het beschrijven van veranderingen.

- Uitgangspunt beschrijven – oorzaken van verandering – de verandering zelf beschrijven – gevolgen/betekenis van die verandering.
- Splitsing naar de maatschappelijke domeinen (politiek, economie, sociaal, religieus, cultureel).
- Vergelijken van twee perioden (unieke en generieke elementen).

Ten slotte is het mogelijk de nabespreking te koppelen aan de kenmerkende aspecten. Dat kan inhoudelijk zijn. In dat geval pakt u de kenmerkende aspecten erbij en laat leerlingen met voorbeelden komen. U kunt hier ook ingaan op het leren en onthouden van die voorbeelden bij kenmerkende aspecten. Richtvragen kunnen dan zijn:

- Er zijn altijd veel voorbeelden te noemen bij een kenmerkend aspect. Hoe kun je dat nu een beetje goed onthouden, zonder dat je alles uit je hoofd gaat leren?
 - Door meerdere voorbeelden te koppelen aan grotere ontwikkelingen (*big picture*). Hier gaat het dus bv. om voorbeelden van reformatoren, meer humanistisch denken (en dus terug grijpen op de oudheid).
- Hoe helpt het vergelijken van twee tijdvakken je om greep te hebben op de kenmerkende aspecten?
 - De verschillen geven aan waar de ontwikkeling zat. Die verschillen bouw je op grond van je kennis van het vorige tijdvak.

Evaluatie

Het blijkt dat leerlingen een grote variëteit aan afbeeldingen en begrippen belangrijk vinden. Ook delen ze

begrippen en afbeeldingen in bij andere categorieën. Dat maakt het bespreken van de opdracht lastig. Het is daarom van groot belang dat u bij de besprekingen aandacht besteedt aan de overkoepelende structuurbegrippen die hier een rol spelen. Richt u dus op de veranderingen (en oorzaken daarvan) die plaatsvonden, maar ook op de gelijktijdigheid van de ontwikkelingen. Leerlingen hebben toch niet goed door dat al die ontwikkelingen allemaal rond dezelfde tijd spelen.

Vervolg

Een vervolgoopdracht zou kunnen zijn dat de leerlingen op internet zoeken naar de afbeeldingen en die bij hun zaalteksten plakken. Die kunnen ze bewaren in hun schrift/klapper. Een andere mogelijkheid is om de leerlingen van hun tentoonstelling een powerpoint te laten maken. De afbeeldingen kunt u via de elektronische leeromgeving van de school ter beschikking stellen. In de volgende les geven de groepen een korte presentatie van hun tentoonstelling.

In het algemeen worden veel vragen op het eind-examen gesteld naar aanleiding van afbeeldingen, spotprenten vormen hierbij een minderheid. Tevens werden op de pilot-examens tot op heden veel vragen met afbeeldingen gesteld naar aanleiding van het veranderend mens- en wereldbeeld. De oefening is derhalve een goede voorbereiding op het (school-) examen.

Methoden

Memo: hoofdstuk 5 par. 1 t/m 3.

Veel aandacht wordt geschonken aan de ontdekkingsreizen en de verovering van Amerika. Erasmus krijgt minder aandacht in vergelijking met de andere methodes. Het vwo-deel bevat een thema over kunstenaars en de renaissance, deze opdracht sluit daar goed bij aan. Begrippen in de opdracht die niet in de methode voorkomen: Constantinopel, *memento mori*, *carpe diem*.

Feniks: hoofdstuk 5 par. 1 t/m 4.

Veel aandacht wordt geschonken aan de ontdekkingsreizen en de rol van de atlas hierin. De renaissance wordt vooral besproken het licht van het humanisme en Erasmus. De Italiaanse kunst in de opdracht vormt wat dat betreft een aanvulling op het boek. De reformatie wordt vooral behandeld aan de hand van Erasmus en Calvijn, Maarten Luther krijgt beduidend minder aandacht.

Begrippen in de opdracht die niet in de methode voorkomen: *uomo universale*, Constantinopel, *memento mori*, *cuius regio eius religio* en *carpe diem*.

Sprekend Verleden: hoofdstuk 4 par. 1 t/m 4.

In de methode worden de ontdekkingsreizen kort behandeld. Daar tegenover is er ruime aandacht voor het verzet van de rooms-katholieke kerk tegen de reformatie en de wetenschappelijke ontwikkelingen in de 16e eeuw.

Dit verzet wordt vanuit verschillende aspecten belicht, zoals de kunst (barok) en de inquisitie.

Begrippen in de opdracht die niet in de methode voorkomen: *Cuius regio eius religio*, Constantinopel, *conquistadores* en cartografie.

Geschiedenis Werkplaats: hoofdstuk 5 par. 1 t/m 3.

In deze methode wordt beduidend minder aandacht besteed aan de ontdekkingsreizen en de rol van cartografie hierin. Opvallend is wel dat voor het ontstaan van de renaissance wordt gewezen op het belang van de val Constantinopel.

Begrippen in de opdracht die niet in de methode voorkomen: Lijn van Tordesillas en cartografie.

Werkmateriaal

Opdrachtblad met leerlinginstructie

Invulblad ronde 1

Invulblad ronde 2

Invulblad plattegrond museum

Begrippen

Afbeeldingen

Tentoonstelling: veranderend mens- en wereldbeeld

Opdrachtblad

Inleiding

Rond 1500 vindt een aantal zeer ingrijpende veranderingen in korte tijd plaats. In Italië worden een aantal beroemde kunstwerken gemaakt, die een heel andere beeld van de mens en God geven en teruggrijpen op de klassieken: de renaissance. Maar ook in de andere delen van Europa vinden belangrijke veranderingen plaats: In 1517 spijkt Maarten Luther zijn stellingen op de kerkdeur van Wittenberg. Dat is het begin van de reformatie. Tegelijk wordt de wereld, door de ontdekkingsreizen, letterlijk groter. Met andere woorden: de middeleeuwen zijn voorbij en de vroegmoderne tijd is aangebroken.

De Kunsthal in Rotterdam wil hier aandacht aan besteden en ruimt drie zalen leeg voor deze tentoonstelling. De educatief medewerker van het museum heeft al voorwerk gedaan en een aantal belangrijke begrippen, personen en gebeurtenissen opgesomd. Ook heeft hij een aantal kunstwerken uitgezocht die tentoongesteld kunnen worden. Maar het is teveel voor drie ruimten. Daarom vraagt hij jullie advies.

Hoofdvragen

- Hoe laten we de veranderingen van rond 1500 het beste zien?
- Welke personen, begrippen, gebeurtenissen en ontwikkelingen moeten in ieder geval in de tentoonstelling komen?
- Welke kunstwerken gebruik je om een beeld te geven van de veranderingen rond 1500?
- Welke kunstwerken ga je bij elkaar hangen, zodat ze een samenhangend beeld geven?

Hoe ga je dit aanpakken?

Je gaat het advies geven, door in een aantal ronden opdrachten uit te voeren.

Ronde 1

Lees de kaartjes met begrippen en namen zorgvuldig. Verdeel de kaartjes in drie groepen.

- Schrijf de begrippen en namen die bij elkaar horen op het antwoordblad. Geef iedere groep een titel.
- Kies vervolgens uit elke groep de kaartjes die je het belangrijkste vindt om de veranderingen rond 1500 te laten zien. Gebruik hiervoor een markeerstift.

Na ronde 1 zal er een klassikale tussenbespreking plaats vinden.

Ronde 2

Kies voor elke zaal de kunstwerken die bij een groep passen. In totaal moet je 10 kunstwerken kiezen.

- Bepaal waar de werken moeten komen te hangen. Noteer de cijfers van de afbeelding op de juiste plaats in de plattegrond. Denk daarbij aan welk werk in die zaal het belangrijkste is en welke werken naast of tegenover elkaar komen te hangen.
- Leg uit waarom die kunstwerken passen bij de begrippen, personen en gebeurtenissen die je hebt gemarkeerd.
- Bedenk tot slot een passende titel voor de tentoonstelling.

Na ronde 2 zal een klassikale nabespreking volgen.

Tentoonstelling: veranderend mens- en wereldbeeld

Invulblad
Ronde 1

Namen van de adviseurs:

	Groep 1	Groep 2	Groep 3
	Titel:	Titel:	Titel:
	Personen, begrippen, gebeurtenissen en ontwikkelingen in deze groep	Personen, begrippen, gebeurtenissen en ontwikkelingen in deze groep	Personen, begrippen, gebeurtenissen en ontwikkelingen in deze groep
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			

Markeer de personen, begrippen, gebeurtenissen en ontwikkelingen die je in elke groep het belangrijkste vindt.

Tentoonstelling: veranderend mens- en wereldbeeld

Invulblad
Ronde 2

Zaal 1

Titel

We hebben de nrs. voor zaal 1 gekozen, omdat we het volgende duidelijk willen maken

.....

.....

.....

Hierbij passen de volgende drie begrippen:

.....

.....

Zaal 2

Titel

We hebben de nrs. voor zaal 1 gekozen, omdat we het volgende duidelijk willen maken

.....

.....

.....

Hierbij passen de volgende drie begrippen:

.....

.....

Zaal 3

Titel

We hebben de nrs. voor zaal 1 gekozen, omdat we het volgende duidelijk willen maken

.....

.....

.....

Hierbij passen de volgende drie begrippen:

.....

.....

Tentoonstelling

De tentoonstelling krijgt de volgende titel:

.....

Licht toe waarom die titel goed de periode rond 1500 kenmerkt.

.....

.....

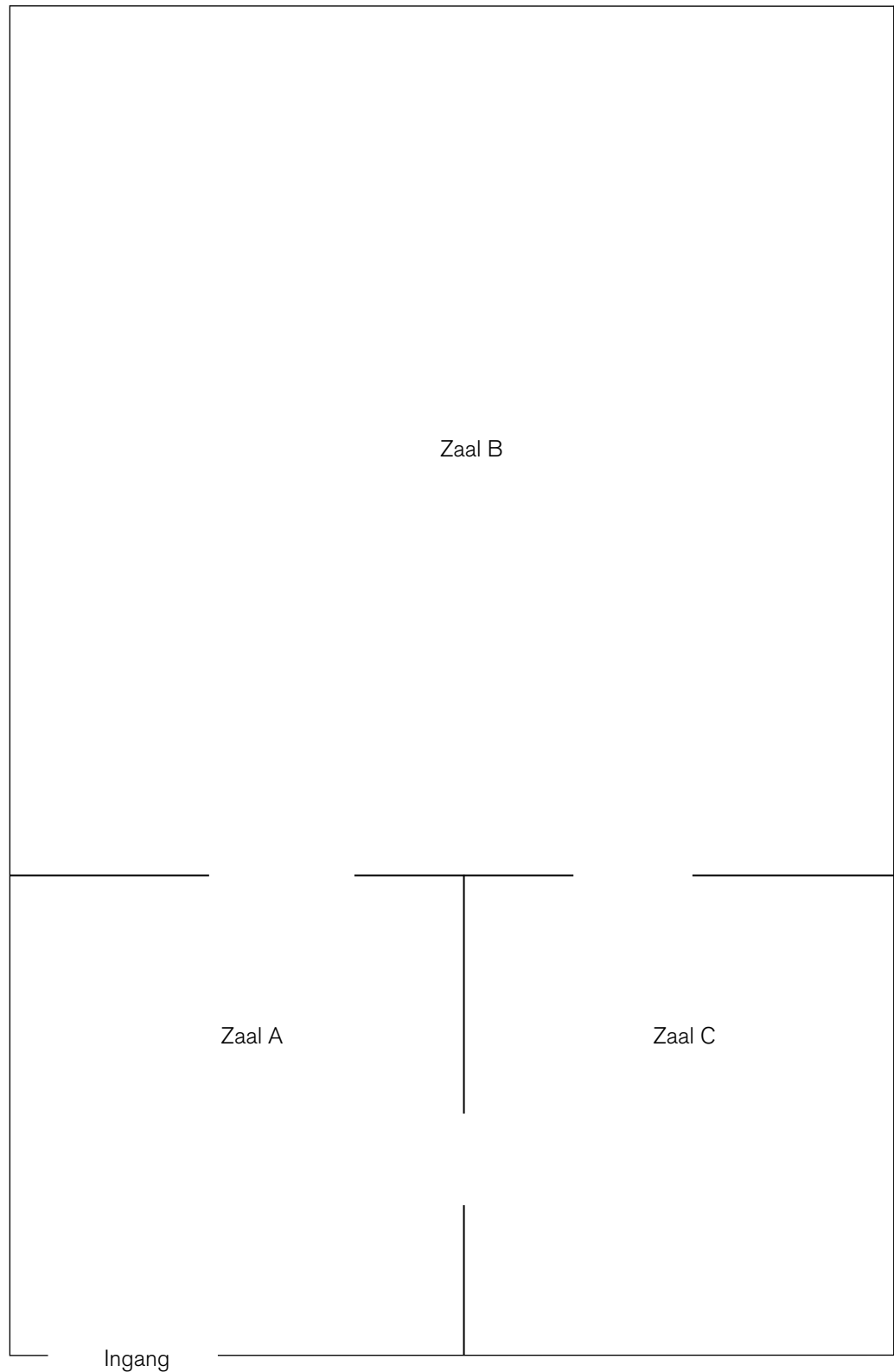
.....

.....

Tentoonstelling: veranderend mens- en wereldbeeld

Invulblad

Namen van de adviseurs:
De werken komen op de volgende plekken te hangen: (noteer de cijfers van de afbeeldingen op de juiste plaats)



Tentoonstelling: veranderend mens- en wereldbeeld

Personen en begrippen

Knip de begrippen en namen los en doe ze in een envelop.

Maarten Luther	Christoffel Columbus
Reformatie	Ontdekkingsreizen
Religie	Economie
Politiek	Boekdrukkunst
Veranderend mensbeeld	Veranderend wereldbeeld
Klassiek Erfgoed	Specerijen
Katholiek	Protestant
<i>Uomo Universale</i>	Relatie kerk – staat
Constantinopel	Conquistadors
<i>Memento Mori</i>	Erasmus
<i>Cuis regio, eius religio</i>	Lijn van Tordesillas
Leonardo da Vinci	Calvijn
Renaissance	Aflaat
Cultuur	Overzeese expansie
Mentaliteit	<i>Carpe diem</i>
Humanisme	Indianen
Wetenschappelijke belangstelling	Cartografie

Tentoonstelling: veranderend mens- en wereldbeeld

Kunstwerken

Knip de afbeeldingen los en doe ze in een envelop.

1 Leonardo da Vinci, *Mona Lisa. La Gioconda*, Olie op doek, 1503.



2 Albrecht Dürer, *God, Jezus en de Heilige Geest*. Gravure, 1511. God heeft de tiara/kroon van de paus op zijn hoofd.



3 Lucas Cranach de Oudere, *Maarten Luther*. Olie op doek, 1543.



4 Michelangelo Buonarroti, *De schepping van Adam*, fresco, Sixtijnse Kapel, 1508-1511.



5 Rafael Sanzio, *De school van Athene*, fresco, Stanze Vaticaan, 1510-1511.



6 *Universalis Cosmographia Secundum Ptholomei Traditionem e Et Americi Vespucci*, gemaakt door cartograaf Waldseemüller in 1507. Dit is de eerste keer dat de naam Amerika gebruikt wordt op een kaart.



7 Leonardo da Vinci, *Vitruvische mens*, tekening, 1490.



8 Jorg Breu den Oude, *Frag an Eynen Muntzer* (verkoop van aflaten), 1530.



9 Quinten Massys, *Goudwegers*, olie op paneel, 1514.



10 Leonardo da Vinci, *Baby in baarmoeder*, tekening, 1508.



11 Jan van Kessel, *Amerika*, olie op koper.



12 Cranach de Jongere, *Goede en Slechte kerk*, kopergravure, 1562.



13 Sebastiano del Piombo, *Portret van Columbus*, 1520. Vaak wordt dit werk als betrouwbaar gezien, maar er is ook veel twijfel of dit inderdaad wel Columbus is. In ieder geval is het 14 jaar na zijn dood geschilderd.



14 Piero della Francesca, *Geseling van Christus*, olie op hout, 1450. Op de achtergrond zie je de geseling van Christus. Op de voorgrond zijn de opdrachtgevers weergegeven. Ook zie je het eenpuntperspectief ingetekend.



15 De Guhyasamaja Akshobhyavajra, laat 13e eeuw. Deze god behoort tot de belangrijkste goden van het boeddhisme.



16 Michelangelo, *Riviergod met nimfen*, tekening, circa 1515.



17 Perugino, *Christus draagt de sleutel over aan Petrus, de eerste paus*, fresco, 1482.



18 De gevederde Azteekse slangengod Quetzacóatl. Hout, belegd met mozaïek en schelpen, 1400-1541.



19 Jeroen Bosch, *Bespotting van Christus*, olie op hout, 1511.



Tentoonstelling: veranderend mens- en wereldbeeld

Vragenblad

Deze vragen maak je individueel, je mag niet meer overleggen. Je mag nog wel de antwoordbladen, die je gemaakt hebt met je groep, gebruiken.

In de kenmerkende aspecten komen de volgende zaken aan bod:

- a. Overzeese expansie;
- b. Nieuwe wetenschappelijke belangstelling;
- c. Nieuwe oriëntatie op de klassieke oudheid;
- d. De reformatie.

Mede daardoor laten we de middeleeuwen rond 1500 eindigen en een nieuwe tijd beginnen.

1. Geef van elk van de vier genoemde punten (a-d) aan waarom dat een grote verandering is ten opzichte van de middeleeuwen. Doe dat als volgt:
 - Geef aan hoe het in de middeleeuwen was;
 - Geef aan hoe zich dat tussen circa 1500-1550 ontwikkelde;
 - Geef een voorbeeld van die ontwikkeling.

a. Overzeese expansie.

.....
.....
.....
.....

b. Nieuwe wetenschappelijke belangstelling.

.....
.....
.....
.....

c. Nieuwe oriëntatie op de klassieke oudheid.

.....
.....
.....
.....

d. Reformatie.

.....
.....
.....
.....

Alle vier de kenmerkende aspecten vinden ongeveer tegelijkertijd plaats. Ze hangen dan ook met elkaar samen.

2. Geef voor drie van de vier kenmerkende aspecten (a-d) aan hoe ze elkaar hebben versterkt om te zorgen voor het veranderende mens- en wereldbeeld.

Kenmerken – en versterken elkaar, omdat

.....
.....
.....

3. Geef door middel van twee argumenten welke van de vier kenmerkende aspecten (a-d) jij nu het belangrijkste vindt om te spreken van een veranderend mens- en wereldbeeld. Kenmerken – en versterken elkaar, omdat
-
-
-

Visies op de Nederlandse Opstand (1550-1588)

Binnen de vaderlandse geschiedenis is de Nederlandse Opstand een steeds terugkerend onderwerp. In de loop van de jaren zijn verschillende visies op het ontstaan en verloop van de Opstand gevormd. Met deze opdracht maken leerlingen kennis met een aantal gangbare historische visies.

Onderwerp

Opstand in de Nederlanden 1550-1588.

Activiteit

Leerlingen koppelen geschreven bronnen aan gebeurtenissen van en visies op de Opstand.

Tijdsduur

50 minuten

Doelen

- Leerlingen kunnen gebeurtenissen uit de Opstand in chronologische volgorde plaatsen.
- Leerlingen kunnen tekstbronnen plaatsen in de context van de Opstand.
- Leerlingen kunnen visies op de Opstand koppelen aan bewijs uit tekstbronnen en gebeurtenissen.

Kenmerkende aspecten

Het conflict in de Nederlanden dat resulteerde in de stichting van een Nederlandse staat.

Beginsituatie

De leerlingen hebben via het boek of in de klas kennis genomen van de belangrijkste gebeurtenissen in de Nederlanden van 1550 tot 1588.

Vorbereiden

- Kopieer voor elk drietal de tijdbalk op A3-formaat.
- Kopieer voor elk drietal de gebeurtenissen, tekstbronnen en visies en doe deze in afzonderlijke enveloppen. Voor havo en vwo zijn aparte bladen met visies.
- Kopieer voor elke leerling het vragenblad.

Instrueren

Wat: We gaan kijken hoe historici verschillende visies op de Opstand ontwikkelen.

Hoe: Jullie gaan gebeurtenissen en tekstbronnen plaatsen in een tijdbalk.

Waarom: Door zelf de gebeurtenissen, bronnen en visies te plaatsen in een tijdbalk is het makkelijker de stof te onthouden.

Argumentatie en bewijsvoering spelen een be-

langrijke rol bij het interpreteren van geschiedenis.

Uitvoeren

Deel de gebeurtenissen, bronnen en visies in aparte rondes uit. Houd tussen elke ronde een korte tussenbespreking en informeer bij de leerlingen welke gebeurtenis of bron ze moeilijk vinden om te plaatsen. Aan het einde van de opdracht vullen de leerlingen het vragenblad zelfstandig in.

Nabespreken

Wat: Wat hebben jullie in de verschillende rondes gedaan?

Hoe: Hoe heb je bepaald waar een gebeurtenis, tekstbron of visie thuishoort?

Waarom: Waarom zijn de drie stappen (gebeurtenissen, teksten, visies) in de opdracht opgebouwd?

Vervolg

De Opstand is een belangrijk onderdeel van de Nederlandse geschiedenis. In de examens wordt dit kenmerkend aspect ook veelvuldig bevestigd. Iedere historicus ordent de gebeurtenissen anders of vindt bepaalde ontwikkelingen belangrijker dan andere. Hierdoor ontstaan verschillende visies op het verleden. Belangrijk bij het ontwikkelen van die visie is de argumentatie en het bewijs dat de historicus aanlevert.

Doelen

- Leerlingen kunnen gebeurtenissen uit de Opstand in chronologische volgorde plaatsen.
- Leerlingen kunnen tekstbronnen koppelen aan gebeurtenissen uit de Opstand.
- Leerlingen kunnen visies op de Opstand koppelen aan bewijs uit tekstbronnen en gebeurtenissen.

Kenmerkende aspecten

- Het begin van staatsvorming en centralisatie.
- De protestantse reformatie die splitsing van de christelijke kerk in West-Europa tot gevolg had.
- Het conflict in de Nederlanden dat resulteerde in de stichting van een Nederlandse staat.

Beginsituatie

De klas heeft de kenmerkende aspecten uit het tijdvak ontdekkers en hervormers behandeld. In de opdracht wordt ook gerefereerd aan de kenmerkende aspecten centralisatie en staatsvorming, en de Reformatie.

Vorbereiden

Maak groepen van drie en zorg dat het volgende gekopieerd en geknipt klaar ligt in de klas:

- Kopieer voor elk drietal de tijdbalk op A3-formaat.
- Kopieer voor elk drietal de gebeurtenissen, tekstbronnen en visies en doe deze in afzonderlijke enveloppen. Voor havo en vwo zijn aparte bladen met visies.
- Kopieer voor elke leerling het vragenblad.

Zet de stoelen in groepjes van drie vooraf klaar, waarbij drie stoelen achter twee tafels staan. De leerlingen zitten dicht naast elkaar, zodat iedereen de tekststrookjes kan lezen en verschuiven. Tevens kunnen de leerlingen zo rustig met elkaar overleggen. In deze opdracht hoeft pas aan het eind geschreven te worden.

Kopieer ieder bijlage op een ander kleur vel. De gekleurde papieren hebben twee functies. U kunt als docent snel zien, ook van wat grotere afstand, of kaartjes juist liggen. Dat helpt u bij de begeleiding van de leerlingen. Tevens helpt het de leerlingen bij het terugdoen van de kaartjes in de envelop, dat kan op kleur gebeuren.

Instrueren

Wat gaan we doen?

We gaan een chronologie maken over de Opstand, die je gaat invullen met gebeurtenissen, bronnen en visies op de Opstand.

Hoe gaan we het doen?

In drie ronden krijgen jullie telkens een envelop met kaartjes die in de tijdbalk geplaatst moeten worden.

Waarom doen we dit?

Door zelf de gebeurtenissen, bronnen en visies te plaatsen in een tijdbalk is het makkelijker de stof te onthou-

den en de onderlinge verbanden te benoemen.

Daarnaast maakt de opdracht duidelijk dat een mening meer is dan aangeven wat je vindt. Een visie op het verleden is eigenlijk vergelijkbaar met een mening. Maar deze historische mening is gebaseerd op argumentatie en bewijsvoering, afkomstig uit bronmateriaal. De kwaliteit van argumenten en bewijzen zijn dus bepalend voor de waarde van een visie. Ditzelfde geldt ook voor meningsvorming.

Uitvoeren

Ronde 1

Laat leerlingen de informatie op de tijdbalk bestuderen. Geef vervolgens iedere groep een envelop met gebeurtenissen. Laat de leerlingen deze plaatsen in de lege vakjes boven in de tijdbalk. De voorgedrukte informatie kan leerlingen helpen de juiste volgorde te bepalen. Loop door de klas om leerlingen te helpen en vragen te beantwoorden. Corrigeer eventuele fouten en stimuleer de leerlingen snel te werken. Deze ronde moet niet te lang duren, ongeveer vijf tot acht minuten.

Er kan voor gekozen worden de leerlingen de kaartjes met gebeurtenissen te laten opplakken. Dit heeft als voordeel dat de tijdbalk van de leerlingen zelf wordt en het geeft de mogelijkheid voor de leerlingen om aantekeningen op het blad te maken. Dit is met name voor de volgende ronden van belang.

Ronde 2

Geef iedere groep leerlingen een envelop met tekstbronnen. Leerlingen moeten de tekstbronnen in de tijdbalk plaatsen. Niet aan iedere gebeurtenis hoeft een tekstbron gekoppeld te worden. De bronnen kunnen ook aan de voorgedrukte teksten in de tijdbalk worden gekoppeld.

Indien u de leerlingen de bronnen laat opplakken, kunt u de leerlingen met een tekstmarker in de bron laten onderstrepen welke woorden of zinnen een aanwijzing geven voor de tijdsbepaling.

Ronde 3

Geef iedere groep een envelop met visies. Geef leerlingen de opdracht de visies goed door te lezen. In de tijdbalk moeten ze op zoek gaan naar bewijs om de verschillende visies te onderbouwen. Leerlingen plaatsen de visie in de tijdbalk bij het bewijs dat ze vinden. Bij de visies is onderscheid gemaakt tussen opdrachtbladen voor havo en vwo. Voor havo zijn minder visies gegeven en zijn ze in kortere zinnen verwoord. Door de korte formulering zijn de visies eenduidiger en is het voor de leerlingen eenvoudiger bewijs te vinden in de tijdbalk. Als u de leerlingen alles laat opplakken, kan in de derde ronde hetzelfde gedaan worden als in ronde 2. In de bronnen en gebeurtenissen onderstrepen de leerlingen het bewijs dat volgens hun bij een visie hoort. Het is dan wel handig om een andere kleur marker te gebruiken

dan in ronde 2.

Bij het selecteren van de visies is er niet voor gekozen om een volledig beeld van de historiografie van de 19e-/begin 20e-eeuw weer te geven (denk aan Nyuyens, Colenbrander, Fruin). Er is gekozen voor duidelijke visies die ook in duidelijk contrast staan met elkaar, nuanceringen zijn weggelaten. Hierdoor is een aantal gangbare en recente historici buiten beschouwing gelaten (bijv. Israëls). Voor nadere informatie over de visies die zijn gebruikt, lees de achtergrondinformatie bij deze opdracht.

Nabespreken

Na afloop van iedere ronde volgt een korte tussenbespreking. De opdracht wordt afgesloten met een nabespreking.

Ronde 1

Er kan voor twee opties gekozen worden bij het nabespreken. De docent kan de goede volgorde op het bord schrijven of projecteren.

Een andere mogelijkheid is om de leerlingen te vragen welke gebeurtenis ze moeilijk te plaatsen vonden. Vaak blijkt dat er maar twee of drie gebeurtenissen moeilijk zijn voor leerlingen, zo worden de Pacificatie van Gent en de Unie van Utrecht vaak omgedraaid. Na een korte bespreking van die moeilijke gebeurtenissen kan de opdracht worden voortgezet.

Ronde 2

Voor deze ronde geldt hetzelfde als de vorige. U kunt de namen en jaartallen bij de bronnen aan de leerlingen geven. Het voordeel is dat de bespreking hierdoor snel verloopt. Nadeel is dat de bespreking een sfeer krijgt van wat is goed en wat is fout. Voor het redeneren is het van belang vooral bij leerlingen na te gaan waarom ze een bepaalde bron bij een bepaalde gebeurtenis plaatsen. Met name bron 3 en 4 vinden leerlingen lastiger plaatsen. De andere bronnen hebben aanwijzingen die leerlingen kunnen gebruiken. Bron 3 en 4 hebben meer generieke elementen die op meerdere momenten in de Opstand van toepassing kunnen zijn. In de tussenbespreking kan er dus ook voor gekozen worden alleen deze bronnen te bespreken.

Ronde 3

Bespreek met de leerlingen niet alle visies, aangezien het veel tijd kost om alle argumenten op een rij te zetten. Voor de havo is visie nr 2 en/of 3 interessant, voor het vwo visie 1 en 4. Een andere optie is om de leerlingen te vragen welke visie ze willen bespreken.

Laat de leerlingen bewijs noemen bij de visie die wordt besproken. Laat leerlingen elkaar aanvullen. Eventueel kunnen alle bewijzen op het bord verzameld worden. Wijs de leerlingen op de mogelijkheid ook de

gebeurtenissen en de voorgedrukte informatie als bewijs te gebruiken.

Nabespreking

In de nabespreking wordt de leerlingen gevraagd naar het doel van de opdracht. Leerlingen geven aan dat de opdracht ze een overzicht biedt van de Opstand en dat ze zo oefenen met het gebruik van bronnen. Op de vraag wat de rol van ronde 3 is, kunnen leerlingen moeilijk antwoord geven. Vervolgens wordt de vraag gesteld wat de waarde van een mening bepaalt. Hier geven de leerlingen aan dat het uitmaakt wie het zegt. In dit geval zijn allen historici, dus er moet meer zijn. Leerlingen geven aan dat de achtergrond van een persoon van invloed is, zijn standplaatsgebondenheid. Leerlingen zien dus in dat een geschiedenisverhaal een constructie is die afhankelijk is van de persoon die het schrijft. Maar hoe komt een historicus tot zijn verhaallijn? Leerlingen geven aan dat hij bewijzen zoekt in het verleden. Dus vanuit zijn visie speurt hij in het verleden naar bewijzen. Dit is ook de laatste stap die leerlingen hebben gezet in ronde 3.

Evaluatie

De eerste twee rondes verlopen voorspoedig. De gebeurtenissen worden zonder veel problemen geplaatst evenals de tekstbronnen. Tijdens ronde 3 blijkt dat het voor leerlingen erg lastig is bewijs te vinden, ze zijn snel tevreden met wat ze vinden. Vooral voor de havoleerlingen is het lastig genoeg om bewijs te vinden voor een visie. Daar wordt genoeg genomen met het vinden van één bewijs. Van vwo-leerlingen mag verwacht worden dat zij in staat zijn de visies aan verschillende onderdelen van de tijdbalk te koppelen. Dit betekent dat de docent tijdens het rondlopen door de klas de leerlingen moet stimuleren en uitdagen zoveel mogelijk bewijs bij elkaar te verzamelen.

Leerlingen vinden de opdracht zinvol en nuttig vooral vanwege het overzicht dat door de opdracht geboden wordt. De sterke leerlingen vinden de uitdaging vooral in de laatste ronde. In een klas met grote verschillen, kan er dus ook voor gekozen worden zwakke leerlingen alleen ronde 1 en 2 te laten uitvoeren.

Vervolg

De Opstand is een belangrijk onderdeel van de Nederlandse en Europese geschiedenis. In de examens wordt dit onderwerp ook vaak bevraagd. Soms worden ook vragen gesteld die gaan over visies op de Opstand. Met behulp van deze opdracht wordt hiermee geoefend. Deze opdracht maakt ook duidelijk dat geschiedenis meer is dan een opsomming van gebeurtenissen. Iedere historicus ordent de gebeurtenissen anders of vindt bepaalde gebeurtenissen belangrijker dan andere. Hierdoor ontstaan verschillende visies op het verleden. Belangrijk bij het ontwikkelen van die visie is de argumentatie en het bewijs van de historicus. Het bewijs

bestaat vaak uit tekstbronnen en afbeeldingen uit het verleden. Het analyseren van argumentatie en bewijs is een vaardigheid die in het dagelijks leven ook van groot belang is (denk bijvoorbeeld aan de krant en tv).

Methoden

Over het algemeen volgen de methoden inhoudelijk dezelfde lijn. De aanloop naar 1566 wordt behandeld evenals de religieuze (kettervervolging) en politieke (centralisatiepolitiek) achtergronden. Daarna volgt een korte bespreking van de gebeurtenissen tot 1588. De Opstand wordt dus vrij gescheiden en nationaal behandeld. Door veel onderzoekers wordt de Opstand tegenwoordig als een echte burgeroorlog gezien, die naast de verschillen toch zeker ook opvallende gelijkenissen vertoonde met de situatie in Frankrijk. Daarnaast kan de Opstand ook worden ingepast in de thema's van renaissance en staatsvorming. De renaissance-monarchieën gingen immers op veel grotere schaal oorlogvoeren, waarvoor ook een groter staatsapparaat nodig was. Veel van deze monarchieën waren overigens samengestelde staten, die uit geografisch zeer verspreide gebieden bestonden. Om dergelijke staten bestuurbaar te houden was centralisatie en versnelde staatsvorming noodzakelijk. De Opstand kan in dit proces worden opgevoerd als voorbeeld van een gebied dat zich niet langer kon verenigen met het centrale beleid zoals dat meer en meer vanuit Spanje werd opgelegd. Het Spaanse rijk kan daarbij worden opgevoerd als voorbeeld van een complexe renaissance staat die geleidelijk steeds meer centralistisch wordt ingericht, deels op verzoek van de onderdanen die hun recht bij de centrale instellingen gingen zoeken.

Memo: hoofdstuk 5 par. 3.

In de leertekst worden veel sleutelbegrippen gebruikt (zestien in totaal). Het belang van de internationale handel en graanvoorziening worden wel genoemd, maar in verband met de algemene opstandige sfeer in de Nederlanden. Deze opstandige sfeer wordt niet geconcretiseerd door bijvoorbeeld een verband te leggen met de Beeldenstorm.

Feniks: hoofdstuk 5 par. 5.

Veel aandacht voor de nasleep van de Beeldenstorm en de eerste jaren van de Opstand. De gebeurtenissen in de periode 1566-1576 komen uitgebreid aan bod. Er is kort aandacht voor de gevolgen van de Opstand voor het karakter van de Republiek.

Sprekend Verleden: hoofdstuk 10 par 2.

De Nederlandse Opstand wordt uitgebreid besproken in het kader van de Nederlandse geschiedenis en wordt dus niet na de renaissance, ontdekkingsreizen en kerkhervorming behandeld. Er is veel aandacht voor de politieke en militaire geschiedenis. Naast het chronolo-

gische overzicht van het verloop van de Opstand worden in een apart venster de beroemde veldslagen van de Opstand besproken. Economische en sociale aspecten komen nauwelijks aan bod.

Geschiedenis Werkplaats: hoofdstuk 5 par 4.

In de methode worden weinig begrippen als sleutelbegrip aangeduid. Er wordt minder aandacht besteed aan de economische aspecten van de Nederlandse Opstand. In de tekst wordt een omschrijving gegeven van de Pacificatie van Gent en het Plakkaat van Verlatinghe, maar deze gebeurtenissen worden niet bij naam genoemd. Het belang van de Opstand of de gevolgen ervan, komen impliciet aan bod.

Varianten

Met name leerlingen in bovenbouw havo vinden de derde ronde erg lastig. Daardoor is gekozen voor een eenduidige formulering van de visies. Havoleerlingen die extra uitdaging nodig hebben, kunt u de visies van het wwo geven.

Achtergrondinformatie

De Nederlandse Opstand is een thema dat altijd veel aandacht van historici en het onderwijs heeft gehad. In de opdracht worden vooral visies gepresenteerd uit verschillende historiografische discussies die eind 19e en begin 20e eeuw speelden. De verzuiling en de vorming van een Nederlandse eenheidsstaat maakten dat historici vanuit verschillende interessen de onafhankelijkheidsstrijd van de Noordelijke Nederlanden bestudeerden. Binnen het onderwijs presenteerden katholieken en protestanten eind 19e eeuw ieder een eigen visie op de gebeurtenissen tijdens de Opstand.

Ook de rol van Willem van Oranje is in beider visies verschillend. In een poging de eenheid in het land te vergroten verenigde Fruin, en met hem zijn opvolger Blok, verschillende visies op Willem van Oranje. De pogingen van Oranje om de strijd tussen de katholieke en protestante burgers te verzachten, plaatste hem volgens Fruin boven de beide groepen, wat zijn verering als vader des vaderlands voor alle bevolkingsgroepen acceptabel maakte.

Voor Geyl zat het belang van de Opstand niet zozeer in de strijd tussen twee geloven, maar in een ongelukkige splitsing van gebieden die vanuit hun taalverwantschap een eenheid vormden. Zijn Groot-Nederlandse gedachte vindt vooral weerslag in zijn *Geschiedenis van de Nederlandse stam*, waarin de gemeenschappelijk achtergronden van de Nederlanden worden bepleit. Opvallend genoeg is er in de Nederlandse historiografie minder aandacht voor de Spaanse zijde van de Opstand. In de opdracht zijn ook visies opgenomen over de invloed van Filips II op de gebeurtenissen maar deze zijn afkomstig van de Engelse historici Parker en Kamen die twee verschillende visies hebben. Kamen portretteert Fi-

lips II vooral als een koning wiens succes en falen werd bepaald door omstandigheden waar hij geen invloed op had. Bij Parker daarentegen is Filips II een koning die grootse plannen heeft, die door verkeerde keuzes mislukken. Hierbij speelt voor Parker vooral de religieuze betrokkenheid van de koning een rol. Te vaak liet hij zich leiden door zijn rol als beschermer van het ware christelijke geloof, in plaats van berekende keuzes te maken.

Werkmateriaal

Lijst met gebeurtenissen

Tekstbronnen

Visies op de Opstand (havo en wwo)

Tijdbalk met jaartallen

Vragenblad

Vragenblad (antwoordmodel)

Gebruikte literatuur

J. Tollebeek, *Toga van Fruin. Denken over geschiedenis in Nederland sinds 1860* (Amsterdam 1990; tweede druk 1996).

P.B.M. Blaas, *Geschiedenis en nostalgie. De historiografie van een kleine natie met een groot verleden* (Hilversum 2000).

G. Parker, *The Dutch Revolt* (Londen 1979).

G. Parker, *The grand strategy of Philip II* (New Haven 1998).

H. Kamen, *Spain's road to empire: the making of a world power, 1492-1763* (Londen 2002).

Visies op de Nederlandse Opstand (1550-1588)

Ronde 1

Gebeurtenissen

Kopieer dit blad op een groen vel.

Plakkaat van Verlatinge

De opstandige gewesten besluiten Filips II af te zetten als hun vorst.

Willem van Oranje

vermoord door Balthasar Gerards.

Beeldenstorm

In de Nederlanden worden katholieke kerken en kloosters aangevallen en geplunderd.

Karel V treedt af, zijn zoon **Filips II** volgt hem op.

Bloedplakkaat

Karel V kondigt nog strengere vervolging van de protestanten aan.

Pacificatie van Gent

De gewesten der Nederlanden besluiten samen te strijden tegen het onrecht van de geloofsvervolging door Filips II.

Unie van Utrecht

De opstandige noordelijke gewesten besluiten samen de Spanjaarden te verdrijven.

Oprichting Republiek der Nederlanden

De gewesten besluiten niet verder te zoeken naar een nieuwe koning.

Tiende Penning

Alva zet de centralisatiepolitiek voort en voert een algemene en vaste belasting in, na afgerekend te hebben met de beeldenstormers.

Visies op de Nederlandse Opstand (1550-1588)

Ronde 2

Primaire bronnen

1 Het is ons volste recht hem een misdadiger en verrader te noemen. Hij is de aanstichter van alle moeilijkheden en de belangrijkste onruststoker in al onze landen. Kort gezegd: de algemene pest voor alle christenen. Wie ons van deze pest kan verlossen door hem van het leven te beroven, zullen wij belonen met 25.000 gouden kronen.

2 Alsof het een plaag Gods was, zo is er nog grotere opschudding geweest. De vierhonderd man, meestal vreemdelingen, groeiden onmiddellijk aan tot vijf- à zeshonderd man. Velen behoorden tot de ambachtslieden die te Gent hun vak leerden en nu in moeilijke tijden geen werk hadden.

3 De Spanjaarden hebben de zaak bij de koning zo weten te verdraaien dat hij de hertog van Alva met een leger gezonden heeft.

Wij hebben de wapens opgenomen ter ere Gods, ter verbreiding van zijn woord, ter bescherming van de gelovigen, ten dienste van de koning, ter bescherming van het land, ter verdediging van de vrijheid en de privileges. Dit hebben wij gedaan omdat het gevraagd werd door de trouwe onderdanen van Zijne Majesteit, van beide religies.

4 Het bewind van de Spaanse raadgevers brengt leed en ellende, omdat zij dagelijks de overeenkomsten, verdragen en privileges waarop de welvaart van dit land volledige berust, verbreken. Bovendien proberen de Spanjaarden door de afkondiging en vernieuwing van edicten het ware Woord Gods uit te roeien. Om de ondergang en vernietiging van deze landen te voorkomen, smeekten zowel de katholieke als de protestantse inwoners van het land ons om met de Staten-Generaal iets te ondernemen ten dienste van Zijne Majesteit en in het belang van de gewetens- en godsdienstvrijheid van iedereen.

5 Van de keizer zijn wij gewend dat hij zich aanpast aan de zeden van de verschillende nationaliteiten. Dat de zoon zo heel anders is, wekt onbehagen. Wanneer de prins ooit komt te regeren, denkt men dat hij uitsluitend Spaanse ministers zal nemen. Want dit land is hij meer genegen dan de andere.

6 Wij verbieden alle leken om met elkaar de Bijbel in het openbaar of in het geheim te bespreken of te bediscussiëren (...) Als ketters hun dwalingen afzweren, zullen de mannen met het zwaard worden gedood en de vrouwen levend begraven. Wanneer zij hun dwalingen, meningen of ketterijen willen volhouden, dan worden zij gestraft met de brandstapel.

7 De plakkatens zijn de bron van alle moeilijkheden, wij vragen daarom deze op te heffen; niet alleen om de ineenstorting van deze landen te voorkomen, maar ook omdat het redelijk is. Tevens vragen wij Zijne Majesteit zeer nederig andere voorschriften te geven volgens advies en met instemming van de Staten-Generaal.

8 Een koning is door God aan het hoofd van zijn onderdanen geplaatst om hen te beschermen tegen alle onrecht, leed en geweld. Wanneer hij dat niet doet, maar in plaats van zijn onderdanen te beschermen hen onderdrukt (...) moet zo iemand niet als een vorst maar als een tiran worden beschouwd.

Overzicht van bronnen:

- 1 Filips II van Spanje bij de vogelvrijverklaring van Willem van Oranje (1580)
- 2 *Vaernewijck* (1568 over *Beeldenstorm*)
- 3 *Willem van Oranje Apologie* (1580)
- 4 *Willem van Oranje* (1568)
- 5 *Ambassadeur van Venetië aan het Spaanse hof* (1551)
- 6 *Karel V Bloedplakkaat* (1550)
- 7 *Smeekschrift* 1566
- 8 *Plakkaat van Verlatinghe* (1581)

Visies op de Nederlandse Opstand (1550-1588)

Ronde 3
havo

Historici over de Opstand

Kopieer dit blad op een geel vel.

1 Oranje vocht voor vrijheid en een calvinistisch Nederland.

2 Filips II had een duidelijke strategie om zijn rijk bijeen te houden, maar die faalde.

3 Oranje vocht voor vrijheid en een tolerant Nederland.

Visies en historici:

- 1** Groen van Prinsterer
- 2** G. Parker
- 3** R. Fruin

Visies op de Nederlandse Opstand (1550-1588)

Ronde 3
vwo

Historici over de Opstand

Kopieer dit blad op een geel vel.

1 Filips II heeft religieuze betrokkenheid geplaatst boven rationele berekening.

G. Parker

2 Filips II was gevangen in een lotsbestemming waar hij zelf geen invloed op had.

H. Kamen

3 Het gebied dat later de Nederlandse staat werd, is om godsdienstige redenen in verzet gekomen tegen de Spaanse overheerser. Het protestantse Nederland werd in de strijd tegen de katholieke overheerser geleid door de hand van God en door het zwaard van de Prins van Oranje.

G. Groen van Prinsterer

4 Ten tijde van Willem van Oranje bestond er al een eenheidsgevoel, maar van het begin van den opstand heeft het godsdienstverschil de nationale factor in de weg gestaan en de geboorte van een groot-Nederlandse staat waarvan Oranje droomde onmogelijk gemaakt.

P. Geyl

Visies op de Nederlandse Opstand (1550-1588)

Vragenblad (havo) Dit vragenblad vul je zelfstandig in.

1. Zoek bij iedere visie een bewijs in de tijdbalk ter ondersteuning van de mening van de historicus.

Visie	Bewijs	Bron
1.

2.

3.

2. Voor de Nederlandse Opstand worden verschillende oorzaken gegeven. Hieronder staat een aantal oorzaken. Koppel iedere oorzaak aan een bron of gebeurtenis uit de tijdbalk. Leg je antwoord uit.

- Centralisatiepolitiek van Filips II:
.....
.....
.....
- Strenge vervolging van protestanten:
.....
.....
.....
- Sociale onrust door economische problemen:
.....
.....
.....

3. De Opstand kan worden beschouwd als een burgeroorlog. Leg dit uit aan de hand van de opdracht.
.....
.....
.....

4. Het ontstaan van Nederland als zelfstandige staat wordt gelegd in de 16e eeuw. Over welke gebeurtenis als beginpunt moet dienen, is veel discussie. Hieronder staan twee gebeurtenissen. Geef van elke gebeurtenis aan waarom je deze als begin van een zelfstandige Nederlandse staat kunt beschouwen:
 - De Unie van Utrecht (1579):
.....
.....
.....
 - Plakkaat van Verlatinge (1581):
.....
.....
.....

5. De bekende historicus Pieter Geyl heeft ooit gezegd: 'Geschiedenis is een discussie zonder eind'. Leg uit wat hij hiermee bedoelt met behulp van de opdracht.
.....
.....
.....

Visies op de Nederlandse Opstand (1550-1588)

Vragenblad (vwo)

Dit vragenblad vul je zelfstandig in.

1. Zoek bij iedere visie een bewijs in de tijdbalk ter ondersteuning van de mening van de historicus.

Visie	Bewijs	Bron
1.

2.

3.

2. Voor de Nederlandse Opstand worden verschillende oorzaken gegeven. Haal uit de tijdbalk een politieke, economische en religieuze oorzaak. Verwijs in je antwoord naar de bronnen.

- Politieke oorzaak:

.....
.....

- Economische oorzaak:

.....
.....

- Religieuze oorzaak:

.....
.....

3. Aan de gebeurtenissen tussen 1566 en 1588 worden verschillende begrippen gekoppeld: burgeroorlog, opstand en oorlog. Welk begrip vind je het meest van toepassing? Leg je antwoord uit aan de hand van de opdracht.

.....
.....
.....

4. Het ontstaan van Nederland als zelfstandige staat wordt gelegd in de 16e eeuw. Over welke gebeurtenis als beginpunt moet dienen, is veel discussie. Bestudeer de tijdbalk en kies een gebeurtenis waarbij volgens jou Nederland als zelfstandige staat voor het eerst zichtbaar is.

.....
.....
.....

5. De bekende historicus Pieter Geyl heeft ooit gezegd: 'Geschiedenis is een discussie zonder eind'. Leg uit wat hij hiermee bedoelt met behulp van de opdracht.

.....
.....
.....

Visies op de Nederlandse Opstand (1550-1588)

Antwoordmodel (havo)

1. Zoek bij iedere visie een bewijs in de tijdbalk ter ondersteuning van de mening van de historicus.
Eigen antwoord.
2. Voor de Nederlandse Opstand worden verschillende oorzaken gegeven. Hieronder staat een aantal oorzaken. Geef bij iedere oorzaak aan hoe in de tijdbalk is te zien dat deze oorzaak een rol speelde in de Opstand.
 - Centralisatiepolitiek van Filips II:
De opstand is ontstaan vanuit het verzet van de edelen tegen het beleid van Filips II. Ze verzetten zich tegen zijn centralisatiepolitiek en maakten zich zorgen over hun voorrechten (privileges) en politieke posities binnen zijn wereldrijk (bron 4 en 5).
 - Strenge vervolging van protestanten:
Karel V en Filips II probeerden het katholieke geloof te beschermen en de verspreiding van het protestantisme in de Nederlanden tegen te gaan (bron 6). Op verzoeken om de vervolging van protestanten te matigen wordt nauwelijks ingegaan (bron 7). Aangezien de koning geen rekening houdt met zijn onderdanen komen de protestanten in opstand en zetten hem uiteindelijk af als hun koning (bron 8).
 - Sociale onrust door stijgende prijzen:
De beperkte aanvoer van graan in 1565 en het gebrek aan werk (bron 2) zorgden voor onrust in de Nederlanden.
3. De Opstand kan worden beschouwd als een burgeroorlog. Leg dit uit aan de hand van de opdracht.
De strijd werd niet alleen tegen de Spanjaarden gevoerd, maar ook tegen inwoners uit de Nederlanden zelf. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de afbeelding van de martelaren van Gorcum, het kaartje over de Beeldenstorm en bron 2.
4. Het ontstaan van Nederland als zelfstandige staat wordt gelegd in de 16e eeuw. Over welke gebeurtenis als beginpunt moet dienen is veel discussie. Hieronder staan twee gebeurtenissen. Geef van elke gebeurtenis aan waarom je deze als begin van een zelfstandige Nederlandse staat kunt beschouwen:
 - De Unie van Utrecht (1579):
De samenwerking van de Noordelijke gewesten tegen de Spanjaarden maakt de Noordelijke Nederlanden los van de rest. Het afgesplitste verbond is de basis voor de latere Republiek.
 - Plakkaat van Verlatinge (1581):
Met het afzetten van de koning zetten de Noordelijke gewesten een duidelijke stap die leidt tot een onafhankelijke staat, los van Spanje.
5. De bekende historicus Pieter Geyl heeft ooit gezegd: 'Geschiedenis is een discussie zonder eind'. Leg uit wat hij hiermee bedoelt met behulp van de opdracht.
Geyl geeft aan dat geschiedenis niet vast staat, maar dat de manier waarop wij naar het verleden kijken altijd verschillend is. Omdat iedere historicus door zijn achtergrond andere accenten legt, bestaat dé geschiedenis niet. Elk geschiedenisverhaal is een constructie en de manier waarop die constructie wordt gebouwd, is altijd verschillend. Hierdoor blijft de discussie tussen historici bestaan, ook over de Opstand. Sommige historici leggen nadruk op de rol van Willem van Oranje, anderen op de rol van het protestantse geloof.

