

Geschiedenis Doordacht

Actief Historisch Denken 2

Eindredactie: Harry Havekes

Arnoud Aardema, Bas van Rooijen
en Jan de Vries

Colofon

Titel: GESCHIEDENIS DOORDACHT
ACTIEF HISTORISCH DENKEN 2

ISBN-nummer: 90-808830-2-6

Eindredactie: Harry Havekes

Auteurs en redactie: Arnoud Aardema, Bas van Rooijen, Jan de Vries

Bijdragen: Fred Beker, Eugenie Bekker, Koen Henskens, Rick Lei, Alex van Megen,
Koert Stremmer, Jan Vermunt, Corien Vuurman

Tekstredactie: Geert Vullings, Harry Vullings

Vormgeving: Edouard Relou

Een uitgave van: Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie
De Haagbeuk 6
5831 RR Boxmeer
h.havekes@ils.ru.nl
© 2005, Harry Havekes & Jan de Vries

Bestellingen: Via boekhandel of uitgever à € 33,00

De leeractiviteiten in deze uitgave zijn een vervolg op Vries, J. de (red), Havekes, H., Aardema, A., Rooijen, B. van, (2004) Actief Historisch Denken, Boxmeer. Deze leeractiviteiten zijn geïnspireerd op de Thinking Skills die door David Leat in Engeland zijn ontwikkeld.

Niets uit dit boek 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 h.havekes@ils.ru.nl of j.devries@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:

John Singer Sargent, Gassed, 1918-19, oil on canvas, 2310 x 6111 cm, Imperial War Museum, London.

Klassenfoto van de ULO te Boxmeer, circa 1933.

Leerlingen in de klas 2 VWO van het Dominicus College, Nijmegen, 2005

Een gezamenlijke productie van de Stichting Geschiedenis, Staatsinrichting en Educatie en het Instituut voor Leraar en School (ILS) van de Radboud Universiteit Nijmegen.

De ILS bijdrage kwam tot stand, in het kader van het project Actief en Zelfstandig Leren (AZL), waarin het Elzendaal College te Boxmeer, het Lindenholt College te Nijmegen en het Udens College te Uden deelnemen.

De AZL-vakgroep "Actief Historisch Denken", zonder wie dit boek niet tot stand was gekomen bestond in mei 2005 uit de geschiedenisdocenten Arnoud Aardema (Dominicus College, Nijmegen), Fred Beker (HPC, Zetten), Eugenie Bekker (NSG, Nijmegen), Koen Henskens (Lorentz College, Arnhem), Rick Lei (Katholiek Drents College, Emmen) Alex van Meegen (Lindenholt College, Nijmegen), Bas van Rooijen (sg. Stevensbeek, Stevensbeek), Koert Stremmer (Udens College, Uden), Jan Vermunt (sg Stevensbeek, Stevensbeek), Corien Vuurman (ILS-HAN, Nijmegen) en de vakdidactici Harry Havekes (ILS-RU & ILS-HAN, Nijmegen) en Jan de Vries (ILS-RU, Nijmegen).

Inhoud

Woord Vooraf		5
Inleiding: De nabespreking		7
Hoofdstuk 1 Oudheid		
Inleiding		17
Staatsvormen in het oude Athene	levende grafiek	18
De moord op Julius Caesar	mysterie	27
De Romeinen in Belgica en Germania Inferior	beelden om te onthouden	35
Hoofdstuk 2 Wereldoorlog I		
Inleiding		45
Eerste Wereldoorlog	welk woord weg	46
De loopgravenoorlog	levenslijn	53
Wie is er schuldig aan het ontstaan van WO I	mysterie	58
Hoofdstuk 3 Koude Oorlog		
Inleiding		73
Koude Oorlog	verboden te zeggen	74
Sovjet visie Marshall plan	beelden om te onthouden	79
Koude Oorlog	levenslijn	87
Hoofdstuk 4 Geschiedenis van Nederland		
Inleiding		95
Nederland in de 19e eeuw	welk woord weg	96
Republiek - Bataafse Republiek - Koninkrijk Nederland	levenslijn	103
Nederland immigratieland	levende grafiek	113
Hoofdstuk 5 Chronologie		
Inleiding		123
Kruistochten		125
Indië - Nederlands-Indië - Indonesië 1800-1963		134
Holocaust		147
Hoofdstuk 6 Beelden ter discussie		
Inleiding		155
Katholiek - Protestant		157
Verzuiling in Nederland		164
De laatste keizer van China		173
Hoofdstuk 7 Kwadrant		
Inleiding		185
Verzet, aanpassing of collaboratie in de Tweede Wereldoorlog		187
The New Deal		194
Industriële Revolutie		201
Literatuur		215

Woord Vooraf

In 2002 werd, op initiatief van Jan de Vries, een vakdidactisch netwerk geschiedenis opgezet. Een aantal docenten uit het voortgezet onderwijs kwam regelmatig bij elkaar om van gedachten te wisselen over het schoolvak geschiedenis en de didactische problemen waarmee ze werden geconfronteerd. Al snel kwamen we in contact met Leon Vankan, vakdidacticus aardrijkskunde aan de Radboud Universiteit Nijmegen, die in Newcastle (Engeland) nieuwe leeractiviteiten had gezien, die zich richten op het leren denken. Deze 'Thinking Skills' waren niet alleen heel motiverende werkvormen, maar droegen ook bij aan verdieping van het leren.

Nog in datzelfde jaar zijn we naar Newcastle gegaan en hebben daar uit de eerste hand de nieuwe werkvormen kunnen ervaren en met David Leat, de geestelijke vader van de 'Thinking Skills', van gedachten kunnen wisselen.