Visies op de Nederlandse Opstand (1550-1588)

Antwoordmodel (vwo)

1. Zoek bij iedere visie twee bewijzen in de tijdskalk ter ondersteuning van de mening van de historicus.
Eigen antwoord.
2. Voor de Nederlandse Opstand worden verschillende oorzaken gegeven. Haal uit de bronnen een religieuze, economische en politieke oorzaak.
 - Politieke oorzaak:
De opstand is ontstaan vanuit het verzet van de edelen tegen het beleid van Filips II. Ze verzetten zich tegen zijn centralisatiepolitiek en maakten zich zorgen over hun politieke posities binnen zijn wereldrijk. Daarnaast zorgt de vervolging van de protestanten voor te veel onrust in hun gebieden.
 - Economische oorzaak:
In de tijd van de Beeldenstorm had de economie van de Nederlanden te leiden onder de beperking van graanvoer. Dit zorgde voor onrust onder de bevolking. Hetzelfde gold voor de centralisatiepolitiek van Filips II die ook de economie raakt. Zo wilde Alva in 1569 een algemene vaste belasting invoeren.
 - Religieuze oorzaak
Karel V en Filips probeerden het katholieke geloof te beschermen en de verspreiding van het protestantisme in de Nederlanden tegen te gaan. Op verzoeken om de vervolging van protestanten te matigen wordt nauwelijks ingegaan. Tijdens de Beeldenstorm komt de opgekropte woede jegens de katholieke kerk tot uiting in plundering en vernieling van kerken en kloosters. Gedurende de strijd tussen Spanje en de opstandige gewesten blijft de religie een belangrijke rol spelen. Aan beide zijden worden mensen met een andere geloofsovertuiging buitengesloten, geterroriseerd of vermoord.
3. Aan de gebeurtenissen tussen 1566 en 1588 worden verschillende begrippen gekoppeld: burgeroorlog, opstand en oorlog. Welk begrip vind je het meest van toepassing? Leg je antwoord uit aan de hand van de opdracht.
In deze periode moet de republiek nog ontstaan, het begrip opstand is hier waarschijnlijk meer op zijn plaats dan oorlog. Bij een oorlog is er immers sprake van een strijd tussen twee landen. Uit de bronnen blijkt dat de opstandelingen nog steeds spreken over hun koning. Met het afzetten van Filips II worden pas de eerste stappen naar een onafhankelijke staat gezet.
4. Het ontstaan van Nederland als zelfstandige staat wordt gelegd in de 16e eeuw. Over welke gebeurtenis als beginpunt moet dienen is veel discussie. Bestudeer de tijdskalk en kies een gebeurtenis waarbij volgens jou Nederland als zelfstandige staat voor het eerst zichtbaar is.
Voorbeeld van een goed antwoord:
De Unie van Utrecht (1579). De samenwerking van de Noordelijke gewesten tegen de Spanjaarden maakt de Noordelijke Nederlanden los van de rest. Het afgesplitste verbond is de basis voor de latere Republiek.
Of:
Plakkaat van Verlatinge (1581). Met het afzetten van de koning zetten de Noordelijke gewesten een duidelijke stap die leidt tot een onafhankelijke staat, los van Spanje.
5. De bekende historicus heeft Pieter Geyl heeft ooit gezegd: 'Geschiedenis is een discussie'.

sie zonder eind'. Leg uit wat hij hiermee bedoeld.

Geyl geeft aan dat geschiedenis niet vast staat, maar dat de manier waarop wij naar het verleden kijken altijd verschillend is. Omdat iedere historicus door zijn achtergrond andere accenten legt, bestaat dé geschiedenis niet. Elk geschiedenisverhaal is een constructie en de manier waarop die constructie wordt gebouwd, is altijd verschillend. Hierdoor blijft de discussie tussen historici bestaan, ook over de Opstand. Sommige historici leggen nadruk op de rol van Willem van Oranje, anderen op de rol van het protestantse geloof.

Franse Revolutie

De Franse Revolutie is een belangrijke gebeurtenis die altijd in de geschiedenisboeken aan bod komt. Meestal wordt dan uitgebreid ingegaan op verschillende oorzaken die hierbij een rol hebben gespeeld. Deze opdracht richt zich op de complexiteit van oorzaak en gevolg bij het ontstaan van de Franse Revolutie.

Onderwerp

Oorzaken van de Franse Revolutie.

Activiteit

Leerlingen brengen hiërarchie aan binnen oorzaken van de Franse Revolutie.

Tijdsduur

50 minuten

Doelen

- Leerlingen kunnen drie oorzaken van de Franse Revolutie noemen.
- Leerlingen kunnen de complexiteit van het verklaren van gebeurtenissen uitleggen aan de hand van de Franse Revolutie.

Kenmerkende aspecten

De democratische revoluties in westerse landen met als gevolg discussies over grondwetten, grondrechten en staatsburgerschap.

Beginsituatie

Bovenbouw havo/vwo. Leerlingen hebben kennis gemaakt met de geschiedenis van Frankrijk in de 18e eeuw.

Vorbereiden

- Maak voor elke groep een envelop met 9 losse diamanten en kopieer een leeg diamantblad.
- Kopieer voor elke leerling een leeg oorzaak-gevolgschema en het opdrachtenblad.

Instrueren

Wat: Hiërarchie maken van de oorzaken van de Franse Revolutie.

Hoe: Een schema met de oorzaken aanvullen door de gevolgen erbij te zoeken. Op basis van het schema de oorzaken in een diamant plaatsen.

Waarom: Het verklaren van gebeurtenissen is complex. Er is geen lineair verband tussen een oorzaak en de gebeurtenis.

Uitvoeren

- Maak duo's, neem de instructie met de leerlingen

door.

- Leerlingen vullen het oorzaak-gevolg schema in.
- Daarna plaatsen ze de kaartjes (oorzaken) in de diamant.
- Vervolgens vullen ze het opdrachtblad in.

Nabespreken

Wat: Wat heb je op het lege kaartje ingevuld?

Welke drie oorzaken staan boven/onder in de diamant? (inventarisatie op het bord)

Hoe: Hoe heb je vastgesteld of een oorzaak belangrijker was dan een andere?

Waarom: Het verklaren van een gebeurtenis is complex. Leg dit uit aan de hand van de Franse Revolutie.

Vervolg

Bij andere onderwerpen zal causaliteit en de complexiteit daarvan ook aan bod komen.

Doelen

- Leerlingen kunnen drie oorzaken van de Franse Revolutie noemen.
- Leerling kan van iedere genoemde oorzaak het gevolg uitleggen.
- Leerlingen kunnen onderscheid maken tussen politiek-bestuurlijke, sociaal-economische en cultureel-mentale oorzaken.
- Leerlingen kunnen betekenis geven aan oorzaken.
- Leerlingen kunnen de complexiteit van het verklaren van gebeurtenissen uitleggen aan de hand van de Franse Revolutie.

Kenmerkende aspecten

De diamant¹ en het oorzaak-gevolgschema kan aan de volgende kenmerkende aspecten worden gekoppeld:

- rationeel optimisme en 'verlicht denken' dat werd toegepast op alle terreinen van de samenleving: godsdienst, politiek, economie en sociale verhoudingen.
- voortbestaan van het ancien regime met pogingen om het vorstelijke bestuur op eigentijdse verlichte wijze vorm te geven (verlicht absolutisme).
- de democratische revoluties in westerse landen met als gevolg discussies over grondwetten, grondrechten en staatsburgerschap.

Beginsituatie

De diamant is ontwikkeld voor leerlingen havo/vwo bovenbouw en kan na behandeling van de oorzaken van de Franse Revolutie worden ingezet. Leerlingen moeten bekend zijn met begrippen als: absolutisme, standenmaatschappij, Verlichting etc.

Aangezien het de eerste kennismaking van de leerling is met de werkvorm is deze eerste versie meer gesloten.

Vorbereiden

- Maak groepen van twee leerlingen.
- Kopieer voor ieder duo een leeg diamantblad en het opdrachtblad met de 9 kaarten. Knip de negen kaarten los en stop ze in een envelop.
- Kopieer voor elke leerling een leeg oorzaak-gevolg schema en het vragenblad.

Instrueren

Wat gaan we doen?

We gaan de oorzaken van de Franse Revolutie nader bestuderen en proberen er een hiërarchie in te brengen.

Hoe gaan we dat doen?

Eerst ga je de gevolgen bij de verschillende oorzaken zoeken. Deze vul je in in het schema. De laatste van de negen oorzaken is open gelaten. Na het bestuderen van alle oorzaken en gevolgen mag je hier zelf een oorzaak opschrijven, waarvan je vindt dat die nog ontbreekt. Daarna krijg je een envelop met negen kaartjes waarop

een oorzaak staat, en een diamant-schema. De kaartjes ga je plaatsen in het schema. Op het lege kaartje vul je de oorzaak in die je zelf wilt toevoegen.

Waarom doen we dit?

Door de kaartjes in het schema te plaatsen, maak je duidelijk welke oorzaken je belangrijk vindt voor het ontstaan van de Franse Revolutie en welke minder belangrijk. Het verklaren van gebeurtenissen is complex; oorzaken en gevolgen lopen door elkaar, gevolgen zijn weer oorzaken. Door betekenis te geven aan de oorzaken en onderscheid te maken tussen soorten krijg je een beter beeld van een complexe situatie.

Uitvoeren

De opdracht kan individueel worden uitgevoerd maar om de leeropbrengst te vergroten is het beter als de leerlingen mogen samenwerken. Dit kan in duo's.

Als eerste worden het opdrachtblad en het invulschema uitgedeeld. De leerlingen moeten de gevolgen bij de verschillende oorzaken opzoeken en opschrijven, één vak is nog leeg. Daarna worden de enveloppen uitgedeeld met de losse kaartjes. Op elk diamantkaartje staat een oorzaak van de Franse revolutie genoemd. Leerlingen gaan de oorzaken plaatsen op het lege diamantblad. Eén kaartje is leeg en mag door de leerlingen zelf met een oorzaak ingevuld worden. De oorzaken die onderin de diamant geplaatst worden, vinden zij het minst belangrijk, de oorzaken die bovenin geplaatst worden vinden zij het belangrijkste.

Tot slot maken de leerlingen de vragen op het opdrachtblad. In een van de opdrachten keren zij terug naar de diamant en geven zij met een kleur aan onder welke categorie zij de oorzaak rangschikken.

Na het invullen van het opdrachtenblad volgt de nabespreking.

Nabespreken

Wat

Vraag aan de leerlingen wat ze hebben ingevuld op de lege diamant. Laat leerlingen ook uitleggen hoe ze tot die keuze zijn gekomen. Bespreek vervolgens met de leerlingen de samenstelling van de diamant. Maak een korte inventarisatie op het bord. Verzamel de drie oorzaken die ieder duo bovenin heeft staan. Doe hetzelfde met de drie oorzaken die onderin staan. Laat leerlingen enkele van hun keuzes toelichten, en eventueel op elkaar reageren. Wees voorzichtig hier niet te veel tijd mee te verliezen.

Alhoewel duidelijk wordt dat iedere groep een eigen invulling heeft, zullen ook een aantal oorzaken vaak genoemd worden. Met de groep kan dan geconcludeerd worden dat dat de belangrijkste oorzaken van de Franse Revolutie zijn. Vervolgens kan de vraag worden gesteld wat voor soort oorzaken met name door de klas zijn gekozen.

Richtvragen:

- Wat heb je op het lege kaartje ingevuld?
- Welke drie oorzaken staan boven/onder in de diamant? (inventarisatie op het bord)
- Welke oorzaken zijn dus de belangrijkste oorzaken van de revolutie?
- Was de Franse revolutie vooral een politiek, sociaal-economische of een culturele revolutie?

Hoe?

Van belang is dat de leerlingen een idee krijgen welke stappen ze moeten zetten als ze een gefundeerde keuze willen maken. Bij oorzaken spelen de gevolgen een grote rol. Oorzaken krijgen betekenis door naar de gevolgen te kijken. Op basis van de gevolgen kunnen de oorzaken tegen elkaar worden afgezet. Door vervolgens soorten oorzaken en gevolgen te onderscheiden kunnen uitspraken worden gedaan over de aard van de gebeurtenis.

Richtvragen:

- Het doel van de opdracht was om de belangrijkste oorzaken van de Franse Revolutie te achterhalen. Hoe hebben we dat aangepakt?
- Hoe heb je vastgesteld of een oorzaak belangrijker was dan een andere?

Waarom?

Laat de leerlingen nadenken over het nut van de opdracht. Ze vinden dat vaak moeilijk. Vaak kunnen ze wel aangeven wat ze cognitief geleerd hebben, maar hier geldt ook dat de nabespreking moet helpen om zicht te krijgen op het eigen leren en de werkwijze bij geschiedenis.

Bij geschiedenis wordt een constructie gemaakt van het verleden. Elke historicus legt de nadruk op andere zaken, alhoewel er ook grote overeenkomsten zijn. Dezelfde gebeurtenissen en personen worden bestudeerd maar op basis van argumentatie en bewijs worden net iets andere keuzes gemaakt. Dat zie je dus ook terug in de geschiedenisboeken. In grote lijnen is er vaak overeenstemming maar historici leggen soms nadruk op verschillende oorzaken. Hierdoor wordt hun verhaal van het verleden net weer anders.

Richtvragen:

- Waarom heb ik jullie deze opdracht laten maken en schrijf ik de oorzaken (en gevolgen) van de Franse revolutie niet gewoon op het bord?
- Over de geschiedenis zijn miljoenen boeken verschenen, alleen al over bijvoorbeeld Adolf Hitler zijn boekenkasten gevuld. Wat leert deze opdracht over hoe het verschil tussen geschiedenisboeken te verklaren is?
- Als je kijkt naar de Franse Revolutie, wat speelt dan vooral een rol bij het ontstaan ervan? Personen

(Montesquieu, Lodewijk XVI), gebeurtenissen (Amerikaanse Revolutie, bijeenroepen Staten-Generaal) of ontwikkelingen (standenmaatschappij, verlichting)?

- Kennis van gebeurtenissen en personen is voorwaardelijk maar niet het belangrijkste bij het bestuderen van geschiedenis. Leg dit uit.

Evaluatie

De leerlingen gaan goed aan het werk en gebruiken in eerste instantie veelvuldig het boek om het een en ander op te zoeken. Het invullen van het schema helpt hen niet alleen om later beter een keuze te maken, het helpt ook bij het ophalen van de voorkennis. De discussie tussen leerlingen heeft daardoor meer inhoudelijke argumenten. Het invullen van het schema vormt in het algemeen geen probleem voor de leerlingen.

Bij de nabespreking bestaat het gevaar dat veel tijd verloren gaat met het doornemen hoe elk duo de diamant heeft ingevuld. Vandaar dat een inventarisatie op het bord wordt gemaakt. Dit biedt meteen overzicht. Naar aanleiding van de inventarisatie kan een gesprek met de klas worden gevoerd over een aantal oorzaken. Voor het lege kaartje worden verschillende mogelijkheden genoemd, zoals verlichting, Marie-Antoinette/hofhouding en zelfbewustzijn derde stand.

Als belangrijkste oorzaken noemen de leerlingen vooral het absolutisme en de standenmaatschappij. Sommige groepen wijzen op het belang van Voltaire, Rousseau en Montesquieu. Andere groepen hebben deze juist meer in het midden of onderaan, omdat zij op het lege kaartje het begrip verlichting hebben ingevuld. Beide groepen willen hetzelfde zeggen maar is de invloed van een persoon, of personen in dit geval, vergelijkbaar met de invloed van de verlichting? Zijn de drie namen in te ruilen voor het begrip verlichting? Met name voor het vwo zijn dit interessante punten om op in te gaan met de klas.

Opvallend genoeg wordt de bestorming van de Bastille weinig als een van de belangrijkste oorzaken genoemd. Dit is wel een markante gebeurtenis, maar volgens de leerlingen dus niet een belangrijke oorzaak om de revolutie te verklaren. Dit biedt een ingang om te discussiëren met de leerlingen over het belang van de aanleiding of de directe oorzaken bij het verklaren van gebeurtenissen.

Vervolg

Het onderscheiden van oorzaken en gevolgen is een belangrijk onderdeel bij geschiedenis. We zullen hier dus vaker op terugkomen. Niet alleen bij de Franse Revolutie is causaliteit complex. Bij de Industriële Revolutie en de Eerste Wereldoorlog zal dit aspect onder andere ook aan bod komen.

Tevens is het belangrijk een stelling te kunnen onderbouwen met argumenten en bewijzen. Ook op de toets en het examen zul je stellingen moeten kunnen

onderbouwen met een argument.

Varianten:

Voor leerlingen in het vwo kan nog een vierde opdracht aan de diamant gekoppeld worden, namelijk het onderscheid tussen directe en indirecte oorzaken. In methoden wordt verschillend omgegaan met dit onderscheid, zo is de aanleiding soms de directe oorzaak. Dat impliceert dan dat er maar één directe oorzaak kan zijn. Soms wordt de aanleiding als de meest directe oorzaak aangeduid. Gezien de onduidelijkheid rond dit onderscheid, is er voor gekozen dit weg te laten. Maar het is natuurlijk mogelijk dit als extra opdracht toe te voegen.

Methoden

De Franse Revolutie krijgt in alle methoden veel aandacht. Hierbij wordt in alle leerteksten een relatie gelegd met de revoluties in de VS en de Republiek. In *Sprekend Verleden* worden de revoluties in de VS en de Republiek apart behandeld in de twee thema's over deze landen. De onafhankelijkheid van de VS speelt wel een rol in de opdracht. Wijs de leerlingen op het thema over de VS om informatie over de onafhankelijkheid te vinden. In alle methoden komen de oorzaken uit de opdracht aan bod.

Memo: hoofdstuk 7 par. 1 t/m 3.

Feniks: hoofdstuk 7 par. 2 t/m 4.

Geschiedenis Werkplaats: hoofdstuk 7 par. 1 t/m 3.

Sprekend Verleden: hoofdstuk 4 par. 6 t/m 9

¹ Deze opdracht is mede gebaseerd op een artikel van Arthur Chapman, 'Camels, diamonds and counterfactuals: a model for teaching causal reasoning' in: *Teaching History* 112 (2003) 46-53.

Franse Revolutie

Opdrachtblad

Inleiding

Op 14 juli 1789 trok het ontevreden Franse volk massaal op naar de Bastille. De commandant van de gevangenis werd overmeesterd en opgehangen, de koning was de macht over de hoofdstad kwijt en de Franse Revolutie was een feit. Hoe was dit mogelijk?

Wat waren de belangrijkste oorzaken voor het ontstaan van de Franse Revolutie in 1789?

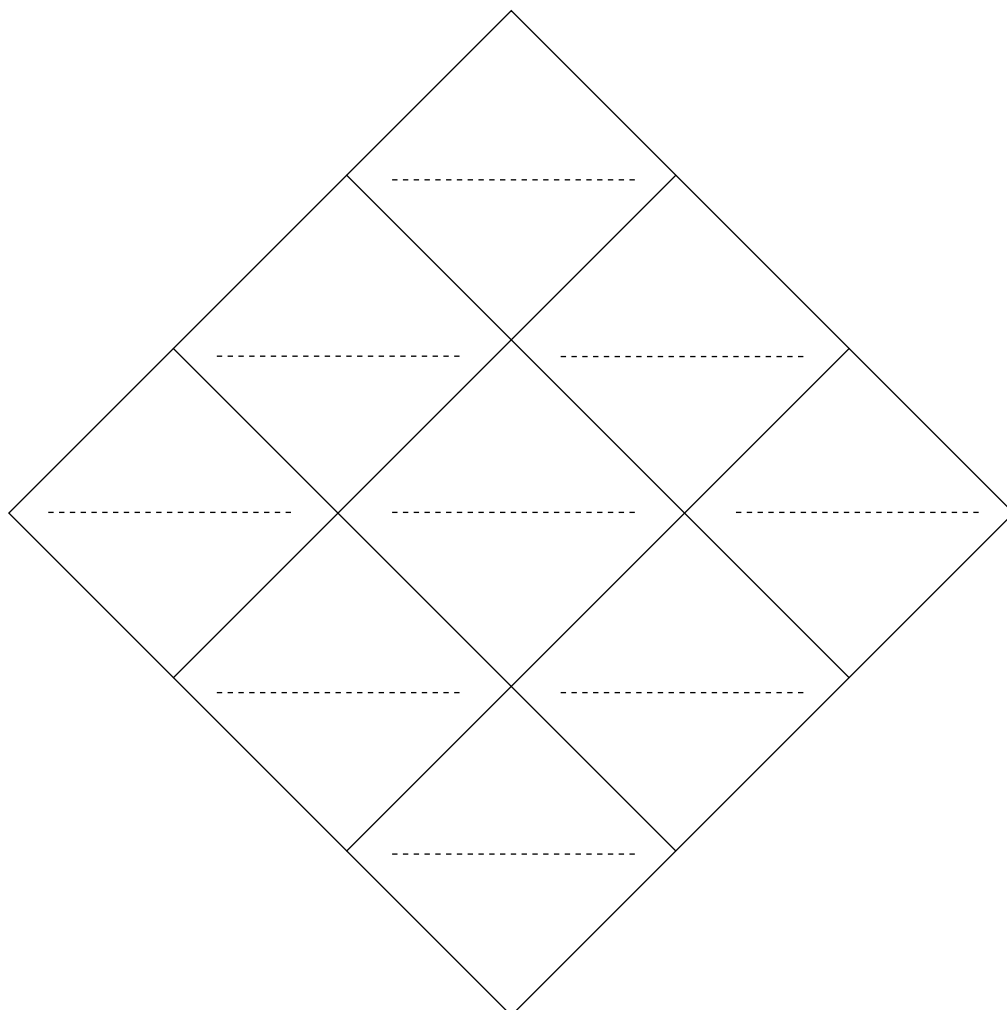
In de opdracht ga je op deze vraag een antwoord formuleren.

Opdracht 1

Bekijk de oorzaken die in het schema beschreven staan. Vul in het schema het gevolg (of de gevolgen) van die oorzaken in. Als je het niet zeker weet mag je in je boek kijken. Als het schema is ingevuld, ga je naar de volgende opdracht.

Opdracht 2

Haal de negen losse kaartjes uit de envelop en plaats ze samen met je medeleerling in de grote lege diamant. Bedenk bij het samenstellen van de diamant dat je de minst belangrijke oorzaak van de Franse Revolutie helemaal onderin plaatst. Hoe hoger je in de diamant komt des te belangrijker vind je de oorzaak. De belangrijkste oorzaken krijgen dus een plaats boven in de diamant. Als je het met elkaar eens bent over de samenstelling van de diamant schrijf je de oorzaken in de lege diamant hieronder.



Opdracht 3

Geef door middel van een kleur in de diamant aan om welke soort van oorzaak het gaat. Probeer een oorzaak onder een van de kleuren onder te brengen. Het gaat om accenten. Mocht een oorzaak onder meer verschillende soorten te plaatsen zijn, breng dan meerdere kleuren aan.

Kleur oorzaken van overwegend:

- politiek-bestuurlijke aard: blauw
- sociaal-economische aard: rood
- cultureel-mentale aard: groen

Opdracht 4

Vul nu de onderstaande vragen in:

1. Geef aan welke oorzaak jullie het meest belangrijk vinden en beargumenteer jullie keuze.
De oorzaak: vinden wij het meest belangrijk omdat:
.....
.....
.....
2. Geef aan welke oorzaak jullie het minst belangrijk vinden en beargumenteer jullie keuze.
De oorzaak: vinden wij het minst belangrijk omdat:
.....
.....
.....
3. Welke oorzaak hebben jullie op het lege kaartje ingevuld. Licht toe waarom je voor deze oorzaak hebt gekozen.
De oorzaak: hebben wij toegevoegd, omdat:
.....
.....
.....
4. Is er een soort oorzaak die het meeste voorkomt? Zo ja, verklaar dit.
.....
.....
.....
5. Het verklaren van een gebeurtenis is erg complex. Sommige gevolgen zijn vaak weer oorzaken. Leg dit uit aan de hand van een voorbeeld uit de opdracht.
.....
.....
.....

Franse Revolutie

Invulschema

Wat waren de belangrijkste oorzaken voor het ontstaan van de Franse Revolutie in 1789? Geef bij iedere oorzaak een gevolg – in andere woorden, leg uit welk effect iedere oorzaak had op het ontstaan van de Franse Revolutie.

Oorzaak	Gevolg
1 Voltiare, Montesquie en Rousseau	
2 Amerikaanse Onafhankelijkheid	
3 Absoluut Koningschap	
4 Standenmaatschappij	
5 Bijeenroepen Staten Generaal	
6 Misoogsten	
7 Oorlogen	
8 Bestorming Bastille	
9	

Franse Revolutie

Invulschema (antwoordmodel)

Wat waren de belangrijkste oorzaken voor het ontstaan van de Franse Revolutie in 1789? Geef bij iedere oorzaak een gevolg – in andere woorden, leg uit welk effect iedere oorzaak had op het ontstaan van de Franse Revolutie.

Oorzaak	Gevolg
1 Voltaire, Montesquie en Rousseau	Voltaire, Montesquieu en Rousseau behoorden tot de Verlichtingdenkers. Zij vonden dat niet je geloof, maar je gezond verstand (ratio) en wetenschappelijk redeneren je dichterbij de waarheid bracht. Verlichtingdenkers hadden veel kritiek op de Franse staat en samenleving (bijv. absolutisme en geloof) en ze wilden niet zonder zelf na te denken geloven wat er in de kerk gezegd werd of de koning zonder meer gehoorzamen. Meer vrijheid en gelijke rechten voor iedereen en meer verdraagzaamheid zouden bijdragen aan de vooruitgang van de samenleving.
2 Amerikaanse Onafhankelijkheid	4 juli 1776 Onafhankelijkheidsverklaring van de Engelse koloniën in Amerika. Hierin werden rechten en plichten genoemd die nog steeds de basis vormen van de democratie in Amerika. Dit was een voorbeeld voor andere landen waar ook ontevredenheid was over het koningschap
3 Absoluut Koningschap	De koning had alle macht. Deze macht was hem door God gegeven (droit divin). De koning maakte de wetten, voerde ze met de ministers uit en controleerde de rechters. De koning besloot zelf over alle zaken en had daardoor een onbeperkte macht. Onder invloed van de Verlichting gingen vorsten in andere landen hun bestuur enigszins veranderen, maar ze hielden wel alle macht in hun handen. Dit werd ook wel Verlicht despotisme/absolutisme genoemd. De Franse koningen bleven vasthouden aan het 'oude' absolutisme.
4 Standenmaatschappij	De Franse maatschappij bestond uit drie standen: 1e stand: geestelijkheid 2e stand: adel en edelen 3e stand: burgers en boeren Er was veel sociale ongelijkheid tussen deze standen door privileges, rechten en plichten. Dit leidde tot ontevredenheid bij de verschillende standen. De armere boeren en burgers hadden hun klachten opgeschreven in de klaagbrieven.

<p>5 Bijeenroepen Staten Generaal</p>	<p>Op 4 mei 1798 werden 600 leden van de 3e stand, 300 edelen van de 2e stand en 300 geestelijken van de eerste stand door Lodewijk de XVI bijeengeroepen. Door de kosten voor talloze oorlogen was Frankrijk bijna failliet. Leden namen 'cahiers des doleances' (klaagbrieven) mee. Lodewijk wilde tijdens de Staten-Generaal met steun van de adel en de geestelijken de belastingen verhogen.</p> <p>De derde Stand nodigde de andere twee standen uit en zij vormden samen de Nationale Assemblée of Nationale Vergadering. Als Nationale Vergadering haalden zij snel een meerderheid in de Staten-Generaal. De koning sloot de vergaderzaal en de Nationale Vergadering week uit. Leden van de Nationale Vergadering wilden niet uiteen gaan voor ze een grondwet hadden geschreven waarin de belangrijkste rechten en plichten (grondrechten) van de burgers en de regering vastgelegd waren. De koning stuurde het leger en ontsloeg zijn eerste minister op 12 juli 1789. Het volk kwam enkele dagen later in opstand.</p>
<p>6 Misoogsten</p>	<p>Door de misoogsten ontstond hongersnood (1788), hierdoor nam de ontevredenheid toe en wakkerde de strijdlust aan.</p>
<p>7 Oorlogen</p>	<p>Lodewijk de XVI voerde talloze oorlogen, bijv. de Zevenjarige Oorlog (1756-1763), waardoor de schatkist leeg was. De belastingen moesten vervolgens verhoogd worden om het gat op te vullen.</p>
<p>8 Bestorming Bastille</p>	<p>Het volk van Parijs kwam in opstand en bestormde de gevangenis van de koning. Op 14 juli 1789 werd de Bastille bestormd. De opstand verspreidde zich naar het platteland. Daar werden o.a. de huizen van de adel geplunderd.</p>
<p>9</p>	

Franse Revolutie

Kaartjes met oorzaken

Vergeet niet het lege kaartje ook in de envelop te stoppen!

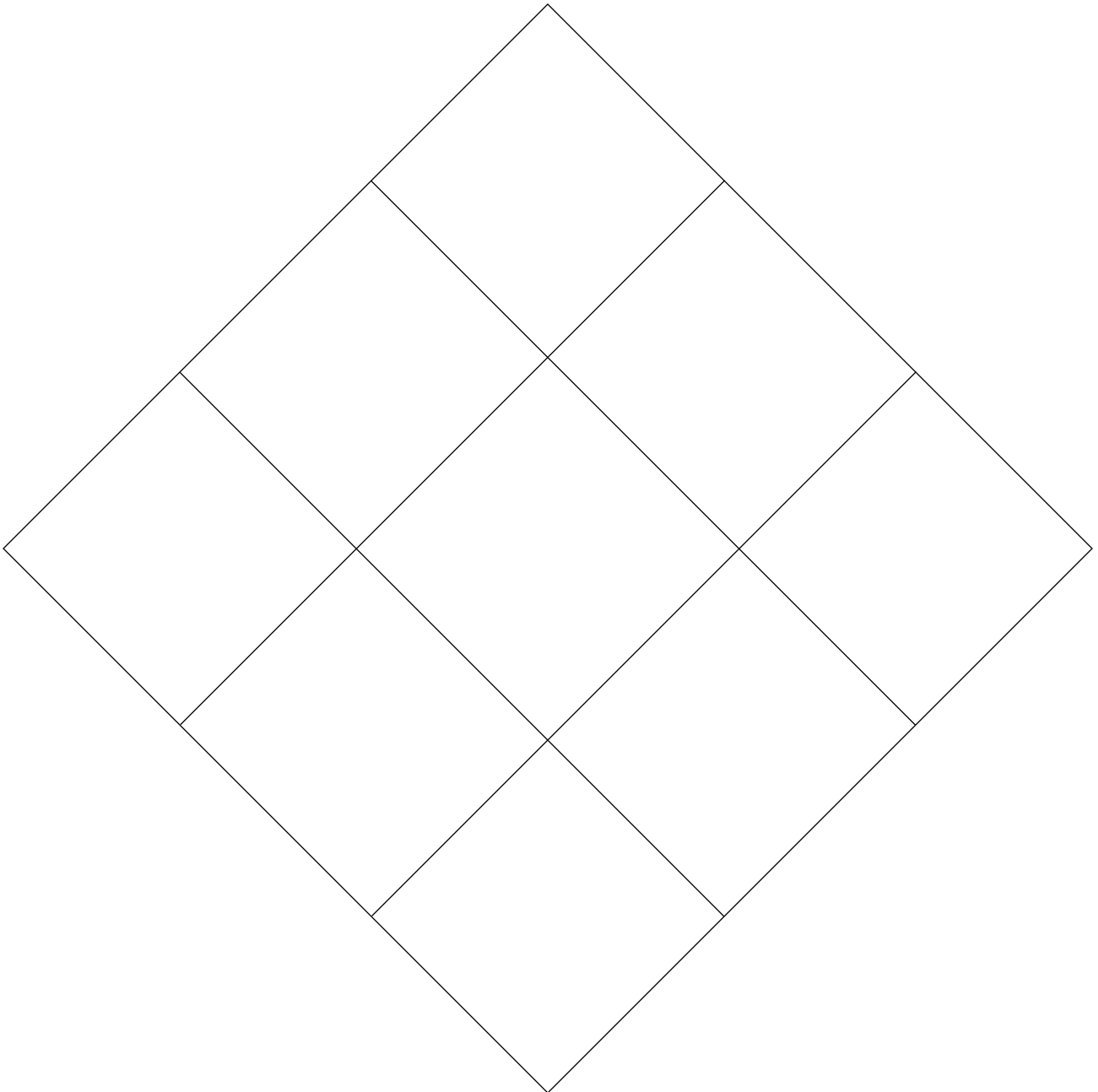
Bestorming van de Bastille	Absoluut Koningschap	Voltaire, Montesquieu en Roussea
Misoogsten	Bijeenroepen Staten-Generaal	Bijeenroepen Staten-Generaal
Standen-maatschappij	Oorlogen en hofhouding	

Diamant

Franse Revolutie

Diamant

Plaats de kaartjes uit de envelop in de lege vlakken van de diamant.



Personen en begrippen in historische context

18e en 19e eeuw

Deze leeractiviteit helpt leerlingen de historische context van begrippen en personen in kaart te brengen. Ook leert het leerlingen te benoemen wat personen en begrippen nu onderscheidend maakt in relatie met de historische achtergrond.

Onderwerp

Personen en begrippen uit de 18e en 19e eeuw.

Activiteit

Leerlingen plaatsen personen uit de 18e en 19e eeuw in de historische context door het maken van een quiz.

Tijdsduur

50 minuten

Doelen

- Leerlingen kunnen kenmerken en voorbeelden van begrippen en personen uit de 18e en 19e eeuw noemen.
- Leerlingen kunnen uitleggen dat personen en begrippen door hun tijd worden gevormd en de tijd vormen.

Kenmerkende aspecten

- Rationeel optimisme en 'verlicht denken' dat werd toegepast op alle terreinen van de samenleving: godsdienst, politiek, economie en sociale verhoudingen.
- Discussies over de 'sociale kwestie'.

Beginsituatie

- Bovenbouw havo/vwo
- De stof is al behandeld; de les kan gebruikt worden als voorbereiding op de toets.
- Leerlingen hebben de werkvorm 'Woordwijzer' al eens gedaan, maar dan in klassikale vorm.

Vorbereiden

Kopieer de opdrachtenbladen volgens de aanwijzingen.

Instrueren

Wat: Bijzondere werkvorm met als doel: historische context van personen en begrippen.

Hoe: Een quiz maken voor elkaar. Leerlingen schrijven aan de hand van trefwoorden een kort samenhangend verhaal. Andere leerlingen moeten dan raden waar het over gaat.

Waarom: Bij geschiedenis is het van belang te weten en begrijpen wat een persoon, gebeurtenis of

begrip heeft betekend voor de eigen tijd.

Uitvoeren

- Klassikale inoefening van de werkvorm en instructie van de opdracht.
- Leerlingen maken in twee- of drietallen de opdracht: van trefwoorden een samenhangend verhaal schrijven.
- Elk twee- of drietal leest zijn verhaaltje voor; andere leerlingen noteren trefwoorden.

Nabespreken

Wat: Wat is de historische context van personen en begrippen uit de 18e en 19e eeuw? Wat maakt de personen/begrippen uniek/bijzonder/afwijkend?

Hoe: Wat vonden jullie lastig deze opdracht?

Waarom: Weet je nu hoe je 'historische context' moet beschrijven en wat daarvan de waarde is?

Vervolg

In de geschiedenis, dus ook op de examens, worden altijd 'verbanden' gelegd en moet je de tijd- en plaatsgebondenheid van een persoon of begrip kunnen uitleggen. Deze les heeft je daarbij handvatten gegeven.

Doelen

- Leerlingen kunnen kenmerken en voorbeelden van begrippen en personen uit de 18e en 19e eeuw noemen.
- Leerlingen kunnen van personen en begrippen onderscheidende aspecten noemen en uitleggen.
- Leerlingen kunnen uitleggen dat personen en begrippen door hun tijd worden gevormd en de tijd vormen.
- Leerlingen kunnen in een beknopte tekst de historische context van personen en begrippen uit de 18e en 19e eeuw beschrijven.
- Leerlingen kennen de principes en de procedure van de werkvorm 'Woordwijzer'.

Kenmerkende aspecten

18e eeuw:

- Rationeel optimisme en 'verlicht denken' dat werd toegepast op alle terreinen van de samenleving: godsdienst, politiek, economie en sociale verhoudingen.
- Voortbestaan van het ancien régime met pogingen om het vorstelijk bestuur op eigentijdse verlichte wijze vorm te geven (verlicht absolutisme).
- Uitbouw van de Europese overheersing, met name in de vorm van plantagekoloniën en de daarmee verbonden trans-Atlantische slavenhandel, en de opkomst van het abolitionisme.
- De democratische revoluties in westerse landen met als gevolg discussies over grondwetten, grondrechten en staatsburgerschap.

19e eeuw:

- De industriële revolutie die in de westerse wereld de basis legde voor een industriële samenleving.
- Discussies over de 'sociale kwestie'.
- De moderne vorm van imperialisme die verband hield met de industrialisatie.
- De opkomst van politiek-maatschappelijke stromingen: liberalisme, nationalisme, socialisme, confessionalisme en feminisme.

Beginsituatie

Bovenbouw havo en vwo. De stof is al behandeld; de les kan gebruikt worden als voorbereiding op de toets. Leerlingen hebben de werkvorm 'Woordwijzer' al eens gedaan, maar dan in klassikale vorm.

Vorbereiden

Kopieer de opdrachtenbladen. Voor een klas met 30 leerlingen kopieer je elk groepsblad (A1 t/m A7) 6x met bij allemaal op de achterzijde het gezamenlijke schrijfbblad (B).

Dus:

- Blad groep A1 (Fashodacrisis) met schrijfbblad B op achterzijde: 6x kopiëren.
- Blad groep A2 (Rousseau) met schrijfbblad B op ach-

terzijde: 6x kopiëren.

- Enzovoorts t/m A7 (patriotten). Sommige groepjes krijgen dus hetzelfde groepsblad. Zorg met het uitdelen dat die het verst uit elkaar zitten.

Instrueren

Wat

Andere werkvorm, ander doel: historische context van personen.

Hoe

In een quizvorm wordt aan de hand van trefwoorden de tijd van een persoon of begrip in een kort samenhangend verhaal beschreven. De klas moet van elkaar raden om welk persoon of begrip het gaat.

Waarom

- Weten en begrijpen wat een persoon of begrip betekent in zijn tijd.
- Historische context; tijd- en plaatsgebondenheid is belangrijk voor het begrijpen van het verleden.
- Variatie in de les.
- Belangrijk voor toets en centraal schriftelijk eindexamen.

Uitvoeren

1. Klassikale inoefening van de werkvorm.

Onderstaand lesonderdeel kan ook via een ppt getoond worden. Dan wordt het trefwoord en de bijbehorende informatie stap voor stap (met een muisklik) getoond.

Schrijf op het schoolbord van onderstaande trefwoorden stap voor stap de informatie op. Als een leerling het antwoord denkt te weten, steekt deze zijn hand omhoog en geeft het antwoord. Daarna wordt gewoon verder gegaan met het volgende trefwoord. Dan blijkt ook of de leerling het goed of fout had.

Kijk goed in de gebruikte methode op welk aspect van de persoon Voltaire nadruk wordt gelegd.

Tijd	18e eeuw
Land/gebied	West-Europa
Beroep/functie	Schrijver
Gebeurtenis/prestatie	Nam het op voor andersdenkenden
Historisch begrip bij persoon	Verlichting
Idee/opvatting van de persoon	Verstand is belangrijk of vrijheid van denken
Uniek/bijzondere van de persoon	Kritisch en tolerant tijdens het absolutisme of vrijheid van denken belangrijker dan invloed van het volk

Antwoord: Voltaire

- Bespreek met de leerlingen dat bij de trefwoorden verschillende antwoorden/suggesties mogelijk zijn. Het is wel zo dat het ene antwoord beter past bij de persoon als het andere. Zo wordt de tijd door de persoon gevormd, maar geeft de persoon ook vorm aan de historische tijd.
Tijd kan ook: 1700-1800, tijd van pruiken en revoluties.
Beroep/functie kan ook: filosoof, verlichtingsdenker
Begrip kan ook: rationalisme.
- Zeg de leerlingen dat van deze informatie nu een kort verhaaltje geschreven kan worden.

2. Instructie van de zelfstandige opdracht.

U kunt de instructie ook geven door met de leerlingen klassikaal de instructie op het opdrachtenblad door te nemen.

Het uitdelen van de opdrachtbladen vergt wel enige zorgvuldigheid. De 'achterkant' is voor iedereen hetzelfde: het B-blad. Dan zijn er zeven bladen met verschillende personen/begrippen A1 t/m A7. Verdeel deze over twee- en drietallen in de klas. Zorg ervoor dat groepjes die hetzelfde begrip hebben uit elkaar zitten. Zeg tijdens het uitdelen dat groepjes voor en achter elkaar de persoon/het begrip 'geheim' moeten houden.

De instructie zelf:

- Trefwoorden: probeer eerst uit je hoofd de trefwoorden in te vullen. Kijk daarna in je aantekeningen of je boek om de informatie aan te vullen.
Elke leerling uit het groepje schrijft het voor zichzelf op.
- Van de gevonden informatie maak je een verhaal van vier regels. Neem niet de persoon of het begrip in het verhaal op!
Elke leerling uit het groepje schrijft het verhaaltje op.
- Vervolgens wordt het verhaal voorgelezen aan de rest van de klas: die moeten raden over wie/wat het gaat.
- Elke leerling luistert naar het voorgelezen verhaal en schrijft trefwoorden op, zo bereidt iedereen zich goed voor op de toets.
- Welk duo/trio heeft de meeste namen/begrippen goed?

3. Zelfstandig maken van de opdracht.

Loop rond tijdens het zelfstandig invullen van de opdrachtbladen. De leerlingen zullen ongeveer vijftien minuten bezig zijn. Gemiddeld doen leerlingen twaalf minuten over het opzoeken van de informatie en drie minuten voor het uitschrijven van het verhaal.

Herinner leerlingen eraan dat ze niet de persoonsnaam of het begrip in hun verhaal noemen.

4. Voorlezen van de verhaaltjes.

Laat eerst groep 1 hun verhaal voorlezen. Geef de andere leerlingen de opdracht om trefwoorden uit dat verhaal te noteren op blad B. Laat dan een ander groepje die

ook nummer 1 hadden hun verhaal voorlezen. Reageer kort op overeenkomsten en verschillen tussen de groepjes. Vervolgens lezen de andere groepjes hun verhalen voor.

Na het laatste verhaal krijgen leerlingen nog 1 minuut om binnen hun groepje te overleggen over het begrip of persoon en deze op te schrijven. Loop intussen rond om te kijken welk groepje het beste heeft gescoord.

Nabespreken

Wat

- Maak de winnaars bekend en geef aan wat u is opgevallen. Welk persoon/begrip hadden alle groepjes goed en welke werd het minst geraden? We zullen nu kijken waar dat aan ligt.
- Wat is de historische context van personen en begrippen uit de 18e en 19e eeuw? Wat moet je daarvoor weten?
- Wat maakt de personen/begrippen uniek/bijzonder/afwijkend?
 - Bijvoorbeeld Voltaire en Rousseau: allebei 18e eeuw, Verlichting, Frankrijk, Schrijver; maar onderscheidend: tolerantie/vrijheid van denken versus volksovereiniteit.
 - Bijvoorbeeld sociaaldemocraten (net als liberalen en communisten) 19e eeuw, West-Europa, politiek-maatschappelijke stroming, dachten na over 'sociale kwestie', maar onderscheidend t.o.v. liberalen is gelijkheid versus vrijheid en onderscheidend t.o.v. communisten is parlementaire weg versus gewelddadige revolutie.

Hoe

- Wat vonden jullie lastig, leuk aan deze opdracht?
- Wat maakt het ene verhaaltje nu beter dan een ander verhaal?
- Wat maakte het lastig/makkelijk om een verhaal te schrijven?
- Wat maakt het lastig/makkelijk om een persoon/begrip te raden?
 - Sommige verhaaltjes zijn opsommend, andere beschrijvend en weer andere waarderend. Als in het verhaal een uniek kenmerk (iets onderscheidends) wordt opgenomen, is het sneller te raden.

Waarom

Weet je nu hoe je 'historische context' moet beschrijven en wat daarvan de waarde is? Voor het plaatsen van een persoon of begrip in de historische context zijn dus twee zaken van belang:

- Hoe zag die tijd eruit? Wat was de betekenis van de tijd voor de persoon?
- Wat was de bijzondere bijdrage, het onderscheidende, van de persoon (het begrip) in zijn tijd?

Evaluatie

Leerlingen vonden het een zinvolle les. Dit lag aan de ene kant aan de afwisseling klassikaal – zelfstandig – klassikaal en aan de andere kant de quizvorm.

Leerlingen gaven ook aan 'echt iets geleerd' te hebben, wat zowel handig was voor het begrijpen van de geschiedenis als voor de voorbereiding op de toets.

Het is van belang dat de docent de bladzijde van het boek paraat heeft waar elke persoon/begrip wordt uitgelegd. Dat voorkomt opmerkingen als 'Ik weet het niet' en 'ik kan het niet vinden'. Een preventieve aanpak is om leerlingen te vragen om – voordat ze met het opschrijven van de informatie beginnen – de bladzijden op te zoeken en dit op het blad te schrijven (zie opdrachtblad, rechtsmidden bij 'Boek p.').

Loop tijdens de zelfstandige opdracht rond; vraag elke leerling om de informatie en het verhaal op te schrijven. Als slechts één leerling in een groepje al het werk doet, gaat het effect verloren.

Vervolg

In de geschiedenis, dus ook op de examens, worden altijd 'verbanden' gelegd en moet je de tijd- en plaatsgebondenheid van een persoon of begrip kunnen uitleggen. Deze les heeft je daarbij handvatten gegeven.

Methoden

Bijna alle personen en begrippen komen in de methoden aan bod, dit geldt voor *Memo* en *Feniks*. De Fashodacrisis wordt niet in elke methode uitgebreid behandeld wordt. Voor *Sprekend Verleden* en *Geschiedenis Werkplaats* kan bijvoorbeeld gekozen worden voor de opening van het Suez-kanaal in plaats van de Fashodacrisis.

Werkmateriaal

Opdrachtblad A1 t/m A7 voor de opdracht in twee- en drietallen.

Opdrachtblad B: schrijfbld voor het klassikale gedeelte.

Blad B moet op de achterzijde van A1 t/m A7 worden gekopieerd

Invulkaarten – leeg

Personen en begrippen in historische context

Opdrachtblad
A1

Naam Leerling: Klas:

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een persoon of begrip in de historische context plaatsen.

- Dat doen we door eerst trefwoorden op te schrijven.
- Daarna maken we van die trefwoorden een samenhangend kort verhaal.
- Dat verhaal wordt voorgelezen aan de rest van de klas: als het goed is, moet de klas direct door het verhaal weten over welke persoon of begrip het gaat.
- Als andere leerlingen hun verhaal voorlezen, maak dan aantekeningen in trefwoorden op de achterzijde, dan weet je de historische context van een persoon of begrip.

Stap 1

Schrijf informatie over de onderstaande trefwoorden op. Doe dit door eerst gebruik te maken van je geheugen ('wat weet je nog uit je hoofd?'), daarna van je aantekeningen en tot slot van je boek. Zo test je wat je nog weet van de vorige lessen.

Groep: **1**

Begrip: **Fashodacrisis**

Boek p.

1 Tijd
2 Gebied/land
3 Politiek/economisch/sociaal of cultureel
4 Oorzaak voor het ontstaan van het begrip
5 Historisch persoon die bij het begrip past
6 Gebeurtenis die bij het begrip past
7 Hoe zien we het begrip nu nog terug?

Stap 2

Plaats met behulp van stap 1 de persoon of het begrip *een verhaal*, in de historische context. Neem in je verhaal niet het begrip zelf op.

.....
.....
.....
.....

Personen en begrippen in historische context

Opdrachtblad
A2

Naam Leerling: Klas:

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een persoon of begrip in de historische context plaatsen.

- Dat doen we door eerst trefwoorden op te schrijven.
- Daarna maken we van die trefwoorden een samenhangend kort verhaal.
- Dat verhaal wordt voorgelezen aan de rest van de klas: als het goed is, moet de klas direct door het verhaal weten over welke persoon of begrip het gaat.
- Als andere leerlingen hun verhaal voorlezen, maak dan aantekeningen in trefwoorden op de achterzijde, dan weet je de historische context van een persoon of begrip.

Stap 1

Schrijf informatie over de onderstaande trefwoorden op. Doe dit door eerst gebruik te maken van je geheugen ('wat weet je nog uit je hoofd?'), daarna van je aantekeningen en tot slot van je boek. Zo test je wat je nog weet van de vorige lessen.

Groep: **2**

Begrip: **Rousseau**

Boek p.

1 Tijd
2 Gebied/land
3 Beroep/functie
4 Gebeurtenis/prestatie
5 Historisch begrip dat bij de persoon past
6 Een idee/opvatting van de persoon
7 Uniek/bijzondere van de persoon

Stap 2

Plaats met behulp van stap 1 de persoon of het begrip *een verhaal*, in de historische context. Neem in je verhaal niet de persoon of het begrip zelf op.

.....
.....
.....
.....

Personen en begrippen in historische context

Opdrachtblad
A3

Naam Leerling: Klas:

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een persoon of begrip in de historische context plaatsen.

- Dat doen we door eerst trefwoorden op te schrijven.
- Daarna maken we van die trefwoorden een samenhangend kort verhaal.
- Dat verhaal wordt voorgelezen aan de rest van de klas: als het goed is, moet de klas direct door het verhaal weten over welke persoon of begrip het gaat.
- Als andere leerlingen hun verhaal voorlezen, maak dan aantekeningen in trefwoorden op de achterzijde, dan weet je de historische context van een persoon of begrip.

Stap 1

Schrijf informatie over de onderstaande trefwoorden op. Doe dit door eerst gebruik te maken van je geheugen ('wat weet je nog uit je hoofd?'), daarna van je aantekeningen en tot slot van je boek. Zo test je wat je nog weet van de vorige lessen.

Groep: **3**

Begrip: **Sociale kwestie**

Boek p.

1 Tijd
2 Gebied/land
3 Politiek/economisch/sociaal of cultureel
4 Oorzaak voor het ontstaan van het begrip
5 Historisch persoon die bij het begrip past
6 Gebeurtenis die bij het begrip past
7 Hoe zien we het begrip nu nog terug?

Stap 2

Plaats met behulp van stap 1 de persoon of het begrip *een verhaal*, in de historische context. Neem in je verhaal niet de persoon of het begrip zelf op.

.....

.....

.....

.....

Personen en begrippen in historische context

Opdrachtblad
A4

Naam Leerling: Klas:

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een persoon of begrip in de historische context plaatsen.

- Dat doen we door eerst trefwoorden op te schrijven.
- Daarna maken we van die trefwoorden een samenhangend kort verhaal.
- Dat verhaal wordt voorgelezen aan de rest van de klas: als het goed is, moet de klas direct door het verhaal weten over welke persoon of begrip het gaat.
- Als andere leerlingen hun verhaal voorlezen, maak dan aantekeningen in trefwoorden op de achterzijde, dan weet je de historische context van een persoon of begrip.

Stap 1

Schrijf informatie over de onderstaande trefwoorden op. Doe dit door eerst gebruik te maken van je geheugen ('wat weet je nog uit je hoofd?'), daarna van je aantekeningen en tot slot van je boek. Zo test je wat je nog weet van de vorige lessen.

Groep: **4**

Begrip: **Abolitionisten**

Boek p.

1 Tijd
2 Gebied/land
3 Politiek/economisch/sociaal of cultureel
4 Oorzaak voor het ontstaan van het begrip
5 Historisch persoon die bij het begrip past
6 Gebeurtenis die bij het begrip past
7 Hoe zien we het begrip nu nog terug?

Stap 2

Plaats met behulp van stap 1 de persoon of het begrip *een verhaal*, in de historische context. Neem in je verhaal niet de persoon of het begrip zelf op.

.....
.....
.....
.....

Personen en begrippen in historische context

Opdrachtblad
A5

Naam Leerling: Klas:

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een persoon of begrip in de historische context plaatsen.

- Dat doen we door eerst trefwoorden op te schrijven.
- Daarna maken we van die trefwoorden een samenhangend kort verhaal.
- Dat verhaal wordt voorgelezen aan de rest van de klas: als het goed is, moet de klas direct door het verhaal weten over welke persoon of begrip het gaat.
- Als andere leerlingen hun verhaal voorlezen, maak dan aantekeningen in trefwoorden op de achterzijde, dan weet je de historische context van een persoon of begrip.

Stap 1

Schrijf informatie over de onderstaande trefwoorden op. Doe dit door eerst gebruik te maken van je geheugen ('wat weet je nog uit je hoofd?'), daarna van je aantekeningen en tot slot van je boek. Zo test je wat je nog weet van de vorige lessen.

Groep: **5** Begrip: **Sociaaldemocraten** Boek p.

1 Tijd
2 Gebied/land
3 Politiek/economisch/sociaal of cultureel
4 Oorzaak voor het ontstaan van het begrip
5 Historisch persoon die bij het begrip past
6 Gebeurtenis die bij het begrip past
7 Hoe zien we het begrip nu nog terug?

Stap 2

Plaats met behulp van stap 1 de persoon of het begrip *een verhaal*, in de historische context. Neem in je verhaal niet de persoon of het begrip zelf op.

.....
.....
.....
.....

Personen en begrippen in historische context

Opdrachtblad
A6

Naam Leerling: Klas:

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een persoon of begrip in de historische context plaatsen.

- Dat doen we door eerst trefwoorden op te schrijven.
- Daarna maken we van die trefwoorden een samenhangend kort verhaal.
- Dat verhaal wordt voorgelezen aan de rest van de klas: als het goed is, moet de klas direct door het verhaal weten over welke persoon of begrip het gaat.
- Als andere leerlingen hun verhaal voorlezen, maak dan aantekeningen in trefwoorden op de achterzijde, dan weet je de historische context van een persoon of begrip.

Stap 1

Schrijf informatie over de onderstaande trefwoorden op. Doe dit door eerst gebruik te maken van je geheugen ('wat weet je nog uit je hoofd?'), daarna van je aantekeningen en tot slot van je boek. Zo test je wat je nog weet van de vorige lessen.

Groep: **6** Begrip: **Verlicht absolutisme** Boek p.

1 Tijd
2 Gebied/land
3 Politiek/economisch/sociaal of cultureel
4 Oorzaak voor het ontstaan van het begrip
5 Historisch persoon die bij het begrip past
6 Gebeurtenis die bij het begrip past
7 Hoe zien we het begrip nu nog terug?

Stap 2

Plaats met behulp van stap 1 de persoon of het begrip *een verhaal*, in de historische context. Neem in je verhaal niet de persoon of het begrip zelf op.

.....
.....
.....
.....

Personen en begrippen in historische context

Opdrachtblad
A7

Naam Leerling: Klas:

Wat gaan we doen?

In deze opdracht gaan we een persoon of begrip in de historische context plaatsen.

- Dat doen we door eerst trefwoorden op te schrijven.
- Daarna maken we van die trefwoorden een samenhangend kort verhaal.
- Dat verhaal wordt voorgelezen aan de rest van de klas: als het goed is, moet de klas direct door het verhaal weten over welke persoon of begrip het gaat.
- Als andere leerlingen hun verhaal voorlezen, maak dan aantekeningen in trefwoorden op de achterzijde, dan weet je de historische context van een persoon of begrip.

Stap 1

Schrijf informatie over de onderstaande trefwoorden op. Doe dit door eerst gebruik te maken van je geheugen ('wat weet je nog uit je hoofd?'), daarna van je aantekeningen en tot slot van je boek. Zo test je wat je nog weet van de vorige lessen.

Groep: **7**

Begrip: **Patriotten**

Boek p.

1 Tijd
2 Gebied/land
3 Politiek/economisch/sociaal of cultureel
4 Oorzaak voor het ontstaan van het begrip
5 Historisch persoon die bij het begrip past
6 Gebeurtenis die bij het begrip past
7 Hoe zien we het begrip nu nog terug?

Stap 2

Plaats met behulp van stap 1 de persoon of het begrip *een verhaal*, in de historische context. Neem in je verhaal niet de persoon of het begrip zelf op.

.....
.....
.....
.....

Personen en begrippen in historische context

Invulblad

B

Trefwoorden groep 1 Uiteindelijk begrip of persoon
Trefwoorden groep 2 Uiteindelijk begrip of persoon
Trefwoorden groep 3 Uiteindelijk begrip of persoon
Trefwoorden groep 4 Uiteindelijk begrip of persoon
Trefwoorden groep 5 Uiteindelijk begrip of persoon
Trefwoorden groep 6 Uiteindelijk begrip of persoon
Trefwoorden groep 7 Uiteindelijk begrip of persoon

Personen en begrippen in historische context

Invulblad

Persoon
1 Tijd
2 Gebied/land
3 Beroep/functie
4 Gebeurtenis/prestatie
5 Historisch begrip dat bij de persoon past
6 Een idee/opvatting van de persoon
7 Uniek/bijzondere van de persoon

Begrip
1 Tijd
2 Gebied/land
3 Politiek/economisch/sociaal of cultureel
4 Oorzaak voor het ontstaan van het begrip
5 Historisch persoon die bij het begrip past
6 Gebeurtenis die bij het begrip past
7 Hoe zien we het begrip nu nog terug?

Trans-Atlantische slavenhandel (1600-1850)

In een periode van drie eeuwen zijn miljoenen slaven van Afrika over de Atlantische Oceaan vervoerd. In deze opdracht bestuderen leerlingen het verloop van deze handel en welke bijdrage verschillende landen hieraan hebben geleverd.

Onderwerp

Het verloop van de trans-Atlantische slavenhandel.

Activiteit

Uitspraken over de slavenhandel koppelen aan gegevens in een tabel over het verloop van de slavenhandel.

Tijdsduur

50 minuten

Doelen

- Leerling kan het verloop van de trans-Atlantische slavenhandel in eigen woorden beschrijven.
- Leerling kan verband leggen tussen historische gebeurtenissen en gegevens in een tabel.
- Leerling kan het verschil uitleggen tussen absolute en relatieve getallen.

Kenmerkende aspecten

Uitbouw van de Europese overheersing, met name in de vorm van plantagekoloniën en de daarmee verbonden trans-Atlantische slavenhandel, en de opkomst van het abolitionisme.

Beginsituatie

De slavenhandel is in de klas nog niet behandeld, andere kenmerkende aspecten uit de 17e en 18e eeuw zijn wel al aan bod geweest.

Voorbereiden

Kopieer voor iedere leerling de opdrachtbladen en een vragenblad.

Instrueren

Wat: Vandaag gaan we het verloop van de trans-Atlantische slavenhandel bestuderen.

Hoe: Uitspraken over de slavenhandel koppelen aan cijfers in een tabel.

Waarom: Statistieken (dus ook tabellen) worden vaak gebruikt en misbruikt. Het is dus belangrijk deze goed te kunnen bestuderen.

Uitvoeren

- Doe de eerste uitspraak gezamenlijk met de klas.

- Laat de leerlingen de opdracht in duo's uitvoeren.
- Bespreek de wijze van aanpak.
 - Wat betekent de uitspraak voor de slavenhandel?
 - Om welke landen gaat het?
 - Waar gebeurt dit in de grafiek?
 - Staan er nog signaalwoorden of begrippen die iets zeggen over de tijd waarin het gebeurde?
- Vervolgens maken de leerlingen de vragen op het vragenblad waarin kennis uit de les gekoppeld wordt aan het schoolboek en de exameneisen.

Nabespreken

Wat: Welke uitspraak vind je moeilijk te plaatsen?

Hoe verloopt de slavenhandel van de Republiek?

Hoe: Hoe kun je de volgorde van uitspraak bepalen?

Waarom: Bestudeer nu nogmaals de getallen in de grafiek, wat valt je op? In het algemeen wordt de 18e eeuw als het hoogtepunt voor de slavenhandel beschouwd. In hoeverre is deze constatering terecht? In hoeverre was de Nederlandse bijdrage aan de slavenhandel groot?

Vervolg

In het dagelijks leven wordt veel gebruikt gemaakt van getallen en cijfers op argumenten kracht bij te zetten. De betekenis van een getal is echter afhankelijk van de context. Tevens zullen in de toets en het CE regelmatig vragen worden gesteld aan de hand van tabellen en grafieken.

Doelen

- Leerling kan het verloop van de trans-Atlantische slavenhandel in eigen woorden beschrijven.
- Leerling kan het verband uitleggen tussen de opkomst van de verlichting en het einde van de slavenhandel.
- Leerling kan het verloop van de rol van de Republiek in de slavenhandel in eigen woorden omschrijven.
- Leerling gegevens uit een tabel aflezen.
- Leerling kan verband leggen tussen historische gebeurtenissen en gegevens in een tabel.
- Leerling kan het verschil uitleggen tussen absolute en relatieve getallen.

Kenmerkende aspecten

Uitbouw van de Europese overheersing, met name in de vorm van plantagekoloniën en de daarmee verbonden trans-Atlantische slavenhandel, en de opkomst van het abolitionisme.

Beginsituatie

Aan de hand van de opdracht maken leerlingen kennis met het verloop van de slavenhandel. Het kenmerkend aspect is in de les nog niet behandeld. In de opdracht wordt voorkennis verondersteld van de geschiedenis van de 17e en 18e eeuw. Begrippen als mercantilisme en de Republiek worden als bekend verondersteld. Bij de opdracht wordt er dus van uitgegaan dat de trans-Atlantische slavenhandel als laatste kenmerkende aspect van de 18e eeuw wordt behandeld. De opdracht kan zonder deze voorkennis ook worden uitgevoerd, maar dit zal het lastiger maken voor de leerling. Daarnaast is het van belang dat de leerling een beeld heeft van de kaart van de wereld na de ontdekkingsreizen uit de 16e eeuw.

Binnen geschiedenis wordt soms gebruik gemaakt van tabellen en grafieken. Specifieke aandacht voor het gebruik van tabellen is er echter weinig. Bij de opdracht is daar dan ook van uitgegaan.

Voorbereiden

Kopieer voor iedere leerling de opdrachtenbladen en het vragenblad.

Instrueren

Wat gaan we doen?

Vandaag gaan we het verloop van de trans-Atlantische slavenhandel bestuderen.

Hoe gaan we het doen?

Jullie krijgen een tabel met gegevens van de slavenhandel tussen 1600 en 1850. Bestudeer de gegevens en lees de gebeurtenissen/uitspraken. Elke uitspraak past bij een periode in de tabel. Tijdens het maken van de opdracht mag je met je buurman of buurvrouw overleggen.

Waarom doen we dit?

Statistieken (grafieken en tabellen) worden in het dagelijks leven veel gebruikt. Vaak worden gegevens misbruikt of verkeerd gepresenteerd onder het mom van objectiviteit. Het bestuderen en gebruiken van tabellen en grafieken is dus een belangrijke oefening.

Uitvoeren

Deel de tabel uit en neem dit met de leerlingen door. Voor sommige klassen zullen de getallen overdonderend en misschien demotiverend zijn. Daarom is het aan te raden met de klas de eerste, en eventueel ook de tweede, gebeurtenis/uitspraak samen te doen. Bespreek met de leerlingen vooral waar ze op moeten letten bij het plaatsen van een uitspraak. Hiervoor kunnen de volgende vragen gebruikt worden die door de leerlingen worden beantwoord:

- Engeland en Frankrijk sluiten een verdrag om illegale handel tegen te gaan. Wat betekent dit verdrag voor de slavenhandel? (Antwoord: Die loopt terug.)
- Waar gebeurt dit in de grafiek? (Antwoord: De twee laatste perioden, dus daar moeten we tussen kiezen.)
- Welke informatie staat er nog meer in de uitspraak? (Antwoord: Het verdrag gaat om het bestrijden van illegale handel. De handel is dus al afgeschaft.)
- Waar moet de uitspraak dus geplaatst worden? (Antwoord: In de laatste periode.)

Dan kan met de leerlingen gesproken worden over de aanpak van de opdracht. Hoe kun je nu te werk gaan? Waar moet je op letten?

- Over welke landen gaat het?
- Welk effect heeft de uitspraak/gebeurtenis op de slavenhandel van die landen?
- Zitten er signaalwoorden of kenmerken in de uitspraak die op een volgorde wijzen of die in de tijd te plaatsen zijn?

Vervolgens gaan de leerlingen in duo's aan de slag. Benadruk dat leerlingen hun argumentatie vastleggen. Sommige beschrijvingen kunnen op meerdere plaatsen in de tabel. Na de uitwisseling van de antwoorden tussen de duo's volgt een klassikale nabespreking. Als afsluiting krijgen de leerlingen een vragenblad met vragen waarbij de grafiek wordt gekoppeld aan de kennis in het boek.

Nabespreken

De nabespreking kan worden gericht op de inhoud, het proces of het doel van de opdracht. Gezien de beperkte tijd die er meestal is, kan het beste gekozen voor drie of vier vragen voor de nabespreking. Verdeel deze vragen over de onderdelen, inhoud (Wat?), proces (Hoe?) en doel (Waarom?). Bij de opdracht is een vragenblad gevoegd. Sommige vragen staan hieronder ook als richtvraag geformuleerd. Als de nabespreking klaar is, kunnen de leerlingen de vragen op het vragenblad ma-

ken. Het vragenblad legt een koppeling tussen de tabel en de leertekst in het boek. Als er te weinig tijd in de les is, kan het blad natuurlijk ook als huiswerk worden opgegeven.

Wat?

In de tabel moeten tien uitspraken worden geplaatst. Elke uitspraak uitgebreid nabespreken kost veel tijd. Sommige uitspraken zijn voor de leerlingen redelijk makkelijk te plaatsen, zoals uitspraken 6 en 9. Andere uitspraken roepen meer vragen op. Zo kunnen uitspraken 3 en 10 onderling worden uitgewisseld. Hetzelfde geldt voor uitspraken 2 en 7. Door het bespreken van een van beide uitspraken wordt het plaatsen van de andere uitspraak makkelijker voor de leerlingen. Er kan dus ook voor gekozen worden slechts een aantal uitspraken te bespreken. Welke uitspraken besproken worden kan afhangen van de behoefte van de leerling, of er kan door de docent van te voren een selectie worden gemaakt. In drukke, weinig taakgerichte klassen is een bespreking van uitspraak na uitspraak aan te bevelen. Leerlingen willen dan graag het goede antwoord weten. Dit kan door uit te gaan van de perioden in de tabel of door de volgorde van de uitspraken langs te lopen.

Richtvragen:

- Welke uitspraak hoort bij periode A (etc.)?
- Over welke uitspraak hadden jullie het meeste discussie?
- Hoe verloopt de slavenhandel van de Republiek?
- Aan het einde van de 18e eeuw groeit het verzet in Europa tegen de handel in en bezit van slaven. Door welke andere ontwikkeling in de 18e eeuw is dit groeiend verzet te verklaren?

Hoe?

Afhankelijk van de instructie kan aandacht worden besteed aan het proces in de nabespreking. Als de opdracht grotendeels samen met de klas is gemaakt, is het mogelijk dit onderdeel van de nabespreking over te slaan.

Richtvraag:

- Hoe kun je de volgorde bepalen?
 - Uitspraak over verloop slavenhandel (opkomst, hoogtepunt, einde)
 - Koppelen aan kenmerkende aspecten (ontdekkingsreizen, absolutisme, democratische revoluties)
 - Kennis van bepaalde gebeurtenissen, bijvoorbeeld de Amerikaanse strijd om onafhankelijkheid (1776).

Waarom?

De nabespreking bij dit onderdeel richt zich vooral op het doel van de opdracht.

Richtvragen:

- Bestudeer nu nogmaals de getallen in de grafiek, wat valt je op?
 - Wat leerlingen opvalt is het grote aantal slaven dat Portugal heeft vervoerd en het lage aantal van de VS. Ongeveer 40% van de slaven van de trans-Atlantische slavenhandel kwam in Brazilië terecht, een kolonie van Portugal (Postma 10). De slaven werkten in de goudmijnen en met name op koffieplantages. Dat verklaart het enorme aandeel van de Portugezen. Door de rol van de slavernij tijdens de Amerikaanse burgeroorlog en de discriminatie van zwarten denken veel leerlingen dat de Amerikanen veel slaven hebben vervoerd.
- In het algemeen wordt de 18e eeuw als het hoogtepunt voor de slavenhandel beschouwd. In hoeverre is deze constatering terecht?
 - Veel landen deden mee aan de slavenhandel en het grootste aantal slaven werd in die tijd vervoerd. Maar in de periode 1800-1850 bleef het aantal slaven dat werd vervoerd ongeveer op hetzelfde peil, alleen waren Spanje en Portugal nu nog de enige landen.
- In hoeverre was de Nederlandse bijdrage aan de slavenhandel groot?
 - Andere landen vervoerden relatief gezien veel meer mensen. Nederland is verantwoordelijk voor ongeveer 5% van de handel.
 - Nederland is een klein land. Landen als Frankrijk, Engeland en Spanje zijn veel groter. Dat zij meer slaven vervoeren is misschien dan niet zo vreemd.
 - Nederland heeft in de tijd van de Republiek ongeveer 500.000 slaven vervoerd. Dat zijn veel mensen waar Nederland verantwoordelijk voor is.
- Wat leert ons dit over het gebruik van getallen en statistieken?
 - De manier waarop een getal over de manier waarop het gelezen wordt. Een getal als 5% lijkt heel weinig, maar 500.000 mensen is toch wel veel. Ook kun je getallen niet zomaar met elkaar vergelijken. Zo is Spanje of Engeland een veel groter land met meer inwoners dan bijvoorbeeld Nederland.
- Waarom gebruiken we deze opdracht over de slavenhandel en zet ik het verloop van de slavenhandel niet op het bord?
 - Zo onthoud je het beter.
 - Door de getallen is het mogelijk bepaalde uitspraken te onderbouwen of tegen te spreken.

Evaluatie

De opdracht maakt duidelijk dat leerlingen vaak te snel lezen waardoor ze belangrijke informatie over het hoofd zien. Zoals uitspraak 3 waarin sprake is van indiaanse slaven. Leerlingen missen deze aanwijzingen waardoor ze de uitspraken verkeerd interpreteren. Om dit te voor-

komen kan de leerlingen de opdracht gegeven worden om woorden of begrippen die iets zeggen over de ontwikkeling van de slavenhandel te onderstrepen. Dit helpt ze beter te lezen.

Zoals bij de instructie is aangegeven vinden sommige klassen de tabel overdonderend en raken ze snel gedemotiveerd. Voor deze klassen is het ook mogelijk om de opdracht in tweeën te delen. Uitspraak 1 samen, 2 t/m 4 individueel/in duo's met eventueel een tussenbespreking. Daarna uitspraak 5 weer samen en 6 t/m 10 weer individueel/in duo's. Hierdoor verdwijnt het puzzelement aangezien de eerste 5 antwoorden dan al als goed worden beschouwd. Het geeft de leerlingen echter wel meer zelfvertrouwen. Een dergelijke aanpak is voor een zwakke 4 havo-klas zeker aan te raden.

Vervolg

In het dagelijks leven wordt veel gebruik gemaakt van getallen en cijfers om argumenten kracht bij te zetten. De betekenis van een getal is echter afhankelijk van de context. Natuurlijk heeft de Republiek relatief minder slaven vervoerd, maar het is ook een kleiner land dan bijvoorbeeld Frankrijk, Engeland of Spanje. Daarnaast zijn 500.000 slaven nog steeds heel veel mensen. Zo zie je dus dat de manier waarop een cijfer wordt gepresenteerd heel erg afhankelijk kan zijn van het standpunt. Bij geschiedenis en het examen spelen grafieken en tabellen ook vaak een belangrijke rol. Op de toets en het examen zullen ook vragen worden gesteld aan de hand van grafieken en tabellen.

Methoden

Het thema van de slavenhandel wordt in alle methodes behandeld. Daarbij komen de begrippen plantages, driehoekshandel, trans-Atlantische slavenhandel en abolitionisme vrijwel overal aan bod.

Memo: hoofdstuk 7 par. 2.1.

Slavenhandel wordt behandeld in het licht van de geschiedenis van de VS. Plantages en driehoekshandel worden kort aangestipt. Het abolitionisme wordt wel kort vermeld maar er is verder geen aandacht voor het proces richting afschaffing van de slavernij.

Feniks: hoofdstuk 7 par. 1.

In de methode wordt de slavenhandel gekoppeld aan de moderne term globalisering. De leertekst geeft een beschrijving van de ontwikkeling. De opdracht biedt een goede onderbouwing bij de beschrijving van de leertekst.

Sprekend Verleden: hoofdstuk 4 par. 10 en hoofdstuk 6 par. 7.

In de methode wordt de trans-Atlantische slavenhandel in groter verband geplaatst. Slavernij is van alle tijden. De leertekst zelf besteedt weinig aandacht aan de slavernij. De slavenhandel wordt kort beschreven in een tijdvak-

overschrijdend thema. Hierbij is aandacht voor het ontstaan van de grootschalige slavenhandel en de dominantie van de Portugezen. Het begrip driehoekshandel komt hierbij niet aan bod. Het abolitionisme wordt in een van de volgende hoofdstukken apart behandeld.

Geschiedenis Werkplaats: hoofdstuk 7 par. 4. Globale beschrijving vanaf het ontstaan tot het einde van de trans-Atlantische slavenhandel. Deze beschrijving ondersteunt de gegevens in de tabel van de opdracht. Ook is er in de tekst aandacht voor de slavenhandel van de Spanjaarden en Portugezen.

Werkmateriaal

Opdrachtblad: tabel trans-Atlantische slavenhandel

Opdrachtblad: gebeurtenissen/uitspraken

Vragenblad

Trans-Atlantische slavenhandel (antwoordmodel)

Vragenblad (antwoordmodel)

Literatuur

J. Postma, *The Atlantic slave trade* (Gainesville 2003).

T. Benjamin, *The Atlantic world. Europeans, Africans, Indians and their shared history* (New York 2009).

Trans-Atlantische slavenhandel 1600-1850

Opdrachtblad

In de periode 1500 tot 1867 zijn miljoenen Afrikanen via schepen als slaaf naar de Nieuwe Wereld vervoerd. Ze moesten daar werken in mijnen en op de plantages. In de onderstaande tabel is te zien welke landen de slaven verhandelden en hoeveel slaven ze vervoerden in de periode 1600 tot 1650.

Tabel: Nationaliteit van de slavenscheepen en het aantal slaven dat zij vervoerden.

Nr.		Spanje	Portugal	Engeland	Neder-land	Verenige Staten ¹	Frankrijk	Totaal
	A. 1601 ² -1625	83.496	267.519	0	1.829	0	0	352.844
	B. 1626-1650	44.313	201.609	33.695	31.729	824	1.827	313.998
	C. 1651-1675	12.601	244.793	122.367	100.526	0	7.125	487.412
	D. 1676-1700	5.860	297.272	272.200	85.847	3.327	29.484	693.990
	E. 1701-1725	0	474.447	410.597	73.816	3.277	120.939	1.083.076
	F. 1726-1750	0	536.696	554.042	83.095	34.004	259.095	1.466.932
	G. 1751-1775	4.239	528.693	832.047	132.330	84.580	325.918	1.907.807
	H. 1776-1800	6.415	673.167	748.612	40.773	67.443	433.061	1.969.471
	I. 1801-1825	168.087	1.160.601	283.959	2.669	109.545	135.815	1.860.676
	J. 1826-1850 ³	400.728	1.299.969	0	357	1.850	68.074	1.770.979
	Totaal	725.739	5.684.776	3.257.519	552.971	304.850	1.381.338	11.907.182

Uit: The Trans-Atlantic slave trade database (www.slavevoyages.org)

Opdracht

- Bestudeer de bovenstaande tabel.
- Lees de gebeurtenissen op de volgende bladzijde.
- Bepaal in welke periode een bepaalde gebeurtenis hoort.
- Zet de cijfers van de gebeurtenissen op de juiste plaats in de linkerkolom van de tabel. Bij elke periode van 25 jaar hoort één cijfer. Beargumenteer waarom je een bepaald cijfer op een bepaalde plek in de tabel plaatst.
- Schrijf je argumentatie op het opdrachtblad.

¹ Hier wordt bedoeld de Engelse kolonies in Noord-Amerika en het later gevormde land de Verenigde Staten.

² Het eerste grote slaventransport, met 250 slaven aan boord, arriveerde in 1510 in Hispaniola (tegenwoordig Haïti en Dominicaanse Republiek).

³ Het laatste geregistreerde slavenschip arriveerde in 1867 in Cuba. Daarmee kwam de trans-Atlantische slavenhandel ten einde.

Trans-Atlantische slavenhandel 1600-1850

Opdrachtblad

Uitspraken

Lees eerst alle uitspraken door voor je aan de opdracht begint.

Uitspraken over slavenhandel:

1. Een aantal landen, waaronder Engeland en Frankrijk, sluit een internationaal verdrag om illegale slavenhandel tegen te gaan. Het verdrag geeft de landen toestemming elkaars schepen te doorzoeken.
.....
.....
2. Suiker wordt ontdekt als succesvol exportproduct. Onder leiding van kapitein Cornelis Cornelisz voert het Schip de *Zwarte Arend* in korte tijd vier geslaagde transporten van Elmina (Afrika) naar Pernambuco (Brazilië). In de pas veroverde kolonie is een tekort aan slaven voor de plantages.
.....
.....
3. Maatregelen om het gebruik van indiaanse slaven tegen te gaan hebben effect in de Portugese koloniën.
.....
.....
4. Mercantilisme in Frankrijk en Engeland en oorlogen met verschillende Europese landen tasten de machts- en handelspositie van de Republiek aan.
.....
.....
5. De Engelse marine heerst op de oceanen.
.....
.....
6. De abolitionist William Wilberforce houdt in het Engelse parlement een vurig pleidooi voor het afschaffen van de slavenhandel, en met succes. Engeland verbiedt de handel in slaven. De VS en Nederland volgen niet lang daarna.
.....
.....
7. Kapitein Barent Harmensz Voogt arriveert met zijn schip de *Jupiter* in de onlangs verkregen kolonie Suriname. In de kolonie schieten de plantages voor koffie, tabak en suiker uit de grond.
.....
.....
8. In de Engelse koloniën in Noord-Amerika (o.a. South Carolina en Virginia) groeit het aantal plantages fors, met name tabak, rijst en indigo worden op grote schaal verbouwd.
.....
.....
9. Engeland raakt in conflict met de koloniën in Noord-Amerika. Een jarenlange onafhankelijkheidsstrijd is het gevolg.
.....
.....
10. In de Portugese kolonie Brazilië wordt goud ontdekt.
.....
.....

Trans-Atlantische slavenhandel 1600-1850

Vragenblad

1. Het verloop van de trans-Atlantische slavenhandel wordt vaak als volgt geperiodiseerd: 17e eeuw opkomst, 18e eeuw bloei, 19e eeuw einde van de slavenhandel. Formuleer op basis van gegevens uit de tabel een argument voor en een argument tegen deze periodisering. Zet tussen haakjes de nummers van de gebeurtenissen die hierbij horen.
Argument voor:
.....
.....
Argument tegen:
.....
.....
2. In de periode 1600-1625 vallen twee zaken op.
 - De slavenhandelaren zijn vooral van Spaanse en Portugese afkomst.
 - De Portugezen verhandelen beduidend meer slaven dan de SpanjaardenGeef voor beide constatering een verklaring.
.....
.....
.....
3. De trans-Atlantische handel maakte onderdeel uit van de zogenaamde driehoekshandel. Zoek eventueel in je boek de betekenis van dit begrip op. Leg het begrip driehoekshandel uit aan de hand van de opdracht. Zet tussen haakjes de nummers van de gebeurtenissen die hier bij horen.
.....
.....
.....
4. De volgende vragen zijn afkomstig uit het examen havo en vwo 2010, tijdvak 1. In de achttiende eeuw vindt een uitbouw van de Europese expansie plaats. Leg uit welk verband er bestaat tussen de uitbouw van de Europese expansie en de trans-Atlantische slavenhandel. Zet tussen haakjes de nummers van de gebeurtenissen die hier bij horen.
.....
.....
.....
5. De Engelse abolitionisten aan het einde van de achttiende eeuw richtten zich in hun eerste campagnes op de afschaffing van de trans-Atlantische slavenhandel, omdat zij verwachtten dat door afschaffing van deze handel het lot van de slaven in Amerika zou verbeteren. Leg uit welke redenering zij daarbij volgden. Zet tussen haakjes de nummers van de gebeurtenissen die hier bij horen.
.....
.....
.....
6. In 2008 werd in Nederland gediscussieerd over de vraag of de Nederlandse regering haar excuses moest aanbieden voor de Nederlandse deelname aan de slavenhandel. Voor- en tegenstanders voor het aanbieden van excuses kunnen deze tabel gebruiken om hun standpunt te onderbouwen. Ontleen aan de tabel voor beide groepen een argument. Zet tussen haakjes de nummers van de gebeurtenissen die hierbij horen.
.....
.....
.....

Trans-Atlantische slavenhandel 1600-1850

Opdrachtblad (antwoordmodel)

	Uitspraak	Antwoord
1.	J.	1826-1850
2.	B.	1626-1650
3.	A.	1600-1625
4.	D.	1676-1700
5.	G.	1751-1775
6.	I.	1801-1825
7.	C.	1651-1675
8.	F.	1726-1750
9.	H.	1776-1800
10.	E.	1701-1725

Uitspraken over slavenhandel:

1. Een aantal landen, waaronder Engeland en Frankrijk, sluit een internationaal verdrag om illegale slavenhandel tegen te gaan. Het verdrag geeft de landen toestemming elkaars schepen te doorzoeken.

Antwoord: J. 1826-1850.

Na het verbod op de slavenhandel in een aantal landen, bleef deze toch enige tijd illegaal bestaan. Vandaar dat de landen de handen ineen sloegen om de handel door eigen handelaren te voorkomen (Postma 17).

2. Suiker wordt ontdekt als succesvol exportproduct. Onder leiding van kapitein Cornelis Cornelisz voert het schip de *Zwarte Arend* in korte tijd vier geslaagde transporten van Elmina (Afrika) naar Pernambuco (Brazilië). In de pas veroverde kolonie is een tekort aan slaven voor de plantages.

Antwoord: B. 1626-1650.

Engelsen, Fransen en de Nederlanders waren in deze periode actief in het veroveren van nieuwe koloniën in het Caribische gebied en het Amerikaanse continent. Veroveringen en heroveringen wisselden elkaar af. Belangrijke veroveringen waren Noord-Brazilië (1630, Nederland), Barbados (Engeland) en Martinique (1635, Frankrijk). De Nederlandse kolonie in Noord-Brazilië kwam in 1654 weer in Portugese handen (Postma 12).

*Het Nederlandse schip de Zwarte Arend is terug te vinden in de databank van de website *The Trans-Atlantic slave trade database* (www.slavevoyages.org). Van 1640 tot 1644 voerde het schip vier succesvolle transporten uit met gemiddeld 250 slaven aan boord. Veel schepen beperkten zich tot de handel in slaven. Het was voor slavenschepen lucratiever met een leeg ruim terug naar Afrika te varen, dan het ruim vol te laden met plantageproducten en deze af te leveren in Europa. De slavenschepen waren niet goed uitgerust voor dit soort transport.*

3. Maatregelen om het gebruik van indiaanse slaven tegen te gaan hebben effect in de Portugese koloniën.

Antwoord: A. 1600-1625.

Leerlingen verwisselen uitspraak 3 en 10 nogal eens. De verklaring dat eerst goud werd ontdekt voordat het gebruik van indiaanse slaven werd verboden is op basis van deze tabel houdbaar, aangezien een leerling niet kan zien wat er voor 1600 gebeurt.

Portugal heeft een monopoliepositie in de slavenhandel tot 1637. Dit is mede te danken aan de Portugese bezittingen langs de Afrikaanse kust. Het verbod op het gebruik van indianen als slaaf was al actief vanaf 1570. Pas vanaf 1600 is de

uitwerking van dit besluit goed waar te nemen en zijn Afrikaanse slaven de primaire werkkraft in de Portugese kolonie Brazilië (Postma blz 8-9).

4. Mercantilisme in Frankrijk en Engeland en oorlogen met verschillende Europese landen tasten de machts- en handelspositie van de Republiek aan.
Antwoord: D. 1676-1700.
Aan het einde van de 17e eeuw waren Engeland en Frankrijk zeer geïnteresseerd om de economische machtspositie van de Republiek over te nemen. De conflicten en problemen die hieruit voortkwamen hadden negatieve gevolgen voor de handel van de Republiek in het algemeen, en de slavenhandel in het bijzonder (Benjamin 473-475).
5. De Engelse marine heerst op de oceanen.
Antwoord: G. 1750-1775.
Dankzij de sterke vloot wist Engeland onder andere concurrent Frankrijk op zee te verslaan. Hierdoor kon de Engelse slavenhandel floreren (Postma 16).
6. De abolitionist William Wilberforce houdt in het Engelse parlement een vurig pleidooi voor het afschaffen van de slavenhandel (1807). Zijn vastberadenheid heeft succes. Engeland verbiedt de handel in slaven. De VS (1808) en Nederland volgen (1814) niet lang daarna.
Antwoord: I. 1801-1825.
Wilberforce is een abolitionist die lange tijd lid van het Engelse parlement is geweest (van 1780 tot 1825). In het parlement voert hij vaak het woord voor de abolitionisten. Wilberforce wordt beschouwd als de drijvende kracht achter de invoering van de wet die de slavenhandel verbiedt (Postma 97 en 98). Engeland toont zich vervolgens een groot voorvechter van de afschaffing van de slavenhandel. Tijdens het Congres van Wenen worden ook andere landen overgehaald, waaronder Nederland en Frankrijk.
De afschaffing van de handel zorgt voor een daling in het aantal slaven bij Engeland en Nederland. In de VS is nog een toename te zien. Dit heeft onder andere te maken met de sterke groei in de vraag naar slaven door de groeiende productie van katoen.
7. Kapitein Barent Harmensz Voogt arriveert met zijn schip *de Jupiter* in de onlangs veroverde kolonie Suriname. In de kolonie schieten de plantages voor koffie, tabak en suiker uit de grond.
Antwoord: C. 1651-1675.
Tijdens de oorlog met Engeland verloor de Republiek de koloniën in het Noorden van Amerika, maar wist Suriname te veroveren. Bij de vrede van Breda (1667) werd besloten de bestaande verdeling te handhaven.
*Het schip *de Jupiter* heeft inderdaad op Suriname gevaren, het meert op 14 februari 1671 aan, met aan boord 391 slaven (64 slaven hadden de reis niet overleefd). Hetzelfde jaar zal het schip nog een lading slaven in Suriname afleveren (www.slavevoyages.org).*
8. In de Engelse koloniën in Noord-Amerika (o.a. South Carolina en Virginia) groeit het aantal plantages fors, met name tabak, rijst en indigo worden op grote schaal verbouwd.
Antwoord: F. 1726-1750 (Benjamin 399, 482).
De groei van plantages impliceert een groeiende vraag naar slaven. Bij deze uitspraak is de vraag wat wordt bedoeld met fors, betreft dat relatieve of absolute aantallen. Drie periodes komen in aanmerking, 1726-1750, 1751-1775 of 1801-1825. De eerste periode zal overblijven als alle uitspraken geplaatst zijn.

9. Engeland raakt in conflict met de Amerikaanse kolonie. Een jarenlange onafhankelijkheidsstrijd is het gevolg.

Antwoord: H. 1776-1800.

Als gevolg van de onafhankelijkheidsstrijd kwam de slavenhandel van de VS en Engeland onder druk te staan (Postma 16). Daling van de slavenhandel van de VS en Engeland vindt plaats in de perioden 1776-1800 en 1826-1850. De onafhankelijkheidsstrijd vond plaats tussen 1776 en 1783. Leerlingen die deze kennis niet reproduceren, kunnen de juiste plaats ook afleiden uit de tabel. In de periode 1826-1850 is sprake van afschaffing van de handel, daar is hier nog geen sprake van. Uitspraak 1, die klassikaal is besproken, staat al op die plaats.

10. In de Portugese kolonie Brazilië wordt goud ontdekt.

Antwoord: E. 1701-1725.

In 1690 wordt goud ontdekt in Brazilië. Om het goed uit de mijnen te halen worden de aanvoer van slaven uit Afrika opgevoerd. Het duurt enige jaren voor de ontdekking van het goud effect heeft op de aanvoer van slaven.

Trans-Atlantische slavenhandel 1600-1850

Vragenblad (antwoordmodel)

1. Het verloop van de trans-Atlantische slavenhandel wordt vaak als volgt geperiodiseerd: 17e eeuw opkomst, 18e eeuw bloei, 19e eeuw einde van de slavenhandel. Formuleer op basis van gegevens uit de tabel een argument voor en een argument tegen deze periodisering.
 - *Argument voor: De perioden van opkomst en bloei zijn de in de tabel terug te zien. In de periode van 1800-1850 komt de slavenhandel door de opkomst van het abolitionisme steeds meer onder druk te staan.*
 - *Argument tegen: In de periode 1800-1850 neemt de slavenhandel nog niet af, Portugal neemt het van andere landen over. Het totale aantal slaven is nog weinig veranderd.*
2. In de periode 1600-1625 vallen twee zaken op.
 - De slavenhandelaren zijn vooral van Spaanse en Portugese afkomst.
 - De Portugezen verhandelen beduidend meer slaven dan de Spanjaarden.Geef voor beide constatering een verklaring.

Spanje en Portugal waren de eerste Europese landen die actief op ontdekkingsreizen gingen. Zij hadden op het Amerikaanse continent, de Caribische zee en de Afrikaanse kust in 1600 al veel koloniale nederzettingen.

De Portugezen en de Spanjaarden hadden bij het verdrag van Tordesillas (1494) de wereld onderling verdeeld. De Portugezen hadden als gevolg van dit verdrag de Afrikaanse kust en Brazilië in handen. Ze konden dus vrij eenvoudig slaven aanvoeren.
3. De trans-Atlantische handel maakte onderdeel uit van de zogenaamde driehoekshandel. Zoek eventueel in je boek de betekenis van dit begrip op. Leg het begrip driehoekshandel uit aan de hand van de opdracht.

Vanuit Europa werden nijverheidsproducten naar Afrika gebracht. Daar werden deze verruild voor slaven, goud en ivoor. De slaven werden naar het Amerikaanse continent en de Caribische Zee vervoerd om te werken op de plantages. Op de plantages werd onder andere suiker, koffie, tabak en katoen geproduceerd. Deze producten werden weer naar Europa vervoerd. Zo was de cirkel rond.

In de 18e eeuw verdween deze driehoekshandel gedeeltelijk. Voor de slavenhandelaren was het voordeliger met een leeg schip terug te varen naar Afrika, de slavenschepen waren niet goed ingericht voor het vervoeren van bulkgoederen. Zo was bijvoorbeeld op een slavenschip relatief veel personeel aanwezig.
4. De volgende vragen zijn afkomstig uit het examen havo en vwo 2010, tijdvak 1. In de achttiende eeuw vindt een uitbouw van de Europese expansie plaats. Leg uit welk verband er bestaat tussen de uitbouw van de Europese expansie en de trans-Atlantische slavenhandel.

Het verband tussen de uitbouw van de Europese expansie en de trans-Atlantische slavenhandel is, dat deze expansie plaatsvond in de vorm van plantagekoloniën in (Zuid-) Amerika, waarvoor (steeds meer) slaven uit Afrika nodig waren/die door de slavenhandel economisch succesvol waren/ er in Afrika meer handelsposten moesten worden veroverd/opgericht om van de aanvoer van slaven verzekerd te zijn.

5. De Engelse abolitionisten aan het einde van de achttiende eeuw richtten zich in hun eerste campagnes op de afschaffing van de trans-Atlantische slavenhandel, omdat zij verwachtten dat door afschaffing van deze handel het lot van de slaven in Amerika zou verbeteren. Leg uit welke redenering zij daarbij volgden.

Als de trans-Atlantische slavenhandel zou worden afgeschaft, zou er geen aanvoer van nieuwe slaven meer mogelijk zijn, waardoor de slaven op de plantages wel beter behandeld zouden moeten worden (om voldoende arbeidskrachten te houden).

6. In 2008 werd in Nederland gediscussieerd over de vraag of de Nederlandse regering haar excuses moest aanbieden voor de Nederlandse deelname aan de slavenhandel. Voor- en tegenstanders voor het aanbieden van excuses kunnen deze tabel gebruiken om hun standpunt te onderbouwen. Geef voor beide groepen een argument uit de tabel.

Tegenstanders zullen wijzen op het beperkte aandeel in vergelijking met andere landen. Zij zullen dus wijzen op het relatieve aandeel van Nederland, ongeveer 5% van het totaal. Voorstanders zullen wijzen op het absolute getal van ruim 500.000 mensen. Dat is het leed van een groot aantal mensen waar Nederland in de tijd van de Republiek voor verantwoordelijk is geweest.



4

Moderne Tijd

- 166 Nederland in de 19e eeuw
- 178 Het Van Heutsz-monument
- 190 Economische wereldcrisis
- 200 De dood van vrouw Vorvan
- 216 Emile Nolde en Entartete Kunst
- 230 Robert Capa (1913-1954)
- 246 Koude Oorlog: oorzaken, verloop en einde
- 260 19e en 20e eeuw

Nederland in de 19e eeuw

Opkomst van politieke stromingen

Met deze opdracht krijgen de leerlingen een overzicht van de belangrijkste politiek-maatschappelijke stromingen in Nederland in de 19e eeuw. Deze ontwikkelingen worden verklaard aan de hand van een aantal belangrijke historische gebeurtenissen.

Onderwerp

Politiek-maatschappelijke stroming in de Nederland in de 19e eeuw.

Activiteit

Chronologisch plaatsen van politiek-maatschappelijke stromingen en classificeren van bronnen.

Tijdsduur

60 minuten

Doelen

- Leerling kan kenmerken en de belangrijkste Nederlandse vertegenwoordigers van politiek-maatschappelijke stromingen noemen.
- De leerling kan kenmerken van politiek-maatschappelijke stromingen toepassen op bronnen.

Kenmerkende aspecten

De opkomst van politiek-maatschappelijke stromingen: liberalisme, nationalisme, socialisme, confessionalisme en feminisme.

Beginsituatie

Alle kenmerkende aspecten van de 19e eeuw zijn behandeld. De opdracht kan dienen als voorbereiding op de toets.

Vorbereiden

- Kopieer voor iedere groep bijlage 1 t/m 4 en verdeel dit over 4 enveloppen, geef de enveloppen een nummer.
- Kopieer voor iedere groep de tijdbalk op A3-formaat.
- Kopieer voor iedere leerling het vragenblad (bijlage 5).

Instrueren

Wat: Overzicht van de politiek-maatschappelijke stromingen in Nederland in de 19e eeuw.

Hoe: Plaatsen van de ideologieën in een tijdbalk.

Waarom: Om de opkomst en de kenmerken van de politiek-maatschappelijke stromingen te kunnen begrijpen, moet je deze in de historische context plaatsen.

Uitvoeren

- Maak groepen van drie leerlingen en zet ze samen achter twee tafels.
- Ronde 1: Plaats de gebeurtenissen uit envelop 1 bij de juiste jaartallen in de tijdbalk.
- Ronde 2: Plaats de ideologieën uit envelop 2 in de witte balk boven de tijdbalk.
- Ronde 3: Plaats de kenmerken uit envelop 3 bij de bijbehorende politiek-maatschappelijke stroming.
- Ronde 4: Lees de bronnen uit envelop 4. Plaats de bron in de tijdbalk. Zoek bij de politiek-maatschappelijke stromingen het bijbehorende kenmerk en leg dit bij de bron.
- Iedere ronde afsluiten met een tussenbespreking.

Nabespreken

Wat: Welke gebeurtenis/kenmerken/bron heb je waar geplaatst?

Hoe: Hoe leg je verbanden tussen de feiten/gebeurtenissen/personen/ontwikkelingen?

Waarom: Hoe helpt deze opdracht bij het leren van geschiedenis?

Vervolg

Voor begrip van de 19e eeuw is het belangrijk om de ideologieën te kennen en te kunnen plaatsen in de tijd. Kenmerken van de politiek-maatschappelijke stromingen moet je kunnen toepassen op bronnen.

Doelen

- Leerling kan kenmerken en de belangrijkste Nederlandse vertegenwoordigers van politiek-maatschappelijke stromingen noemen.
- Leerling kan kenmerken van politiek-maatschappelijke stromingen toepassen op bronnen.
- Leerling kan opkomst en kenmerken van politiek-maatschappelijke stromingen verklaren aan de hand van belangrijke historische gebeurtenissen.

Kenmerkende aspecten

- Discussies over de 'sociale kwestie'.
- De opkomst van emancipatiebewegingen.
- Voortschrijdende democratisering, met deelname van steeds meer mannen en vrouwen aan het politieke proces.
- De opkomst van politiek-maatschappelijke stromingen: liberalisme, nationalisme, socialisme, confessionalisme en feminisme.

Beginsituatie

Deze leeractiviteit is alleen mogelijk als de leerlingen kennis hebben van de politiek-maatschappelijke stromingen en enig overzicht hebben van de kenmerkende aspecten van de 19e eeuw.

Vorbereiden

- Kopieer de tijdbalk op A3-formaat. Zorg dat iedere groep een tijdbalk heeft.
- Kopieer bijlage 1 (historische gebeurtenissen), bijlage 2 (politic-maatschappelijke stromingen) bijlage 3 (kenmerken) en bijlage 4 (bronnen) voor iedere groep. Maak er kaartjes van en stop iedere bijlage in een aparte envelop. Schrijf 'ronde 1' op de envelop van bijlage 1 etc.
- Kopieer voor iedere leerling het vragenblad.

Kopieer iedere bijlage op een ander kleur vel, behalve het vragenblad. De gekleurde papieren hebben twee functies. U kunt als docent snel zien, ook van wat grotere afstand, of kaartjes juist liggen. Dat helpt u bij de begeleiding van de leerlingen. Tevens helpt het de leerlingen bij het terugdoen van de kaartjes in de envelop, dat kan op kleur gebeuren.

Er kan ook voor gekozen worden de politiek-maatschappelijke stromingen (bijlage 2) ieder een eigen kleur te geven (liberalisme – blauw, socialisme – rood, confessionalisme – groen, nationalisme – oranje en feminisme – geel).

Instrueren

Wat gaan we doen?

Vandaag gaan we een overzicht maken van Nederland in de 19e eeuw met de nadruk op de politiek-maatschappelijke stromingen.

Hoe gaan we het doen?

Jullie gaan verschillende aspecten van de politiek-maatschappelijke stromingen plaatsen in een tijdbalk. De tijdbalk wordt opgebouwd in vier rondes.

Waarom doen we dit?

Ideeën over de samenleving zijn afhankelijk van de tijd. Om de politiek-maatschappelijke stromingen te snappen, moet je dus weten wat er in die periode van de geschiedenis gebeurde.

Uitvoeren

Maak groepen van drie leerlingen. Zorg dat de leerlingen achter twee tafels plaatsnemen zodat iedereen goed zicht heeft op de tijdbalk. Na iedere ronde volgt een korte tussenbespreking.

Ronde 1 (10 minuten)

Deel envelop 1 uit, laat de leerlingen de historische gebeurtenissen en beschrijvingen van personen plaatsen in de tijdbalk.

Ronde 2 (10 minuten)

Deel envelop 2 uit. Vraag aan de leerling de politiek-maatschappelijke stromingen te plaatsen in de lege balk boven in de tijdbalk. Geef hen de opdracht de politiek-maatschappelijke stroming te plaatsen wanneer deze opkomt.

Ronde 3 (15 minuten)

Deel envelop 3 uit. Geef de leerlingen de opdracht de kenmerken die in de envelop zitten te plaatsen bij de bijbehorende politiek-maatschappelijke stroming.

Ronde 4 (20 minuten)

Deel envelop 4 uit. Geef de leerlingen de opdracht de bronnen uit de envelop in de tijdbalk te plaatsen. Vervolgens moet boven uit de tijdbalk minimaal één kenmerk worden gekozen dat op de bron van toepassing is. Het kenmerk wordt bij de bron geplaatst.

Tussenbesprekingen

Ronde 1 t/m 4 worden ieder afgesloten met een bespreking. Het is van belang deze tussenbespreking kort te houden. Er kan gekozen worden voor twee manieren van nabespreken: vanuit de leerling of vanuit de docent. Deze beide manieren van aanpak zijn aanvullend en kunnen dus beide in dezelfde les toegepast worden.

- Vanuit de leerling. Vraag aan de groepen welke gebeurtenissen/kenmerken of bronnen ze moeilijk vonden om te plaatsen. Bespreek deze met de klas.
- Vanuit de docent. Door rond te lopen krijgt u als docent een idee welke gebeurtenissen etc. leerlingen moeilijk vinden om te plaatsen in de tijdbalk. Op basis van deze observaties kiest u wat er besproken wordt. Of u kunt zelf gebeurtenissen etc. bepalen waarop de

nadruk gelegd moet worden.

Nabespreken

Aangezien elke ronde al met een bespreking is afgesloten, is het raadzaam de nabespreking kort te houden. Het wat en hoe van de tijdbalk is in de tussenbesprekingen al aan bod geweest. Met behulp van het vragenblad leggen de leerlingen tevens een koppeling tussen de tijdbalk en de leerstof. In de nabespreking is het daarom alleen nodig in te gaan op het doel van de opdracht.

Richtvragen:

- Wat valt je op als je naar de tijdbalk kijkt?
 - Er gebeurt veel aan het einde van de 19e eeuw, m.n. de laatste 25 jaar. Dan zie je de meeste politieke stromingen opkomen.
- Hoe is dit te verklaren?
 - De industrialisatie van Nederland verloopt langzamer dan in andere landen, de politieke stromingen hangen samen met die industrialisatie.
 - Door het aan de macht komen van de liberalen ontstaat discussie over de rol van het geloof in de publieke ruimte, zoals op scholen. De strijd als gevolg hiervan zorgt ervoor dat de confessionelen zich gaan organiseren, o.a. in politieke stromingen.
- Hoe helpt deze opdracht bij het leren van geschiedenis?
 - Gebeurtenissen en namen staan niet meer op zichzelf maar worden nu in een groter geheel geplaatst. Ook wordt nu zichtbaar waar ontwikkelingen plaatsvinden. Emancipatie, industrialisatie, democratisering etc. ontwikkelen zich gelijktijdig.
- Hoe is de opdracht opgebouwd?
 - Eerst gebeurtenissen, dan stromingen, kenmerken en bronnen. Als je een vraag in de toets krijgt n.a.v. een bron zijn dit dus de stappen die je moet doorlopen. Probeer niet te snel tevreden te zijn met één antwoord, maar probeer eerst de context rond de bron zo breed mogelijk naar voren te halen. Welke stappen moet je dus zetten als je een vraag in de toets krijgt over politieke stromingen en een bron?

Vervolgens gaan de leerlingen aan de slag met het vragenblad. Indien er te weinig tijd is, kan het vragenblad ook als huiswerk aan de leerlingen worden meegegeven.

Evaluatie

Het plaatsen van gebeurtenissen is moeilijker dan veel leerlingen veronderstellen. De parate kennis is niet echt aanwezig. Een aantal groepen heeft het boek en de aantekeningen nodig om de gebeurtenissen juist te plaatsen. Het plaatsen van de politieke stromingen verloopt eenvoudiger, vooral ook omdat er in de tijdbalk al voldoende aanwijzingen zijn. Toch zijn ook hier punten die tot discussie leiden bij de leerlingen. Socialisme bij het verschijnen van het Communistisch Manifest of bij

het oprichten van de SDAP? Liberalisme bij de eerste grondwet of bij het aan de macht komen van Thorbecke? Het koppelen van kenmerken aan de bronnen is voor de leerlingen eenvoudiger dan het plaatsen van de bron in de tijd.

Vervolg

Politieke stromingen blijven in de 20e eeuw grote rol spelen, met name het socialisme, liberalisme en het fascisme (als extreme variant van het nationalisme). Kennis van de politieke stromingen is dus van groot belang om de 20e eeuw te bestuderen.

Methoden

Het begrip 'verzuiling' is als gevolg van de kenmerkende aspecten uit een groot deel van de methoden verdwenen. In veel onderbouwmethoden wordt dit begrip wel nog behandeld.

Memo: hoofdstuk 8 par. 2 en 3.

Geeft een algemene beschrijving van de verschillende politieke stromingen. Daarbinnen is beperkt aandacht voor de verschillende kenmerken en varianten.

Feniks: hoofdstuk 8 par. 3 t/m 6.

De 19e eeuw is in deze methode sterk gericht op de geschiedenis van Engeland. Bijgevolg worden dan ook veel van de politieke stromingen in een Engels kader geplaatst. Hier en daar vindt ook een verwijzing naar Nederland plaats. Voor leerlingen zal de opdracht dus wat lastiger uit te voeren zijn. Dit geldt met name voor het plaatsen van de gebeurtenissen en personen. De kenmerken en deze toepassen op de bronnen zou geen probleem mogen zijn.

Sprekend Verleden: hoofdstuk 6 par. 4 en hoofdstuk 10 par. 4 t/m 6.

Veel aandacht voor het ontstaan van politieke stromingen in de 19e eeuw. Dit uit zich o.a. in het behandelen van het radicalisme en anarchisme. In een ander hoofdstuk wordt de ontwikkeling van de politieke stromingen in Nederland in de 19e eeuw behandeld.

Geschiedenis Werkplaats: hoofdstuk 8 par. 2 t/m 5. Methode sluit prima aan bij de opdracht. Personen en gebeurtenissen zijn terug te vinden in de leertekst.

Werkmateriaal

- Bijlage 1: Gebeurtenissen
- Bijlage 2: Politiek-maatschappelijke stromingen
- Bijlage 3: Kenmerken
- Bijlage 4: Bronnen
- Bijlage 5: Vragenblad leerlingen
- Bijlage 6: Vragenblad (antwoorden)
- Bijlage 7: Bronnen (antwoorden)
- Bijlage 8: Tijdbalk

Nederland in de 19e eeuw

Bijlage 1

Gebeurtenissen

Kopiëren op een groen vel

Eerste trein rijdt in Nederland van Haarlem naar Amsterdam.

Eerste vrouw die afstudeert aan een universiteit.

Oprichter van de eerste Nederlandse politieke partij, de ARP.

Maakt een herziening van de grondwet. De macht ligt voortaan bij het parlement.

Eerste grondwet in Nederland.

Oprichter van de Sociaal Democratische Arbeiderspartij (SDAP).

Kinderwet van Van Houten Invoering van de eerste sociale wet die arbeid voor kinderen jonger dan 12 jaar in de industrie verbiedt.

Arbeidswet Na uitvoerig onderzoek van het parlement wordt de arbeid van kinderen en vrouwen aan strengere regels gebonden.

De Zuidelijke Nederlanden scheiden zich af. België wordt een onafhankelijke staat.

Nederland in de 19e eeuw

Bijlage 2

Politiek-maatschappelijke stromingen

Kopiëren op blauw papier

Socialisme	Liberalisme	Confessionalisme
Feminisme	Nationalisme	
Socialisme	Liberalisme	Confessionalisme
Feminisme	Nationalisme	
Socialisme	Liberalisme	Confessionalisme
Feminisme	Nationalisme	
Socialisme	Liberalisme	Confessionalisme
Feminisme	Nationalisme	
Socialisme	Liberalisme	Confessionalisme
Feminisme	Nationalisme	

Nederland in de 19e eeuw

Bijlage 3

Kenmerken van politiek-maatschappelijke stromingen

Kopiëren op geel papier

Eenheidsstaat	Nachtwakersstaat	Vrijheid van het individu
Gelijkheid	Sociale Wetten	Algemeen Kiesrecht
Harmonie tussen werkgevers en werknemers	Gezin is hoeksteen van de samenleving	Overheidsfinanciering bijzondere scholen
Vaderlandsliefde	Scheiding kerk en staat	Gemeenschappelijk verleden
Eenheidsstaat	Nachtwakersstaat	Vrijheid van het individu
Gelijkheid	Sociale Wetten	Algemeen Kiesrecht
Harmonie tussen werkgevers en werknemers	Gezin is hoeksteen van de samenleving	Overheidsfinanciering bijzondere scholen
Vaderlandsliefde	Scheiding kerk en staat	Gemeenschappelijk verleden

Nederland in de 19e eeuw

Bronnen

1 Uit het programma van een Nederlandse politieke partij: (...) steunt elke politieke of economische beweging van de arbeiders die er op gericht is hun levensvoorwaarden te verbeteren. Zolang de arbeiders de staatsmacht nog niet in handen hebben, zal de (...) proberen, alle politieke rechten te veroveren en die te gebruiken (...).

2 Alleen dat deel van de vaderlandse geschiedenis, dat de leerling een overzicht schenkt van de wording van de Nederlandse staat en hem de grote daden leert kennen van het voorgeslacht, verdient brede ontwikkeling. Door dit voorgeslacht werd onder leiding van Oranje ons onafhankelijk bestaan gegrondvest.

3 'Wil dit zeggen dat de staat voor alles moet zorgen, alle kwalen en gebreken van de maatschappij moet genezen? Integendeel. Een eerste wet is onthouding; onthouding van datgene wat buiten de rechterlijke macht van de staat ligt. (...) regeren vereist dat de staat datgene wat niet tot het recht behoort, overlaat aan anderen.'

4 Doel is het verkrijgen van overheidsfinanciering van het christelijk onderwijs, omdat de liberale overheid zich slechts verantwoordelijk voelde voor het openbaar onderwijs, dat godsdienstig strikt neutraal was.

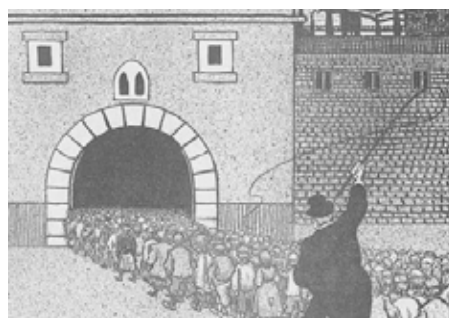
5 Wien Neêrlandsch bloed in de aders vloeit,
Van vreemde smetten vrij,
Wiens hart voor land en koning gloeit,
Verheff' den zang als wij:
Hij stell' met ons, vereend van zin,
Met onbeklemde borst,
Het godgevallig feestlied in
Voor vaderland en vorst.

6 Kan van den fabrieksarbeid van vrouwen en meisjes in het algemeen niet veel goeds gezegd worden, in het – bijzonder is die arbeid, waar hij door gehuwde vrouwen verricht wordt, dikwijls noodlottig voor de gezinnen.

7 In eerste plaats zijn onze waarden bijzonder geschikt om patroons en arbeiders met elkaar te verzoenen en tot samenwerking te brengen, namelijk door beide klassen te herinneren aan hun wederzijdse plichten.

8 Art. 28. Er zal een wetboek gemaakt worden zowel van burgerlijke als van lijfstraffelijke wetten (...) algemeen voor de hele republiek.

9



10 'Ik eisch dezelfde rechten als gij'



Nederland in de 19e eeuw

Vragenblad

De vragen maak je individueel. Voor het beantwoorden gebruik je de tijdbalk die je met de groep hebt gemaakt.

1. Geef aan wanneer de hieronder staande ideologieën opkwamen. Geef indien mogelijk een jaartal:
 - Liberalisme:
 - Socialisme:
 - Confessionalisme:

2. Wie waren in Nederland belangrijke vertegenwoordigers van:
 - Liberalisme:
 - Socialisme:
 - Confessionalisme:

3. Het jaar 1848 is een belangrijk jaar. Leg aan de hand van de tijdbalk uit waarom dit, zowel voor het liberalisme als voor het socialisme, een belangrijk jaar is.
.....
.....
.....

4. Geef met argumenten uit de tijdbalk aan voor welke ideologie, liberalisme of socialisme, je achteraf kunt vaststellen dat 1848 het belangrijkste jaar is geweest.
.....
.....
.....

5. Het nationalisme had in Nederland geen sterke bodem en ontwikkelde zich niet tot een eigen politieke stroming. Geef hiervoor een verklaring op basis van de tijdbalk.
.....
.....
.....

6. Religie speelt al eeuwen een belangrijke rol in de geschiedenis, toch komt het confessionalisme pas op aan het einde van de 19e eeuw. Geef hiervoor een verklaring op basis van de tijdbalk.
.....
.....
.....

7. De 19e eeuw wordt het tijdvak van burgers en stoommachines genoemd. Geef een argument vóór en een argument tegen deze benaming op basis van de tijdbalk.
Vóór:
.....
.....

Tegen:
.....
.....

Nederland in de 19e eeuw

Vragenblad (antwoordmodel)

De vragen maak je individueel. Voor het beantwoorden gebruik je de tijdbalk die je met de groep hebt gemaakt.

1. Geef aan wanneer de hieronder staande ideologieën opkwamen. Geef indien mogelijk een jaartal:
 - Liberalisme: 1798 eerste grondwet/1848 grondwetswijziging van Thorbecke
 - Socialisme: 1848 Karl Marx/1894 oprichting SDAP
 - Confessionalisme: 1879 oprichting ARP
2. Wie waren in Nederland belangrijke vertegenwoordigers van:
 - Liberalisme: Thorbecke
 - Socialisme: Troelstra
 - Confessionalisme: Kuyper
3. Het jaar 1848 is een belangrijk jaar. Leg aan de hand van de tijdbalk uit waarom dit, zowel voor het liberalisme als voor het socialisme, een belangrijk jaar is.
In 1848 schreef Karl Marx het Communistisch Manifest. Met dit geschrift legde hij de basis voor de politieke ideeën van het socialisme. Voor de liberalen in Nederland was 1848 belangrijk omdat de hervorming van de grondwet, die door Thorbecke werd gemaakt, een basis legde voor een overheersing van de Nederlandse politiek door de liberalen tot eind 19e eeuw.
4. Geef met argumenten uit de tijdbalk aan voor welke ideologie, liberalisme of socialisme, je achteraf kunt vaststellen dat 1848 het belangrijkste is geweest.
Eigen antwoord.
5. Het nationalisme had in Nederland geen sterke bodem en ontwikkelde zich niet tot een eigen politieke stroming. Geef hiervoor een verklaring op basis van de tijdbalk.
Met de invoering van de grondwet in 1798 was Nederland voortaan een eenheidsstaat. Andere landen, zoals Duitsland, moesten in de 19e eeuw nog een definitieve vorm krijgen. Het nationalisme in Duitsland was als politieke beweging nodig om eenheid te bereiken.
6. Religie speelt al eeuwen een belangrijke rol in de geschiedenis, toch komt het confessionalisme pas op aan het einde van de 19e eeuw. Geef hiervoor een verklaring op basis van de tijdbalk.
Met de groeiende invloed van het liberalisme en het socialisme kwam het geloof in het openbare leven steeds meer onder druk te staan, zoals in de scholen. Als reactie op de tanende invloed van de kerk op het publieke leven richtten de confessionelen (politieke) organisaties op om hun leefwijze te beschermen.
7. De 19e eeuw wordt het tijdvak van burgers en stoommachines genoemd. Geef een argument vóór en een argument tegen deze benaming op basis van de tijdbalk.
De industrialisering komt in de 19e eeuw laat op gang. De stoomtrein komt al in 1839, maar verdere industrialisering laat dan nog lange tijd op zich wachten. Maar de burgers krijgen pas in de tweede helft van de 19e eeuw invloed op het bestuur, en dan nog alleen een kleine groep rijke mannen. De vraag is dus of de 19e eeuw de eeuw van de burgers is geweest.

Nederland in de 19e eeuw

Antwoordmodel bij de tijdbalk

Gebeurtenissen:

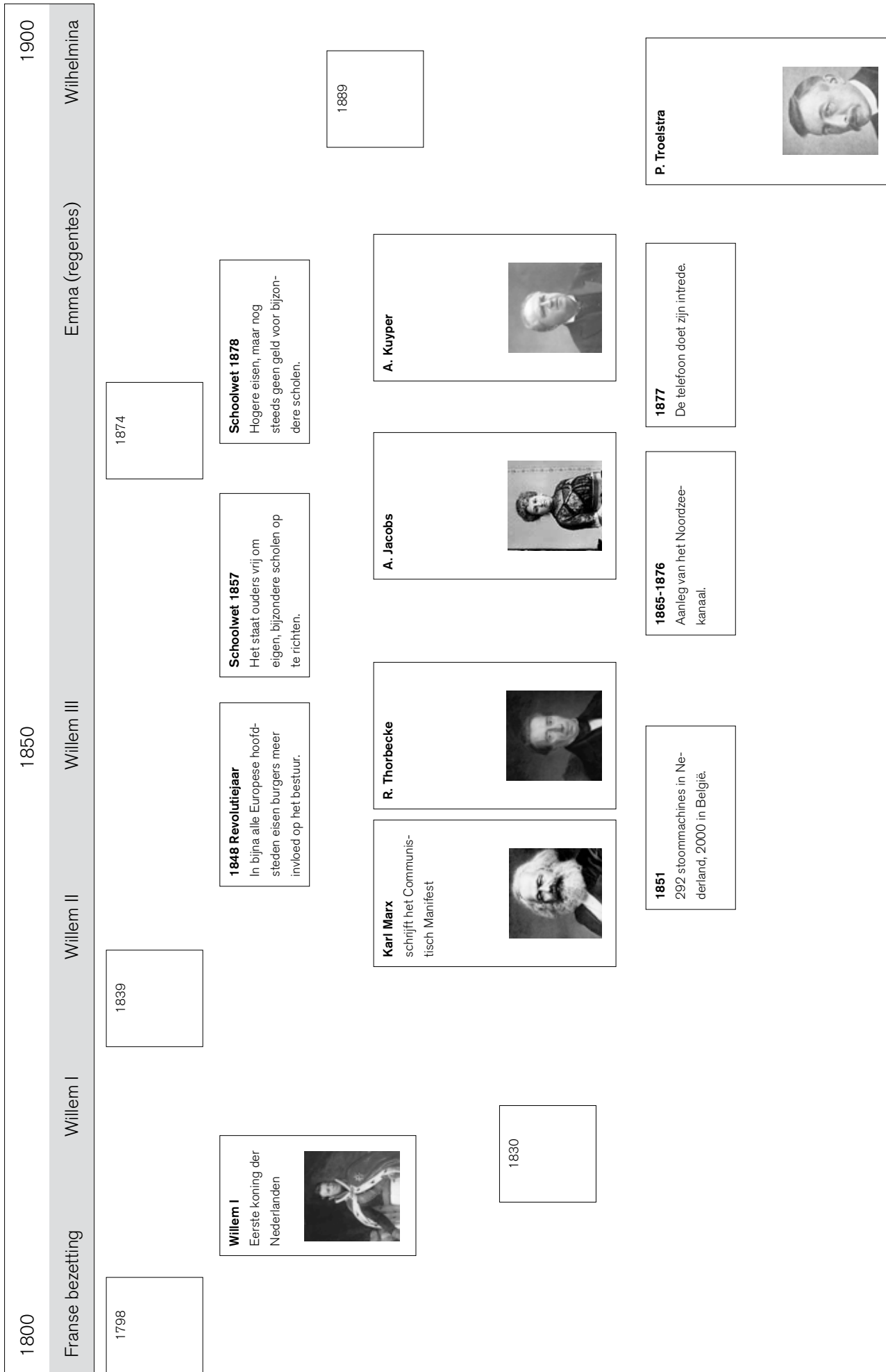
1798	Eerste grondwet in Nederland.
1830	De zuidelijke Nederlanden scheiden zich af. België wordt een onafhankelijke staat.
1839	Eerste trein rijdt in Nederland van Haarlem naar Amsterdam.
1874	Kinderwet van Van Houten. Invoering van de eerste sociale wet.
1889	Arbeidswet. Na de kindwet wordt de arbeid van kinderen verder aan banden gelegd. Tevens wordt de arbeid van vrouwen aan regels gebonden.

Personen:

Thorbecke	Maakt een belangrijke herziening van de grondwet.
Aletta Jacobs	De eerste vrouw in Nederland die afstudeert aan een universiteit.
Kuyper	Richt de eerste politieke partij van Nederland op.
Troelstra	Oprichten van de Sociaal Democratische Arbeiderspartij.

Bronnen:

1.	1894	Uit het beginselprogramma SDAP.
2.	1878	Toelichting bij de schoolwet over het vak geschiedenis (taal is aangepast).
3.	1848	R. Thorbecke.
4.	1878	A. Kuyper.
5.	1887	Katholiek geestelijke in de Arbeidsenquête.
6.	1817	Hendrik Tollens, eerste couplet uit <i>Wien Neêrlandsch bloed</i> , volkslied van Nederland van 1817-1932.
7.	1891	Uit de pauselijke encycliek <i>Rerum Novarum</i> .
8.	1798	Uit de eerste grondwet van Nederland.
9.	?	Albert Hahn.
10.	?	Albert Hahn.



Het Van Heutsz-monument

Modern imperialisme

De periode van het modern imperialisme is een bladzijde uit de vaderlandse geschiedenis waarover door de jaren heen veel is gediscussieerd. Deze discussie past bij de wijze waarop men in Amsterdam is omgegaan met het monument dat voor generaal Van Heutsz is gemaakt in 1935.

Onderwerp

Modern imperialisme in Nederlands-Indië en het monument van Van Heutsz.

Activiteit

Leerlingen nemen een beargumenteerd besluit over de toekomst van het Van Heutsz monument.

Tijdsduur

50 minuten

Kenmerkende aspecten

- De moderne vorm van imperialisme die verband hield met de industrialisatie.
- Opkomst van politiek maatschappelijke stromingen: nationalisme, liberalisme en socialisme.

Doelen

- Leerlingen kunnen een aantal aspecten van het modern imperialisme uitleggen aan de hand van het voorbeeld van Nederlands-Indië en Van Heutsz.
- Leerlingen kunnen een oorzaak en een gevolg van het modern imperialisme noemen.
- Leerlingen kunnen kenmerken van historisch onderzoek benoemen.
- Leerlingen kunnen aantonen dat een mening over het verleden afhankelijk is van tijd en plaats.

Beginsituatie

Havo/vwo bovenbouw. Het modern imperialisme is nog niet behandeld.

Vorbereiden

Maak groepen van drie leerlingen, zet ze samen achter twee tafels. Maak voor iedere groep een envelop met kaartjes en kopieer een blad om het advies in te vullen. Plak de leerlinginstructie op de envelop. Kopieer voor iedere leerling het vragenblad.

Instrueren

Wat: We gaan vandaag het modern imperialisme bespreken aan de hand van generaal Van Heutsz.
Hoe: Door bestuderen van diverse bronnen over

modern imperialisme, de persoon Van Heutsz en het monument dat voor hem is gemaakt.

Waarom: Modern imperialisme is een lastig en abstract begrip. Door het te behandelen aan de hand van een voorbeeld kun je het makkelijker begrijpen.

Uitvoeren

Leerlingen gaan na de instructie in de groep aan de slag. Na 10 minuten volgt een korte tussenbespreking. De nabespreking is klassikaal. Daarna vullen de leerlingen individueel het vragenblad in.

Nabespreken

Wat: Welke aspecten (oorzaken, gevolgen, kenmerken) van het modern imperialisme zijn van toepassing op Van Heutsz en de Nederlandse aanwezigheid in Atjeh?

Hoe: Wat moet er met het monument van Van Heutsz gebeuren? Welke argumenten zijn hierbij belangrijk?

Waarom: Door het bestuderen van een voorbeeld is het 'modern imperialisme' beter te begrijpen en kun je het in een nieuwe situatie makkelijker toepassen.

Vervolg

Omgang met het verleden speelt een belangrijke rol bij geschiedenis. Elke generatie heeft een eigen kijk op het verleden. Standplaatsgebondenheid is een begrip dat vaker bij geschiedenis in de toets terugkomt.

Beginsituatie

Het mysterie is opgezet vanuit de gedachte dat het vervangend kan zijn voor het tekstboek. De vragen op het vragenblad, die gericht zijn op de inhoud, dekken bijna alle aspecten van het modern imperialisme. Een van de aspecten die in het mysterie weinig aandacht krijgen, zijn het superioriteitsgevoel en het beschavingsoffensief.

Vorbereiden

Knip de kaartjes los en doe ze in een envelop. Plak de leerlinginstructie op de voorkant van de envelop. Kopieer voor iedere groep het blad om het advies op te schrijven. Kopieer voor iedere leerling het vragenblad.

Instrueren

Wat gaan we doen?

Vandaag gaan we kenmerken, oorzaken en gevolgen van het modern imperialisme bestuderen. Dit wordt gedaan aan de hand van het voorbeeld van Van Heutsz. Onder zijn leiding 'pacificeerde' Nederland het opstandige Atjeh op Sumatra. Deze aanpak past bij de exameneisen waarin leerlingen een voorbeeld moeten kunnen noemen van een persoon, gebeurtenis, ontwikkeling, oorzaak en gevolg bij ieder kenmerkend aspect.

Hoe gaan we het doen?

Per groep van drie leerlingen krijgen jullie een envelop met kaartjes. Op deze kaartjes staat informatie over Van Heutsz en een monument dat voor hem is gemaakt. Door de informatie te ordenen kunnen jullie antwoord geven op de vraag wat er met het monument moet gebeuren. De opdracht wordt afgesloten met een vragenblad dat iedereen individueel invult.

Waarom doen we dit?

Concretiseren helpt bij het bestuderen van moeilijke thema's. Het voorbeeld van Van Heutsz maakt duidelijk hoe het modern imperialisme in de praktijk werkte. Dit maakt het voor leerlingen eenvoudiger het begrip te bevatten en te operationaliseren.

Regelmatig wordt discussie gevoerd over wat er moet gebeuren met cultureel erfgoed, oftewel overblijfselen van het verleden. Verschillende argumenten spelen hierbij een rol. Dit verschil maakt duidelijk dat iedereen op een andere manier tegen het verleden aankijkt.

Uitvoeren

Leerlingen gaan in drietallen aan de slag. De docent loopt rond om de groepen te begeleiden en om eventuele vragen te beantwoorden. Vergelijk tijdens het rondlopen de werkwijze van en discussie binnen de verschillende groepen. Dit biedt belangrijke informatie voor de nabespreking. De leerlingen hebben ongeveer 30 minuten om tot een advies te komen.

Tussenbespreking

Gedurende de opdracht kan het werk stil worden gelegd om met de leerlingen een tussenbespreking te houden. Deze kan gericht zijn op de inhoud of op de vaardigheden, beide zou te veel tijd in beslag nemen.

Inhoud

De inhoudelijke tussenbespreking heeft tot doel de leerlingen te helpen hun beeld van Van Heutsz door de tijd heen helder te krijgen. Hierbij spelen de volgende vragen een belangrijke rol:

- Wie was Van Heutsz?
- Waarom werd het monument opgericht?
- Hoe keek men ten tijde van de oprichting tegen Van Heutsz aan?
- Hoe kijkt men een eeuw later tegen Van Heutsz aan?

Vaardigheden

De tussenbespreking kan ook gericht zijn op de vaardigheden door meer nadruk te leggen op de aanpak van de opdracht. Dit is vooral aan te raden bij groepen die nog niet met een mysterie hebben gewerkt. Bij een mysterie doorlopen leerlingen verschillende fasen van onderzoek (ordenen, classificeren, hypothese opstellen, argumenten en bewijzen verzamelen, eventueel hypothese weerleggen etc.). Hierbij kunnen de volgende vragen worden gesteld:

- Hoe pakken jullie de opdracht aan?
- Welke stappen moet je zetten om een goed onderbouwd advies te schrijven?

Nabespreking

Laat leerlingen eerst de centrale vraag beantwoorden (Wat moet er met het Van Heutsz-monument gebeuren?). Geef leerlingen de kans om op elkaar te reageren. Veel leerlingen laten het monument staan en willen de naam ook behouden. Belangrijk argument hierbij is dat het verleden zichtbaar moet zijn, ook als we er niet trots op zijn. Resten uit het verleden moeten zo veel mogelijk in contact blijven. Hierbij geven de leerlingen aan dat het monument wel al langere tijd onder vuur ligt. Door het bij plaatsen van een informatiebord willen zij voorbijgangers informeren over de achtergrond van het monument.

Richtvragen:

Wat hebben jullie geleerd?

- Betekenis van het begrip modern imperialisme en de toepassing daarvan op het Nederlands koloniaal bezit.
- De geschiedenis verandert omdat mensen in verschillende tijden er anders tegen aan kijken.
- Maar ook binnen een generatie bestaat verschil van mening tussen mensen door hun verschil in achtergrond, opleiding ed. (standplaatsgebondenheid).
- Het formuleren van een mening op basis van argumenten.

Hoe hebben we dit geleerd?

- Door samen te werken ga je overleggen en wissel je argumenten uit. Hierdoor moet je argumenten gebruiken om anderen in de groep te overtuigen.
- Het voorbeeld van Van Heutsz maakt duidelijk dat ook Nederland een verleden heeft waarover veel discussie plaatsvindt.

Waarom doen we dit?

- Het is een andere manier van werken en leren, het werkt motiverend omdat het een praktisch voorbeeld is. Hierdoor blijft de stof misschien beter hangen.
- Normen en waarden veranderen door de tijd, dus ook de manier waarop mensen naar het verleden kijken. Hoe mensen tegen het verleden aankijken, is afhankelijk de tijd en de plaats waar ze leven, dit verandert dus steeds. Monumenten veranderen dus ook steeds van functie.

Evaluatie

Ruim voldoende tijd in voor het schrijven van het advies. Veel leerlingen willen het advies kort en bondig invullen door het gebruik van losse woorden. Probeer ze er toe over te halen het advies daadwerkelijk uit te schrijven. Het nakijken van het vragenblad lukt niet binnen de 50 minuten. Dit kan een volgende les plaatsvinden.

Vervolg

Iedere generatie schrijft de geschiedenis opnieuw. Door veranderende normen en waarden gaan mensen anders tegen geschiedenis aankijken, we noemen dit standplaatsgebondenheid. Dit is een belangrijk begrip bij geschiedenis en speelt bij het bestuderen van het verleden een grote rol. Naast de kennis over het modern imperialisme zal het begrip standplaatsgebondenheid ook in de toets en het eindexamen terugkomen.

Achtergrondinformatie

Het Van Heutsz-monument bestaat nog steeds en is meerdere malen onderwerp geweest van verhitte discussies. Sinds 31 januari 2001 heet het beeld het 'Monument Indië Nederland' en is het een herinneringsmonument voor de koloniale periode 1596-1949.

<http://www.antenna.nl/wvi/nl/ic/vp/atjeh/heutsz/index.html>

Overzicht van acties gericht tegen het Van Heutsz-monument. Bevat veel bronmateriaal, met name van de kant van Provo.

<http://geschiedenis.vpro.nl/programmas/2899536/afleveringen/2846761/>

Uitzending van Andere Tijden over de discussie rond het Van Heutsz-monument en enige achtergrondinformatie.

http://www.oudzuid.amsterdam.nl/kunst_en_cultuur/overige_pagina%27s/monument_indie

Site van de stadsdeelraad met uitgebreide informatie over het monument en de verrichte aanpassingen.

Methoden

Memo: hoofdstuk 8 par. 3.1 en 3.2.

De periode van het modern imperialisme wordt bij *Memo* met name behandeld vanuit het perspectief van Engeland. De pacificatie van de buitengewesten krijgt hierin geen aandacht. Wel wordt het cultuurstelsel uitgebreid behandeld. Het mysterie is dus aanvullend op de inhoud hiervan, of kan ter vervanging van een deel van de paragraaf dienen.

Feniks: hoofdstuk 8 par. 2.

De relatie Nederland en Indië wordt bij dit kenmerkend aspect niet genoemd. De paragraaf is opgezet vanuit oorzaken (grondstoffen, afzetgebieden, macht en culturele superioriteit) en richt zich daarbij met name op Engeland en Frankrijk. Deze aspecten komen in het mysterie ook aan bod, alleen toegepast op de Nederlandse situatie in Indië.

Sprekend Verleden: hoofdstuk 5 par. 9 en hoofdstuk 14.

Modern imperialisme wordt als kenmerkend aspect kort behandeld. In de methode worden drie motieven voor het modern imperialisme uitgelegd, zonder een uitgewerkt voorbeeld. Deze drie motieven sluiten aan bij het vragenblad bij het mysterie. De opdracht kan dus als voorbeeld dienen bij de paragraaf over het modern imperialisme. Daarnaast wordt in *Spreken Verleden* in een apart hoofdstuk aandacht besteed aan kolonisatie en dekolonisatie. Modern imperialisme wordt daarbinnen niet als apart onderwerp behandeld. Aspecten als superioriteitsgevoel en nationalisme komen wel uitgebreid aan bod.

Geschiedenis Werkplaats: hoofdstuk 8 par. 6.

Bij het ontstaan van het modern imperialisme wordt vooral de nadruk gelegd op economische factoren en machtspolitiek. Ook de expansie van Nederland in de Indische archipel komt aan bod. Sumatra wordt als voorbeeld aangehaald. Het mysterie is dan ook in te zetten als een inhoudelijke verdieping bij de paragraaf.

Werkmateriaal

Werkblad met kaartjes (nr. 1 t/m 26) en de leerlinginstructie

Invulblad 'Advies voor de burgermeester'

Vragenblad

Vragenblad (antwoordmodel)

Het Van Heutsz-monument

Leerlinginstructie

Het is 2001, de deelraad Amsterdam Oud-Zuid zit in een lastig parket. In de media en onder de bevolking is veel beroering ontstaan over het Van Heutsz-monument. Om over de toekomst van het monument een goede beslissing te kunnen nemen, benoemt de deelraad een adviescommissie. Jullie zijn de leden van deze commissie en moeten advies uitbrengen.

De vraag die de commissie moet beantwoorden is: Wat moet er met het Van Heutsz-monument gebeuren? Moet het monument blijven bestaan, worden aangepast of verwijderd? Indien het moet worden aangepast, op welke wijze?

Bij het formuleren van het advies spelen de volgende vragen een rol:

- Wie was Van Heutsz en wat heeft hij voor Nederland betekend?
- Onder welke omstandigheden is het monument gebouwd?
- Hoe is er door de jaren heen tegen Van Heutsz en het monument aangekeken?

Opdracht

Je bent lid van de commissie en je gaat het advies op papier zetten, natuurlijk in overleg met de andere leden van de commissie. Je moet dat doen op basis van de informatie die je in de envelop aantreft. Let erop dat je tot een eenduidig advies komt, onderbouwd met argumenten die zijn gebaseerd op de kaartjes.

1 Wilhelmus van Nassaue,
Ziet gij dien heldenstoet?
Zij schoten op de vrouwen
En drenkten 't land met bloed.
De kwasten der banieren
zijn darmen van een kind.
Licht dat ge aan hun rapieren,
nog vrouwenharen vindt.

Aangepaste versie van het Wilhelmus, gemaakt door een Tweede Kamerlid in 1904

2 Het vruchtbare Sumatra is uitnemend geschikt voor de teelt van verschillende gewassen voor de Europese markt. Maar een grote ontwikkeling van de landbouw is ook op Sumatra niet te verwachten zonder de hulp van Europees kapitaal en Europese kennis. Zonder deze blijft alles bij het oude.

A.L. van Hasselt (1877), lid van een wetenschappelijke commissie die Sumatra in kaart moest brengen.

3 Je moet niet doen of Van Heutsz niet heeft bestaan, zo van: we schroeven het portret eraf en noemen het anders. Dan leert niemand er wat van.

Stadsdeelwethouder Paul van der Wal (VVD) oktober 1998

4 De Atjeh-oorlog knaagt aan ons koloniaal bezit, hij moet eindigen. Laten wij eindelijk aan de beschaafde wereld tonen dat we daartoe in staat zijn! Voor alles moeten wij daarom de Atjehers laten voelen de macht te bezitten, om onzen wil te doen eerbiedigen, onverschillig welke middelen wij toepassen.

Van Heutsz in 'De omverwerping van Atjeh' (1893)

5 Van Heutsz heeft zijn monument in zekere zin aan zijn graf te danken. Voor zijn tombe was geld ingezameld, naar later bleek zoveel, dat er na de bouw genoeg over was om ook elders in de stad een monument op te richten.

6 Van Heutsz was de man die Atjeh veroverde. Hij bracht alle kleine koninkrijken op Atjeh onder Nederlands gezag. Zonder Van Heutsz zou Indonesië tegenwoordig geen eenheidsstaat zijn. Hij was een uitstekend commandant.

Abdul Harris Nasution (1918–2000) was een generaal in Indonesië, die een belangrijke rol speelde bij de strijd voor de onafhankelijkheid (1945-1949).

7 Hoewel ik pas vijf jaar was, herinner ik me de herbegraving van generaal J.B. van Heutsz op de Nieuwe Ooster nog goed. Uiteraard veel militaire gezagsdragers en hoogwaardigheidsbekleders (o.a. koningin Wilhelmina). De hele route was afgezet met militairen als eerbetoon.

Henk de Koning (2006)

8 Bij het Somatruverdrag van 1871 werd bepaald dat Nederland de vrije hand kreeg op heel Sumatra; Groot-Brittannië zou zich hiertegen niet langer verzetten. In ruil verkocht Nederland Goudkust (Afrika) voor 47.000 gulden aan de Britten.

9 In de Atjeh-oorlog vielen tussen 1873 en 1912 100.000 doden en circa 500.000 gewonden. De meeste slachtoffers waren te betreuren bij het neerslaan van de opstand op Noord-Sumatra.

10 'Het portret van Van Heutsz op het monument kan makkelijk verwijderd worden: "Vervang het door de letters Vrijheid, Merdeka of Indonesia en je hebt een Vrijheidsbeeld".'

Ontwerper Van Hall over zijn monument.

11 Als beloning voor de pacificatie van Atjeh werd Van Heutsz in 1904 benoemd tot gouverneur-generaal van Nederlands-Indië, de hoogste post binnen het koloniale bestuur.

12 In de loop van de negentiende eeuw werden Afrika en het Verre Oosten langzaam, maar zeker verdeeld onder de koloniale machten. Nederland van zijn kant vestigde zijn gezag steeds steviger in Nederlands-Indië.

13 De Nederlanders moeten Atjeh veroveren om zo rust in het gebied te brengen. Zakenlieden worden ook steeds meer gehinderd door de onrust die in en rond Noord Sumatra heerst. En dit alles gaat ten koste van de handel.

Britse gouverneur van Sumatra (1871)

14 Men zal huiverig zijn om parallellen te trekken tussen Duitse en Nederlandse bezettingen en bezetters. De Nederlanders hadden immers het beste met de Indiërs voor. Het is de vraag of dit het beste was voor de Indiërs.

Alard van Lenthe in het blad Provo (1965)

15 Waar het ons om gaat is dat je zo iemand niet moet eren. Je kunt Atjeh ons Vietnam noemen. Wat Van Heutsz daar heeft uitgespookt, is heel erg. Je kunt geen lintjes uitreiken aan foute heren.

Organisator van de discussieavond oktober 1998

16 Het monument bestaat uit een 18,7 meter hoge gedenkzuil; een vrouwenfiguur met wetsrol in de hand, geflankeerd door twee leeuwen; en diverse reliëfs. Een vijver en een muur omringen het geheel. De staande vrouw symboliseert het Nederlandse gezag in Nederlands-Indië, de vijver staat voor het water tussen Nederland en Indië, en de stralenboog verbeeldt de vriendschap tussen de twee.

17 Provo's bekladden het monument (1965)



18 'De Slagersinsigne. Hoe in Nederland het moorden wordt bestraft.'

Albert Hahn (*Het Volk*, 3 september 1905)



19 Voor de vierde maal heeft Van Heutsz het moeten ontgelden. Nadat in de laatste jaren reeds enkele beschadigingen zijn aangebracht aan de monumenten in Coevorden en Amsterdam, is het monument op het Olympiaplein in Amsterdam gisteravond ernstig beschadigd door een bomontploffing.

Trouw, 11 maart 1967

20 De Amsterdamse arbeidersbevolking wil in haar midden geen verheerlijking in graniet en brons van het door haar verfoeide en verachte systeem van onderdrukking der Indische bevolking.

Sociaaldemocratische dagblad *Het Volk* (1928)

21 Het korps van Van Heutsz, dat met haar hoge mobiliteit tot in alle hoeken van Atjeh kon komen, rekende vanaf 1898 met behulp van technologische ontwikkelingen, zoals het repeteergeveer, stoomschepen en betere medische verzorging, rond de eeuwwisseling af met een groot deel van het verzet.

22 Gooi er verf overheen, ga erbij tegen Van Heutsz demonstreren – allemaal best. Maar blaas het niet op of breek het niet af. Want dan kun je bij historische monumenten, boeken of schilderijen wel aan de gang blijven.

Lid gemeenteraad Amsterdam (1969)

23 Naar Atjeh! Daar zetelt het kwaad,
Schuilt ontrouw, broeit zeeroof, en
smeult verraad.
Roeit uit dat gebroedsel, verneder die
klant
Met Nederlandse driekleur beschaving
geplant.

Militair lied (1873)

24 'Monument' stamt af van het Latijnse werkwoord 'monere'. 'Monere' wil zeggen: 'onder de aandacht brengen', 'herinneren', 'vertellen over'. Een monument is dus een ding dat die functie van onder de aandacht brengen, herinneren, vertellen over, in zich heeft ten aanzien van een persoon of gebeurtenis.

25 Moderne kaart van Indonesië.



26 Het Van Heutsz-monument bij de onthulling (1935).



Het Van Heutsz-monument

invulblad

Advies aan de burgemeester van Amsterdam.

De stukken bestuderend, komen wij tot het volgend advies. Rekening houdend met de situatie waarin het monument tot stand is gekomen:

(Hoe werd er door de tijd heen tegen het monument aangekeken?)

.....
.....
.....
.....
.....

Komen wij tot de conclusie dat het monument:

(Wat moet er met het monument gebeuren?)

.....
.....
.....
.....
.....

Hierbij achten wij de volgende argumenten van belang:

1.
.....
.....
2.
.....
.....
3.
.....
.....
4.
.....
.....

Namen

.....
.....
.....

Het Van Heutsz-monument

Vragenblad

Modern imperialisme

Internationale ontwikkeling van ongeveer 1870 tot 1914, waarbij Westeuropese landen zo groot mogelijke koloniale rijken probeerden te verwerven. Vooral in Afrika en Azië breidden de koloniale staten hun macht uit.

1. Het optreden van Van Heutsz in Atjeh is een voorbeeld van modern imperialisme. Leg dit uit.
.....
.....
.....
2. Over het ontstaan van het modern imperialisme bestaan verscheidene theorieën. Drie oorzaken spelen daarin een centrale rol:
 1. Industriële Revolutie. De zoektocht naar grondstoffen en afzetmarkten dwong de Europese mogendheden tot het steeds meer bezetten van grote gebieden.
 2. Nationalisme. Europese mogendheden gingen over tot het daadwerkelijk bezetten van hun invloedssferen uit angst voor de aanwezigheid van andere Europese naties.
 3. Beschaving. Europeanen dachten door het imperialisme andere volkeren te beschaven en te bekeren tot het christendom.Leg van twee oorzaken uit hoe dit is terug te zien in de oorlog om Atjeh.
 -
.....
 -
.....
3. Over Van Heutsz wordt na 80 jaar heel anders gedacht. Hij is geen nationale held meer, maar op z'n minst is zijn rol in Indonesië omstreden. Welke historische gebeurtenis of ontwikkeling heeft een belangrijke rol gespeeld om dat beeld te veranderen? Leg je antwoord uit.
.....
.....
.....
4. Welke groep in de Nederlandse samenleving heeft altijd kritiek gehad op Van Heutsz? Welke verklaring kun je hiervoor geven?
.....
.....
.....
5. Een bekend historicus schreef ooit: 'De geschiedenis wordt elke generatie opnieuw geschreven'. De uitspraak zegt heel veel over wat historici doen om tot een beeld van het verleden te komen. Leg uit wat de historicus bedoelt aan de hand van het begrip standplaatsgebondenheid.
.....
.....
.....

Het Van Heutsz-monument

Vragenblad (Antwoordmodel)

Modern imperialisme

Internationale ontwikkeling van ongeveer 1870 tot 1914, waarbij Westeuropese landen zo groot mogelijke koloniale rijken probeerden te verwerven. Vooral in Afrika en Azië breidden de koloniale staten hun macht uit.

1. Het optreden van Van Heutsz in Atjeh is een voorbeeld van modern imperialisme. Leg dit uit.

Aan het einde van de 19e eeuw probeert Nederland haar macht in de Indische archipel uit te breiden, zo ook in Sumatra. Uit de bronnen blijkt dat er veel onrust was op dit eiland. Gedurende een aantal jaar heeft Nederland militairen naar de Atjeh op Sumatra gestuurd om de rust en orde te brengen (pacificeren). Anders gezegd, om de macht op het eiland te vestigen.
2. Over het ontstaan van het modern imperialisme bestaan verscheidene theorieën. Drie oorzaken spelen daarin een centrale rol:
 1. Industriële Revolutie. De zoektocht naar grondstoffen en afzetmarkten dwong de Europese mogendheden tot het steeds meer bezetten van grote gebieden.
 2. Nationalisme. Europese mogendheden gingen over tot het daadwerkelijk bezetten van hun invloedssferen uit angst voor de aanwezigheid van andere Europese naties.
 3. Beschaving. Europeanen dachten door het imperialisme andere volkeren te beschaven en te bekeren tot het christendom.Leg van twee oorzaken uit hoe dit is terug te zien in de oorlog om Atjeh.
 - *Atjeh was gunstig voor het verbouwen van gewassen voor de markt of als grondstof voor de industrie (bron 2). Rust op Atjeh was belangrijk voor de handel (bron 13).*
 - *Nederland was bang voor Engelse bemoeienis in Atjeh en sloot een verdrag met Engeland (bron 8). De strijd om Atjeh is een gevecht waarbij de nationale trots en eer op het spel staat (bron 4).*
 - *De mensen op Atjeh werden niet in staat geacht hun eigen economie op te bouwen, daarvoor hadden ze de hulp van Nederland nodig (bron 2). De inwoners zijn verachtelijke wezens die beschaving bijgebracht moeten worden (bron 23).*
3. Over Van Heutsz wordt na 80 jaar heel anders gedacht. Hij is geen nationale held meer, maar op z'n minst is zijn rol in Indonesië omstreden. Welke historische gebeurtenis of ontwikkeling heeft een belangrijke rol gespeeld om dat beeld te veranderen? Leg je antwoord uit.
 - *De bezetting van Nederland door Duitsland tijdens de Tweede Wereldoorlog (bron 14). Het optreden van Nederland aan het einde van de 19e eeuw komt door deze ervaring in een ander daglicht te staan. Een bezetting door Duitsland is vergelijkbaar met een bezetting door Nederland.*
 - *De opkomst van de protestgeneratie in de jaren '60 (bron 17, 19). Gezag van overheid en ideeën van westerse superioriteit werden niet langer geaccepteerd. Het gedrag van de 'held' Van Heutsz kwam ter discussie te staan.*
4. Welke groep in de Nederlandse samenleving heeft altijd kritiek gehad op Van Heutsz? Welke verklaring hiervoor kun je uit de bronnen halen?

De sociaal-democraten hebben vanaf het begin het optreden van Van Heutsz ter discussie gesteld (bron 1 en 20). Zij vonden dat het optreden van Van Heutsz een voorbeeld was van onderdrukking van de lagere klassen in de samenleving en dat er onschuldige slachtoffers waren gevallen (vrouwen, kinderen).

**Vragenblad
(Antwoordmodel)**

5. Een bekende historicus schreef ooit: 'De geschiedenis wordt elke generatie opnieuw geschreven'. De uitspraak zegt heel veel over wat historici doen om tot een beeld van het verleden te komen. Leg uit wat de historicus bedoelt aan de hand van het begrip standplaatsgebondenheid.

De manier waarop je naar het verleden kijkt, is afhankelijk van je eigen achtergrond (standplaatsgebondenheid). Deze achtergrond wordt mede bepaald door de tijd waarin je leeft. Elke generatie heeft weer andere problemen en ervaringen, deze kleuren dus ook de manier waarop er naar het verleden wordt gekeken. Hierdoor bekijkt en beschrijft elke generatie de geschiedenis anders.

Economische wereldcrisis

De economische wereldcrisis is een complexe gebeurtenis die grote gevolgen had voor het verdere verloop van de geschiedenis. Met behulp van deze opdracht krijgen leerlingen een overzicht van de oorzaken van deze crisis.

Onderwerp

Oorzaken van de economische wereldcrisis.

Activiteit

Leerlingen brengen hiërarchie aan in de oorzaken van de economische wereldcrisis.

Tijdsduur

50 minuten

Doelen

- Leerlingen kunnen drie oorzaken van de economische wereldcrisis noemen.
- Leerlingen kunnen de complexiteit van het verklaren van gebeurtenissen uitleggen aan de hand van de economische wereldcrisis.

Kenmerkende aspecten

De crisis van het wereldkapitalisme.

Beginsituatie

Bovenbouw havo/vwo. Afhankelijk van de methode die gebruikt wordt, kunnen de leerlingen zonder voorkennis de opdracht uitvoeren. De leerlingen nemen aan de hand van de opdracht de tekst van het leerboek door.

Vorbereiden

- Maak voor ieder duo een envelop met 9 kaartjes en kopieer voor ieder duo een leeg diamantblad.
- Kopieer voor elke leerling een leeg oorzaak-gevolgschema en het opdrachtenblad.

Instrueren

Wat: Hiërarchie maken van de oorzaken van de economische wereldcrisis.

Hoe: Een schema met de oorzaken aanvullen door de gevolgen erbij te zoeken. Op basis van het schema de oorzaken in een diamant plaatsen.

Waarom: Het verklaren van gebeurtenissen is complex. Eén oorzaak is niet voldoende om een gebeurtenis te verklaren. Het zijn altijd meerdere oorzaken die een rol spelen, en die hebben onderling ook weer invloed op elkaar.

Uitvoeren

- Maak duo's en neem de instructie met de leerlingen door.
- Leerlingen vullen in duo's het oorzaak-gevolgschema in.
- Bespreek kort het ingevulde schema met de leerlingen.
- Daarna plaatsen ze de kaartjes (oorzaken) in de diamant.
- Vervolgens vullen ze het opdrachtblad in.

Nabespreken

Wat: Wat heb je op het lege kaartje ingevuld?

Welke drie oorzaken staan boven/onder in de diamant? (inventarisatie op het bord)

Hoe: Hoe heb je vastgesteld of een oorzaak belangrijker was dan een andere?

Waarom: Het verklaren van een gebeurtenis is complex. Leg dit uit aan de hand van de economische wereldcrisis.

Vervolg

Bij het verklaren van gebeurtenissen speelt causaliteit een belangrijke rol. Hier zullen we dus vaker op terugkomen bij geschiedenis.

Doelen

- Leerlingen kunnen drie oorzaken, en de gevolgen van deze oorzaken, van de economische wereldcrisis noemen.
- Leerling kan van iedere genoemde oorzaak het gevolg uitleggen.
- Leerlingen kunnen onderscheid maken tussen politiek-bestuurlijke, sociaal-economische en cultureel-mentale oorzaken.
- Leerlingen kunnen betekenis geven aan oorzaken.
- Leerlingen kunnen de complexiteit van het verklaren van gebeurtenissen uitleggen aan de hand van de economische wereldcrisis.

Kenmerkende aspecten

De crisis van het wereldkapitalisme.

Beginsituatie

De opdracht is ontwikkeld voor leerlingen havo/vwo bovenbouw en kan na behandeling van de oorzaken van de economische wereldcrisis worden ingezet. Er wordt weinig voorkennis verondersteld. Enige kennis van economische wetmatigheden en begrippen kan handig zijn. Het is ook mogelijk de opdracht zonder voorafgaande uitleg te laten uitvoeren, afhankelijk van de methode die wordt gebruikt. Leerlingen kunnen aan de hand van de opdracht zelfstandig het boek doornemen. In de nabespreking kan de docent dan aangeven welke zaken van belang voor de toets zijn.

Vorbereiden

- Maak duo's.
- Kopieer voor ieder duo een leeg diamantblad en het blad met kaartjes van de oorzaken van de economische crisis. Knip de negen kaartjes met oorzaken los en stop ze in een envelop.
- Kopieer voor elke leerling een leeg oorzaak-gevolg-schema en het opdrachtenblad.

Instrueren

Wat gaan we doen?

We gaan de oorzaken van de economische wereldcrisis nader bestuderen en proberen er een hiërarchie in te brengen.

Hoe gaan we dat doen?

Je ontvangt een opdrachtenblad en een invulblad met daarop acht oorzaken van de economische wereldcrisis. Zoek in je boek en aantekeningen de gevolgen bij de verschillende oorzaken. Deze vul je in in het schema. De laatste van de negen oorzaken is open gelaten. Na het bestuderen van alle oorzaken en gevolgen moet je hier zelf een oorzaak opschrijven waarvan je vindt dat die nog ontbreekt.

Daarna krijgen jullie een envelop met negen kaartjes waarop een oorzaak staat en een diamant schema.

De kaartjes ga je plaatsen in de diamant. Met behulp van de diamant maak je een hiërarchie in de oorzaken van de crisis. De belangrijkste oorzaak ligt boven, de minst belangrijke oorzaak helemaal onderaan. Op het lege kaartje vul je de oorzaak in die je zelf wilt toevoegen.

Als je hiermee klaar bent maak je de vragen op het opdrachtblad.

Waarom doen we dit?

Door de kaartjes in het schema te plaatsen, maak je duidelijk welke oorzaken je belangrijk vindt voor het ontstaan van de economische wereldcrisis en welke minder belangrijk. Het verklaren van gebeurtenissen is complex; oorzaken en gevolgen lopen door elkaar, gevolgen zijn weer oorzaken voor andere gevolgen. Door betekenis te geven aan de oorzaken en onderscheid te maken tussen soorten krijg je een beter beeld van een complexe situatie.

Uitvoeren

De opdracht kan individueel worden uitgevoerd maar om de leeropbrengst te vergroten is het beter als de leerlingen mogen samenwerken. Dit kan in duo's.

Het invullen van het schema met de oorzaken en gevolgen zal voor zwakke leerlingen die geen voorkennis hebben lastig zijn. Zij hebben tijdens de uitvoering veel begeleiding nodig. Na het invullen van het schema wordt een korte tussenbespreking gehouden.

In een van de opdrachten keren zij terug naar de diamant en geven zij met een kleur aan onder welke categorie zij de oorzaak rangschikken. Na het invullen van het opdrachtenblad volgt de nabespreking.

Nabespreken

Tussenbespreking

Kies er voor om een aantal oorzaken te bespreken. Alle oorzaken bespreken neemt veel tijd in beslag, dus kies er voor er drie of vier te behandelen. Tijdens het rondlopen door de klas wordt snel duidelijk welke oorzaken de leerlingen moeilijk vinden. Neem die met de klas door. Oorzaken die veel genoemd worden zijn overproductie, toezicht op de banken en optimisme. De leerlingen vinden deze oorzaken nogal abstract en kunnen zich moeilijker een beeld vormen bij de gevolgen voor de economie.

Maak vervolgens een inventarisatie met de klas van de oorzaken die de leerlingen op het lege kaartje hebben ingevuld. De hoeveelheid oorzaken die op het bord verschijnt, maakt duidelijk dat er bij de crisis dus nog veel meer speelt dan alleen de acht oorzaken op het invulblad. Oorzaken die veel worden genoemd, zijn beschermen van de eigen economie en afhankelijkheid van Duitsland (en daarmee ook Frankrijk en Engeland) van leningen van Amerika (Dawesplan). De leerlingen hebben nu de mogelijkheid hun eigen aanvulling in te ruilen voor een andere oorzaak die op het bord staat.

Richtvragen:

- Welk gevolg vond je moeilijk om te vinden?
- Wat heb je op het lege kaartje ingevuld?
- Welke conclusie kun je trekken uit al die oorzaken die nu op het bord er bij zijn gekomen?

Wat

Bespreek eerst met de leerlingen de samenstelling van de diamant. Maak een inventarisatie op het bord (tel het aantal keren dat een oorzaak wordt genoemd). Verzamel de drie oorzaken die ieder duo boven in de diamant heeft staan. Doe hetzelfde met de drie oorzaken die onderin staan. Laat leerlingen enkele van hun keuzes toelichten, en eventueel op elkaar reageren. Wees voorzichtig hier niet te veel tijd mee te verliezen. Alhoewel duidelijk wordt dat iedere groep een eigen invulling heeft, zullen ook een aantal oorzaken vaak genoemd worden. Dit zijn de oorzaken die vooral te maken hebben met het optreden van de overheid (geen controle, niet willen ingrijpen als het misgaat). Met de groep kan dan geconcludeerd worden dat dat de belangrijkste oorzaken van de economische wereldcrisis zijn. Bij de minst belangrijke oorzaken worden vooral het sluiten van fabrieken genoemd en geld lenen om producten te kopen. Bij de inventarisatie van de soorten oorzaken blijkt dat er veel oorzaken politiek zijn. De economische wereldcrisis heeft dus ook veel met politiek te maken.

Richtvragen:

- Welke drie oorzaken staan boven/onder in de diamant? (inventarisatie op het bord)
- Welke oorzaken zijn de dus de belangrijkste oorzaken van de revolutie?
- Heeft de crisis vooral politieke, sociaal-economische of cultureel-mentale oorzaken?

Hoe?

Van belang is dat de leerlingen een idee krijgen welke stappen ze moeten zetten als ze een gefundeerde keuze willen maken. Bij oorzaken spelen de gevolgen een grote rol. Oorzaken krijgen betekenis door naar de gevolgen te kijken. Op basis van de gevolgen kunnen de oorzaken tegen elkaar worden afgezet. Door vervolgens soorten oorzaken en gevolgen te onderscheiden kunnen uitspraken worden gedaan over de aard van de gebeurtenis.

Richtvragen:

- Het doel van de opdracht was om de belangrijkste oorzaken van de economische wereldcrisis te achterhalen. Hoe hebben we dat aangepakt?
- Hoe heb je vastgesteld of een oorzaak belangrijker was dan een andere?

Waarom?

Laat de leerlingen nadenken over het nut van de opdracht. Ze vinden dit vaak moeilijk. Vaak kunnen ze wel aangeven wat ze cognitief geleerd hebben, maar hier geldt ook dat de nabespreking moet helpen om zicht te krijgen op het eigen leren en de werkwijze bij geschiedenis.

Bij geschiedenis wordt een constructie gemaakt van het verleden. Elke historicus legt de nadruk op andere zaken, alhoewel er ook grote overeenkomsten zijn. Dezelfde gebeurtenissen en personen worden bestudeerd maar op basis van argumentatie en bewijs worden net iets andere keuzes gemaakt. Dat zie je dus ook terug in de geschiedenisboeken. In grote lijnen is er vaak overeenstemming maar historici leggen soms nadruk op verschillende oorzaken. Hierdoor wordt hun verhaal van het verleden net weer anders.

Richtvragen:

- Waarom heb ik jullie deze opdracht laten maken en schrijf ik de oorzaken (en gevolgen) van de economische wereldcrisis niet gewoon op het bord?
- Over de geschiedenis zijn miljoenen boeken verschenen. Alleen al over bijvoorbeeld Adolf Hitler zijn boekenkasten gevuld. Wat leert deze opdracht over hoe het verschil tussen geschiedenisboeken te verklaren is?
- Als je kijkt naar de economische wereldcrisis, wat speelt dan vooral een rol bij het ontstaan ervan? Personen (Hoover), gebeurtenissen (beurskrach van 1929) of ontwikkelingen (optimisme)?

Evaluatie

De leerlingen gaan goed aan het werk en gebruiken in eerste instantie veelvuldig het boek om het een en ander op te zoeken. Het invullen van het schema helpt hen niet alleen om later beter een keuze te maken, het helpt ook bij het ophalen van de voorkennis. De discussie tussen leerlingen krijgt daardoor meer inhoudelijke argumenten. Het invullen van het schema vormt in het algemeen geen probleem voor de leerlingen. Het schema is tevens een dankbaar hulpmiddel voor het leren voor de toets.

Bij de nabespreking bestaat het gevaar dat veel tijd verloren gaat met het doornemen hoe elk duo de diamant heeft ingevuld. Vandaar dat een inventarisatie op het bord wordt gemaakt. Dit biedt meteen overzicht. Naar aanleiding van de inventarisatie kan een gesprek met de klas worden gevoerd over een aantal oorzaken. Op basis van de inventarisatie kiezen sommige duo's een andere oorzaak voor het lege kaartje.

Een aantal goede leerlingen merken op dat er een onderscheid bestaat tussen het verklaren van het ontstaan van de crisis en het aanhouden ervan. Bij beide speelt de overheid een rol. Bij het ontstaan is er weinig tot geen toezicht op misstanden in de economie. Het aanhouden van de crisis wordt mede veroorzaakt door

het achterwege blijven van overheidsingrijpen.

Vervolg

Het onderscheiden van oorzaken en gevolgen is een belangrijk onderdeel bij geschiedenis. We zullen hier dus vaker op terugkomen. Niet alleen bij de economische wereldcrisis is causaliteit complex, bij de Industriële Revolutie en de Eerste Wereldoorlog zal dit aspect onder andere ook aan bod komen.

Tevens is het belangrijk een stelling te kunnen onderbouwen met argumenten en bewijzen. Ook op de toets en het examen zul je stellingen moeten kunnen onderbouwen met een argument.

Varianten:

Voor leerlingen in het vwo kan nog een vierde opdracht aan de diamant gekoppeld worden, namelijk het onderscheid tussen directe en indirecte oorzaken. In methoden wordt verschillend omgegaan met dit onderscheid. Zo is de aanleiding soms de directe oorzaak. Dat impliceert dan dat er maar één directe oorzaak kan zijn. Soms wordt de aanleiding als de meest directe oorzaak aangeduid. Gezien de onduidelijkheid rond dit onderscheid is ervoor gekozen dit weg te laten. Maar het is natuurlijk mogelijk dit als extra opdracht toe te voegen.

Methoden

Memo: Hoofdstuk 9 par. 3.1.

De oorzaken van de crisis worden in de leertekst besproken. Ook is er ruim aandacht voor de pogingen in de VS en Nederland om de gevolgen van de economische crisis aan te pakken. Met name Roosevelt en de New Deal worden uitgebreid beschreven. De opdracht sluit goed aan op de tekst van het boek.

Feniks: hoofdstuk 9 par. 2.

De crisis wordt in de methode met name besproken in het kader van het einde van de Eerste Wereldoorlog en de overschakeling van oorlogseconomie naar een economie in vreedstijd. Hierbij is de aandacht met name gericht op Europa. De crisis van 1929 wordt wel genoemd maar er wordt verder niet op ingegaan. Er is verder ook geen aandacht de gevolgen de beurskrach van 1929. Om de opdracht uit te voeren zal de leerlingen aanvullende informatie geboden moeten worden in de vorm van een aantekening of aanvullend artikel.

Geschiedenis Werkplaats: hoofdstuk 9 par. 2.

De paragraaf bevat een korte beschrijving van de crisis en de oorzaken. Roosevelt en Colijn en hun aanpak van de crisis komen ook aan bod. De opdracht sluit goed aan op het boek.

Sprekend Verleden: Hoofdstuk 11 par. 7.

Aan de crisis wordt in de methode op meerdere plekken aandacht besteed. In een thema over de geschie-

denis van de VS wordt de crisis uitgebreid besproken. De oorzaken van de crisis worden expliciet behandeld. Daarnaast is er ook veel aandacht voor het beleid van Roosevelt om de crisis te stoppen.

In een thema over de Nederlandse geschiedenis wordt de crisis niet in de leertekst besproken maar komt hij in een grote opdracht aan bod.

Werkmateriaal

Invulblad economische wereldcrisis

Invulblad economische wereldcrisis (antwoordmodel)

Opdrachtenblad

Kaartjes met oorzaken (knipblad)

Diamant

De economische wereldcrisis

Opdrachtenblad

Inleiding

In 1929 brak een crisis uit die in korte tijd de economie in een groot deel van de wereld aantastte. De economische crisis zou jaren duren, tot aan het begin van de Tweede Wereldoorlog.

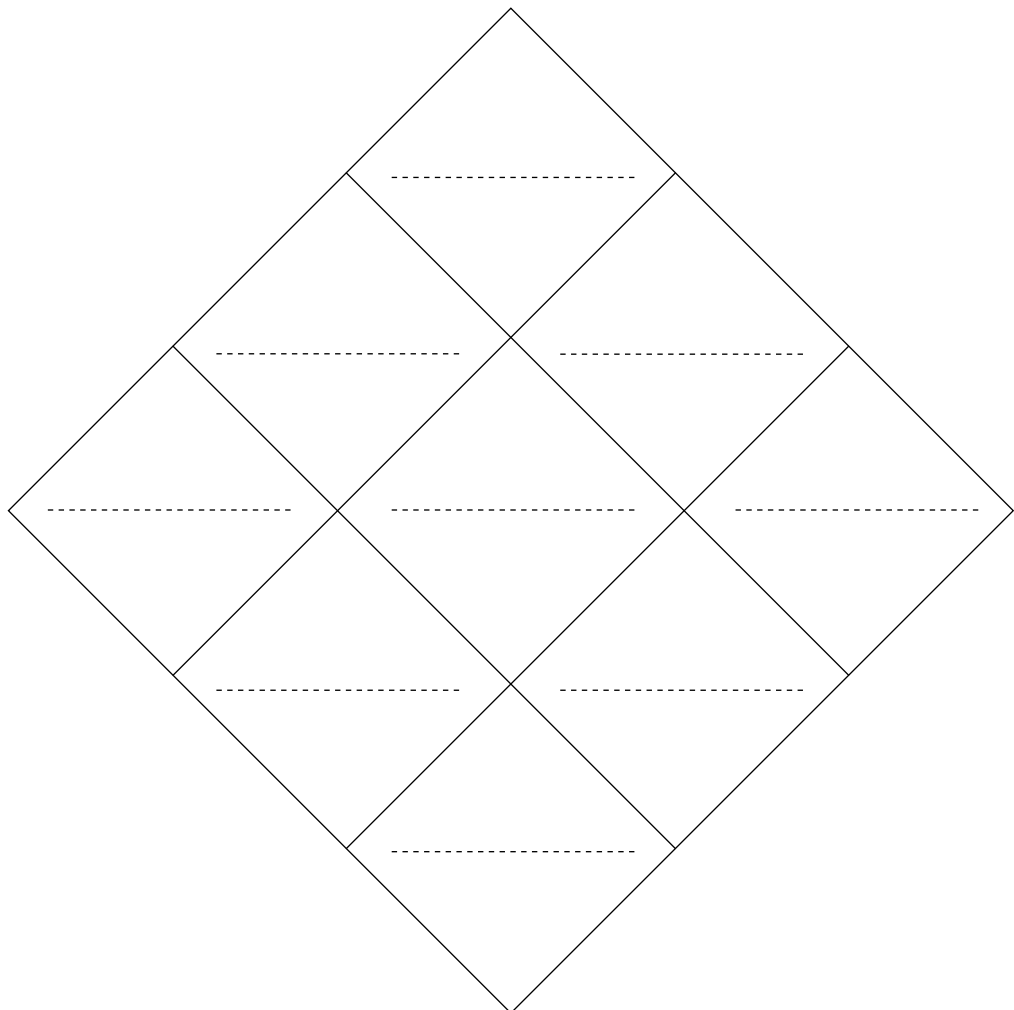
Hoe is het ontstaan van deze langdurige economische crisis te verklaren?

Opdracht 1

Bekijk de oorzaken die in het schema beschreven staan. Vul in het schema het gevolg (of de gevolgen) van die oorzaken in. Als je het niet zeker weet mag je in je boek kijken. Als het schema is ingevuld ga je naar de volgende opdracht.

Opdracht 2

Haal de negen losse kaartjes uit de envelop en plaats ze samen met je medeleerling in de grote lege diamant. Bedenk bij het samenstellen van de diamant dat je de minst belangrijke oorzaak van de economische wereldcrisis helemaal onderin plaatst. Hoe hoger je in de diamant komt, des te belangrijker vind je de oorzaak. De belangrijkste oorzaken krijgen dus een plaats boven in de diamant. Als je het met elkaar eens bent over de samenstelling van de diamant schrijf je de oorzaken in de lege diamant hieronder.



Opdracht 3

Geef door middel van een kleur in de diamant aan om welke soort van oorzaak het gaat. Probeer een oorzaak onder een van de kleuren onder te brengen. Het gaat om accenten. Mocht een oorzaak onder meer verschillende soorten te plaatsen zijn, breng dan meerdere kleuren aan.

Kleur oorzaken van overwegend:

- politiek-bestuurlijke aard: blauw
- sociaal-economische aard: rood
- cultureel-mentale aard: groen

Vul de onderstaande vragen in:

1. Geef aan welke oorzaak jullie het meest belangrijk vinden en beargumenteer jullie keuze.

De oorzaak: vinden wij het meest belangrijk omdat:
.....
.....
.....
.....

2. Geef aan welke oorzaak jullie het minst belangrijk vinden en beargumenteer jullie keuze.

De oorzaak: vinden wij het minst belangrijk omdat:
.....
.....
.....
.....

3. Welke oorzaak hebben jullie op het lege kaartje ingevuld. Licht toe waarom je voor deze oorzaak hebt gekozen.

De oorzaak: hebben wij toegevoegd, omdat:
.....
.....
.....
.....

4. Is er een soort oorzaak die het meeste voorkomt? Zo ja, verklaar dit.

.....
.....
.....
.....

5. Het verklaren van een gebeurtenis is erg complex. Sommige gevolgen zijn vaak weer oorzaken. Leg dit uit aan de hand van een voorbeeld uit de opdracht.

.....
.....
.....
.....

De economische wereldcrisis

Invulblad

In 1929 brak een crisis uit die in korte tijd de economie in een groot deel van de wereld aantastte. De economische crisis zou jaren duren, tot aan het begin van de Tweede Wereldoorlog. Hoe is het ontstaan van deze langdurige economische crisis te verklaren?

Oorzaak	Gevolg
1 Overproductie in landbouw en industrie	
2 Live now Pay later. Veel consumenten kopen producten op krediet (leningen).	
3 Beurskrach. Aandelenkoersen dalen sterk.	
4 Optimisme over de economie. Iedereen zou welvarend worden.	
5 President Hoover grijpt niet in op het moment dat de economie achteruit gaat (laissez-faire)	
6 Weinig toezicht op baken.	
7 Fabrieken sluiten.	
8 Begrotingstekort van de overheid loopt op.	
9	

De economische wereldcrisis

In 1929 brak een crisis uit die in korte tijd de economie in een groot deel van de wereld aantastte. De economische crisis zou jaren duren, tot aan het begin van de Tweede Wereldoorlog. Hoe is het ontstaan van deze langdurige economische crisis te verklaren?

Oorzaak	Gevolg
1 Overproductie in landbouw en industrie	Prijzen van producten dalen, winst van de bedrijven neemt af. Werknemers worden ontslagen. Bedrijven en boeren gaan failliet.
2 Live now Pay later. Veel consumenten kopen producten op krediet (leningen).	Consumenten lenen veel geld. Als het economisch minder gaat kunnen ze dit niet terug betalen aan de banken. Banken gaan failliet. Vertrouwen in de stabiliteit van de economie verdwijnt.
3 Beurskrach. Aandelenkoersen dalen sterk.	Koersen dalen, bedrijven en banken zien hun vermogen slinken en kunnen failliet gaan. Spaarders raken hun spaargeld kwijt.
4 Optimisme over de economie. Iedereen zou welvarend worden.	Mensen durven makkelijk geld te lenen en risico's te nemen (beleggen).
5 President Hoover grijpt niet in op het moment dat de economie achteruit gaat (laissez-faire)	Overheid geeft geen steun aan bedrijven of banken om overeind te blijven.
6 Weinig toezicht op banken.	Banken kunnen makkelijk geld lenen aan mensen. Er is geen toezicht op een gezonde bedrijfsvoering.
7 Fabrieken sluiten.	Mensen raken werkloos en hebben geen inkomen meer. De vraag naar producten daalt verder.
8 Begrotingstekort van de overheid loopt op.	Door dalende inkomsten gaat de overheid flink bezuinigen op uitkeringen e.d.
9	

De economische wereldcrisis

Kaartjes met oorzaken

Vergeet niet het lege kaartje ook in de envelop te stoppen!

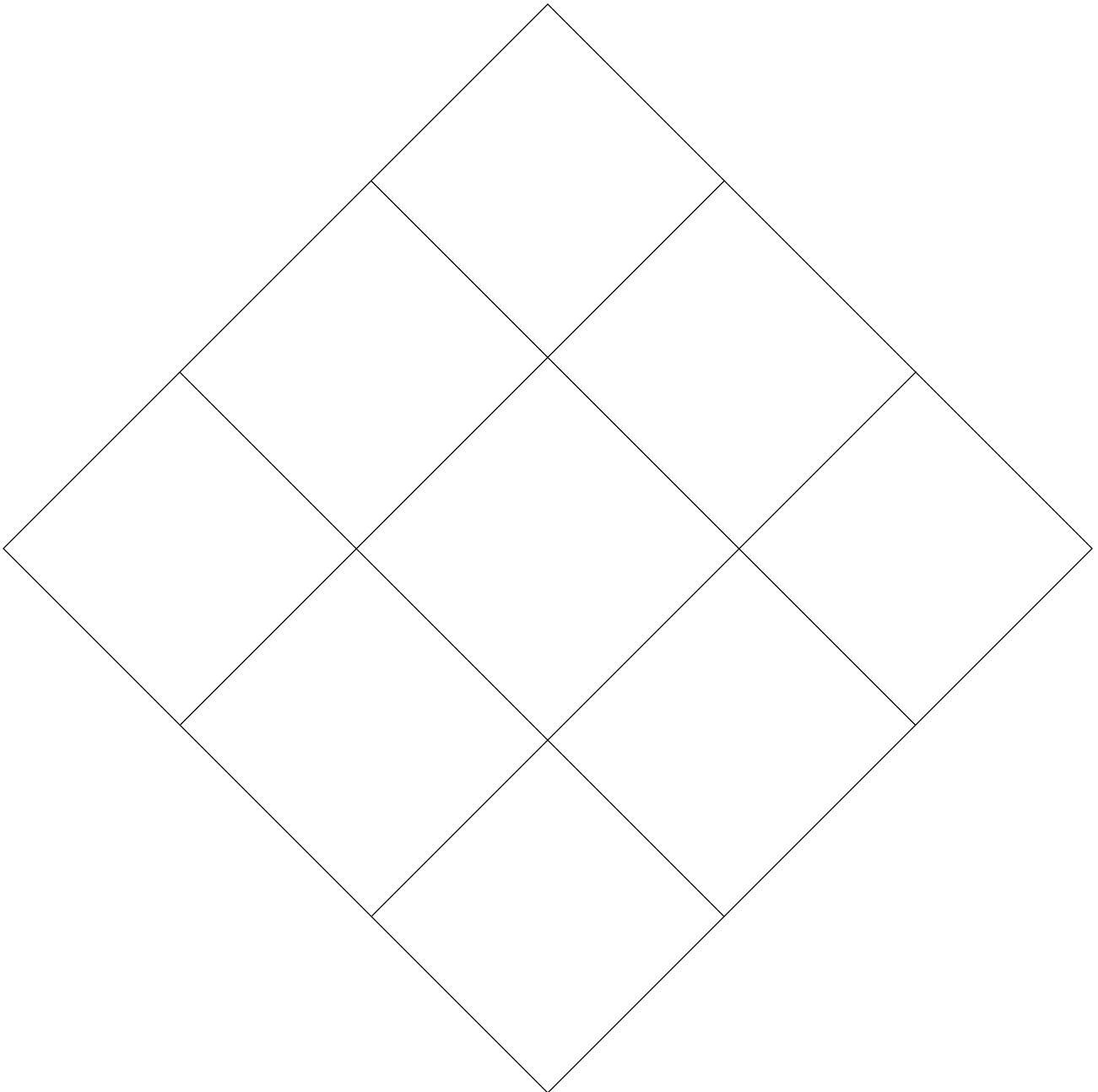
Overproductie	Optimisme	Beurskrach
Weinig toezicht op banken	Fabrieken sluiten	Begrotingstekort loopt op
Hoover wil niet ingrijpen	Live now, pay later	

Diamant

De economische wereldcrisis

Diamant

Plaats de kaartjes uit de envelop in de lege vlakken van de diamant.



De dood van vrouw Vorvan¹

Collectivisatie onder Stalin

In dit mysterie gaan leerlingen op zoek naar de omstandigheden van een raadselachtig sterfgeval in de Sovjet-Unie. Daarmee ontdekken ze welke invloed de agrarische collectivisatie en het totalitarisme hadden op een boerendorp op het Oekraïense platteland in 1932.

Onderwerp

Collectivisatie onder Stalin

Activiteit

Leerlingen onderzoeken, als politieagenten, een sterfgeval en formuleren een standpunt.

Tijdsduur

80 minuten. Eventueel kan de nabespreking in een vervolgles plaatsvinden.

Kenmerkend aspect

Het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaal-socialisme.

Doelen

- Leerlingen kunnen kenmerken van een historisch onderzoek noemen.
- Leerlingen kunnen oorzaken, gevolgen en kenmerken van de landbouwcollectivisatie in de Sovjet-Unie rond 1932 noemen.
- Leerlingen kunnen met voorbeelden aangeven dat de Sovjet-Unie onder Stalin een totalitaire staat was.

Beginsituatie

Havo/vwo bovenbouw. De belangrijkste begrippen rond het thema zijn in de klas besproken.

Vorbereiden

- Groepen van drie leerlingen maken, drie stoelen achter twee tafels zetten.
- Iedere groep een envelop met mysteriekaarten en het opdrachtblad 'onderzoeksrapport'.
- Gekleurde kaartjes/stickers (rood/geel/blauw) voor de taakverdeling.
- Voor iedere leerling het instructieblad en het opdrachtblad Landbouwcollectivisatie kopiëren.
- Het inijkmateriaal in drievoud kopiëren en vooraan op bureau leggen.

Instrueren

Wat: In groepjes van drie een onverwachte dood van een Russische vrouw oplossen.

Hoe: in een groep losse informatiekaartjes onder-

zoeken en op basis daarvan de verantwoordelijke voor de dood aanwijzen.

Waarom: zo leer je veel over de tijd van Stalin, over het analyseren van bronnen en leer je samenwerken.

Uitvoeren

Docent begeleidt leerlingen tijdens de opdracht, leerlingen voeren de opdrachten uit en vullen de opdrachtbladen in.

Nabespreken

Wat: Wie is verantwoordelijk voor de dood van mevrouw Vorvan?

Hoe: Welke stappen hebben jullie gezet om tot een beargumenteerd standpunt te komen? Hoe hebben jullie een selectie van bronnen gemaakt?

Waarom: Bij een (historisch) onderzoek is bronnenkritiek belangrijk, je moet wat in een bron staat niet als vanzelfsprekend beschouwen. Dit is belangrijk bij het vormen en beargumenteren van een standpunt. Inhoud uit het mysterie is belangrijk als voorbeeld bij het kenmerkend aspect totalitaire staat.

Vervolg

Het bestuderen van bronnen is een belangrijke vaardigheid en zal vaker in de toets terugkomen. Totalitarisme een belangrijk kenmerkend aspect dat in de toets terug zal komen.

Doelen

- Leerlingen kunnen kenmerken van een historisch onderzoek noemen.
- Leerlingen kunnen oorzaken, kenmerken en gevolgen van de landbouwcollectivisatie in de Sovjet-Unie rond 1932 noemen.
- Leerlingen kunnen met voorbeelden aangeven dat de Sovjet-Unie onder Stalin een totalitaire staat was.
- Leerlingen kunnen voorbeelden van het kenmerkend aspect 'het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaal-socialisme' noemen.

Kenmerkende aspecten

Het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaal-socialisme.

Beginsituatie

De klas is bezig met de afronding van het kenmerkend aspect totalitarisme en communisme. Veel begrippen uit dit mysterie zijn, via het schoolboek, al aan bod gekomen.

De docent moet de les vooraf goed 'in zijn hoofd' georganiseerd hebben. Alle procedurele kanten rondom deze les moeten helder zijn. Daarnaast moet de docent enige ervaring hebben met 'samenwerkend leren' en alert en direct kunnen reageren op groepsprocessen. Dit mysterie is complex naar doelen, inhoud en lesopzet en vraagt veel van leerlingen en docent.

Tijdsduur

Bij voorkeur een blokkuur. Eventueel kan de nabespreking in een vervolgles plaatsvinden, maar dit is niet aan te bevelen.

Vorbereiden

Zorg dat het materiaal gekopieerd is en klaar ligt. Bij 30 leerlingen, die in groepjes van drie werken:

- 10 x de sets mysteriekaarten kopiëren, losknippen en in enveloppen doen (zie werkmateriaal).
- 30 x gekleurde blaadjes/stickers (10 rood, 10 geel, 10 blauw).
- 30x de instructiebladen kopiëren.
- 30x de opdrachtbladen 'Onderzoeksrapport' kopiëren.
- 30x de opdrachtbladen 'Landbouwcollectivisatie in een totalitaire staat' kopiëren.
- Het inkijsmateriaal in drievoud kopiëren en vooraan op bureau leggen.
 - *Wie heeft wat gezegd?* Alle tekstkaartjes met een vermelding van degene die het gezegd heeft.
 - *Begrippenlijst.* Een omschrijving van de meeste begrippen van de tekstkaartjes.
 - *Bestuurschema* van de Sovjet-Unie.

Eventueel kunnen de stoelen in groepjes van drie ook vooraf klaar gezet worden, waarbij drie stoelen achter

twee tafels staan. De leerlingen moeten dicht naast elkaar zitten, zodat iedereen de tekststrookjes kan lezen en verschuiven. In deze opdracht hoeft pas aan het eind geschreven te worden. Tijdens het overgrote deel van de les is een schrijfafstand tussen leerlingen niet nodig.

Instrueren

Mede aan de hand van een bordschema geeft de docent de instructie:

Wat gaan we doen?

In groepjes van drie (politieagenten) de raadselachtige dood van een Russische vrouw oplossen. De leerlingen doen onderzoek en schrijven in een advies aan hun hoofdcommissaris wie volgens hen verantwoordelijk is voor de dood.

Na de bespreking van het onderzoek gaan we de situatie rond de dood vergelijken met de informatie in het schoolboek.

Hoe gaan we het doen?

Ga eerst in groepjes van drie zitten: het liefst drie leerlingen dicht bij elkaar achter twee tafels. De leerlinginstructie goed doorlezen en opvolgen.

Waarom doen we dit?

Zo leer je veel over de tijd van Stalin, over het analyseren van bronnen en leer je samenwerken. Je kunt ook een voorbeeld noemen van het kenmerkend aspect het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaalsocialisme. Daarnaast is het ook eens een heel andere les.

Uitvoeren

De docent zorgt dat de groepjes van drie worden gemaakt. Tegelijkertijd laat hij de leerlinginstructie uitdelen en bepaalt zelf wie in elk leerlingengroepje een bepaalde taak en de daarbij behorende kleur/sticker krijgt.

- Lees gezamenlijk met de klas de leerlinginstructie. Vraag na of alle leerlingen de doodsomstandigheden van vrouw Vorvan begrijpen. Dit kan met de volgende richtvragen:
 - Wie vertelt dit verhaal? Antwoord: *Familie Stupenko*.
 - Wat is mevrouw Vorvan van de verteller? Antwoord: *dorpsgenoot*.
 - Aan wie wordt het verhaal verteld? Antwoord: *Victor Kravchenko*.
 - Wie is de 'zij' in het verhaal? Antwoord: *de buurvrouw van de Stupenko's*.
- Wijs de leerlingen op het begrip 'verantwoordelijkheid' (Is verantwoordelijkheid hetzelfde als 'schuldig'?).
- Benadruk ten slotte de taakverdeling binnen de groepjes. De regisseur/regisseuse speelt niet de baas, maar zorgt voor een goed verloop. De leerlingen die een vraag stellen of gebruik maken van het inkijsmateriaal moeten de kleur, die daarbij hoort, zichtbaar

tonen. Ze mogen alleen iets vragen of inkijken als de andere groepsleden daarvan op de hoogte zijn. Het materiaal mag niet meegenomen worden naar het eigen groepje.

- Zeg tegen de leerlingen dat zij klaar zijn als zij aan de hand van de tekststrookjes mondeling kunnen beargumenteren wie er verantwoordelijk is voor de dood van vrouw Vorvan. Zij moeten echter, voordat zij beginnen met het schrijven van het advies aan de hoofdcommissaris, eerst de docent waarschuwen.

De docent deelt de enveloppen met de mysteriekaartjes uit en de leerlingen gaan aan de slag. De docent loopt rond en geeft waar nodig begeleiding. Ook let hij op de opmerkingen en werkwijze van de leerlingen om deze in de tussen- en nabespreking te gebruiken.

Tussenbespreking

De docent vraagt aan de leerling in hoeveel groepen (en later ook subgroepen) de leerlingen de kaartjes hebben gelegd. Dat zal variëren tussen één grote groep en zes groepjes. Een groepje zal de kaartjes hebben gesorteerd op naam: Stupenko, Vorvan, Vasja, Tsvetkov, Stalin. Een tweede groepje zal de chronologie rondom de doodsomstandigheden als basis hebben gekozen voor het sorteren van de kaartjes (2, 20, 5, 10, 22, 1). Andere indelingen die voorkomen zijn op basis van tegenstellingen (de kaartjes 5-6; 4-8-9-12-14; 23-24 en 15-17 of aan de hand van een kernwoord: collectivisering, winter, koelakken, eten, enz.

De docent kan de leerlingen erop wijzen dat iedereen bewust of onbewust op een bepaalde manier werkt/denkt en dat daar een andere beschrijving van hetzelfde voorval uit voortvloeit. Wat voor individuele leerlingen of groepjes een vanzelfsprekende weg is, blijkt helemaal niet zo vanzelfsprekend te zijn. Niet alle leerlingen zullen automatisch zijn uitgegaan van zelfmoord van vrouw Vorvan en zijn op zoek naar een moordenaar.

Leerlingen worden met deze bespreking bewust van hun eigen denkproces. Dit effect wordt vergroot als de docent hun attendeert op het abstracte niveau van de feitelijk uitgevoerde denkstappen en handelingen: 'jullie hebben een vraagstelling/hypothese opgesteld, vervolgens gerubriceerd en geordend. Wat zou nu de volgende stap kunnen zijn?' Mogelijke antwoorden: op betrouwbaarheid, standplaatsgebondenheid en representativiteit toetsen.

De docent kan de eerste tussenbespreking eindigen met: 'De door jullie gekozen manier is prima, maar denk eens na over de werkwijze van de andere groepjes.'

De leerlingen worden vervolgens weer met de kaartjes aan het werk gezet. De docent kan er bij de leerlingen op aandringen nu naar een advies toe te werken. Hij geeft daarvoor een aanvullende opdracht: 'Jullie moeten nu echt tot het advies aan de hoofdcommissaris komen.

Maar misschien dat jullie over bepaalde zaken twijfelen. Daarom mag van elk groepje leerlingen rood rondlopen en bij de kaartjes van de andere groepjes spieken en vragen stellen. Dus alleen de leerlingen rood mogen spieken en geel en blauw blijven achter om vragen te beantwoorden. Hiervoor heb je vijf minuten en dan schrijven jullie het advies.'

Het is van groot belang dat leerlingen in hun eigen groepje het advies uitschrijven. Het in het werkmateriaal geleverde model van het advies kan getoond worden ('Zo kan het er dus uitzien:') of uitgedeeld worden. Dat laatste vraagt een zorgvuldige afweging van de werkhouding van de leerlingen. Slechts in weinig groepjes zullen leerlingen nog het geduld hebben om keurig op elkaar te wachten om hun deel te schrijven (zie varianten).

Een aantal groepjes zal nog geen eensluitend standpunt hebben. Aarzel dan niet als docent om minderheidsstandpunten toe te staan of dat leerlingen in het advies verwerken dat er voors en tegens aan een bepaald advies vastzitten. Een aantal leerlingen zal ook aangeven dat zij als moderne leerling Stalin, de communistische partij of de Geheime Dienst als verantwoordelijke(n) aanwijzen, maar dat zij dat als Russische politieagenten in 1932 niet zullen doen. In het adviesmodel is daarom als uitwijkmogelijkheid 'eigen mening' opgenomen.

Nabespreken

Voor de eindexamen moet minimaal vijftien minuten ingeruimd worden. De lengte is mede afhankelijk van het aantal tussenbesprekingen. Afgezien van een bespreking van de historische kennis en benaderingswijzen, zullen ook de werkwijze in groepjes en de daarbij horende sociale processen een plaats moeten krijgen. Als er geen tussenbesprekingen zijn ingelast, geeft de docent aan het begin van de eindbespreking aan wat precies de bedoeling is en welke onderdelen de evaluatie kent.

Wat

Richtvragen voor de klas voor het wat-gedeelte van de nabespreking:

- Begin met een concrete motiverende vraag, bijv. 'Heeft mevrouw Vorvan nu zelfmoord gepleegd of is zij vermoord?'

Aan de groepjes wordt vervolgens gevraagd hun onderzoeksresultaat te geven en te verklaren. Het is nog nooit voorgekomen dat alle groepjes met dezelfde uitleg dezelfde verantwoordelijke(n) aanwezen. Laat de groepjes eerst snel achter elkaar één voor één het resultaat geven. Vraag nog niet naar de argumentatie, want leerlingen willen vooral weten of zij van elkaar in het eindresultaat verschillen.

De docent kan na de inventarisatie de leerlingen

met elkaar laten discussiëren: 'Dit groepje zei dat de partij verantwoordelijk was, dat groepje wees Stalin aan en het groepje hier vond dat het Regionaal Comité van de partij in aanmerking komt. Wat zijn nu de overeenkomsten hierbij?'

Bij de vergelijking van de antwoorden en de argumentaties zal blijken dat er verschillende antwoorden mogelijk zijn, afhankelijk van de argumentatie van de leerlingen. In zo'n uitkomst zijn de meeste leerlingen niet getraind. Zij zijn gewend aan éénduidige antwoorden. De leraar kan hierop inspelen door tijdens het groepswerk één groepje van leerlingen zachtjes te sturen in de richting van de oplossing dat verschillende mensen verantwoordelijk kunnen zijn. Het effect is groter als leerlingen elkaar overtuigen van een bepaalde uitkomst, dan als het woord van de leraar weer de doorslag geeft.

De discussie zal uitmonden in de verschillende interpretaties die de leerlingen hebben gegeven aan de term 'verantwoordelijk'. Hierbij kan aandacht geschonken worden aan:

- directe en indirecte verantwoordelijkheid (uitvoerend versus beleidsbepalend);
- individuele en gemeenschappelijke verantwoordelijkheid;
- juridische en politieke verantwoordelijkheid versus morele verantwoordelijkheid;
- verantwoordelijkheid en afhankelijkheid.

Leerlingen geven in zo'n discussie betekenis aan hun eigen verklaringen en argumentatie. In hogere klassen zal dit vaak leiden tot een normen- en waardendebat over individuele verantwoordelijkheid.

- 'Waarom deden de dorpsgenoten niets (kaartje 5), terwijl iedereen vrouw Vorvan graag mocht (kaartje 6)?'
- 'Is de GPU verantwoordelijk, omdat ze een besluit uitvoerden of diegenen die het besluit namen?'

Het vak geschiedenis leent zich, door de veilig-afstandelijke historische onderwerpen uitstekend voor een discussie over deze morele dilemma's, die van alle tijden zijn.

De evaluatie van het eindresultaat (product) en de weg die daar naar leidde (proces) krijgt een extra dimensie als leerlingen uitgenodigd worden na te denken over de betekenis van de gehele les. Zijn zij in staat aan te geven welke kennis en vaardigheden nodig zijn bij een uitspraak als: 'Osama bin Laden is verantwoordelijk voor de aanslag op het World Trade Center'? De betekenis van de les komt dan in een ander daglicht te staan. Het is de vraag of leerlingen dan ook dezelfde logische vragen stellen als bij het onderzoek naar de dood van vrouw Vorvan:

- Welke aanslag; die van 11-9-2001 of die van 26-2-1993 (historische context)?
- Wie zegt dit; wie zou dit gezegd kunnen hebben, wie

zeker niet (standplaatsgebondenheid)?

- Wanneer werd dit gezegd (oorzaak-gevolg, continuïteit-verandering)?
- Welke informatie is nog meer nodig om hier oordeel over te geven (feit-mening, uniek-generiek)?
- Wat verstaan we onder 'verantwoordelijk'?

Laat leerlingen er zich gedurende de nabespreking bewust van worden dat zij een rol op zich hebben genomen: die van politieagenten. Vanuit die functie (refereer hierbij aan de term standplaatsgebondenheid) kunnen zij moeilijk een vertegenwoordiger van het Sovjetsysteem als verantwoordelijke voor de dood aanwijzen.

In vwo-klassen zou aangestipt kunnen worden dat de gebeurtenissen rondom de dood van vrouw Vorvan daadwerkelijk hebben plaatsgevonden. Alleen werd er nooit een onderzoek naar haar dood ingesteld. De vraag zou gesteld kunnen worden waarom dat onderzoek er nooit is gekomen.

Leerlingen willen toch weten wat 'het goede antwoord' is. En met dat 'goede antwoord' bedoelen ze wie volgens de docent verantwoordelijk is voor de dood van vrouw Vorvan. Veel leerlingen nemen geen genoegen met de historisch-filosofische invalshoek, dat een onderzoeksresultaat afhankelijk is van de onderzoeker en diens interpretatie van de beschikbare bronnen.

Om aan deze wens van de leerlingen tegemoet te komen en om te zorgen dat het motiverende effect niet verdwijnt met de opmerking 'iedereen kan de verantwoordelijke zijn', kan de docent zeggen wie volgens Victor Kravchenko de verantwoordelijke was: Stalin. Daaraan direct toevoegend: 'maar dat is de mening van Kravchenko, wij mogen en kunnen een andere mening hebben'.

Hoe

Richtvragen voor de klas voor het hoe-gedeelte van de nabespreking:

- De docent knoopt in eerste instantie aan bij de eerder gestelde vraag: 'Wat heb je gedaan om de kaartjes op de goede volgorde te leggen cq. te ordenen?'
- De docent kan vervolgens wijzen op of doorvragen naar doorlopend verhaal, continuïteit, oorzaak-gevolg, enz.

Andere mogelijke vragen voor dit gedeelte:

- 'Waarom verschilde jullie aanpak met die van de andere groepjes?'
- 'Heeft het spieken bij de andere groepjes nog tot nieuwe inzichten geleid?'
- 'Wat vonden jullie verrassend/anders/voor verbetering vatbaar bij jullie aanpak?'
- 'Hoe zouden jullie het een volgende keer aanpakken?'

Waarom

Richtvragen voor waarom-gedeelte van de nabespreking:

- 'Wat hebben we nu eigenlijk geleerd?'
- 'Is dit een goede manier om te leren dat 'historische context' belangrijk is bij geschiedenis?'
- 'Wat is het verschil tussen deze les over Rusland en de lessen met het schoolboek; heb je meer, minder of anders geleerd?'
- 'Zou je nu drie of vier voorbeelden kunnen noemen van het kenmerkend aspect het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaal-socialisme?'

De leerlingen krijgen vragenbladen mee, zodat ze het mysterie in verband kunnen brengen met de reguliere leerstof. In de toets werden gedeeltes uit het mysterie als brontekst opgevoerd, waarbij leerlingen vragen moesten maken. Door direct de informatie uit het lesboek aan het mysterie te koppelen, verwerken de leerlingen de inzichten en vaardigheden uit het onderzoek beter. Zo'n activiteit laat de kennis ook beter beklijven.

Evaluatie

Het reconstrueren van de dood van vrouw Vorvan en de tot de verbeelding sprekende gebeurtenissen in de Oekraïne rond 1932, maakten dat de les omvlog. De aanvankelijke ironisch/cynische opmerkingen als 'We gaan toch geen politietje spelen?' verdwenen binnen twee minuten – nadat de enveloppen waren uitgedeeld – als sneeuw voor de zon.

Het is wel belangrijk dat de leerlingen echt het advies uitschrijven. Het blijkt voor veel leerlingen lastig te zijn om je onderbouwde mening kort, bondig maar toch volledig op te schrijven. Een groep leerlingen laat het schrijven dan een beetje zitten en denkt: 'We praten er ons straks wel uit.' De schrijfp opdracht wil juist leerlingen dwingen om helder en bondig hun conclusie te formuleren. Het op schrift gestelde advies voorkomt ook dat leerlingen tijdens de nabespreking ineens met andere groepjes meepraten en hun eigen onderzoeksresultaat achterhouden.

Varianten

Al naar gelang de voortgang en ontwikkeling van de les kunnen aan de leerlingen de volgende opdrachten gegeven worden:

- Geef de sets kaartjes een titel (met bijvoorbeeld post-it kaarten);
- Verbind de kaartjes cq. de sets kaartjes met pijlen met elkaar. Geef de pijlen een titel.
- Groepeer de sets naar belangrijke cq. minder belangrijke oorzaken.

Als voor het advies gebruik wordt gemaakt van het briefmodel kunnen de leerlingen slechts om de beurt

hun schrijfdeel uitvoeren. Als dit leidt tot afhaakgedrag of rumoer (twee leerlingen moeten steeds wachten), kan het adviesmodel in drie delen worden geknipt en verspreid worden onder de drie leden van elke groepje. Ze schrijven dan tegelijkertijd hun deel.

De docent kan in het begin van de nabespreking de rol van de hoofdcommissaris van politie op zich nemen en zo de discussie leiden en sturen. Dit verhoogt ook het 'inlevingsgehalte' van de opdracht.

Methoden

Memo: hoofdstuk 9 par. 2.

De paragraaf is geheel gewijd aan de geschiedenis van Rusland van 1917 tot 1939. Veel aandacht gaat hierbij uit naar de revoluties van 1917 en de economische hervormingen van Stalin. De opdracht sluit goed aan bij de leertekst.

Feniks: hoofdstuk 9 par. 3.

De leertekst bevat een korte beschrijving van de geschiedenis van de Sovjet-Unie onder Stalin tussen 1927 en 1953. Collectivisatie wordt wel beschreven, maar het begrip wordt niet gebruikt.

Sprekend Verleden: hoofdstuk 12 par. 5.

De methode heeft een apart hoofdstuk over de geschiedenis van Rusland. De gebeurtenissen tijdens de collectivisatie kunnen de leerlingen dan ook in een breder kader van de Russische geschiedenis plaatsen. De begrippen rondom het mysterie (waaronder collectivisatie, vijfjarenplan, kolchozen, sovchoven) komen uitgebreid aan bod. Er wordt geen verband gelegd tussen de Sovjet-Unie onder Stalin en het begrip totalitaire ideologie. Aangezien dit een centraal begrip is binnen het kenmerkend aspect is het van belang hier in de nabespreking aandacht aan te besteden.

Geschiedenis Werkplaats: hoofdstuk 9 par. 3.

De totalitaire staat en de kenmerken ervan worden uitgebreid besproken. Voorbeelden hierbij zijn Duitsland en Rusland die door elkaar worden besproken. Leerlingen worden gewezen op de overeenkomsten en de verschillen in beide totalitaire systemen. Er is apart aandacht voor Stalin en zijn rol als leider van de Sovjet-Unie. Collectivisatie wordt als begrip niet genoemd, maar wordt wel in de leertekst beschreven.

Achtergrondinformatie

Het lesmateriaal is gebaseerd op ware gebeurtenissen, zoals beschreven door Victor Kravchenko in zijn boek *Ik verkoos de vrijheid. Het persoonlijke en politieke leven van een Sovjet functionaris*. N.V. Roman- Boek- en Kunsthandel H. Nelissen, 1948, 2e druk. pp. 89-96.

Victor Kravchenko was een partijfunctionaris, die in de jaren '20 en '30 economische inspectiebezoeken aflegde. Hij bezocht fabrieken en landbouwbedrijven

en bracht verslag uit aan de partijleiding. Zijn geweten speelde hem parten bij het zien van de Sovjet-terreur onder Stalin. Hij vluchtte in 1946 naar het westen en publiceerde zijn ervaringen in verschillende boeken. *Ik verkoos de vrijheid* was een regelrechte bestseller in het westen, maar bij het uitbreken van de Koude Oorlog gingen de politici een harde confrontatie met de Sovjet-Unie uit de weg. Uiteindelijk pleegde Kravchenko, na nog meer ideologische teleurstellingen, in 1968 in New York zelfmoord. De omstandigheden van de zelfmoord waren zeer onduidelijk en zijn – mutatis mutandis – vergelijkbaar met de dood van vrouw Vorvan. De zoon van Victor Kravchenko, Andrew, is nog steeds bezig de juiste toedracht van de dood van zijn vader te achterhalen.

De collectivisatie en de daaropvolgende hongersnood in de Oekraïne in 1932-1933 staat bekend onder de term *Holodomor*. Over de *Holodomor* ging één van de vragen uit de Nationale Geschiedenisquiz van de NPS/*de Volkskrant/Het Historisch Nieuwsblad* van 2009.

De *Holodomor* was een hongersnood op het grondgebied van de Socialistische Sovjet-republiek Oekraïne in de jaren 1932-1933. Het was een van de grootste nationale rampen in Oekraïne in de moderne geschiedenis; het aantal doden lag tussen de zeven en de tien miljoen, waarvan drie miljoen kinderen. De hongersnood werd veroorzaakt door het beleid van de regering van de Sovjet-Unie onder Stalin, die met kracht de collectivisatie van de landbouw doorvoerde.

Hoewel de hongersnood in Oekraïne onderdeel was van een grotere hongersnood die ook in andere delen van de USSR heerste, wordt de term *Holodomor* specifiek gebruikt voor de gebeurtenissen in gebieden waar etnische Oekraïners woonden. De *Holodomor* wordt daarom ook wel eens de 'Oekraïense genocide' of zelfs de 'Oekraïense Holocaust' genoemd. Deze termen impliceren de suggestie dat de *Holodomor* kwade opzet was van de Sovjets om vooral de Oekraïners te treffen en zo de Oekraïense staat te vernietigen als politieke factor en sociale entiteit. Hoewel historici het er nog altijd niet over eens zijn of de beleidsmaatregelen die leidden tot de *Holodomor* vallen onder de officiële definitie van genocide, hebben verschillende regeringen de *Holodomor* wel als zodanig erkend.

Op 28 november 2006 heeft het Oekraïense parlement de *Holodomor* officieel tot genocide verklaard. De term *Holodomor* is afgeleid van de Oekraïense uitdrukking *moryty holodom*, wat zoveel betekent als 'dood veroorzaken door honger'. De vierde zaterdag in november is de officiële herdenkingsdag voor de slachtoffers van de *Holodomor* in Oekraïne. De naam *Holodomor* wordt inmiddels ook gebruikt voor andere conflicten waarbij een hongersnood met voorbedachten rade is veroorzaakt.

Werkmateriaal

Opdrachtblad – Wie is verantwoordelijk voor de dood van vrouw Vorvan?

Tekstkaartjes om te kopiëren en te knippen.

Opdrachtblad – Inkijkmateriaal *Wie heeft wat gezegd?*; alle tekstkaartjes met een vermelding van degene die het gezegd heeft.

Opdrachtblad – Inkijkmateriaal *Begrippenlijst*; een omschrijving van de meeste begrippen van de tekstkaartjes.

Opdrachtblad – Inkijkmateriaal *Bestuursschema* van de Sovjet-Unie.

Opdrachtblad 'Onderzoeksrapport'.

Vragenblad

1 Deze werkvorm is een herziene versie van: Vries, J. de (2001) 'Wie is verantwoordelijk voor de dood van mevrouw Vorvan? Een detectivemysterie.' In: *Kleio*, jrg. 42, nr. 8, pp. 30-39. Van dit mysterie is ook een VMBO-versie aan te vragen bij de uitgever.

De dood van vrouw Vorvan?

Opdrachtblad

Het is 1932. Jullie zijn Russische politieagenten en hebben de opdracht om de onverwachte dood van een Russische vrouw te onderzoeken. Jullie moeten de resultaten van het onderzoek in een politierapport, gericht aan de hoofdcommissaris van de politie in de Oekraïne, beschrijven. Lees eerst goed de brief van de hoofdcommissaris door en volg daarna de instructies bij de opdracht.

Brief van de hoofdcommissaris van de politie in de Oekraïne

Kiev, hoofdstad van de Sovjetrepubliek Oekraïne, 1932

Kameraden agenten,

In opdracht van het Centraal Comité van de Communistische Partij inspecteerde kameraad Victor Kravchenko de graanoogst in het dorpje Podgodnoye. Hij logeerde bij de familie Stupenko die hem het volgende vertelde: ' 's Morgens ging een van de burens naar de arme vrouw Vorvan kijken, maar kon haar nergens vinden. Zij riep haar naam, maar kreeg geen antwoord. Toen ging zij naar de lege schuur en zag daar zo iets verschrikkelijks, dat zij begon te krijzen als een krankzinnige en vele boeren kwamen aansnellen – ook ik. De vrouw hing aan een touw, dat om een balk was geknoopt; ze was dood. Ik zal het schouwspel nooit vergeten, al word ik honderd jaar. Dit alles is slechts een maand geleden gebeurd.'

Dit gelezend hebbend, heb ik informatie laten verzamelen over de situatie aldaar. Deze informatie treft u aan in de envelop. Op basis van deze informatie vraag ik zo spoedig mogelijk van u een onderzoeksrapport waarin beschreven wordt:

- *de omstandigheden waarin het platteland van de Oekraïne zich bevindt;*
- *de persoon (personen) die verantwoordelijk is (zijn) voor de dood van vrouw Vorvan met daarbij uw argumentatie, op basis van de aan u beschikbaar gestelde informatie;*
- *uw eigen mening over deze zaak.*

Uw kameraad en leidinggevende, de hoofdcommissaris van politie in de Oekraïne

Opdracht

Wie is volgens jullie verantwoordelijk voor de dood van vrouw Vorvan? Belangrijk daarbij is dat jullie *beargumenteren* wie de dood op zijn/haar geweten heeft. In de envelop zitten verschillende stukjes tekst die jullie de argumenten kunnen geven om de verantwoordelijke te achterhalen. De nummering van de stukjes tekst is **niet** de goede volgorde. De kaartjes zijn alleen genummerd om een bespreking van jullie argumentatie goed te laten verlopen. De rolverdeling binnen elk groepje is als volgt:

▪ Rood: Regie

Taak: jij zorgt dat iedereen binnen het groepje aan bod komt. Let ook op of de andere leden van het groepje zich aan de taken houden. Jij schrijft het eerste deel van het rapport aan de hoofdcommissaris van politie (omstandigheden).

▪ Geel: Helpdesk

Taak: alleen jij mag vragen aan de docent stellen. Het mag alleen een vraag zijn die bekend is bij de andere groepsleden. Jij schrijft het tweede deel van het rapport aan de hoofdcommissaris van politie (wie is verantwoordelijk?).

▪ Blauw: Research

Taak: alleen jij mag de extra informatie lezen op het bureau van de docent. Je mag dit alleen doen als de hele groep weet waarom jij bepaalde informatie gaat bestuderen. Je mag geen pen en papier gebruiken of de informatieblaadjes meenemen naar je groepje. De informatie die daar ligt:

- Wie heeft wat gezegd?; alle tekststrookjes met een vermelding van degene die het gezegd heeft.
- Begrippenlijst; een omschrijving van de meeste begrippen van de tekststrookjes.
- Bestuurschema van de Sovjet-Unie. Jij schrijft ook het derde deel van het rapport aan de hoofdcommissaris van politie (eigen mening). Maak nu de envelop open en controleer of alle 24 stukjes erin zitten.

De dood van vrouw Vorvan?

Tekstkaartjes

1 Wij hebben Vasja, de zoon van de Vorvans, tot ons genomen, omdat wij zelf geen kinderen hebben.

2 Vorvan: 'Het is mijn land en mijn huis, mijn beesten en die geef ik niet af aan de regering.'

3 Als iemand in het dorp een stuk brood heeft, eet hij het stiekem op, zodat de burens het niet zien.

4 Na wat er met Vorvan gebeurd was, besloten wij om ons bij de kolchoz aan te sluiten vrijwillig.

5 De dorpsgenoten doen niets / konden niets doen om Vorvan te helpen.

6 Iedereen in het dorp mag Vorvan erg graag.

7 De boeren nemen het pad van de collectivisering. Er is een weg terug naar het kapitalisme en een weg voorwaarts naar het socialisme. Er is geen derde weg. Daarom zijn we kort geleden overgegaan tot de politiek van het elimineren van de koelakken als klasse.

8 Vergiftigd door de eerste successen begonnen enkele kameraden met het verplicht 'socialiseren' van kleine veestapels, pluimvee, en woonhuizen. Dat was de derde fout in de collectivisering.

9 De partij en Kameraad Stalin hebben het bevel gegeven om de collectivisatie te volbrengen.

10 Waar Vorvan nu is, weet God alleen.

11 De Stupenko's gaven ons dampende Oekraïense borshct, zonder vlees. Het volgende gerecht bestond uit gebakken aardappelen en augurken. Daarbij kregen we dunne sneden brood.

12 Kameraden Kravchenko, Tsvetkov en Arshinov, jullie moeten er voor zorgen dat de collectivisering tot een goed einde worden gebracht.

13 De Vorvans willen niet meedoen met de kolchoz; zij zijn dus koelakken en moeten gevangen genomen worden.

14 Lenin heeft gezegd dat collectivisering op vrijwillige samenwerking moet berusten en Stalin heeft dit dikwijls herhaald.

15 De Vorvans hebben niet veel vee; zij zijn dus geen koelakken.

16 Mijn vader was al voor 1917 lid van de Communistische Partij.

17 De Stupenko's gaapten ons aan 17 wij worst, allerlei soorten vis, en zelfs koude kip en een zak fondant uitpakten.

18 De vader van Tsvetkov, een door en door 'goede' Rus, vindt dat de collectivisering de enige hoop is om het agrarisch probleem op te lossen.

19 De oogst is slecht geweest en iedereen is bang voor de komende winter.

20 De GPU-mannen sleepten Vorvan naar de dorpssovjet en daarna naar de beestenwagens op het station.

21 Kameraden Kravchenko en Tsvetkov, jullie staan onder leiding van kameraad Arshinov.

22 Vasja is een wees van de collectivisering.

23 Het succes van de collectivisering berust op haar vrijwillige karakter. Collectieve boerderijen mogen niet met geweld worden gerealiseerd. Dat zou dom en reactionair zijn. De collectiviseringsbeweging moet rekenen op de actieve steun van het overgrote deel van de boeren.

24 De opstand van de koelakken moet zonder genade worden onderdrukt. We moeten een voorbeeld stellen.

1. Hang tenminste 100 echte koelakken, de rijken en de bloedzuigers, op.
2. Maak hun namen bekend.
3. Neem al hun graan in beslag.

De dood van vrouw Vorvan?

Inkijkblad

Wie heeft wat gezegd?

1 Wij hebben Vasja, de zoon van de Vorvans, tot ons genomen, omdat wij zelf geen kinderen hebben.

Dorpsgenoot Stupenko, Ik verkoos de vrijheid, p. 95.

2 Vorvan: 'Het is mijn land en mijn huis, mijn beesten en die geef ik niet af aan de regering.'

Vorvan, Ik verkoos de vrijheid, p. 95.

3 Als iemand in het dorp een stuk brood heeft, eet hij het stiekem op, zodat de burens het niet zien.

Dorpsgenoot Stupenko, Ik verkoos de vrijheid, p. 95.

4 Na wat er met Vorvan gebeurd was, besloten wij om ons bij de kolchoz aan te sluiten vrijwillig.

Dorpsgenoot Stupenko, Ik verkoos de vrijheid, p. 96.

5 De dorpsgenoten doen niets / konden niets doen om Vorvan te helpen.

Dorpsgenoot Stupenko, Ik verkoos de vrijheid, p. 95.

6 Iedereen in het dorp mag Vorvan erg graag.

Dorpsgenoot Stupenko, Ik verkoos de vrijheid, p. 95.

7 De boeren nemen het pad van de collectivisering. Er is een weg terug naar het kapitalisme en een weg voorwaarts naar het socialisme. Er is geen derde weg. Daarom zijn we kort geleden overgegaan tot de politiek van het elimineren van de koelakken als klasse.

Secretaris-generaal J. Stalin, Rede voor Marxistische studenten, 27-12-1929.

8 Vergiftigd door de eerste successen begonnen enkele kameraden met het verplicht 'socialiseren' van kleine veestapels, pluimvee, en woonhuizen. Dat was de derde fout in de collectivisering.

Secretaris-generaal J. Stalin, Artikel in de Pravda, No. 92, April 3, 1930.

9 De partij en Kameraad Stalin hebben het bevel gegeven om de collectivisatie te volbrengen.

Een lid van het Centraal Comité van de Communistische Partij, Ik verkoos de vrijheid, p. 89.

10 Waar Vorvan nu is, weet God alleen.

Dorpsgenoot Stupenko, Ik verkoos de vrijheid, p. 95.

11 De Stupenko's gaven ons dampende Oekraïense borsjtsj, zonder vlees. Het volgende gerecht bestond uit gebakken aardappelen en augurken. Daarbij kregen we dunne sneden brood.

Victor Kravchenko, Ik verkoos de vrijheid, p. 94.

12 Kameraden Kravchenko, Tsvetkov en Arshinov, jullie moeten er voor zorgen dat de collectivisering tot een goed einde worden gebracht.

Een lid van het Regionaal Comité van de Communistische Partij, Ik verkoos de vrijheid, p. 91.

13 De Vorvans willen niet meedoen met de kolchoz; zij zijn dus koelakken en moeten gevangen genomen worden.
GPU-mannen (=OGPOe), Ik verkoos de vrijheid, p. 95.

14 Lenin heeft gezegd dat collectivisering op vrijwillige samenwerking moet berusten en Stalin heeft dit dikwijls herhaald.
Partijbrigadelid Serge Tsvetkov, Ik verkoos de vrijheid, p. 91.

15 De Vorvans hebben niet veel vee; zij zijn dus geen koelakken.
Dorpsgenoot Stupenko, Ik verkoos de vrijheid, p. 95.

16 Mijn vader was al voor 1917 lid van de Communistische Partij.
Partijbrigadelid Serge Tsvetkov, Ik verkoos de vrijheid, p. 91.

17 De Stupenko's gaapten ons aan 17 wij worst, allerlei soorten vis, en zelfs koude kip en een zak fondant uitpakten.
Victor Kravchenko, Ik verkoos de vrijheid, p. 94.

18 De vader van Tsvetkov, een door en door 'goede' Rus, vindt dat de collectivisering de enige hoop is om het agrarisch probleem op te lossen.
Victor Kravchenko, Ik verkoos de vrijheid, p. 91.

19 De oogst is slecht geweest en iedereen is bang voor de komende winter.
Voorzitter van de Dorpssovjet Podgodnoye, Ik verkoos de vrijheid, p. 93-94.

20 De GPU-mannen sleepten Vorvan naar de dorpssovjet en daarna naar de beestenwagens op het station.
Dorpsgenoot Stupenko, Ik verkoos de vrijheid, p. 95.

21 Kameraden Kravchenko en Tsvetkov, jullie staan onder leiding van kameraad Arshinov.
Een lid van het Regionaal Comité van de Communistische Partij, Ik verkoos de vrijheid, p. 91.

22 Vasja is een wees van de collectivisering.
Dorpsgenoot Stupenko, Ik verkoos de vrijheid, p. 95.

23 Het succes van de collectivisering berust op haar vrijwillige karakter. Collectieve boerderijen mogen niet met geweld worden gerealiseerd. Dat zou dom en reactionair zijn. De collectiviseringsbeweging moet rekenen op de actieve steun van het overgrote deel van de boeren.
Secretaris-generaal J. Stalin, Artikel in de Pravda, No. 60, March 2, 1930.

24 De opstand van de koelakken moet zonder genade worden onderdrukt. We moeten een voorbeeld stellen.

1. Hang tenminste 100 echte koelakken, de rijken en de bloedzuigers, op.
2. Maak hun namen bekend.
3. Neem al hun graan in beslag.

Secretaris-generaal Lenin, Brief aan partijgenoten in Penza, 1918.

De dood van vrouw Vorvan?

Inkijklad

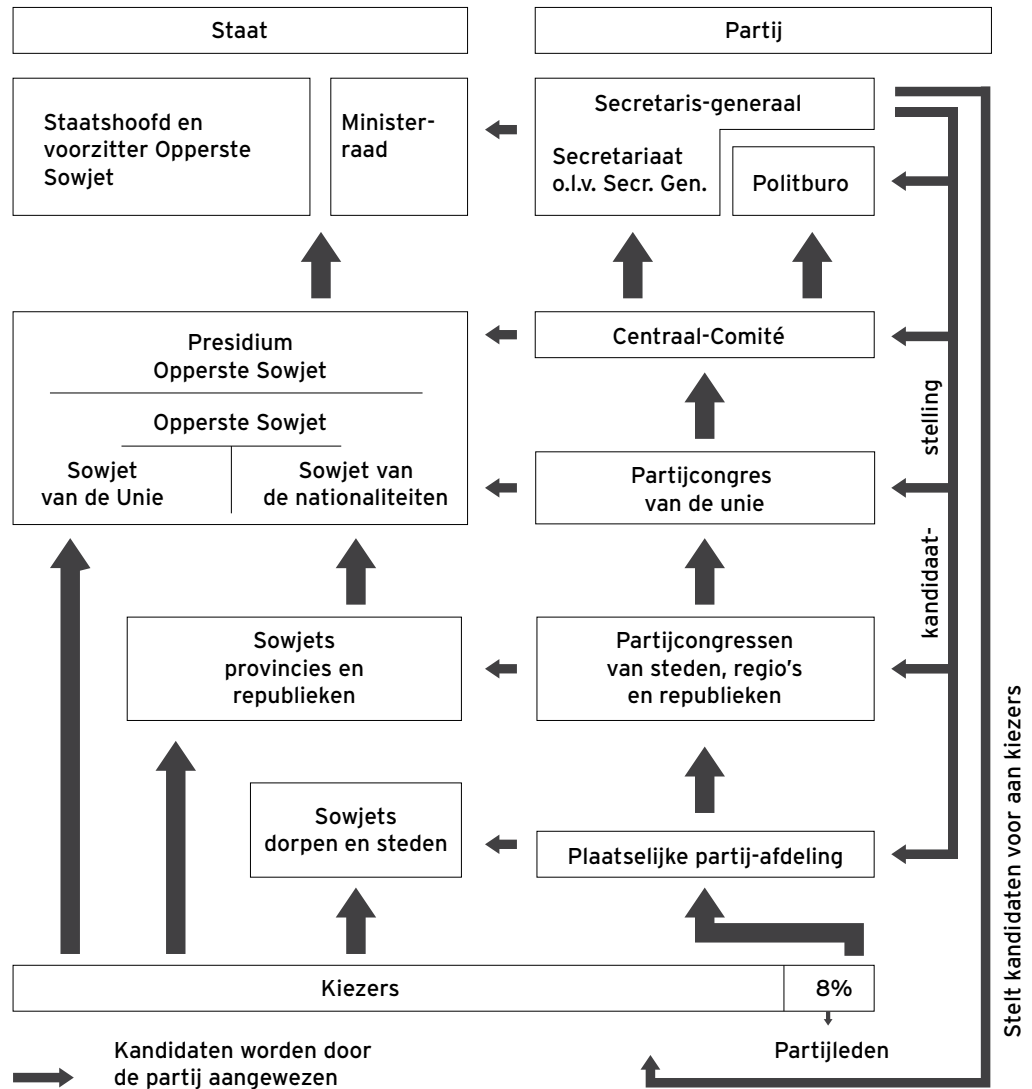
Begrippenlijst

Collectivisering	Onteigenen van particulier eigendom en dat onderbrengen in gezamenlijke of staatsbedrijven.
GPU	Geheime politie, de staatsveiligheidsdienst. Opgericht in 1917 en veranderde voortdurend van naam: Tsjeka, OGPOe, NKVD, MGB en KGB.
Koelakken	Rijke boeren. Na 1928 ook: de kleine zelfstandige boeren die weigerden hun land op te geven.
Kolchoz	Collectief (gezamenlijk) landbouwbedrijf (boerderij), waarvan boeren samen de eigenaar zijn.
OGPOe	Geheime politie, de staatsveiligheidsdienst. Opgericht in 1917 en veranderde voortdurend van naam: Tsjeka, GPU, NKVD, MGB en KGB.
Sovjet	'Raad'; in de betekenis van bestuur (gemeenteraad). In de Sovjet-Unie: bestuur op elk niveau (Sovjet-Unie, republieken, regio, stad, dorp, buurt, fabriek, enz.)

De dood van vrouw Vorvan?

Inkijksblad

Bestuursschema Sovjet-Unie



De dood van vrouw Vorvan?

Vragenblad

Naam Leerling: Klas:

1. Hieronder staan kenmerken van een totalitaire staat. Schrijf op, met voorbeelden, of en hoe deze kenmerken mysterie voorkomen.
 - Volledig controleren van de bevolking
.....
.....
 - Verzet en kritiek werd hardhandig de kop ingedrukt
.....
.....
 - Eén partij en één leider, waaraan iedereen moest gehoorzamen
.....
.....
 - Geen individuele vrijheid; de staat gaat boven alles
.....
.....

2. Op het landelijke schriftelijke eindexamen voor de havo van 2006 (2e tijdvak) werd o.a. gevraagd: De Sovjet-Unie onder Stalin had een totalitair karakter. Leg met een voorbeeld uit wat dit betekende voor een burger van dat land. Beantwoord deze vraag zo:
 - Leg eerst uit wat een totalitaire staat is;
 - Geef bij je uitleg een voorbeeld van een burger uit het mysterie 'Wie is verantwoordelijk voor de dood van vrouw Vorvan?'.....
.....
.....
.....

3. In het tekstboek worden manieren genoemd hoe Stalin de collectivisering en zijn economische hervormingen wilde laten slagen. Schrijf twee manieren op en geef bij elke aanpak een voorbeeld uit het mysterie Wie is verantwoordelijk voor de dood van vrouw Vorvan?
 -
 -

4. Propaganda speelt in een totalitaire samenleving een belangrijke rol. Leg dit uit aan de hand van het mysterie.
.....
.....
.....
.....

De dood van vrouw Vorvan?

Vragenblad (antwoordmodel)

Naam Leerling: Klas:

- Hieronder staan kenmerken van een totalitaire staat. Schrijf op, met voorbeelden, of en hoe deze kenmerken mysterie voorkomen.
 - Volledig controleren van de bevolking
Agenten werden naar dorpen gestuurd om te controleren of de maatregelen van de partij ook werden uitgevoerd. (kaartje 12)
 - Verzet en kritiek werd hardhandig de kop ingedrukt
De man van Vorvan werd weggevoerd. Vervolgens werkte de rest van het dorp met de collectivisatie mee. (kaartje 4 en 20)
 - Één partij en één leider, waaraan iedereen moest gehoorzamen
De partij en Stalin hebben opdracht gegeven voor de collectivisatie. Of kapitalisme of socialisme er was geen ruimte voor een derde weg. Wat de partij en Stalin besloten moest gebeuren. (kaartje 7, 9 en 24)
 - Geen individuele vrijheid; de staat gaat boven alles
Omdat de Vorvans niet mee wilden werken aan de collectivisatie, werden zij als koelakken beschouwd. (kaartje 13)
- Op het landelijke schriftelijke eindexamen voor de havo van 2006 (2e tijdvak) werd o.a. gevraagd: De Sovjet-Unie onder Stalin had een totalitair karakter. Leg met een voorbeeld uit wat dit betekende voor een burger van dat land. Beantwoord deze vraag zo:
 - Leg eerst uit wat een totalitaire staat is;
 - Geef bij je uitleg een voorbeeld van een burger uit het mysterie 'Wie is verantwoordelijk voor de dood van vrouw Vorvan?'
Uit de gekozen voorbeelden moet blijken dat in een totalitaire dictatuur de heersende ideologie doordringt op alle terreinen van het maatschappelijk leven om daarover controle uit te oefenen, bijvoorbeeld: Vorvan werd afgevoerd omdat hij niet mee wilde werken aan de collectivisering. Het afvoeren van Vorvan was meteen ook een voorbeeld voor de andere bewoners. Verzet tegen de collectivisering was vervolgens een stuk minder.
- In het tekstboek worden manieren genoemd hoe Stalin de collectivisering en zijn economische hervormingen wilde laten slagen. Schrijf twee manieren op en geef bij elke aanpak een voorbeeld uit het mysterie 'Wie is verantwoordelijk voor de dood van vrouw Vorvan?'
 - Gebruik van communistische brigades om de arme boeren tegen de koelakken op te zetten. De dorpsgenoten werden tegen Vorvan opgezet, alhoewel het geen rijke boer was. (kaartje 12 en 15)*
 - Dwangarbeiders werden gebruikt om grootschalige projecten te volbrengen (spoorwegen, kanalen, industriecomplexen). Vorvan werd als koelak afgevoerd. (kaartje 20)*
- Propaganda speelt in een totalitaire samenleving een belangrijke rol. Leg dit uit aan de hand van het mysterie.
Propaganda is nodig om de ideeën van de partij en de leider onder het volk te verspreiden. Daarnaast is propaganda bedoeld om het volk achter de partij en de leider te krijgen. In het mysterie laat Stalin in de Pravda schrijven dat de collectivisatie vrijwillig moet geschieden (kaartje 23). Naar partijleden laat Stalin echter een ander geluid horen, desnoods met gebruik van geweld moeten mensen gedwongen worden mee te werken (kaartje 7 en 9). Door het officiële beeld dat Stalin laat ontstaan, is het voor veel Russen moeilijk te geloven dat Stalin achter het de terreur zit die zij dagelijks ervaren.

Emil Nolde en Entartete Kunst Kunstbeleid onder de nazi's

Tijdens het Hitler-regime was er een schijnbaar heldere definitie van verantwoorde kunst. Iedere kunstenaar die niet voldeed aan die inhoudelijke, formele en functionele eisen werd entartete verklaard. Dat betrof vooral kunstenaars uit de avant-garde. Maar bij nadere bestudering van de Entartete Kunst blijkt dat die ogenschijnlijk heldere criteria helemaal niet zo duidelijk waren. Kunstenaars werden entartete verklaard, terwijl ze openlijk en enthousiast de nazi's steunden en hun werken antisemitische elementen bevatte. Andere kunstenaars die veel minder sympathie hadden voor het Hitler-regime konden doorwerken.

Onderwerp

Entartete Kunst en Emil Nolde.

Activiteit

Leerlingen bestuderen de criteria van de Entartete Kunst en geven een advies over het al dan niet tentoonstellen van schilderijen van Emil Nolde.

Tijdsduur

70-100 minuten. Eventueel kan de nabespreking in de volgende les plaatsvinden, maar dit is niet aan te bevelen.

Doelen

- Betekenis geven aan het leven onder het naziregime.
- Leerlingen zijn zich bewust van de denkstappen in een historisch onderzoek.

Kenmerkende aspecten

Het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/ nationaal-socialisme.

Beginsituatie

Bovenbouw havo/vwo

Voorbereiden

Bij 30 leerlingen, in groepjes van drie:

- 10 x de sets mysteriekaarten kopiëren, losknippen en in enveloppen doen;
- 10x de instructiebladen kopiëren en op de envelop plakken.
- 10x opdrachtenblad tussenronde twee kopiëren.
- 10x adviesblad kopiëren.
- 30x individueel nabesprekingblad kopiëren.

Instrueren

Wat: In groepen van drie een advies formuleren voor Adolf Ziegler over het wel of niet opnemen van schilderijen van Emil Nolde in de 'Schandausstellung Entartete Kunst'.

Hoe: In drietallen informatiekaartjes onderzoeken en op basis daarvan een advies schrijven.

Waarom: Door het bestuderen van het kunstbeleid van de nazi's leren we meer over wat het betekende om in een totalitair systeem te leven.

Uitvoeren

- Leerlingen voeren de opdrachten uit met deelopdrachten en tussenbesprekingen:
- Tussenbespreking 1: ordening door de leerlingen zelf.
- Tussenbespreking 2: opdrachtenblad invullen en bespreking.

Nabespreken

Wat: Wat is het advies dat je gaat geven aan Adolf Ziegler.

Hoe: Hoe heb je de opdracht aangepakt?

Waarom: Je hebt geleerd om bronnen te ordenen, te classificeren, te interpreteren en te beoordelen op bruikbaarheid.

Vervolg

Bij het vak geschiedenis is het belangrijk om zoveel mogelijk gebeurtenissen te onderzoeken en een onderscheid te maken tussen feiten en meningen. Bij een historisch onderzoek moet je niets als vanzelfsprekend beschouwen.

Doelen

- Leerlingen kennen de opvattingen over kunst van de nazi's.
- Leerlingen herkennen dat de nazi-ideologie minder eenduidig is dan vaak wordt verondersteld.
- Leerlingen kunnen in eigen woorden aangeven wat het betekende om in een totalitair systeem te functioneren.
- Leerlingen kunnen een complexe situatie overzien en beoordelen.
- Leerlingen kunnen informatie selecteren en classificeren.
- Leerlingen kunnen een vraag beantwoorden op grond van informatie en onderbouwd met historische argumenten.

Kenmerkende aspecten

Het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaal-socialisme.

Beginsituatie

De opdracht is gemaakt voor bovenbouw havo/vwo. Leerlingen hebben kennisgemaakt met het begrip totalitaire ideologie en hebben de bijbehorende paragraaf in de methode al bestudeerd. Inhoudelijke kennis van het expressionisme of het kunstbeleid van de nazi's is niet nodig.

Tijdsduur

Bij voorkeur een blokkuur (100 min.). Minimaal is 70 minuten nodig. Eventueel kan de nabespreking in de volgende les plaatsvinden, maar dit is niet aan te bevelen.

Vorbereiden

Werk in groepjes van drie. Zet de tafels zo neer dat drie leerlingen achter twee tafeltjes kunnen werken. Zorg voor een blokje met zelfklevende memo-blaadjes. Kopieer voor iedere groep:

- de sets mysteriekaarten; losknippen en in enveloppen doen.
 - de instructiebladen; plak de instructie op de envelop.
 - het invulblad voor tussenronde twee.
 - het adviesblad.
- Kopieer voor elke leerling het vragenblad.

Instrueren

Wat gaan we doen?

We gaan ontdekken hoe de nazi's omgingen met kunst en wat het betekende om te leven in een totalitair systeem. Dat doe je door naar een concrete casus, nl. die van Emil Nolde, te kijken. Deze casus krijg je aangeboden door originele bronnen uit die periode. Het antwoord geef je op basis van argumenten die op je bronstrookjes staan. Het is belangrijk dat jullie kunnen vertellen hoe je tot je antwoord bent gekomen.

Hoe gaan we het doen?

Jullie krijgen een envelop met bronnen. Die bronnen helpen je om een antwoord te geven op de vragen. Je moet de strookjes dus op zo'n manier ordenen, dat ze je helpen om de vragen te beantwoorden. Daarna moet je de vragen beantwoorden en de informatie en interpretatie van de kaartjes gebruiken om argumenten te geven. Uiteindelijk geef je een advies of Emil Nolde opgenomen moet worden in de 'Schandausstellung Entartete Kunst'.

- Geef nadrukkelijk aan dat de nummers op de kaartjes niets te betekenen hebben, maar alleen bedoeld zijn om de nabespreking vlotter te laten verlopen: 'Wij hebben kaartje ... (4) bij die groep gelegd.' of 'Als je kaartje ... (10) leest, dan zie je dat, dus dat betekent dat ...'

Waarom doen we dit?

- Om te leren hoe je informatie kunt ordenen, beoordelen en interpreteren.
- Om te leren hoe je in groepjes samen kunt werken.
- Om te leren over de nazi-ideologie.
- Om te leren over het totalitaire systeem (van de nazi's).

Uitvoeren

Maak groepjes van drie leerlingen en zet ze dicht naast elkaar, zodat iedereen de kaartjes kan lezen. Lees gezamenlijk de leerlingeninstructie door (die op de envelop geplakt zit). Zet daarna de groepen aan het werk. U kunt overwegen om bij de instructie hier een klein rollenspelletje te spelen: U bent dan Adolf Ziegler en vertelt welke opdracht u hebt gekregen. U geeft ook aan wat het probleem is en dat u advies wilt hebben.

Leg na 10-15 minuten het werk even stil. Vraag aan de groepjes hoe ze opdracht aanpakken. Hiervoor kunt u eventueel aan elke groepje een aantal zelfklevende memoblaadjes uitdelen. De leerlingen hebben de kaartjes in categorieën ingedeeld. Laat ze daar de memoblaadjes bij plakken en aan de categorie een titel geven. Dit helpt bij de bespreking (leerlingen hebben al hun categorieën benoemd).

Besprek klassikaal hoe de leerlingen de opdracht kunnen uitvoeren. Laat de groepen vertellen wat ze doen en laat zien dat er dus meerdere mogelijkheden zijn. Geef aan dat een groep misschien iets kan oppikken van de werkwijze van een andere groep. Vermijd om te zeggen dat dit of dat de beste werkwijze is.

- Mogelijke ordeningen van de kaartjes:
 - Emil Nolde: 2, 4, 11, 24, 27, 28, 30, 31, 32.
 - Tegen Emil Nolde: 7, 12, 16, 18, 22, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34
 - Vóór Emil Nolde: 2, 4, 5, 6, 8, 9, 15, 22, 24, 28, 29.
 - Andere kunst(enaars): 3, 10, 18, 21, 29, 30, 34.

- Tentoonstelling: 1, 19, 21, 23, 25.
- Expressionisme: 5, 7, 8, 12, 16.
- Overig: 13, 14, 38, 17, 20, 21, 22, 23, 26.

U kunt eventueel de verschillende categorieën op het bord schrijven. Zet de leerlingen hierna weer aan het werk.

Na circa 10 minuten volgt een tweede tussenbespreking. U deelt eerst het invulblad uit waarop de leerlingen de opvattingen van de diverse hoofdpersonen moeten schrijven. In de tussenbespreking gaat u in op de antwoorden van de leerlingen. Met name bij de opvattingen van Hitler en de vraag of Nolde stilistisch bij de nazi-ideologie past kunnen de meningen uiteen lopen. Laat leerlingen op de elkaars argumenten reageren en probeer te voorkomen om tot één juist antwoord te komen.

- Mogelijke ordeningen van de kaartjes:
 - nazi-ideologie & Emil Nolde: 4, 6, 9, 15, 24, 27.
 - Jozef Goebbels: 5, 13, 22.
 - Alfred Rosenberg: 12, 18, 22.
 - Hitler: 16, 19, 23.
 - Stilistisch in ideologie: 6, 31, 32, 33-30, 34.

NB. Eventueel kunt u hier het mysterie stoppen en het in de volgende les afronden.

Na weer 10 minuten gaat u het advies bespreken. Deel het adviesblad aan de groepjes uit. Wijs ze erop dat ze hun antwoord goed onderbouwen, waarbij ze expliciet verwijzen naar de kaartjes. Nu wordt de opdracht dus echt gekoppeld aan de centrale vraag: Moet het werk van Emile Nolde tentoongesteld worden op de 'Schandausstellung Entartete Kunst'? Het zal de groepjes nog zeker vijf minuten kosten om tot een goed geformuleerd antwoord te komen.

Nabespreken

De nabespreking met de leerlingen kent drie fasen:

- *Wat*: behandeling opdrachtenblad en antwoorden
- *Hoe*: hoe hebben jullie het gedaan? Wat deden jullie waardoor het goed ging?
- *Waarom*: Waarom hebben we deze opdracht uitgevoerd?

Wat?

De docent vraagt aan de groepjes: Moet werk van Emil Nolde tentoongesteld worden op de 'Schandausstellung Entartete Kunst'?

- Ook nu weer kunt u ervoor kiezen om hier een klein rollenspel van te maken. U bent weer Adolf Ziegler en de commissieleden wenden zich tot u. Stimuleer de leerlingen dan ook om hun taalgebruik zo aan te passen, dat het past bij de officiële

en hiërarchische sfeer van nazi-Duitsland.

Een aantal groepen (eventueel bij hand opsteken) geeft aan of ze Noldes werk opnemen of niet. Ze mogen nog geen toelichting geven waarom ze tot die keuze zijn gekomen. Pas in tweede instantie vraagt de docent om toelichting.

- Het is hier van groot belang om een groep uit te kiezen die nog geen waterdichte argumentatie heeft geformuleerd, zodat er ruimte blijft voor discussie. Andere groepen, met min of meer dezelfde redenering, kunnen dan eerst aanvullen en daarna kan deze argumentatie door andere groepen bestreden worden.
- Om dit goed te doen is het van groot belang dat u tijdens het werken van de groepen, voortdurend aanschuift bij de groepen en uw oor te luisteren legt. Dit is van belang voor de nabespreking ook om de groepen tijdens het werk te prikkelen, verder te helpen door vragen aan ze te stellen of andere inzichten aan ze voor te leggen.

De uitkomst zal zijn dat er veel argumenten vóór het opnemen van het werk van Nolde zijn, maar ook veel argumenten tegen.

- Of de leerlingen vóór of tegen zijn, zal voornamelijk afhangen van het gewicht dat gegeven wordt aan de volgende uitgangspunten: *Wat is belangrijker: De politieke houding van Nolde of de formele beeldtaal van zijn werken?*
- Leerlingen zullen meestal geen rekening houden met het totalitaire karakter van het nazi-regime. Dat kunt u sturen (nadat een groep advies heeft uitgebracht om het werk van Nolde op te nemen) door de volgende opmerking te maken: *Realiseren jullie je wel dat ik deze boodschap aan Goebbels moet vertellen?* Ook omgekeerd werkt het: als leerlingen het werk van Nolde niet opnemen kunt u zeggen dat Rosenberg of Hilter hiervan op de hoogte gesteld moet worden. Door die opmerking realiseren leerlingen zich dat in een totalitair systeem het geven van een advies door veel meer dan alleen inhoudelijke argumenten bepaald wordt.

Hoe?

Een deel van het proces (hoe heb je gewerkt?) is al besproken bij de eerste tussenbespreking. Vragen naar de redenen waarom leerlingen gekozen hebben voor die classificaties, is in feite vragen naar 'Hoe kom je tot je antwoord? Welke denkstappen maak je?' Het wordt hier voor de leerlingen duidelijk dat de manier van aanpak gevolgen heeft voor de uitkomst.

Het tweede moment waarbij het proces aan bod komt, volgt na afloop. Richtvragen kunnen dan zijn:

- Hoe hebben jullie de opdracht aangepakt?
 - Wat deden jullie waardoor het zo goed ging?
 - Waarom hebben jullie het op die manier aangepakt?
- Het is belangrijk dat hier de transfer gemaakt wordt naar

andere momenten (bij geschiedenis of andere vakken). Deze evaluatie van het proces helpt de leerlingen om op een hoger niveau van deze oefening te leren. Richtvragen kunnen dan zijn:

- Wat doe je als je de volgende keer weer een opdracht krijgt, waar je verschillende vragen moet beantwoorden en je vrij veel informatie krijgt?
- Hoe zorg je er een volgende keer voor dat het groepswerk goed verloopt?
- Kun je dit ook bij andere vakken gebruiken? Waar zoal?

Het is hier ook van belang dat de leerlingen gaan inzien dat ze een klein onderzoekje hebben gedaan en dat daarin in principe dezelfde procedures en regels gelden als in een groot (wetenschappelijk) onderzoek, namelijk:

- vraagstellingen
- hypothesen opstellen (Nolde wordt tentoongesteld, omdat ...)
- bronnen ordenen/classificeren
- bronnen beoordelen (op bruikbaarheid/betrouwbaarheid en inhoud)
- formuleren van een beargumenteerd antwoord op de hoofdvraag/hypothese

Waarom?

Laat de leerlingen nadenken over het nut van de opdracht. Ze vinden dat vaak moeilijk. Vaak kunnen ze wel aangeven wat ze nu cognitief geleerd hebben, maar ook hier geldt weer dat de nabespreking moet helpen om zicht te krijgen op het eigen leren en de werkwijze bij geschiedenis. De volgende vragen kunnen als richtlijn dienen:

- Over de Tweede Wereldoorlog en nazi-Duitsland zijn al bibliotheken vol geschreven en elke dag komen er meer boeken bij. Hoe kun je deze aanhoudende productie verklaren als je naar deze opdracht kijkt?
 - Elke onderzoeker kiest een andere invalshoek over hetzelfde onderwerp. De achtergrond van de onderzoeker bepaalt welke argumenten belangrijker worden gevonden. Door het schuiven met bewijzen en argumenten ontstaat een nieuw verhaal, met een andere nuance.
- In hoeverre was in nazi-Duitsland nu sprake van een alleenheerschappij?
 - Hitler was wel de baas maar duidelijke bevelen werden niet gegeven. De nazi-top probeerde steeds Hitler tevreden te stemmen, maar hoe dat gedaan moest worden was telkens onduidelijk. Hierdoor kon Hitler een verdeel- en heerspolitiek toepassen die zijn positie als leider garandeerde.
- Wat heb je nu geleerd over de nazipolitiek ten aanzien van kunst?
- Waarom moeten jullie deze opdracht maken en wordt de casus van Emil Nolde niet als een spannend verhaal verteld?

Ten slotte kunnen leerlingen aan de slag met het invullen van het vragenblad. Dit kan eventueel ook als huiswerk worden opgegeven. Bij dit blad laat u leerlingen inductief leren. Ze gaan uit het voorbeeld van Nolde conclusies trekken voor een groter geheel. De laatste vraag is erop gericht om dit meteen weer te nuanceren, zodat leerlingen ook leren dat je niet te snel 'alomvattende' regels/wetten kunt opstellen naar aanleiding van één voorbeeld.

Vervolg

Bronnen moeten worden vergeleken en uiteindelijk bepaalt de historicus aan welke uitspraak het meeste waarde moet worden toegekend. Bij het vak geschiedenis is het belangrijk om zoveel mogelijk gebeurtenissen te onderzoeken en een onderscheid te maken tussen feiten en meningen. Bij een historisch onderzoek moet je niets als vanzelfsprekend beschouwen.

Evaluatie

De opdracht heeft een duidelijk historisch (functioneren van de nazitop) en een kunsthistorisch (het expressionisme) karakter. Dit vertaalt zich ook in leerlinggedrag. Leerlingen die kunstgeschiedenis in hun vakkenpakket hebben maken meer gebruik van de afbeeldingen en discussiëren ook meer over het expressionisme en de plaats van Nolde daarbinnen. De andere leerlingen discussiëren vooral over de visie van de nazitop op het expressionisme en de nazisymphatieën van Nolde, zonder Noldes werk daar in te betrekken. Bij de nabespreking levert dit interessante discussies op. Als een dergelijke discussie ontstaat, kan de leerlingen dan ook gewezen worden op dit verschil in achtergrond en gevolgen daarvan voor de aanpak van de opdracht.

Varianten

Als een blokkur van 100 minuten niet mogelijk is, moet gekozen worden voor splitsing over twee lessen. Dat kan het beste gebeuren door na de tweede tussenbespreking (het blad met de opvattingen van een aantal hoofdpersonen) de les af te ronden.

- Laat leerlingen goed de kaartnummers noteren en laat ze goed de namen op het blad noteren.
- Geef ze eventueel een extra blad, waarop ze hun gedachten tot nu toe kort formuleren. Laat ook hier weer verwijzen naar kaartnummers.
- Neem alles in.

De volgende les moet dan gestart worden met het uitdelen van de kaartjes, het blad van de tussenbespreking en de eventuele notities van de groepen. Daarna moeten de kaartjes opnieuw in de groepen gelegd worden. Ook is het belangrijk om als docent kort de instructie te herhalen en kort de bevindingen van de eerste twee tussenbesprekingen te noemen.

Daarna gaan de leerlingen dan weer aan de slag en beantwoorden tenslotte de hoofdvraag. Tot besluit is er dan nog tijd om het laatste individuele blad goed te

bespreken.

- Deze opzet heeft als voordeel dat met name het laatste onderdeel nog goed uit de verf kan komen. De concentratieboog wordt immers een keer onderbroken.
- Nadeel is natuurlijk dat toch bepaalde gedachtegangen niet doorgezet kunnen worden en dat kan de kwaliteit verminderen. Ook is de kans aanwezig dat de leerlingen de tweede les minder gemotiveerd zijn. Het is dus zaak om al bij het begin van de eerste les duidelijk te maken dat het een opdracht is die over twee lessen gaat.

Methoden

In de methoden wordt wisselend aandacht besteed aan de nazificatie van de Duitse samenleving. In *Feniks* is er bijvoorbeeld nauwelijks aandacht voor Duitsland en *Sprekend Verleden* besteedt er een hele paragraaf aan. Bij de behandeling van het thema wordt met name aandacht besteed aan propaganda en de rol van de radio en de film. Voor het kunstbeleid is minder aandacht in de methoden. In *Memo* wordt verwezen naar het beleid van Goebbels om 'ontaarde' kunst uit het openbare leven te weren. In *Geschiedenis Werkplaats* wordt het kunstbeleid genoemd.

Memo: hoofdstuk 9 par. 3.3.

Feniks: hoofdstuk 9 par. 3.

Sprekend Verleden: hoofdstuk 8 par. 6.

Geschiedenis Werkplaats: hoofdstuk 9 par. 3 en 4.

Achtergrondinformatie

De informatie zoals die hier op de kaartjes staat, is gebaseerd op de werkelijke discussie die er plaats vond voorafgaand aan de 'Schandausstellung Entartete Kunst'. Emil Nolde was een van de twijfelgevallen, omdat hij in diverse uitlatingen en door zijn (vroeg) lidmaatschap van de NSDAP heel dicht bij de nazi's stond. Zijn beeldtaal kon echter geen genade vinden in de ogen van o.a. Alfred Rosenberg. Uiteindelijk leidde dat er toe dat Nolde, zonder al te veel tegenspraak, werd opgenomen in de tentoonstelling. Er werden zelfs diverse werken van hem opgenomen.

In de eerste zaal hing al direct het 'Laatste avondmaal' uit 1909 (kaartje 31). De bijgaande tekst luidde: *Man staune! Die prägnante Vereinfachung alle Motive is nichts als stammelnde Primitivität...* (Verbaast u! De duidelijke vereenvoudiging van alle motieven is enkel stotterende primitiviteit...).

In zaal drie hing een stilleven van Nolde met de titel: 'Stilleven met houtfiguren' (nu in het Folkwangmuseum in Essen). De tekst luidde: *Jüdische Wüstensehnsucht macht sich Luft – der Neger wird in Deutschland zum Rassenideal einer entarteten Kunst* (Joodse heimwee naar de woestijn komt naar buiten – De neger wordt in Duitsland tot rassenideaal van een ontaarde kunst.)

Vrijwel alle belangrijke expressionisten waren op de tentoonstelling aanwezig: Barlach, Baumeister, Beckmann, Belling, Campendonk, Corinth, Dix, Ernst, Feininger, Felixm, Iler, Freundlich, Fuhr, Gies, Grosz, Heckel, Hoerle, Hofer, Itten, Kandinsky, Kirchner, Klee, Kokoschka, Lehbruck, Marc, Marcks, Molzahn, Müller, Nay, Nolde, Pechstein, Purrmann, Rohlf, Schlemmer, Schmidt-Rottluff, Schwitters. In totaal waren er meer dan 650 schilderijen, sculpturen, grafiek en boeken te zien. Ze waren allemaal in het bezit (geweest) van belangrijke Duitse musea.

De tentoonstelling was voor het eerst te zien in München en maakte daarna een rondreis langs vrijwel alle grote Duitse steden. De tentoonstelling ging telkens gepaard met de zuster tentoonstelling van de 'Große Deutsche Kunstausstellung'. De reis zou in totaal drie jaar lang duren. Daarnaast was er nog een tentoonstelling 'Entartete Musik', die gepaard ging met kleine concerten (waarbij joodse muzikanten speelden).

Beide tentoonstellingen trokken vele miljoenen bezoekers, maar de Entartete Kunst kreeg de meeste bezoekers en aandacht. De drukst bezochte dag was 2 augustus 1937, toen 36.000 mensen de tentoonstelling in München bezochten (waar 20.000 mensen per dag het normale aantal was). Zelfs tot op de dag van vandaag is er geen enkele tentoonstelling van twintigste eeuwse kunst die zich kan beroepen op zulke bezoekersaantallen.

Werkmateriaal

Leerlingeninstructie

Bladen met kaartjes, in losse strookjes te knippen

Invalblad: opvattingen van belangrijke hoofdpersonen

Adviesblad

Vragenblad

Emil Nolde en Entartete Kunst

Instructie

Moeten we Emil Nolde tentoonstellen op de 'Schandausstellung Entartete Kunst'?

30 Juni 1937: Jozef Goebbels, minister van propaganda en rechterhand van Hitler, geeft de opdracht om een 'Schandausstellung' op te stellen. Adolf Ziegler, president van de Reichskammer der Bildende Künste krijgt de opdracht om de 'Verfallskunst seit 1910' te tonen. Ziegler werd bijgestaan door een commissie van door de Nazi's erkende kunsthistorici, kunstenaars en kunstcritici: Hans Schweitzer-Mjølner, Wolfgang Willrich, Frans Hofmann en Klaus Graf von Baudissin.

De opgave leek eenvoudig, want er waren duidelijke richtlijnen over wat volgens de nazi's goede en erkende kunst was en wat niet. Maar was dat wel zo helder? Wat te doen met de werken van Emil Nolde? Opnemen in de tentoonstelling of toch niet? Adolf Ziegler vroeg er advies over. Hij wilde het volgende weten:

- Hoe denkt Emil Nolde over de nazi-ideologie en de rassenleer in het bijzonder?
- Hoe denkt de top van de NSDAP over het expressionisme?
- Argumenten om het werk van Emil Nolde al dan niet op te nemen in de 'Schandausstellung Entartete Kunst'.

1 Het doel van de tentoonstelling wordt als volgt gedocumenteerd: 'Aan het begin van een nieuwe tijd, het Duitse Volk, aan de hand van originele documenten laten zien hoe in de laatste decennia voor de grote 'Wende' er sprake was van een gruwelijk cultuurverval.'

2 Emil Nolde over zijn werken uit de jaren 1910-1920: De werken ontstonden volledig door mijn instinct, met de menselijke typen als joden. Ook de apostelen waren als joden geschilderd. Maar deze eerste volgelingen van Christus waren zeker geen zwakkelingen. Ze waren de stichters van een nieuw geloof. Het is raar dat de joden me aanvielen, omdat ik ze als jood schilderde, maar het is ook raar dat christenen me aanvielen, omdat ik van de apostelen geen ariërs had gemaakt.

3 De expressionistische kunstenaar Gerhard Marcks neemt deel aan de Olympische Kunsttentoonstelling in Berlijn. De tentoonstelling vindt plaats tegelijkertijd met de Olympische Spelen van Berlijn (1936) en dient als decor voor nazipropaganda.

4 Emil Nolde over joden: 'Joden zijn andere mensen dan wij. Ze zijn decadent.'

5 In een essay over het expressionisme schrijft Jozef Goebbels in 1929: 'In compositie is onze eeuw duidelijk expressionistisch. Wij, de mensen van vandaag, zijn allemaal expressionisten. We willen de wereld van binnenuit opbouwen. Expressionisten willen een nieuwe wereld van binnenuit opbouwen. De bron van kracht van het expressionisme komt uit ijver en vurigheid.'

6 Een kunstcriticus over het religieuze werk van Nolde: 'Het lijkt erop dat Nolde zijn religieuze werken maakte als een reactie op seksuele frustratie, maar ook als een middel om zijn anti-semitische gevoelens te uiten.'

7 Het expressionisme wilde geen communisme of fascisme, maar een wereldwijde revolutie om alle waarden omver te werpen. De expressionistische revolutie was niet zozeer gericht tegen de kapitaalkrachtigen, maar wel tegen de bourgeoisie, de (klein)stedelijke bevolking zelf.

8 Het expressionisme wist niet precies waar het vóór was, maar wel waar het tégen was. Het was anti-klassiek, anti-intellectueel, anti-wetenschappelijk, anti-impressionistisch, etc.

9 Emil Nolde omschrijft oorlog als 'survival of the fittest'.

10 Twee werken van Gerhard Marcks worden opgenomen in de voorlopige lijst van kunstwerken voor de 'Schandaussellung Entartete Kunst'. Ze worden ook opgesteld, maar even later weer verwijderd.

11 Emil Nolde wordt als Emil Hansen in 1867 in Nolde (Sleeswijk) geboren uit Duitse ouders.

12 Alfred Rosenberg over het expressionisme: 'De bespottelijke geboorte van het expressionisme. Een complete generatie roept naar uitdrukking/expressie, maar had niets meer dat het uitdrukken kon.'

13 Hoewel er vanaf 31 januari 1933 systematisch sprake is van vervolging van anti-fascistische elementen en vernietiging van niet-Duitse kunst, probeert Jozef Goebbels tot 1936 belangrijke kunstenaars voor het Derde Rijk te behouden, ook als ze kritisch stonden tegenover de nazi-ideologie.

14 Op 22 september 1933 wordt de Reichskulturkammer opgezet. In eerste instantie nog een tolerante organisatie voor de kunstenaars, maar al snel had de Reichskulturkammer de opdracht om kunstenaars te controleren en een groep van trouwe kunstenaars te creëren en te organiseren.

15 Emil Nolde werd direct lid van de Reichskulturkammer en bleef dat ook na 1935.

16 Hitler in Mein Kampf: 'De Arische mens is voor altijd de hoogste vorm van de homo sapiens. Hij alleen is ertoe in staat om wetenschappelijk-kunstzinnige producten te maken, die bijdragen aan zijn taak om het patriarchaal-aristocratische heersersmodel uit te voeren.'

17 Op het hoogtepunt van de Reichskulturkammer, in 1935, was slechts 10% van de kunstenaars lid.

18 Alfred Rosenberg (grondlegger van de Blut und Boden-theorie) over Arische kunst: 'De gezichten, die onder staalhelmen op de oorlogsmonumenten vooruit blikken, hebben een mythisch te noemen overeenkomst: een strakke, doordringende blik, een sterke rechte neus, een gesloten, smalle mond met diepe lippen en een uitgesproken wilskracht.'

19 Hitler bij de opening van de 'Schandausstellung Entartete Kunst' over kunstzinnig realisme: 'Nooit was de mens in zijn uiterlijke verschijning en in zijn gevoelens de antieken nader dan tegenwoordig. Sport, wedstrijden en gevechten harden miljoenen jeugdigen. (...) Dit type mens, mijne heren kunststotteraars, is het menstype van de nieuwe tijd. En wat maakt u? Mismaakte kreupelen, vrouwen die slechts afschuw oproepen, mannen die meer op dieren lijken dan mensen, kinderen die als ze er zo uit zouden zien, als vloek van God gezien zouden worden.'

20 Als gevolg van de Neurenberger Wetten van 1935, moesten alle kunstenaars voortaan, wilden ze kunnen werken, een ariërverklaring kunnen overhandigen. Het aantal leden van de Reichskulturkammer daalt hierdoor fors.

21 Werk van de beeldhouwer Rudolf Belling (1886-1972) was zowel op de 'Schandausstellung Entarte Kunst' te zien als op de 'Große Deutschen Kunstausstellung', die tegelijkertijd plaatsvond.

22 Vanaf 1933 vindt er binnen de nazipartij het zogenaamde 'expressionisme-debat' plaats. Belangrijkste kempnamen waren Goebbels en Rosenberg.

23 Hitler grijpt enkele weken voor de opening van de 'Große Deutsche Kunstausstellung' persoonlijk in, omdat hij het niet eens is met de keuzen die Ziegler heeft gemaakt. Ze missen Duitse helderheid.

24 Alfred Rosenberg over het expressionisme: 'De bespottelijke geboorte van het exp Emil Nolde wordt in 1920 lid van de NSDAP. ssionisme. Een complete generatie roept naar uitdrukking/ expressie, maar had niets meer dat het uitdrukken kon.'

25 Vlak voor de opening van de 'Schandausstellung Entartete Kunst', wordt de 'Großen Deutsche Kunstausstellung' geopend. Ook die tentoonstelling stond onder leiding van Adolf Ziegler. Belangrijke kunstenaars tijdens die tentoonstelling waren: Breker, Eichhorst, Kampf, Kolbe, Kriegel en Thorak.

26 Kunst kwam pas volledig tot zijn recht als er sprake was van een voorstelling die de oer-eigen natuurkrachten van een wakker geslacht, rassenbewust volk liet zien.

27 Emil Nolde neemt deel aan de grote tentoonstelling: '30 deutsche Künstler', geopend op 22 juli 1933. De tentoonstelling was opgezet met goedkeuring van de plaatselijke NSDAP.

28 Emil Nolde, *Moeder met kind*. Houtsnede, 1917



29 Gerhard Marcks, *Johannes*, brons, 1936



30 Arno Breker, *Bereidwillig*, brons, 1938



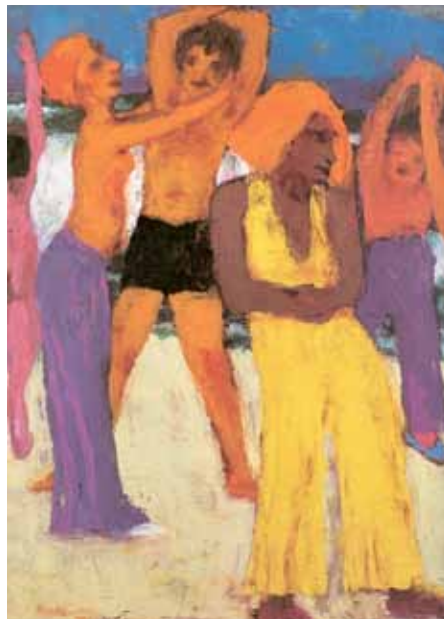
31 Emil Nolde, *De profeet*, houtsnede, 1912



32 Emil Nolde, *Laatste avondmaal*, olie op doek, 1909



33 Emil Nolde, *Strand*, olie op doek, 1920



34 Arthur Kampf, *Venus en Adonis*, olie op doek, 1939



Emil Nolde en Entartete Kunst

Invulblad

Voor de tussenbespreking ga je de volgende vragen beantwoorden. Vermeld ook telkens de kaartnummers waarop je het antwoord baseert.

1. Hoe staat Emil Nolde ten opzichte van de nazi-ideologie? Kaartje(s)
.....
.....
.....
.....
.....

2. Hoe denkt Jozef Goebbels over het expressionisme? Kaartje(s)
.....
.....
.....
.....
.....

3. Hoe denkt Alfred Rosenberg over het expressionisme? Kaartje(s)
.....
.....
.....
.....
.....

4. Hoe denkt Hitler over het expressionisme? Kaartje(s)
.....
.....
.....
.....
.....

5. Passen de werken van Emil Nolde stilistisch bij de nazi-ideologie? Kaartje(s)
.....
.....
.....
.....
.....

Emil Nolde en Entartete Kunst

Advies

Aan de Sehrgeehrter Herr Doktor Adolf Ziegler,



We hebben de stukken en andere informatiebronnen bestudeerd en hebben daar met de adviescommissie over gesproken. We zijn tot een conclusie gekomen die door de hele adviescommissie wordt gedeeld.

Erop vertrouwend dat onze Führer Adolf Hitler ons advies kan onderschrijven, willen wij U, zeer geleerde Herr Doktor Ziegler, adviseren om de werken van Emil Nolde wel/niet op te nemen in de 'Schandausstellung Entartete Kunst'.

Wij geven U hier de argumenten om ons advies te onderbouwen.

1.
.....
.....
.....
2.
.....
.....
.....
3.
.....
.....
.....
4.
.....
.....
.....

Ondertekend, in vertrouwen de Führer en het Dritte Reich gebedend te hebben,
Hans Schweitzer-Mölnitz
Wolfgang Willrich
Frans Hofmann
Klaus Graf von Daudissin

Berlin/München, Juli 1937

Emil Nolde en Entartete Kunst

Vragenblad

Je hebt zojuist met je groep een advies gegeven over het al dan niet tentoonstellen van werk van Emil Nolde in de 'Schandausstellung Entartete Kunst'. Hieronder volgt nog een aantal vragen. Die ga je individueel beantwoorden.

1. Wat laat het voorbeeld van Emil Nolde zien over de nazi-ideologie als je let op:

a. de opvattingen over kunst?

.....
.....
.....
.....

b. de rol die de kunst speelt in nazi-Duitsland?

.....
.....
.....
.....

c. de nazi-ideologie in het algemeen?

.....
.....
.....
.....

2. Wat laat het voorbeeld van Emil Nolde zien over nazi-Duitsland als je let op:

a. de vrijheid van mensen (kunstenaars, commissieleden, etc.)?

.....
.....
.....
.....

b. het totalitaire karakter van de samenleving?

.....
.....
.....
.....

3. Wat voor informatie zou je nog moeten hebben om te bepalen of Emil Nolde als voorbeeld representatief is om de bovenstaande vragen met zekerheid te kunnen beantwoorden?

.....
.....
.....
.....

Robert Capa (1913-1954)

In eindexamens wordt veel gebruik gemaakt van foto's, meer nog dan van spotprenten. Deze werkvorm helpt leerlingen dit medium nader te bestuderen en kritischer te beoordelen. Onderwerp hierbij de beroemde oorlogsfotograaf Capa, die in de jaren '30 en '40 van alle belangrijke conflicten in de wereld foto's heeft gemaakt.

Onderwerp

Oorlogsfotografie en Robert Capa

Activiteit

Leerlingen bekijken foto's en maken daar een selectie uit.

Tijdsduur

60 minuten

Doelen

- Leerling kan de invloed van journalistiek en fotografie op beeldvorming over gebeurtenissen onder woorden brengen.
- Leerling kan twee voor- en nadelen van het gebruik van foto's als bron aangeven.
- Leerling kan foto's plaatsen in de tijd aan de hand van beeldelementen.

Kenmerkende aspecten

- het voeren van twee wereldoorlogen.
- de rol van moderne propaganda- en communicatiemiddelen en vormen van massaorganisatie.

Beginsituatie

Bovenbouw havo/vwo. Leerlingen hebben het tijdvak van wereldoorlogen behandeld.

Vorbereiden

- Kopieer bijlage 1, 2, 3 en 4 voor iedere groep 1 exemplaar, kopieer voor iedere leerling bijlage 5.
- Doe de geknipte foto's in een envelop 'ronde 1'.
- Doe de bijschriften in een envelop, schrijf op de envelop 'ronde 2'.

Instrueren

Wat: We gaan een aantal foto's bekijken en analyseren van de beroemde fotograaf Robert Capa (1913-1954).

Hoe: In groepen van drie leerlingen foto's bekijken, analyseren en beoordelen.

Waarom: Foto's zijn een belangrijke bron. Niet alleen bij het vak geschiedenis maar ook in het dagelijks leven wordt veel gebruik gemaakt van foto's, zoals in kranten, tijdschriften etc. Het is belangrijk hier

kritisch mee om te kunnen gaan.

Uitvoeren

- Maak groepen van drie leerlingen.
- Ronde 1: Geef iedere groep envelop nr. 1 en een vragenblad (bijlage 3).
- Ronde 2: Geef iedere groep envelop nr. 2 en een vragenblad (bijlage 4).
- Eindopdracht: Geef iedere leerling het vragenblad (bijlage 5).

Nabespreken

Wat: Welke foto's heb je gekozen? Hoe kun je een foto dateren?

Hoe: Hoe heb je vastgesteld wat een goede oorlogsfoto of een historische oorlogsfoto is? Aan welke kenmerken moet die voldoen?

Waarom: Welke voor- en nadelen van foto's als bron kun je nu noemen?

Vervolg

Op het CSE wordt veel gebruik gemaakt van foto's, meer dan van spotprenten. Omgaan met foto's als bron is dus een belangrijke oefening.

Doelen

- Leerling kan twee voor- en nadelen van het gebruik van foto's als bron aangeven.
- Leerling kan de invloed van journalistiek en fotografie op beeldvorming over gebeurtenissen onder woorden brengen.
- Leerling kan foto's plaatsen in de tijd aan de hand van beeldelementen.

Kenmerkende aspecten

- de rol van moderne propaganda- en communicatiemiddelen en vormen van massaorganisatie.
- het voeren van twee wereldoorlogen.

Beginsituatie

De les past in het tijdvak van wereldoorlogen. In de opdracht komt de Spaanse Burgeroorlog, Tweede Wereldoorlog en de onafhankelijkheidsoorlog van Israël aan bod. De les gaat specifiek in op het gebruik van foto's als bron. Leerlingen moeten in staat zijn betrouwbaarheid en representativiteit van bronnen te beoordelen.

Vorbereiden

Kopieer voor iedere groep bijlage 1, 2, 3 en 4 en kopieer voor iedere leerling bijlage 5. Knip de foto's en bijschriften van bijlage 1 en 2 los. Doe de foto's in een envelop en schrijf daar 'ronde 1' op. Stop de bijschriften in andere envelop en schrijf daar 'ronde 2' op.

Instrueren

Wat gaan we doen?

In de jaren '30 en '40 heeft Robert Capa van de belangrijkste conflicten foto's gemaakt. Hij wordt als een van de belangrijkste oorlogsfotografen van de 20e eeuw beschouwd. Zijn foto's zijn dus een goede bron voor historici en fotografen.

Hoe gaan we het doen?

In een groep met drie leerlingen gaan jullie een aantal foto's van Capa bekijken. Bij de foto's krijgen jullie opdrachten die verdeeld worden over twee rondes. Aan het eind van elke ronde volgt een tussenbespreking.

Waarom doen we dit?

Bij het vak geschiedenis wordt regelmatig gebruik gemaakt van foto's. In schoolboeken, toetsen en op het eindexamen komen vaak foto's voor. Ook in kranten en tijdschriften komen veel foto's voor. Kritische omgang met foto's is dus van groot belang.

Uitvoeren

Ronde 1

Maak groepen van drie leerlingen. Geef iedere groep envelop 1 en bijlage 3. Neem de opdracht met de leerlingen door en wijs hen op het belang van de centrale vraag in de opdracht. Ronde 1 wordt afgesloten met een

nabespreking, zie verder op.

Ronde 2

Geef iedere groep bijlage 4. Neem de opdracht met de leerlingen door. Belangrijk aandachtspunten hierbij zijn:

- Er vindt een wisseling van perspectief plaats
- Na stap 1 een korte tussenbespreking
- Wijs de leerlingen op de centrale vraag.

Als de leerlingen klaar zijn met stap 1 wordt een tussenbespreking gehouden over hoe je foto's in chronologische volgorde kunt leggen, zie het onderdeel nabespreking. Geef vervolgens iedere groep envelop 2. Ook ronde 2 wordt afgesloten met een tussenbespreking, zie verder op. Aan het einde van de les volgt een nabespreking over de hele opdracht.

Let op: Voor een groep die snel klaar is, kan in ronde 2 de achtergrondinformatie van Robert Capa (Bijlage 6) worden uitgedeeld. Laat de leerlingen zijn levensbeschrijving doornemen, en laat ze dan opnieuw naar de foto's kijken.

Nabespreken

Bij de tussenbespreking van ronde 1 en 2 is het van belang de leerlingen te helpen bij het formuleren van hun antwoord. Veelal kunnen leerlingen wel aangeven waarom ze een foto goed vinden, maar de keuze terugbrengen naar een algemeen kenmerk is lastig voor ze. Verzamel de kenmerken van ronde 1 onder elkaar op het bord. Zet de kenmerken ter vergelijking ernaast bij de nabespreking van ronde 2. Zo kunnen de leerlingen beide rondes makkelijk met elkaar vergelijken.

Ronde 1

Begin met een korte uitleg per groep. Welke foto's hebben de leerlingen gekozen, hoe luidt de argumentatie daarbij?. Verzamel de kenmerken van een goede oorlogsfoto die de leerlingen noemen op het bord. Met name foto 1, 3 en 8 worden in deze ronde door veel groepen gekozen. Foto 7 wordt weinig gekozen, leerlingen vinden dit een rare wazige foto. De kenmerken die leerlingen noemen zijn:

- Compositie, hierbij doelen de leerlingen op lichtgebruik (foto 3) en tegenstelling
- Actie (foto 8)
- Dichtbij/betrokken (foto 1 en 5)
- Het beeld moet duidelijk zijn, in een oogopslag te vatten zijn
- Emotie (foto 1, 3 en 5). Leerlingen bedoelen hiermee foto's die emotie oproepen of weergeven
 - Citaat Capa: 'Als je een slechte foto hebt gemaakt, ben je niet genoeg dichtbij geweest.' Als afsluiting van de nabespreking wordt leerlingen deze visie van Capa meegegeven. Het zegt iets over zijn manier van werken.

Ronde 2

Na stap 1 volgt een korte tussenbespreking. Laat leerlingen benoemen hoe ze de juiste volgorde bepaald hebben. Leerlingen vinden dit moeilijk omdat op sommige foto's weinig aanwijzingen staan. Een belangrijke conclusie om te benadrukken: foto's hebben vaak een bijschrift nodig om de kijker uit te leggen waar hij/zij naar kijkt. Een aantal groepen komt met de chronologische volgorde die een oorlog doorloopt (oorzaken – verloop – gevolg), een geldige redenering. Punten die leerlingen aangeven:

- Kleding die de mensen dragen
- Personen die staan afgebeeld
- De omgeving
- De handelingen die plaatsvinden (landing D-Day)

Als de leerlingen klaar zijn met stap 3 volgt een bespreking van de opdracht. Begin met een korte uitleg per groep welke foto's zij hebben gekozen. Verzamel de kenmerken van een goede oorlogsfoto die leerlingen noemen op het bord naast de kenmerken van ronde 1. Opvallend is dat bij ronde 2 foto 7 vaak wordt gekozen in plaats van foto 3. Het verhaal achter de foto vinden leerlingen in deze ronde belangrijker dan het beeld. Dit is een belangrijk punt tijdens de bespreking van ronde 2. Mogelijke antwoorden op de vraag wat de historische waarde van een foto bepaalt:

- Actueel – Conflict tussen Israël en de Palestijnen (foto 2)
- Bijzondere gebeurtenis (foto 8)
- Uniciteit/zeldzaamheid (foto 7 en 8)
- Voorbeeld van persoonlijk leed door historische context (foto 5)
- Persoonlijk leed als voorbeeld voor geheel (foto 6)
- Discussie omtrent authenticiteit (foto 7)

Nabespreking

Vraag aan de klas naar de twee lijsten met kenmerken van ronde 1 en 2 te kijken. Wat valt ze op? Leerlingen geven aan dat er verschillen en overeenkomsten in zitten. De vraag waardoor die verschillen te verklaren zijn, vinden leerlingen in eerste instantie lastig te beantwoorden. Na doorvragen komt de klas tot de conclusie dat de vraag die gesteld wordt de keuze bepaalt van een foto. Vanuit een kunsthistorisch perspectief (ronde 1) komen andere foto's naar voren dan vanuit een historisch perspectief (ronde 2). Een foto wordt dus altijd met een bepaalde reden gekozen. Dit geldt ook voor kranten, schoolboeken en andere media. De standplaats (in dit geval de achtergrond) bepaalt de keuze die wordt gemaakt.

Vervolgens wordt met de hele groep gediscussieerd over het gebruik van foto's als bron. Wat hebben we nu geleerd over fotografie en geschiedenis? Richtvraag hierbij is: wat zijn voor- en nadelen van foto's als bron?

Mogelijke antwoorden:

- Betrouwbaarheid van foto's (manipulatie)
- Waarde/belang van achtergrondinformatie
- Standplaatsgebondenheid van de fotograaf of redacteur (die de foto selecteert)
- Foto als momentopname, deel van de omgeving

Evaluatie

Leerlingen proberen in eerste instantie de foto's te koppelen aan hun historische kennis door te achterhalen uit welke oorlog de foto is. Al snel blijkt dat ze de foto's niet goed kunnen dateren, dus gaan velen terug naar de opdracht en richten zich op de foto. De discussie hierbij is in bijna alle groepen levendig. Het is moeilijk voor leerlingen om alleen op het beeld af te gaan zonder vragen te stellen over de historische context van de gebeurtenis waar de foto van genomen is.

De tweede ronde maakt duidelijk dat achtergrondinformatie een heel andere blik op de foto's oplevert. Leerlingen vinden het werken met foto's een nuttige oefening, met name de vraag waarin verschillende aspecten van betrouwbaarheid beantwoord moeten worden. Tijdens de nabespreking blijkt wel regelmatig dat het lastig is voor leerlingen om te accepteren dat verschillende antwoorden mogelijk zijn. Dit leidt bij sommigen tot het idee dat alle antwoorden goed zijn.

Vervolg

Op het CE wordt veel gebruik gemaakt van foto's, meer dan van spotprenten. Op de toets zal dit dus ook regelmatig terugkomen. Omgaan met foto's als bron is dus een belangrijke oefening voor leerlingen

Varianten

Voor een les van 50 minuten kan er voor gekozen worden de klas in tweeën te splitsen. De ene helft maakt ronde 1, de andere helft ronde 2. Vervolgens leerlingen uit verschillende rondes bij elkaar zetten en hun bevindingen met elkaar vergelijken.

Methoden

In geen van de methoden wordt aandacht besteed aan de fotograaf Robert Capa, evenmin wordt de foto als bron centraal behandeld. Wat dat betreft vormt de opdracht een aanvulling op de bestaande methoden. In de behandeling van de Tweede Wereldoorlog zijn nogal wat verschillen te bespeuren tussen de methoden. Zo wordt in *Feniks* nauwelijks aandacht besteed aan de Spaanse Burgeroorlog en het verloop van de Tweede Wereldoorlog. Dit aspect wordt in *Memo* en *Geschiedenis Werkplaats*, in mindere mate, wel belicht. Voor het uitvoeren van de opdracht is deze kennis niet noodzakelijk. In het eerste geval vormt de opdracht een beeldende aanvulling en in het tweede geval tevens een inhoudelijk toevoeging. Het expliciet ingaan op bronnenkritiek bij foto's vormt dus een aanvulling op alle methoden.

Literatuur

- Berghe, G. van den, 'Beeldvormende Beeldvervorming. Foto's manipuleren', in: *Spiegel Historiael*, jrg. 33, nr. 6, juni 1998, pp. 243-249.
- Kester, B., 'Oorlog als beeldcliché', in: *Spiegel Historiael*, jrg. 35, nr 3/4, maart/april 200, pp. 132-137.
- Pandel, H-J., *Bildinterpretation. Die Bildquelle im Geschichtsunterricht* (Schwalbach 2008).
- Vree, F. van, 'Visualisering van het verleden', in: *Spiegel Historiael*, jaargang 35 nr 3/4, pp 108-113.
- Whelan, R., *Robert Capa. The definitive collection* (Londen 2001).

Werkmateriaal

- Bijlage 1: Acht foto's die Capa heeft gemaakt
- Bijlage 2: Achtergrondinformatie bij de foto's
- Bijlage 3: Opdrachtenblad ronde 1
- Bijlage 4: Opdrachtenblad ronde 2
- Bijlage 5: Vragenblad
- Bijlage 6: Achtergrondinformatie over Robert Capa

Robert Capa (1913-1954)

Bijlage 1

Foto's van Robert Capa

Foto 1



Foto 2



Foto 3



Foto 4



Foto 5



Foto 6



Foto 7



Foto 8



Robert Capa (1913-1954)

Bijlage 2

Achtergrond informatie bij de foto's van Robert Capa

A Normandië, 6 juni 1944 (Omaha Beach)

Tijdens invasie gaat Capa mee in de eerste golf van troepen die landen op het strand. Nadat Capa alle film in zijn twee camera's had volgeschoten, merkte hij dat zijn handen zo onbeheerst trilden dat hij er geen nieuw rolletje in kon stoppen. Hij kreeg een lift terug van een landingsvaartuig dat gewonde soldaten terugbracht en werd overgezet op een boot die hem meteen terug naar Engeland bracht. In de haast om de deadline van het volgende nummer van het Amerikaanse tijdschrift *Life* te halen, werden op negen opnamen na alle tweeënzeventig opnames die Capa had gemaakt, geruïneerd door een fout in het fotolaboratorium. De verantwoordelijke persoon, Larry Burrows, werd later een van de belangrijkste fotografen van de Vietnam-oorlog.

B Cerro Murdiano (Spanje), 5 september 1936

De bekendste en misschien ook wel de meest bediscussieerde foto van Capa. Hij gaat mee tijdens een offensief van een anarchistische milizie in de buurt van Cordoba. Tijdens deze dag neemt Capa de foto van de dood van een republikeinse strijder. De foto staat bekend onder de titel 'De gevallen soldaat' en wordt over het algemeen als de beste oorlogsfoto ooit beschouwd. In de loop der jaren is er veel discussie ontstaan over de echtheid van de foto. Door de lichaamshouding van de soldaat dachten velen dat de foto in scène was gezet. Intensief onderzoek heeft er toe geleid dat de naam van de soldaat is achterhaald, Federico Borrel Garcia. Gebleken is dat de soldaat inderdaad op die dag tijdens het offensief om het leven is gekomen. Tevens is de linkerhand van de soldaat samengebaldd, een teken van verkramping. Bij een in scène gezette foto zou de soldaat zijn linkerhand open hebben gehouden om de val op te vangen. Alhoewel er steeds meer bewijs is voor de echtheid van de foto, blijft de discussie voortgaan.

C Barcelona, oktober 1938

Als blijk van toenadering tot Hitler, dwingt Stalin de republikeinse regering in Spanje de Internationale Brigade¹ te ontmantelen. Dit besluit was een grote tegenslag voor de loyalisten en hun strijd tegen de opstandelingen van Franco.

De foto is gemaakt tijdens de grote afscheidsbijeenkomst van de Internationale Brigade in Barcelona. Capa maakte foto's van vrijwilligers uit o.a. VS, België, Groot-Brittannië, Frankrijk en Duitsland.

¹ De Internationale Brigade was een verzameling van socialisten uit het buitenland die vrijwillig in Spanje meevochten tegen de fascistische Franco.

D Leipzig, 18 april 1945

Tijdens de bevrijdingstocht van het geallieerde leger trok Capa mee door Frankrijk en Duitsland. Tijdens gevechten in de straten van Leipzig zoekt hij in een gebouw een goede positie voor zijn foto's. Op het moment dat hij het appartement binnenloopt, wordt deze jonge korporaal door een sluipschutter neergeschoten.

E Israël, 14 mei 1948

Capa heeft in de periode 1948-1950 drie reizen naar Israël gemaakt. Door zijn joodse komaf en het verlies van vele familieleden tijdens de Holocaust was Capa zeer geïnteresseerd in de nieuwe staat Israël. Hij identificeerde zichzelf met de duizenden Europese joden die deze nieuwe staat als hun thuis zagen.

Capa was in de hoofdstad Tel Aviv op het moment dat de staat Israël werd gesticht. Op de foto de proclamatie van de onafhankelijke staat Israël door de eerste premier David Ben-Goerion.

F Chartres, 18 augustus 1944

Nadat de geallieerden de stad bevrijdden van de Duitse bezetters verzamelden de inwoners iedereen die verdacht werd van collaboratie met de Duitsers. Bij vrouwen werd het hoofd kaalgeschoren, mannen werden voor het vuurpeloton gezet. Dit drama voltrok zich in meerdere Franse steden op gelijke wijze. Capa richtte zijn fotoreportage op een jonge vrouw met een pasgeboren baby, wiens vader een Duitse soldaat was. De moeder werd samen met haar eigen moeder bestraft en kaalgeschoren. Vervolgens werden zij door de straten van Chartres geleid langs een joelende menigte.

G Normandië, juni 1944 (Omaha Beach)

Na de landing in Normandië maakte Capa een uitgebreide reportage van de geallieerde strijdkrachten op het strand van Omaha Beach. Het strand was een groot mierennest van tenten, trucks, voorraden ed. Naast een indruk van deze enorme operatie maakte hij ook veel foto's van Duitse soldaten die gevangen waren genomen tijdens de gevechten om het strand.

De foto past in de visie van Capa, die ooit heeft gezegd: 'Als je een slechte foto hebt gemaakt, ben je niet genoeg dichtbij geweest.'

H Berlijn, augustus 1945

Tijdens de eerste twee weken van augustus verblijft Capa in Berlijn om foto's te maken van de geruïneerde stad.

De zwarte markt bloeide op, de inwoners van Berlijn verkochten hun hele huisraad om maar aan voedsel te komen.

Robert Capa (1913-1954)

Bijlage 3
opdrachtblad

Ronde 1
Tentoonstelling oorlog in Beeld

Stel: Jullie zijn bezig met het maken een tentoonstelling 'Oorlog in beeld'. Een deel van de tentoonstelling gaat over het werk van Robert Capa. Jullie krijgen 8 foto's aangereikt voor de tentoonstelling.

Stap 1

Open de envelop en bekijk de foto's. In de tentoonstelling is ruimte voor 3 afbeeldingen van Capa. Welke 3 foto's plaats je? Leg uit waarom je kiest voor die foto's. De achterliggende vraag is aan welke kenmerken een goede oorlogsfoto volgens jullie moet voldoen.

1. Foto ..., omdat
2. Foto ..., omdat
3. Foto ..., omdat

Kenmerken van een goede oorlogsfoto:

1.
2.
3.
4.
5.

Robert Capa (1913-1954)

**Bijlage 4
opdrachtblad**

Ronde 2 – Gedenkboek oorlogsfotograaf Robert Capa.

Voor de volgende opdracht gebruik je weer alle foto's.

Stap 1

Leg alle foto's in de goede chronologische volgorde. Leg uit welke beeldelementen jullie hebben gebruikt om de volgorde te bepalen.

Juiste volgorde:

.....

Waar heb je op gelet bij het bepalen van de goede volgorde?

.....
.....
.....
.....

Stap 2

Van de docent krijg je envelop 2. Open de envelop, hierin vinden jullie beschrijvingen die bij de foto's horen. Plaats de juiste beschrijving bij de juiste foto.

Foto 1 Foto 2 Foto 3 Foto 4

Foto 5 Foto 6 Foto 7 Foto 8

Stap 3

Stel: Jullie moeten een artikel schrijven over het oeuvre dat Robert Capa heeft achtergelaten. Voor het artikel krijg je 8 foto's aangereikt van de redactie. Bij het artikel dat jullie gaan schrijven mag je 3 foto's plaatsen. Welke 3 foto's plaats je? En leg uit waarom je kiest voor die foto's. De achterliggende vraag is aan welke criteria een goede foto volgens jullie moet voldoen om in een historisch artikel geplaatst te worden.

Foto ... , omdat

Foto ... , omdat

Foto ... , omdat

Kenmerken van een historische foto:

1.
2.
3.
4.
5.

Robert Capa (1913-1954)

Bijlage 5 vragenblad

1. Een beroemde uitspraak van Robert Capa: 'Als je een slechte foto hebt gemaakt, ben je niet dichtbij genoeg geweest'. Ondersteun deze uitspraak met behulp van een voorbeeld uit de opdracht.

.....
.....
.....

2. Weerleg deze uitspraak met behulp van een voorbeeld uit de opdracht.

.....
.....
.....

Bij een foto spelen 5 factoren een rol die de betrouwbaarheid van de foto als bron beïnvloeden:

1. Interventie: Fotograaf of gefotografeerde kan poseren/bepaalde positie innemen.
2. Perspectief: Fotograaf kiest van welke zijde hij de opname neemt (boven/onder ed.).
3. Uitsnede: Wat links en rechts op de foto staat is niet te zien.
4. Momentopname: Foto laat fractie van seconde zien (1/500ste).
5. Vervalsing: Na het maken van de foto worden elementen toegevoegd of weggehaald.

3. Geef bij elke van deze factoren een voorbeeld uit de opdracht. Leg je antwoord uit.

1.
.....
2.
.....
3.
.....
4.
.....
5.
.....

4. De bekende Vietnam-fotograaf Eddie Adams heeft gezegd: 'Foto's liegen; foto's vertellen niet het hele verhaal. Als je naar een foto kijkt, kijk je naar 1/500ste van een seconde, het is een momentopname. Het vertelt je niet waarom het gebeurde. Het vertelt dus niet veel. Je ziet het niet van alle kanten. Maar foto's zijn belangrijk omdat mensen foto's geloven.' Geef een argument die de mening van Adams ondersteunt, aan de hand van de foto's en het achtergrondmateriaal uit de opdracht.

.....
.....
.....

5. Capa heeft veel opnames gemaakt van de conflicten in de jaren '30 en '40. Politieke ideeën stonden in deze tijd lijnrecht tegenover elkaar, zoals het communisme, liberalisme en het fascisme. Het werk van Capa toont aan dat fotografen in deze strijd een kant moesten kiezen. Leg dit uit aan de hand van de opdracht.

.....
.....
.....

Robert Capa (1913-1954)

Bijlage 5 vragenblad (antwoordmodel)

Let op: Het betreft hier voorbeelden van een goed antwoord. Meerdere antwoorden zijn mogelijk, mits de juiste argumentatie en uitleg wordt gebruikt.

1. Een beroemde uitspraak van Robert Capa: 'Als je een slechte foto hebt gemaakt, ben je niet dichtbij genoeg geweest'. Ondersteun deze uitspraak met behulp van een voorbeeld uit de opdracht.

Bij foto 1 zit de fotograaf erg dicht bij zijn object, hierdoor wordt de emotie van de Duitse soldaat beter zichtbaar.

2. Weerleg deze uitspraak met behulp van een voorbeeld uit de opdracht.
Foto 8 is wazig en erg onduidelijk, toch is het een goede oorlogsfoto aangezien het een van de weinig beelden is die we hebben van de landing tijdens D-Day.

Bij een foto spelen 5 factoren een rol die de betrouwbaarheid van de foto als bron beïnvloeden:

1. Interventie: Fotograaf of gefotografeerde kan poseren/bepaalde positie innemen.
 2. Perspectief: Fotograaf kiest van welke zijde hij de opname neemt (boven/onder ed.).
 3. Uitsnede: Wat links en rechts op de foto staat is niet te zien.
 4. Momentopname: Foto laat fractie van seconde zien (1/500ste).
 5. Vervalsing: Na het maken van de foto worden elementen toegevoegd of weggehaald.
3. Geef bij elke van deze factoren een voorbeeld uit de opdracht. Leg je antwoord uit.
 1. *Op foto 5 poseren de soldaten. Over foto 7 bestaat veel discussie of deze geposeerd is of echt.*
 2. *Bij foto 1,2 en 5 neemt de fotograaf duidelijk een positie in om een beeld op te roepen. Dichtbij om emotie op te roepen (foto 1 en 5) of van onderaf om autoriteit uit te drukken (foto 2)*
 3. *Dit geldt voor alle foto's aangezien de negatieven er niet bij afgebeeld zijn.*
 4. *Ook dit geldt voor alle foto's. Foto 1 staat de soldaat zeer droevig afgebeeld, misschien was hij wel blij krijgsgevangen te zijn genomen?*
 5. *Foto 7 is hierbij natuurlijk het voorbeeld dat leerlingen noemen, maar Capa wordt niet beschuldigd van het vervalsen van de foto, hij zou hem in scène hebben gezet. Overdit aspect valt bij deze foto's van Capa dus weinig te zeggen.*
 4. De bekende Vietnam-fotograaf Eddie Adams heeft gezegd: 'Foto's liegen; foto's vertellen niet het hele verhaal. Als je naar een foto kijkt, kijk je naar 1/500ste van een seconde, het is een momentopname. Het vertelt je niet waarom het gebeurde. Het vertelt dus niet veel. Je ziet het niet van alle kanten. Maar foto's zijn belangrijk omdat mensen foto's geloven.' Geef een argument die de mening van Adams ondersteunt aan de hand van de foto's en het achtergrondmateriaal uit de opdracht.
Vaak is op een foto de persoonlijke context niet zichtbaar, zoals bij foto 6. De reden van het kaalscheren wordt niet duidelijk uit de foto, de vraag is wat de vrouw nou echt fout gedaan heeft.
 5. Capa heeft veel opnames gemaakt van de conflicten in de jaren '30 en '40. Politieke ideeën stonden in deze tijd lijnrecht tegenover elkaar, zoals het communisme, liberalisme en het fascisme. Het werk van Capa toont aan dat fotografen in deze strijd een kant moesten kiezen. Leg dit uit aan de hand van de opdracht.
Robert Capa heeft van het begin af aan foto's gemaakt aan de zijde van de strijders tegen het fascisme. De foto van de gevallen soldaat werd meteen wereldberoemd.

Hiermee was het voor hem ook onmogelijk om nog foto's van de andere zijde te maken. Vanwege zijn joodse achtergrond was dit vanzelfsprekend gevolg. Zijn foto's van D-day tijdens de landing in Normandië vormen wat dat betreft een hoogtepunt.

Robert Capa (1913-1954)

Bijlage 6

Achtergrondinformatie over de fotograaf Robert Capa.

Robert Capa, geboren als Endre Ernó Friedmann, in andere schrijfwijzen komt men ook wel tegen: André Friedmann of Andrei Friedmann (Boedapest, 22 oktober 1913-Thai-Binh, Vietnam, 25 mei 1954) was een Hongaarse joodse oorlogsfotograaf.

Hij bracht verslag uit van vijf gewapende conflicten in de 20e eeuw: de Spaanse Burgeroorlog, de Tweede Chinees-Japanse Oorlog, de Tweede Wereldoorlog, de Arabisch-Israëliëse Oorlog van 1948 en de Eerste Indochinese Oorlog.

Reeds op jonge leeftijd moest Capa Hongarije verlaten wegens zijn politieke betrokkenheid bij de linkse opposanten van de toenmalige dictator Miklós Horthy. Hij werd hiervoor één keer gearresteerd (in 1931), waarna hij besloot om naar Duitsland te emigreren. In Berlijn begon hij een journalistenopleiding aan de Hochschule für Politik en werkte hij tegelijkertijd, eerst als fotolaborant en daarna vrij snel als assistent fotografie bij een Duits fotopersbureau (Dephot). Dit betekende uiteindelijk de start van zijn carrière als fotojournalist. In 1932 werden de foto's van zijn eerste opdracht (een toespraak van Leon Trotski in Kopenhagen) in de Zeitung gepubliceerd.

Nadat de nationaal-socialisten aan de macht kwamen in 1933 verhuisde Capa wegens zijn Joodse afkomst eerst naar Wenen, en daarna naar Parijs (1934). Daar leert hij de Duitse fotografe Gerda Taro kennen met wie hij vervolgens gaat samenwerken. Zij wordt vervolgens ook zijn levenspartner. Samen vinden ze het Amerikaans klinkende pseudoniem 'Robert Capa' uit om hun foto's beter aan de man te kunnen brengen. Toen echter aan het licht kwam wie er achter dit pseudoniem schuilging nam Friedmann de naam Robert Capa over als zijn eigen naam, waarmee hij uiteindelijk internationaal bekend is geworden.

Spaanse Burgeroorlog

Van 1936 tot 1939 verblijft Capa (net als zijn partner Gerda Taro trouwens) in Spanje om de Spaanse Burgeroorlog te documenteren, vanuit het antifascistische kamp van de republikeinen; zijn foto's werden o.a. in het Amerikaanse tijdschrift *Life* gepubliceerd. Op 5 september 1936 maakt hij de foto die later bekend werd als de 'vallende soldaat' (officieel noemde Capa de foto 'Loyalist Militiaman at the Moment of Death, Cerro Muriano, September 5, 1936.'). Hierop is te zien hoe een neergeschoten republikein neervalt. Deze foto werd voor het eerst gepubliceerd in het Franse tijdschrift *VU* op 23 september 1936 en is uitgegroeid tot één van de bekendste oorlogsfoto's aller tijden.

In de jaren 70 werd gesuggereerd dat de foto in scène was gezet. Daardoor kwam er een langdurende controverse op gang. Onderzoek in de jaren 90 bracht tenslotte aan het licht dat het wel degelijk om een authentieke opname ging; de 'vallende soldaat' werd (op basis van ander fotomateriaal, documenten en een getuigenis) geïdentificeerd als Frederico Borell García.

Capa's levensgezellin Gerda Taro sneuvelde zelf in 1937, nadat haar wagen was aangereden door een terugtrekkende republikeinse tank in de buurt van de Spaanse stad Brunete.

Tweede Wereldoorlog

Bij het uitbreken van de Tweede Wereldoorlog, verbleef Capa in New York, waar hij op zoek was naar nieuwe opdrachten. Die kreeg hij dan ook dankzij de oorlog: hij werd naar verschillende fronten in Europa gestuurd om er verslag van uit te brengen, eerst voor het tijdschrift *Collier's Weekly*, daarna voor *Life*. Op dit moment had hij nog de Duitse nationaliteit (hij kreeg het Amerikaans staatsburgerschap in 1946), en was op die manier de enige 'vijandelijke reporter' meereisde met het leger van de geallieerden. Omdat hij van joodse afkomst was, kon hij echter gemakkelijker reisvisa regelen in Europa. Capa's bekendste werk in de Tweede Wereldoorlog was de fotoreportage van de landing op Omaha Beach op 6 juni 1944 (D-Day), waar hij met de eerste aanvalsgolf mee aan land zwom gewapend met 2 *Contax II* cameras en verschillende filmrolletjes. Van de 108 opnames die hij toen maakte,

zijn er echter slechts 8 bewaard gebleven wegens een fout tijdens de ontwikkeling van de negatieven.

Na de Tweede Wereldoorlog, in 1947, stichtte Capa samen met Henri Cartier-Bresson, David Seymour, Bill Vandivert en George Rodger het persfotoagentschap *Magnum Photos*.

Eerste Indochinese Oorlog

Begin 1950 bevond Capa zich in Japan voor een fototentoonstelling waaraan *Magnum Photos* meewerkte. Daar werd hij door *Life* magazine gevraagd om fotoverslag uit te brengen van de Eerste Indochinese Oorlog in Zuidoost-Azië. Capa had eerder gezworen om nooit meer aan een fotoverslag van een oorlog te beginnen, maar toch aanvaardde hij deze opdracht en voegde zich samen met twee andere *Time-Life* journalisten (John Mecklin en Jim Lucas) bij een Frans regiment in het oorlogsgebied. Op 25 mei 1954 passeerde dit regiment een gevaarlijke zone die onder vijandelijk vuur lag, maar Capa besloot toch om de jeep even te verlaten om foto's te nemen van de troepenbeweging. Deze beslissing bleek fataal: Capa stapte op een landmijn waarbij hij zijn linkerbeen verloor en zware borstwonden opliep. Hij werd nog naar een veldhospitaal gebracht, maar werd daar bij aankomst dood verklaard.

Koude Oorlog: oorzaken, verloop en einde

De Koude Oorlog heeft de geschiedenis van de tweede helft van de 20e eeuw in grote mate bepaald. In deze opdracht maken de leerlingen een overzicht van het conflict door gebeurtenissen chronologisch te ordenen.

Onderwerp

Oorzaken, verloop en einde van de Koude Oorlog.

Activiteit

Leerling plaatsen kaartjes met gebeurtenissen uit de Koude Oorlog in de goede chronologische volgorde.

Tijdsduur

50 minuten

Doelen

- Leerling kan uitleggen wat het begrip Koude Oorlog inhoudt aan de hand van twee voorbeelden.
- Leerling kan uitleggen hoe het verloop van de Tweede Wereldoorlog van invloed is geweest op het ontstaan van de Koude Oorlog.
- Leerling kan twee manieren onderscheiden om een chronologie-opdracht uit te voeren.

Kenmerkende aspecten

De verdeling van de wereld in twee ideologische blokken in de greep van een wapenwedloop en de daaruit voortvloeiende dreiging van een atoomoorlog.

Beginsituatie

Leerlingen hebben de kenmerkende aspecten van de 20e eeuw behandeld, in ieder geval de beide wereldoorlogen en de Koude oorlog.

Vorbereiden

Kopieer voor iedere groep de kaartjes en maak een stapel. Maak groepen van drie of vier leerlingen.

Instrueren

Wat: Chronologisch overzicht van de belangrijkste gebeurtenissen uit de Koude Oorlog.

Hoe: Kaartjes met beschrijving voor of na gebeurtenissen plaatsen die op tafel liggen.

Waarom: Chronologie is een belangrijk onderdeel bij geschiedenis, het komt altijd op het examen voor.

Uitvoeren

De docent loopt rond om vragen van leerlingen te beantwoorden.

Nabespreken

Wat: Noem drie belangrijke gebeurtenissen (ijkpunten) uit de Koude Oorlog. De Koude Oorlog kende perioden van spanning en relatieve vrede/rust. Geef hiervan voorbeelden.

Hoe: Hoe heb je de chronologische volgorde bepaald, waar kun je op letten?

Waarom: In de toets worden nauwelijks jaartallen gevraagd. Waarom is het belangrijk deze toch te kennen?

Vervolg

Chronologie is een belangrijk onderdeel bij geschiedenis, daar zullen we dus vaker op terugkomen.

Doelen

- Leerling kan drie kenmerken noemen van het begrip Koude Oorlog.
- Leerling kan uitleggen wat het begrip Koude Oorlog inhoudt aan de hand van twee voorbeelden.
- Leerling kan de invloed van Russische en Amerikaanse leiders op het verloop van de Koude Oorlog uitleggen aan de hand van een voorbeeld.
- Leerling kan uitleggen hoe het verloop van WO II van invloed is geweest op het ontstaan van de Koude Oorlog.
- Leerling kan drie manieren onderscheiden om een chronologie-opdracht uit te voeren.

Kenmerkende aspecten

- De verdeling van de wereld in twee ideologische blokken in de greep van een wapenwedloop en de daaruit voortvloeiende dreiging van een atoomoorlog.
- Het voeren van twee wereldoorlogen.

Beginsituatie

De kenmerkende aspecten van de 20e eeuw zijn behandeld, verloop van de Tweede Wereldoorlog en de Koude Oorlog in het bijzonder. De opdracht is bedoeld als herhaling van de stof, eventueel voor een toets.

Vorbereiden

Maak groepen van drie of vier leerlingen. Zet de leerlingen achter twee tafels zodat ze allemaal de kaartjes kunnen lezen. Het kan handig zijn de gekopieerde bladzijden te plastificeren/lamineren. Hierdoor is het eenvoudiger de opdracht meerdere keren te gebruiken in de klas.

Instrueren

Wat gaan we doen?

Vandaag gaan we jullie kennis testen van de Koude Oorlog. Aan de hand van een opdracht gaan we de belangrijkste gebeurtenissen uit de Koude Oorlog chronologisch ordenen.

Hoe gaan we het doen?

Jullie krijgen kaartjes met beschrijvingen van gebeurtenissen uit de Koude Oorlog.

- Iedere leerling krijgt vijf kaartjes (bij een groep van drie leerlingen krijgt iedere leerling zes kaartjes). Je mag niet op de achterkant kijken want daar staat een jaartal op. Leg de kaartjes met de tekst naar boven voor je op de tafel.
- Leg de overgebleven kaartjes op een stapel met de tekst naar boven. Het bovenste kaartje wordt van de stapel gehaald en in het midden geplaatst.
- De leerling die begint, kiest één van zijn kaartjes, leest de tekst hardop voor en plaatst het kaartje voor of achter de gebeurtenis op tafel. De volgende doet hetzelfde maar kan het kaartje plaatsen voor, tussen

of na de twee gebeurtenissen die nu op tafel liggen.

- Als je denkt dat er een fout in de tijdbalk zit, dan mag je dat alleen aangeven als je aan de beurt bent. De kaartjes worden dan omgedraaid. Met behulp van de jaartallen achterop kun je zien of de volgorde goed is.
- Als er een fout in de volgorde zit, dan moet de leerling die daarvoor de beurt had twee kaartjes van de stapel pakken. Zit er geen fout in, dan moet de leerling die gezegd heeft dat er in fout in zou zitten, twee kaartjes van de stapel pakken.
- De leerling die kaartjes heeft moeten pakken, mag het spel vervolgen.

Degene die als eerste al zijn kaartjes op tafel heeft liggen, is de winnaar. Schud de kaarten en begin het spel opnieuw.

Waarom doen we dit?

Chronologie is een belangrijk onderdeel bij geschiedenis, op de toets en het examen komen altijd chronologievragen voor. Deze opdracht is bedoeld om dit nog eens te oefenen.

Uitvoeren

Maak groepen van drie of vier leerlingen. Geef iedere groep een stapel kaartjes. Laat de leerlingen de kaartjes onderling verdelen. Geef duidelijk aan dat de tekstzijde naar boven moet blijven (en dus niet spieken aan de onderkant).

Beurt verdelen. In elke groep moet worden vastgesteld wie als eerste begint. Hiervoor kunnen verschillende manieren gebruikt worden (wie is vanochtend als eerste opgestaan, wie heeft het hoogste cijfer gehaald voor het laatste geschiedenisproefwerk, wie heeft de grootste/kleinste schoenmaat etc.) vervolgens is de leerling die links zit aan de beurt (met de klok mee dus). Als er een beamer in het lokaal aanwezig is, kan het handig zijn de spelregels te projecteren, dat scheelt veel vragen van leerlingen tijdens de uitvoering.

Tijdens de uitvoering loopt de docent rond om leerlingen te ondersteunen. Vooral zwakke leerlingen hebben vaak een steuntje in de rug nodig. Zij hebben behoefte aan een aanpak als ze niet het jaartal kunnen produceren. Tevens wordt tijdens het rondlopen duidelijk welke gebeurtenissen leerlingen moeilijk of makkelijk te plaatsen vinden. Deze informatie is belangrijk voor de nabespreking.

Nabespreken

De nabespreking kan zich richten op de inhoud (wat?), het proces (hoe?) of het doel (waarom?) van de opdracht. Gezien de beperkte tijd die meestal beschikbaar is voor de nabespreking, is het aan te bevelen een aantal aspecten te kiezen voor de nabespreking. Hieronder worden verschillende invalshoeken voor de nabespreking gepresenteerd. Kies de richtvragen waar u als

docent de aandacht op wilt vestigen.

Wat?

Bij de inhoudelijke nabespreking is het van belang dat de leerlingen de belangrijkste begrippen en gebeurtenissen naar voren halen en dat ze deze aan elkaar kunnen koppelen. Sommige vragen kunnen gebruikt worden als inventarisatiemiddel. Zo zullen leerlingen willen weten wat ze hiervan moeten leren of welke jaartallen ze moeten leren. Laat leerlingen eerst alleen of in duo's wat de vier/vijf ijkpunten in de Koude Oorlog zijn. Vervolgens kan op het bord een inventarisatie worden gemaakt. Gebeurtenissen die veel worden genoemd: 1949, Cuba-crisis, Berlijnse Muur, Praagse Lente en val van de Muur. Daarnaast kan de leerlingen gevraagd worden een definitie te formuleren van het begrip Koude Oorlog. Leerlingen vinden dit erg lastig en gaan daarbij nogal kort door de bocht. Het is van belang dat de leerlingen de kenmerken van het begrip herkennen en in de definitie verwerken. Dus niet alleen een strijd tussen de VS en de SU maar ook bijvoorbeeld het gebruik van bondgenootschappen, het streven naar uitbreiding van invloedssfeer, geen direct gewapend conflict tussen de VS en de SU maar wel constante dreiging door de wapenwedloop. Op basis van de definitie kan vervolgens gesproken worden over welke gebeurtenissen een typische voorbeeld waren van conflicten in de Koude Oorlog en waarom dat het geval was. Conflicten die hier veel genoemd worden zijn de Cubacrisis en de bouw van de Berlijnse Muur. Eventueel kan de definitie hierbij ook aan de leerlingen gegeven worden, bijvoorbeeld door te projecteren met behulp van een beamer.

Richtvragen:

- Welke gebeurtenis vond je moeilijk te plaatsen?
- Geef een omschrijving van het begrip Koude Oorlog. Wat zijn kenmerken van de Koude Oorlog?
- Welke gebeurtenissen zijn goede voorbeelden van een conflict in de Koude Oorlog?
- De Koude Oorlog kende perioden van spanning en relatieve vrede/rust. Geef hiervan voorbeelden.
- Noem drie belangrijke gebeurtenissen (ijkpunten) uit de Koude Oorlog.

Hoe?

Aan de hand van deze nabespreking wordt met de leerlingen besproken hoe ze een chronologie-opdracht op de toets kunnen aanpakken. Dit type vraag wordt op het examen nogal eens slecht gemaakt. Voor een deel is het leerwerk maar de vraag kan ook strategisch worden aangepakt. Met name zwakke leerlingen kunnen hiervan profiteren.

Richtvragen:

- Hoe heb je de volgorde bepaald, waar kun je op letten?
- Je kent het jaartal van de gebeurtenis (of ongeveer).

- Het thema (in dit geval Koude Oorlog) is te periodiseren. Beschrijvingen kunnen in de perioden geplaatst worden.
 - Voorbeeld periodisering thema Koude Oorlog: Opkomst (jaren '40 en '50), hoogtepunt (begin jaren '60), ontspanning (jaren '60 en '70) en einde (jaren '80).
- Binnen het thema zijn subthema's te onderscheiden die een ontwikkeling doormaken.
 - Voorbeeld in deze opdracht is Duitsland: einde Tweede Wereldoorlog, vier bezettingszones, BRD-DDR, bouw Berlijnse muur, ontspanning (Ostpoltik) en hereniging.

Waarom?

De opdracht helpt met het laten beklijven van leerstof. Deze kennis dient als kapstok. Door de belangrijkste gebeurtenissen te kennen is het eenvoudiger andere of onbekende gebeurtenissen te plaatsen. Kennis van een aantal ijkpunten helpt dus bij het bouwen van een (historische) context. De historische context is belangrijk om het denken en handelen van een persoon te verklaren of bij het bestuderen van bronnen. De kennis wordt op een toets dus niet altijd direct gevraagd, maar die heb je vaak nodig om bijvoorbeeld een bron goed te kunnen plaatsen.

Richtvraag:

- Op de toets worden nauwelijks jaartallen gevraagd. Waarom is het belangrijk deze toch te kennen?

Evaluatie

Leerlingen gaan enthousiast aan de slag. Het spelelement spreekt veel leerlingen aan. Veel groepen beginnen opnieuw zodra een leerling gewonnen heeft. Goede leerlingen vinden het leuk hun kennis te testen. Voor de zwakke leerlingen is de opdracht een goede manier de stof nog eens te herhalen. Zij vinden deze opdracht erg moeilijk, ze blijven vaak hangen in het niet weten of kennen van een gebeurtenis. Tijdens de uitvoering van de opdracht moeten zij geholpen worden met het plaatsen van gebeurtenissen die ze niet kennen. De stap naar het zoeken van een aanpak wordt door hen zelf niet snel gezet. Na afloop van de les komen sommigen van hen vaak vragen of ze het spel mee naar huis mogen nemen om te oefenen.

De opdracht bevat veel gebeurtenissen en ontwikkelingen. Ook de goede leerlingen zullen niet alle gebeurtenissen kennen. Door de onbekende gebeurtenissen worden leerlingen gedwongen te redeneren en kunnen ze dus niet alleen terugvallen op hun kennis. Bij het opzetten van redeneringen gebruiken leerlingen in eerste instantie vaak personen. Bijvoorbeeld Stalin wordt voor Gorbatsjov geplaatst. Als er nog weinig kaartjes liggen is dit eenvoudig, later moet toch naar aanvullende redeneringen worden gezocht. Dan wordt vaak

geprobeerd een thematische lijn te ontdekken, zoals de wapenwedloop (eerste atoombom, Cubacrisis en ontspanning).

In een aantal kaartjes zitten verwijzingen naar kenmerkende aspecten van voor 1950. Tijdens de uitvoering blijkt dat leerlingen hier vrij gemakkelijk overheen lezen. Zo wordt de economische wereldcrisis en de opkomst van de industrialisatie door leerlingen niet opgepikt. Zodra de docent er op wijst, weten de meeste leerlingen het wel goed in de tijd te plaatsen. De kennis is dus wel aanwezig. Door snel te lezen en zich te richten op namen en plaatsen worden deze aanwijzingen door de leerlingen overgeslagen.

Vervolg

In de toets zal een chronologievraag gesteld worden. Chronologie is een belangrijk onderdeel bij geschiedenis. Daar zullen we dus vaker op terugkomen.

Methoden

Niet alle gebeurtenissen die in de opdracht voorkomen staan in de methoden (zoals bijv de Burgeroorlog in Rusland na de Eerste Wereldoorlog, Ostpolitiek van Brandt). Bij de formulering is er echter rekening mee gehouden. Het moet voor de leerlingen mogelijk zijn om aan de hand van de beschrijving de gebeurtenis toch te kunnen plaatsen. Zo speelt in geen van de bekeken methoden de race in de ruimte een rol. In de opdracht komt deze toch een aantal keer aan bod.

Memo hoofdstuk 11 par. 1,2 en 4.

In de methode is aandacht voor het hele conflict, in tegenstelling tot de andere methoden. Zowel de oorzaken, het verloop als het einde van het conflict komen uitgebreid aan bod.

Feniks hoofdstuk 10.1.

Uitgebreide beschrijving van de Koude Oorlog tot 1962. Voor de periode van ontspanning die daar op volgde en het beëindigen van de oorlog komen niet aan bod.

Sprekend Verleden hoofdstuk 13.

De Koude Oorlog wordt in een apart hoofdstuk behandeld. Het conflict wordt in verschillende fasen ingedeeld waarbij veel aandacht is voor gebeurtenissen, oorzaken en gevolgen. Tevens wordt de Koude Oorlog in verband gebracht met andere kenmerkende aspecten, zoals de Europese eenwording en de dekolonisatie.

Geschiedenis Werkplaats hoofdstuk 10.2.

Het verloop van het gehele conflict wordt geschetst. Hierbij wordt niet uitgebreid ingegaan op verschillende gebeurtenissen. Alle presidenten die in de opdracht worden genoemd, komen in de tekst aan bod.

Werkmateriaal

Kaartjes Vroeger of later

Vragenblad

Antwoordmodel

Koude Oorlog: oorzaken, verloop en einde

Communistisch Manifest

Karl Marx ziet de uitbuiting van de arbeiders tijdens het begin van de industrialisatie en roept hen op tot revolutie.

On the wealth of nations

Adam Smith past het rationalisme toe op de economie. Hij formuleert het idee van de vrije markt-economie en legt daarmee de basis voor het kapitalisme.

Oktoberrevolutie

Als gevolg van de armoede zetten de russen hun tsaar af. De communisten maken van de situatie gebruik en plegen een staatsgreep.

Vrede van Brest-Litovsk

Na de communistische machts-overname sluit Rusland vrede met Duitsland. Hierdoor kan Duitsland zich volledig richten op de loopgravenoorlog in het Westen.

Burgeroorlog in Rusland

Na een jarenlange strijd weten de communisten ternauwernood de pas veroverde macht te behouden. Het Rode leger verslaat de Witten, die gesteund werden door de VS, Engeland en Frankrijk.

Vijfjarenplan

Terwijl het kapitalisme op de rand van de afgrond staat door de economische wereldcrisis, wil Stalin de Sovjet-Unie versneld industrialiseren om de achterstand op het Westen te verkleinen.

Conferentie van München

Om de vrede in Europa te bewaren stemmen Engeland en Frankrijk in met een gedeeltelijke bezetting van Tsjechoslowakije door Duitsland.

Molotov-Von Ribbentroppact

Uit angst voor de groeiende macht van Hitler in Oost-Europa, sluit Stalin met Hitler een niet-aanvalsverdrag.

Operatie Barbarossa

Hitler valt de Sovjet-Unie binnen.



1917



1776



1848



1929-1933



1919-1922



1918



1941



1939



1938

D-day

De geallieerden landen op de stranden van Noord-Frankrijk en openen zo het lang verwachte tweede front in Europa.

Conferentie van Potsdam

De leiders van Sovjet-Unie, Frankrijk, Engeland en de VS overleggen wat er moet gebeuren met het verslagen Duitsland. Duitsland (en Berlijn) wordt verdeeld in vier bezettingszones. Tevens wordt Japan opgeroepen zich over te geven of anders direct en totaal verwoest te worden.

Atoombom op Hiroshima

Om een einde aan de oorlog in Azië te versnellen, besluit Truman de atoombom in te zetten. Hiroshima is het eerste doelwit.

IJzeren Gordijn

Churchill constateert dat een IJzeren Gordijn is neergedaald over Europa, waardoor het continent is verdeeld in twee blokken. Het oostelijk deel van Europa staat volgens Churchill onder controle van de Sovjet-Unie.

Marshallplan

Om de Europa te helpen bij de wederopbouw stelt de VS geld beschikbaar. Het geld wordt beschikbaar gesteld aan alle landen in Europa. Landen in Oost-Europa weigeren de hulp.

Oprichting Komintern

Na afloop van de Eerste Wereldoorlog richt Lenin een organisatie op die erop gericht is de revolutie van de arbeiders over de wereld te verspreiden. Om dit te bereiken wil Lenin overal in de wereld communistische partijen oprichten en steunen.

Oprichting Navo

De situatie rond Berlijn maakt de groeiende invloed van het communisme in Oost-Europa duidelijk. Als tegenwicht richten de landen in West-Europa met de VS een militair bondgenootschap op.

Wapenwedloop

De Sovjet-Unie houdt de eerste succesvolle proef met een atoombom. Het Amerikaanse monopolie is doorbroken, de wapenwedloop is begonnen.

China wordt communistisch

Na een jarenlange burgeroorlog weten de communisten, onder leiding van Mao Zedong, in China de macht te grijpen.



aug 1945



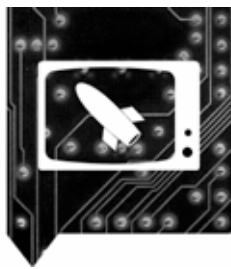
juli 1945



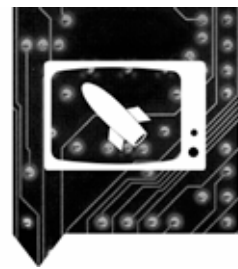
1944



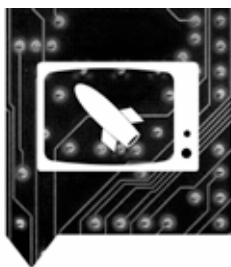
1919



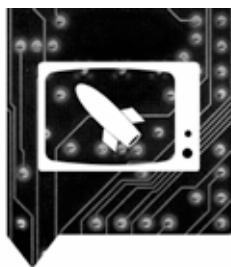
1947



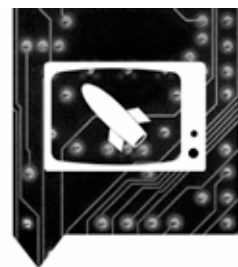
1946



okt 1949



aug 1949



april 1949

Bondsrepubliek Duitsland

De drie bezettingszones van Frankrijk, Engeland en de VS worden samengevoegd.

Warschaupact

Als tegenhanger voor de NAVO richt de Sovjet-Unie met de Oost-Europese landen een eigen militaire organisatie op.

McCarthyisme

Enkele jaren na de oorlog zijn veel Amerikanen bang voor de groeiende macht van het communisme. In de VS ontstaat een heksenjacht op iedereen met verdachte ideeën.

Spoetnik

De Sovjet-Unie lanceert de eerste satelliet en brengt deze in een baan om de aarde. De lancering zorgt voor veel beroering in de VS.

Bouw van de Berlijnse Muur

Om de stroom vluchtelingen van Oost- naar West-Duitsland te stoppen, wordt de grens tussen Oost- en West-Berlijn afgezet door de bouw van een zwaar bewaakte muur.

Cuba-crisis

Door het plan van de Sovjet-Unie om kernraketten te plaatsen op Cuba, komt de dreiging van een kernoorlog tussen de Sovjet-Unie en de VS erg dichtbij.

Gorbatsjov

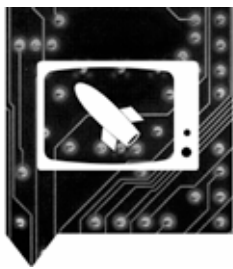
De wapenwedloop eist zijn economische tol in de Sovjet-Unie. De nieuwe leider kondigt hervormingen aan waarin economische vrijheid en openheid centraal staan. De hervormingen moeten de Sovjet-Unie economisch weer sterk maken.

Praagse Lente

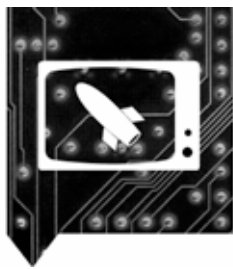
Het groeiend protest onder jongeren in het Westen slaat over naar Oost-Europa. In Tsjechooslowakije wordt gedemonstreerd om meer invloed van het volk. De hervormingsbeweging wordt beëindigd door een inval van de militairen uit de Sovjet-Unie en bondgenoten.

Breznev-doctrine

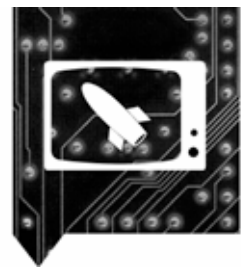
De Praagse lente is neergeslagen door het Warschaupact. Breznev, leider van de Sovjet-Unie, geeft aan dat het Warschaupact actie onderneemt op het moment dat socialistische landen kapitalistisch willen worden.



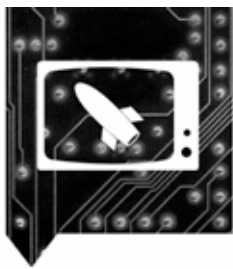
1950



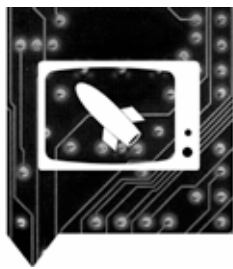
1955



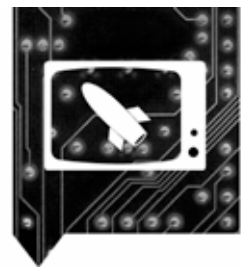
mei 1949



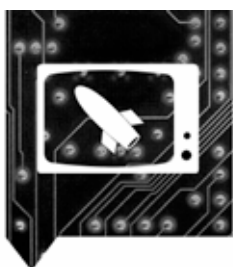
1962



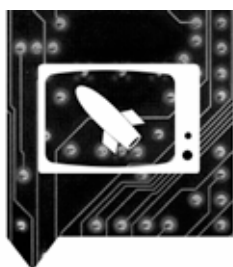
1961



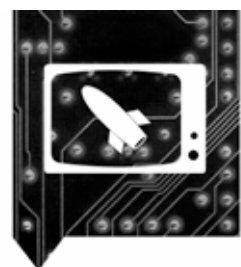
1957



nov 1968



jan 1968



1985

Eerste mens landt op de maan

Na de successen van de Sovjet-Unie in de ruimte, weten de VS als eerste een mens op de maan te laten landen.

SALT

Een periode van wederzijdse ontspanning wordt gemarkeerd door een verdrag van de Sovjet-Unie en de VS over wederzijdse wapenvermindering.

Ostpolitik Brandt

Als eerste bondskanselier zoekt Brandt toenadering tot Oost-Duitsland, en de andere Oost-Europese landen.

Val van de Muur

Demonstranten in Oost-Duitsland eisen opening van de grenzen met West-Duitsland. De leiders hopen op ingrijpen van de Sovjet-Unie maar dit gebeurt niet. Enkele dagen later valt de Berlijnse Muur.

Einde Breznev-doctrine

Gorbatsjov kondigt aan dat de Sovjet-Unie zich niet langer zal bemoeien met interne aangelegenheden van Oost-Europese landen.

Hongaarse Opstand

Als gevolg van het overlijden van Stalin grijpen landen in Oost-Europa de kans om uit de greep van de Sovjet-Unie te komen.

Blokkade van Berlijn

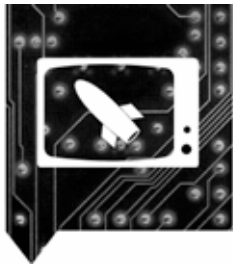
Uit onvrede voor de groeiende samenwerking tussen de westerse bezettingszones besluit Stalin de toegang tot West-Berlijn te sluiten.

Star Wars

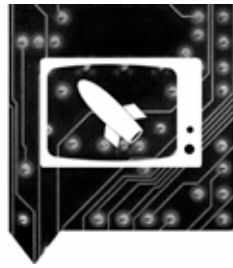
Na een periode van ontspanning verscherpt Reagan de verhouding met de Sovjet-Unie. Hij formuleert het plan om een groot verdedigingssysteem van satellieten en raketten te bouwen.

Sovjet-Unie valt uit elkaar

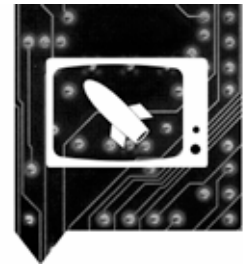
Na een mislukte staatsgreep door communisten wordt Gorbatsjov gedwongen af te treden. De Sovjet-Unie wordt officieel opgeheven.



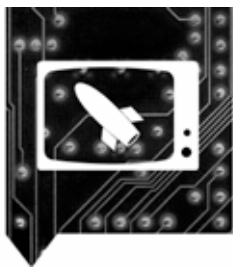
1970



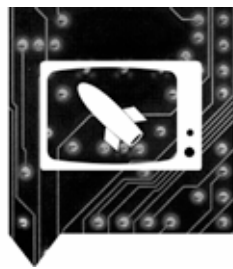
1972



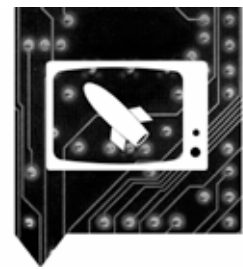
1969



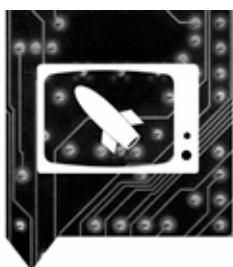
1956



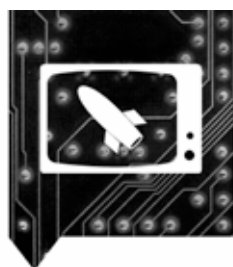
1988



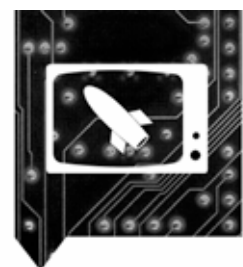
okt 1989



1991



1983



juni 1948

Koude Oorlog: oorzaken, verloop en einde

Vragenblad

1. Geef een omschrijving van het begrip Koude Oorlog aan de hand van twee voorbeelden.
.....
.....
.....
.....

2. Noem drie keerpunten in de geschiedenis van de Koude Oorlog. Leg uit waarom je die gebeurtenis als een keerpunt beschouwt.
 1.
.....
 2.
.....
 3.
.....

3. Volgens veel historici liggen de wortels van de Koude Oorlog in het wantrouwen van Stalin jegens het Westen. Noem drie gebeurtenissen voor 1945 die dit wantrouwen gevoed hebben.
 1.
.....
 2.
.....
 3.
.....

4. In 1950 ontstaat in de VS een grote angst onder de bevolking voor het communisme. In hoeverre is deze angst terecht.
.....
.....
.....
.....

5. Leaders hebben grote invloed gehad op het verloop van de Koude oorlog. Leg dit uit aan de hand van de Russische leider Gorbatsjov.
.....
.....
.....
.....

6. De Koude Oorlog is niet een op zichzelf staand conflict geweest. Het verloop van de Koude Oorlog werd mede beïnvloed door andere historische ontwikkelingen. Noem een kenmerkend aspect uit de periode 1950-2000 en leg uit hoe dit kenmerkend aspect van invloed is geweest op de Koude Oorlog.
.....
.....
.....
.....

Koude Oorlog: oorzaken, verloop en einde

Vragenblad (antwoordmodel)

1. Geef een omschrijving van het begrip Koude Oorlog aan de hand van twee voorbeelden.
Koude Oorlog is een conflict tussen de VS en de SU waarbij beide machtsblokken hun invloedssfeer beschermen en proberen uit te breiden. Alhoewel beide machtsblokken gebruik maken van militaire inzet is deze zelden direct op het andere machtsblok gericht.
2. Noem drie keerpunten in de geschiedenis van de Koude Oorlog. Leg uit waarom je die gebeurtenis als een keerpunt beschouwt. Voorbeelden van antwoorden:
 - *SU atoombom, het begin van de wapenwedloop.*
 - *Bouw Berlijnse muur. Scheiding Oost- en West-Duitsland definitief.*
 - *SALT. Eerste tekenen van ontspanning tussen de machtsblokken. Er wordt zelfs over wapen vermindering gesproken.*
3. Volgens veel historici liggen de wortels van de Koude Oorlog in het wantrouwen van Stalin jegens het Westen. Noem drie gebeurtenissen die dit wantrouwen gevoed hebben.
 1. *Bemoeienis van het Westen met de Burgeroorlog in Rusland (1919-1922).*
 2. *Conferentie van München, de agressie van Hitler wordt richting Oost-Europa gedirigeerd. Stalin is niet tijdens de conferentie aanwezig.*
 3. *D-Day. Stalin wilde eerder dat er een tweede front kwam.*
4. In 1950 ontstaat in de VS een grote angst onder de bevolking voor het communisme. In hoeverre is deze angst terecht.
Veel Amerikanen hadden het gevoel dat het Westen in het defensief werd gedrongen. China werd communistisch en de SU had nu ook een atoombom. De macht van het communistisch blok was groeiende. Daartegenover kan gesteld worden dat de SU de achterstand inhaalde. De VS had reeds jaren eerder een atoombom. Tevens toonde de VS met de oprichting van de NAVO meer agressie dan de SU. Het Warschaupact werd pas jaren later opgericht. Het beleid van de SU was dus eerder reactief te noemen.
5. Leaders hebben grote invloed gehad op het verloop van de Koude Oorlog. Leg dit uit aan de hand van de Russische leider Gorbatsjov.
Met het aan de macht komen van Gorbatsjov waaide een andere wind door het Kremlin. Hij was bereid hervorming door te voeren die voor meer openheid zorgde. Zijn opvattingen brachten echter een kettingreactie op gang die uiteindelijk leidde tot het uiteenvallen van de SU en het verdwijnen van het communisme uit Oost-Europa.
6. De Koude Oorlog is niet een op zichzelf staand conflict geweest. Het verloop van de Koude Oorlog werd mede beïnvloed door andere historische ontwikkelingen. Noem een kenmerkend aspect uit de periode 1950-2000 en leg uit hoe dit kenmerkend aspect van invloed is geweest op de Koude Oorlog.
De groeiende protesten in het westen onder jongeren waren o.a. het gevolg van de toenemende welvaart. Deze verandering uitte zich in een steeds kritischer houding jegens het gezag. Hierdoor werden de regeringen van een aantal westerse landen gedwongen meer toenadering te zoeken tot Oost-Europa. Goed voorbeeld hiervan is de Ostpolitik van Brandt.

19e en 20e eeuw

Sudoku, wie kent het niet. In de les, in de trein, thuis, overal zijn mensen sudoku's aan het invullen. Blijkbaar vindt de mens het puzzelen en uitdokteren leuk. Om deze reden is er ook een historische variant bedacht van deze sudoku's, de historische sudoku's. In dit geval moeten niet cijfers op de juiste plaats worden gezet, maar historische begrippen. Net als de cijfers moeten de begrippen wel kloppen met de andere begrippen.

Onderwerp

19e en 20e eeuw

Activiteit

Met begrippen samenhang in een tijdvak aanbrengen.

Tijdsduur

30 minuten

Doelen

- De leerling kan verbanden leggen tussen historische begrippen.
- De leerling ziet samenhang tussen historische begrippen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen.

Kenmerkende aspecten

- De opkomst van politiek-maatschappelijke stromingen: liberalisme, nationalisme, socialisme, confessionalisme en feminisme.
- Het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaalsocialisme.
- De verdeling van de wereld in twee ideologische blokken in de greep van een wapenwedloop en de daaruit voortvloeiende dreiging van een atoomoorlog.

Beginsituatie

De leerlingen hebben de tijdvakken behandeld voordat ze de opdracht uitvoeren. De opdracht is om de leerstof te herhalen en toe te passen.

Vorbereiden

Kopieer voor iedere leerling het benodigde opdrachtblad met op de achterzijde het invulblad.

Instrueren

Wat: Belangrijke begrippen uit het tijdvak met elkaar in verband brengen.

Hoe: Jullie krijgen per tweetal een blad waarop acht begrippen ingevuld kunnen worden. Onderaan het blad staan twaalf begrippen waar je uit kunt kiezen.

De verbanden die je hebt gelegd, schrijf je op het invulblad.

Waarom: Het is niet voldoende om losse begrippen te kennen. Voor het eindexamen moet je allerlei begrippen aan elkaar kunnen koppelen. Je moet dus verbanden kunnen leggen tussen begrippen.

Uitvoeren

Leerlingen werken in duo's. Geef iedere leerling een eigen opdracht- en invulblad. Laat leerling samen het schema invullen. Als het schema is ingevuld, vullen de leerlingen het vragenblad in, waar expliciet naar de historische verbanden wordt gevraagd.

Nabespreken

Wat: Welk begrip heeft iedereen gebruikt?

Hoe: Hoe ben je te werk gegaan?

Waarom: Hoe helpt deze oefening bij het leren van geschiedenis?

Vervolg

Begrippen zijn bij geschiedenis erg belangrijk. Je hebt ze nodig om het verleden te kunnen beschrijven. Voor de toets en het eindexamen moet je niet alleen de betekenis van een begrip kennen maar je moet begrippen onderling ook met elkaar in verband kunnen brengen. Hier zullen we in de les vaker mee oefenen.

Doelen

- De leerling geeft betekenis aan de begrippen van een specifiek tijdvak.
- De leerling kan verbanden leggen tussen begrippen.
- De leerling ziet samenhang tussen begrippen, personen, gebeurtenissen, verschijnselen en ontwikkelingen.

Kenmerkende aspecten

In de opdracht komen bijna alle kenmerkende aspecten van de 19e en 20e eeuw aan bod. De nadruk ligt op:

19e eeuw

- De opkomst van emancipatiebewegingen.
- Voortschrijdende democratisering, met deelname van steeds meer mannen en vrouwen aan het politieke proces.
- De opkomst van politiek-maatschappelijke stromingen: liberalisme, nationalisme, socialisme, confessionalisme en feminisme.

1900-1945

- De rol van moderne propaganda- en communicatiemiddelen en vormen van massaorganisatie.
- Het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaalsocialisme.
- Racisme en discriminatie die leidden tot genocide, in het bijzonder op de joden.

1945 – 2000

- De verdeling van de wereld in twee ideologische blokken in de greep van een wapenwedloop en de daaruit voortvloeiende dreiging van een atoomoorlog.
- De dekolonisatie die een eind maakte aan de westerse hegemonie in de wereld.
- De eenwording van Europa.

Beginsituatie

De leerlingen hebben de tijdvakken behandeld voordat ze de opdracht uitvoeren. De opdracht is om de leerstof te verwerken en te herhalen. De sudoku's kunnen natuurlijk afzonderlijk aan het einde van een hoofdstuk worden gemaakt of gezamenlijk als oefening vlak voor een toets over de 19e en 20e eeuw.

Vorbereiden

Kopieer voor iedere leerling het benodigde opdrachtblad met op de achterzijde het invulblad.

Instrueren

Wat gaan we doen?

We gaan belangrijke begrippen uit het tijdvak met elkaar in verband brengen. Door de begrippen aan elkaar te koppelen krijg je een completer beeld van het tijdvak.

Hoe gaan we het doen?

Julie krijgen per tweetal een blad waarop acht begrippen ingevuld kunnen worden. Onderaan het blad staan twaalf begrippen waar je uit kunt kiezen. Tussen de begrippen staan pijlen met cijfers. Deze pijlen stellen verbanden voor. De begrippen moeten met historische verbanden aan elkaar gekoppeld worden. De verbanden die je hebt gelegd, schrijf je op het invulblad.

Waarom doen we dit?

Het is niet voldoende om losse begrippen te kennen. Voor het eindexamen moet je allerlei begrippen aan elkaar kunnen koppelen. Je moet verbanden kunnen leggen tussen begrippen. Door deze opdracht ga je de losse begrippen meer betekenis geven. Je associeert rondom de begrippen tot je een overlap hebt met een andere begrip. Zo creëer je historische context.

Uitvoeren

Laat de leerlingen samenwerken in duo's. Geef iedere leerling een eigen opdracht- en invulblad. Let bij het rondlopen met name op de onzekere leerlingen. Zij zullen extra ondersteuning nodig hebben bij het vinden van een aanpak. Als het schema is ingevuld, vullen de leerlingen het invulblad in, waar expliciet naar de historische verbanden wordt gevraagd. Er kan voor gekozen worden de leerlingen dit individueel te laten doen.

Nabespreken

Wat?

Leerlingen kunnen onderling de antwoorden vergelijken, bijvoorbeeld twee duo's bij elkaar. Leerlingen vergelijken de antwoorden, bekijken de verschillen en argumenteren welke van de twee de sterkste historische argumenten heeft. Vervolgens klassikaal de mogelijkheden van oplossingen bespreken. Omdat er maar acht begrippen in het schema passen en er twaalf begrippen zijn, zijn meerdere antwoorden mogelijk. Bespreek daarom minimaal één variatie om duidelijk te maken naar de leerlingen dat er meerdere opties zijn, en dat het dus om de argumentatie gaat.

De nabespreking kan vervolgens gaan over de centrale begrippen in de opdracht. Zo kan een inventarisatie worden gemaakt van welke begrippen leerlingen het meest hebben gebruikt.

Richtvragen:

- Welk begrip heeft iedereen gebruikt?
- Welk begrip staat centraal? Oftewel welk begrip geeft de samenhang met alle begrippen weer?
 - Antwoord, bijvoorbeeld: democratisering (19e eeuw), totalitaire ideologie (1900-1945) en Koude Oorlog (1945-2000)

Hoe?

Daarnaast kan worden ingegaan op hoe de leerlingen hun schema hebben ingevuld. Laat de leerlingen kort het proces terughalen hoe ze te werk zijn gegaan. Mogelijke antwoorden:

- Door eerst een willekeurig begrip te plaatsen en daarna alles er omheen te verzinnen?
- Door eerst te redeneren welk begrip het meest centraal staat, dus de meeste connecties heeft met andere begrippen, en die in het midden te leggen?
- Eerst begrippen los van het schema te koppelen en pas als verbanden zijn gelegd, kijken hoe dit in het schema past?

Waarom?

Bij geschiedenis staan begrippen niet op zichzelf. Uit het hoofd leren van een definitie is niet voldoende voor de toets. Leerlingen zullen niet alleen het begrip moeten leren maar het ook kunnen plaatsen in de historische context. Oftewel een begrip in verband kunnen brengen met andere begrippen.

Richtvraag:

Hoe helpt deze opdracht bij het leren voor de toets?

Evaluatie

Aangezien leerlingen het moeilijk vinden een begin te maken, is vast één begrip ingevuld. Als leerlingen dan nog moeite hebben kunt u het proces in stukken hakken door leerlingen eerst de begrippen te laten categoriseren, of te bekijken bij welk begrip ze de meeste associaties kunnen maken (deze moeten in en rond het midden van de sudoku). Ze zouden dan per begrip kunnen kijken welke het beste in het midden past (bijvoorbeeld door korte mindmaps te maken per begrip).

U kunt als docent zelf al een aantal begrippen in de sudoku ingeven, waardoor de leerlingen al een ingang hebben om het verder in te vullen.

Vervolg

Begrippen zijn bij geschiedenis erg belangrijk. Je hebt ze nodig om het verleden te kunnen beschrijven. Voor de toets en het eindexamen moet je niet alleen de betekenis van een begrip kennen maar je moet begrippen onderling ook met elkaar in verband kunnen brengen. Hier zullen we in de les vaker mee oefenen.

Methoden

De begrippen zijn zeer algemeen gekozen en komen nagenoeg in alle methoden aan bod. Een begrip als collectivisatie wordt bijvoorbeeld in de methoden *Feniks* en *Geschiedenis Werkplaats* niet letterlijk gebruikt maar wel in de tekst omschreven.

Werkmateriaal

Invulblad

Opdrachtblad tijdvak van burgers en stoommachines

Opdrachtblad tijdvak van twee wereldoorlogen

Opdrachtblad tijdvak van televisie en computers

Opdrachtblad tijdvak van burgers en stoommachines (antwoordmodel)

Opdrachtblad tijdvak van twee wereldoorlogen (antwoordmodel)

Opdrachtblad tijdvak van televisie en computers (antwoordmodel)

19e en 20 eeuw

Invulblad

Je hebt zojuist het schema met de begrippen ingevuld en alle begrippen aan elkaar verbonden. De opdracht hieronder maak je individueel. Je mag dus niet meer overleggen. Je hebt acht begrippen in het schema gezet, deze zijn met elkaar verbonden. In het schema zijn de verbanden genummerd. In totaal heb je twaalf verbanden in het schema gelegd. Deze verbanden moet je hieronder beschreven.

1. Begrip heeft met begrip te maken, omdat
2. Begrip heeft met begrip te maken, omdat
3. Begrip heeft met begrip te maken, omdat
4. Begrip heeft met begrip te maken, omdat
5. Begrip heeft met begrip te maken, omdat
6. Begrip heeft met begrip te maken, omdat
7. Begrip heeft met begrip te maken, omdat
8. Begrip heeft met begrip te maken, omdat
9. Begrip heeft met begrip te maken, omdat
10. Begrip heeft met begrip te maken, omdat
11. Begrip heeft met begrip te maken, omdat
12. Begrip heeft met begrip te maken, omdat

19e en 20e eeuw

Opdrachtblad

Vul het onderstaande schema op een correcte wijze in. Gebruik daarbij acht van de onderstaande twaalf begrippen. De pijlen staan voor verbanden tussen twee begrippen. Plaats de begrippen zo in het schema dat je bij elk verband een juiste redenering kunt geven.

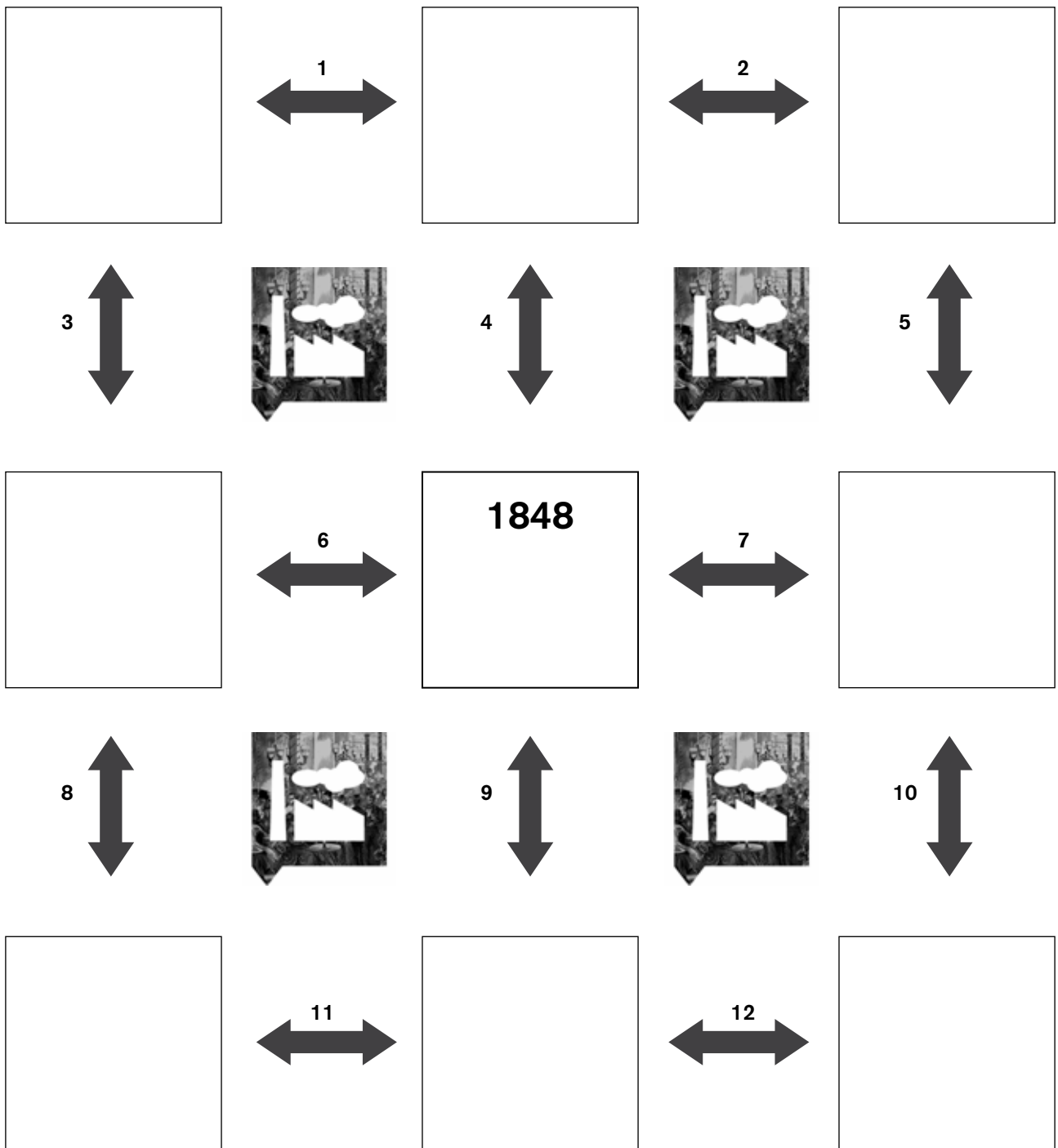
Industrialisatie
Liberalen
Revolutie

Thorbecke
Nationalisme
Schoolstrijd

Willem I
Socialisme
Kiesrecht

Sociale kwestie
Grondwet
Marx

Als je klaar bent, vul je individueel het invulblad op de achterzijde in.



19e en 20e eeuw

Opdrachtblad

Vul het onderstaande schema op een correcte wijze in. Gebruik daarbij acht van de onderstaande twaalf begrippen. De pijlen staan voor verbanden tussen twee begrippen. Plaats de begrippen zo in het schema dat je bij elk verband een juiste redenering kunt geven.

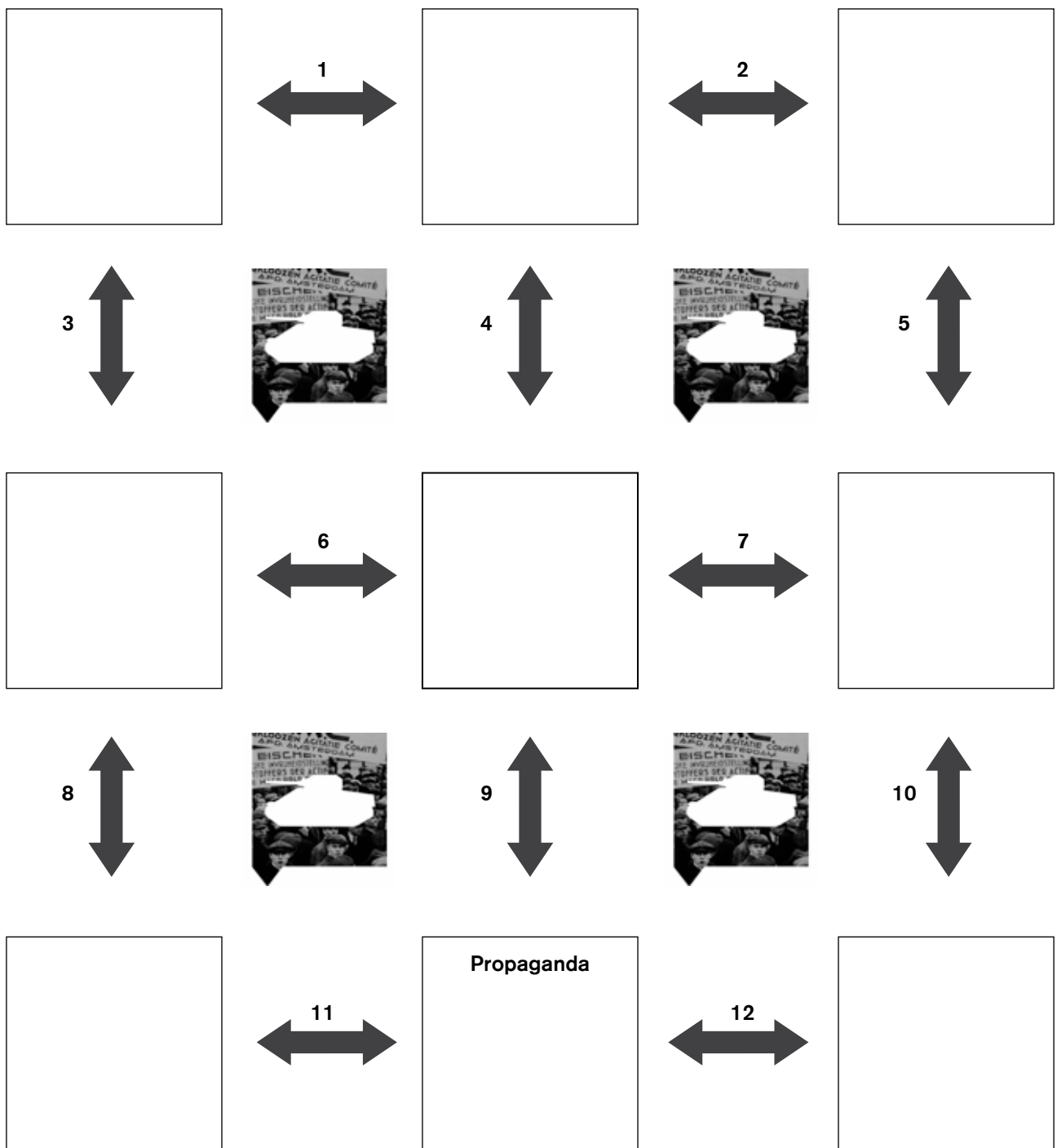
Terreur
Crisis
Vijfjarenplan

Appeasementpolitiek
Vrede van Versailles
NSDAP

Kristallnacht
Collectivisatie
Rassenleer

Stalin
Nationalisme
Eén partij/leider

Als je klaar bent, vul je individueel het invulblad op de achterzijde in.



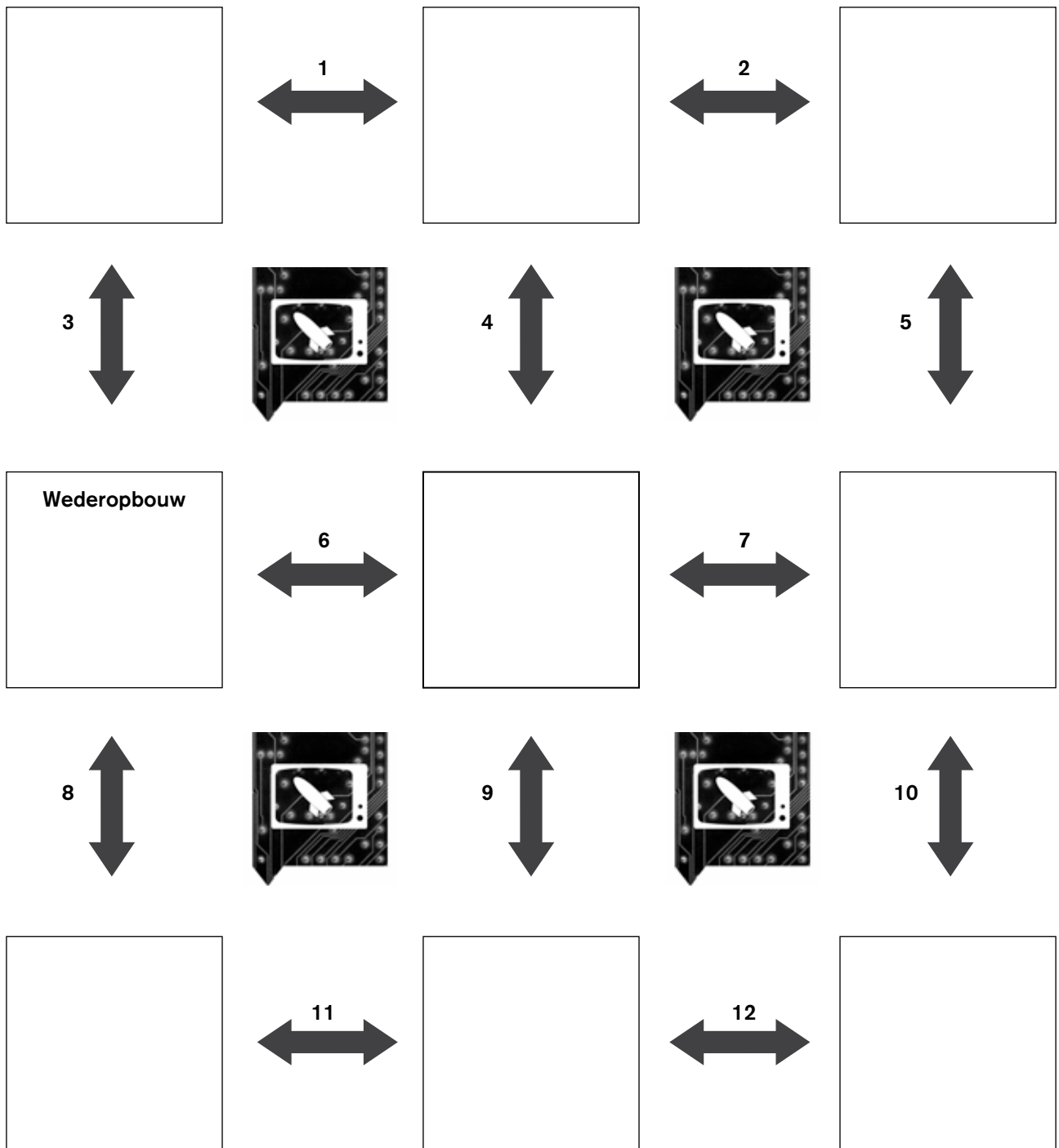
19e en 20e eeuw

Opdrachtblad

Vul het bovenstaande schema op een correcte wijze in. Gebruik daarbij acht van de onderstaande twaalf begrippen. De pijlen staan voor verbanden tussen twee begrippen. Plaats de begrippen zo in het schema dat je bij elk verband een juiste redenering kunt geven.

- | | | | |
|---------------|-------------------|------------------|------------------|
| EGKS | Sociale wetgeving | Wapenwedloop | Protestgeneratie |
| Marshallplan | Europa | NAVO | Welvaart |
| Dekolonisatie | Invloedssfeer | Verzorgingsstaat | Indonesië |

Als je klaar bent, vul je individueel het invulblad op de achterzijde in.



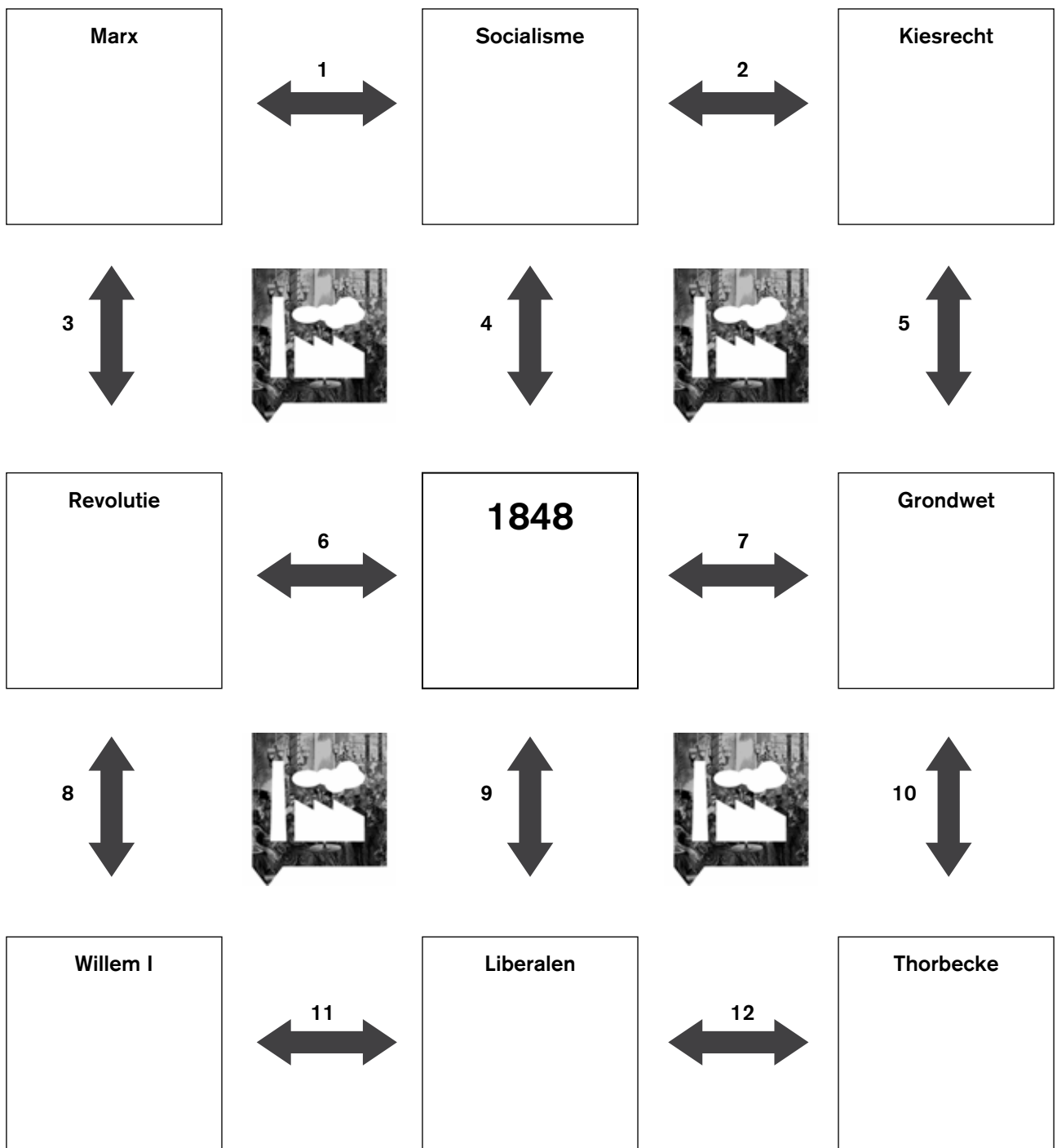
19e en 20e eeuw

**Opdrachtblad
(antwoordmodel)**

Vul het onderstaande schema op een correcte wijze in. Gebruik daarbij acht van de onderstaande twaalf begrippen. De pijlen staan voor verbanden tussen twee begrippen. Plaats de begrippen zo in het schema dat je bij elk verband een juiste redenering kunt geven.

- | | | | |
|------------------|--------------|------------|-----------------|
| Industrialisatie | Thorbecke | Willem I | Sociale kwestie |
| Liberalen | Nationalisme | Socialisme | Grondwet |
| Revolutie | Schoolstrijd | Kiesrecht | Marx |

Als je klaar bent, vul je individueel het invulblad op de achterzijde in.



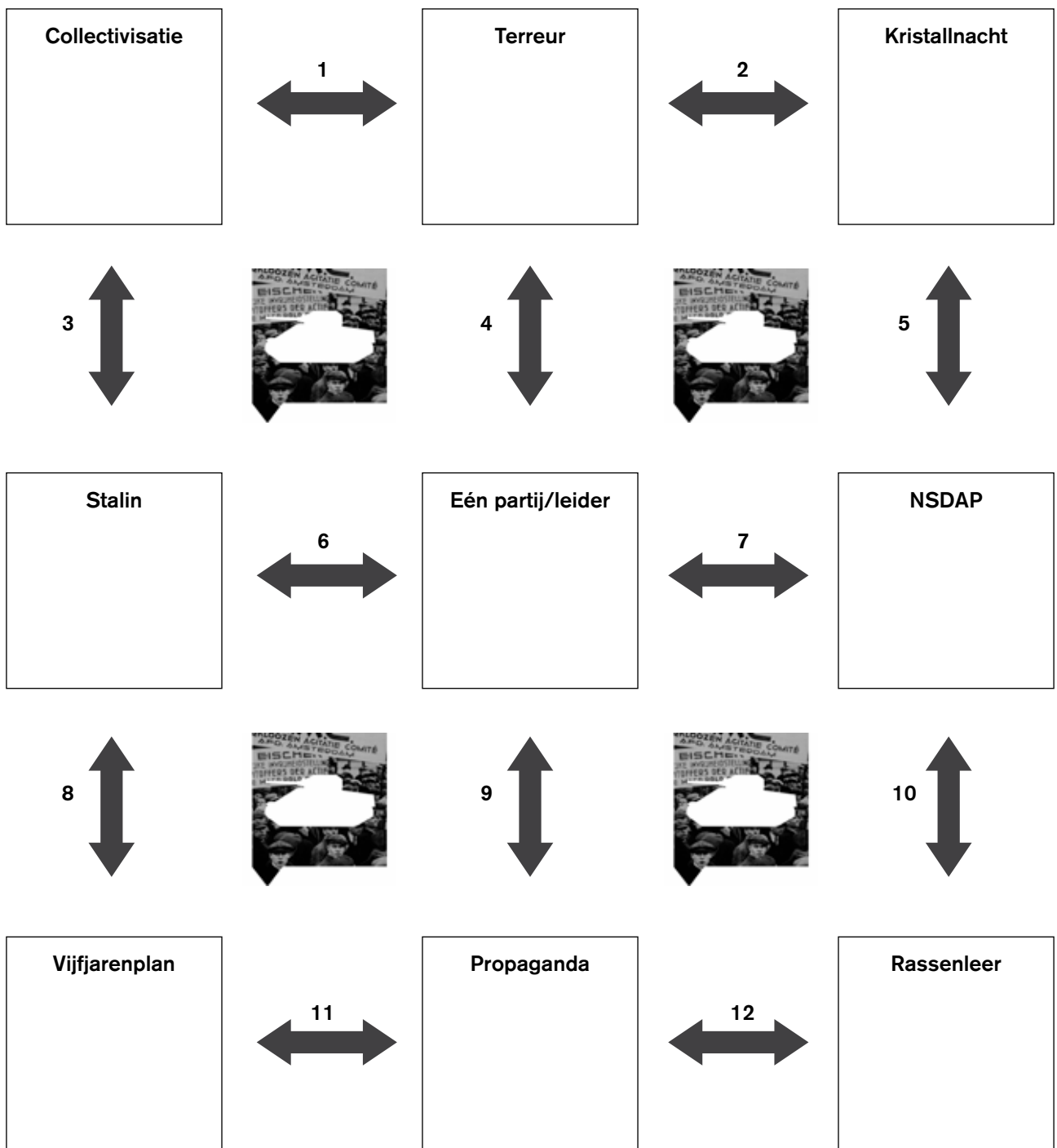
19e en 20e eeuw

**Opdrachtblad
(antwoordmodel)**

Vul het onderstaande schema op een correcte wijze in. Gebruik daarbij acht van de onderstaande twaalf begrippen. De pijlen staan voor verbanden tussen twee begrippen. Plaats de begrippen zo in het schema dat je bij elk verband een juiste redenering kunt geven.

- | | | | |
|---------------|----------------------|-----------------|-------------------|
| Terreur | Appeasementpolitiek | Kristallnacht | Stalin |
| Crisis | Vrede van Versailles | Collectivisatie | Nationalisme |
| Vijfjarenplan | NSDAP | Rassenleer | Eén partij/leider |

Als je klaar bent, vul je individueel het invulblad op de achterzijde in.



19e en 20e eeuw

**Opdrachtblad
(antwoodmodel)**

Vul het bovenstaande schema op een correcte wijze in. Gebruik daarbij acht van de onderstaande twaalf begrippen. De pijlen staan voor verbanden tussen twee begrippen. Plaats de begrippen zo in het schema dat je bij elk verband een juiste redenering kunt geven.

- EGKS
- Sociale wetgeving
- Wapenwedloop
- Protestgeneratie
- Marshallplan
- Europa
- NAVO
- Welvaart
- Dekolonisatie
- Invloedssfeer
- Verzorgingsstaat
- Indonesië

Als je klaar bent, vul je individueel het invulblad op de achterzijde in.