Terug in Nederland werd erover nagedacht hoe in het Nederlandse geschiedenisonderwijs de 'Thinking Skills' een plaats konden krijgen. Bovendien wilden we een verdieping aanbrengen van kenmerkende vakdidactische aspecten van het vak geschiedenis, zoals inleving, oorzaak-gevolg, standplaatsgebondenheid, causaliteit, onderscheid feit-mening, etc.

Direct werd ermee begonnen om de Engelse leeractiviteiten te vertalen, nieuwe te ontwikkelen en uit te proberen, waarna ze werden aangescherpt en verbeterd. Ook werd gekeken hoe de opdrachten passen binnen het Nederlandse gedifferentieerde onderwijssysteem: waar en hoe moesten de opdrachten aangepast worden om op vmbo of op vwo gebruikt te worden?

De resultaten leidden in 2004 tot het boek "Actief Historisch Denken", waarin een zestal leeractiviteiten centraal stonden. Het boek werd zeer enthousiast ontvangen door vakdidactici, docenten en leerlingen. Binnen een jaar waren er drie oplagen gedrukt.

Dat succes heeft de betrokken groep docenten gestimuleerd om een tweede boek te publiceren. Belangrijke historische vaardigheden, als inleving in normen en waarden en het plaatsen van gebeurtenissen in een chronologische reeks, waren immers nog niet aan bod gekomen. Daarnaast vroegen docenten vroegen om meer varianten van de werkvormen uit deel 1.

Dit boek wil in die behoeften voorzien. Het is een boek dat bedoeld is voor de lespraktijk. De eerste hoofdstukken zijn aan klassieke vakinhoudelijke onderwerpen gewijd. Daarnaast zijn nog drie hoofdstukken opgenomen met geheel nieuwe werkvormen. Daarmee is dit boek niet alleen een verdieping, maar ook een uitbreiding van deel 1. Centraal staat weer dat we hopen dat alle werkvormen de leerlingen stimuleren om 'actief historisch te denken'.

Wij hopen dat dit boek actief in de lessen wordt gebruikt. Net als bij deel 1 bent u als docent vrij om het leerlingmateriaal te kopiëren en te gebruiken. We vragen u wel om de bron van het materiaal te vermelden. Omdat we verder gaan met het ontwikkelen van nieuw materiaal en het verbeteren van het bestaande materiaal, willen we u vragen om uw bevindingen aan ons te melden (via email: h.havekes@ils.ru.nl of j.devries@ils.ru.nl).

Harry Havekes
Vakdidacticus geschiedenis ILS-RU & ILS-HAN
Nijmegen, mei 2005

Geschiedenis Doordacht

De nabespreking: betekenis geven aan uitdagende leeractiviteiten



Onze kennissamenleving vraagt om nieuwsgierige, slimme, vaardige en zelfbewuste mensen die hun talent voluit weten in te zetten. Voortgezet onderwijs heeft een cruciale rol bij het aanboren, uitdagen en ontwikkelen van dat talent. In de gesprekken (...) heb ik gemerkt dat de werkers in het voortgezet onderwijs zich daarvoor met hart en ziel inzetten. In gesprekken met leerlingen is het me ook opgevallen dat het resultaat van die inspanningen achter blijft bij de verwachtingen; veel jongeren vinden de school op zich nog wel de moeite waard, maar ervaren het onderwijs als weinig uitdagend en niet erg betekenisvol. En verder; de Inspectie van het Onderwijs constateert al enkele jaren dat scholen laag scoren op "actief en zelfstandig leren".

De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Maria J.A. van der Hoeven, 2005¹

De termen buitelen over elkaar heen: betekenisvol leren, actief en zelfstandig leren, nieuw leren, natuurlijk leren, ontwikkelend leren, authentiek leren, adaptief leren, iederwijs-leren, zinvol leren, inzichtelijk leren, ervaringsgericht leren, competentiegericht leren, vraag gestuurd leren, enzovoorts, enzovoorts.

Het onderwijs doet zijn uiterste best om het leren uitdagender en zinvoller te maken voor de leerlingen. Beleidsnota's, nascholingscursussen en nieuwe schooltypen schieten als paddestoelen uit de grond. Het verleden laat zien dat de huidige vernieuwingsgolf allesbehalve moderne ideeën heeft. Peter Petersen (Jenaplan), Maria Montessori, Helen Parkhurst (Daltononderwijs), Kees Boeke (IVO-Werkplaats) en het projectonderwijs van de jaren zeventig verkondigden in de kern dezelfde ideeën. Ook de term 'betekenisvol leren' is niet van het laatste decennium. In de jaren zestig introduceerde de Amerikaanse onderwijskundige David Ausubel het 'meaningful learning'.² Daarbij stond, vergelijkbaar met het 'nieuwe leren' nu, de voorkennis van de leerlingen centraal. Ausubel legde daarentegen minder de nadruk op de intrinsieke motivatie en zag de 'aanbiedende docer- en gespreksvorm' als de ideale weg tot een optimaal leerrendement.

In veel gevallen lijkt het of - in deze zoveelste veranderingsdrift - de docent, zie ook het citaat van minister Maria van der Hoeven, ondanks al zijn inspanningen het nakijken heeft. De verzuchting van een geschiedenisdocent na een les met prachtig bronnenmateriaal, waaraan de leerlingen maar ternauwernood aandacht schonken, is veelzeggend: 'Wat we ook doen, we kunnen toch niet concurreren met de snelle MTV-clips en de interactieve computergames.'

Diezelfde muziekclips en computerspelletjes bevatten daarentegen zoveel elementen van 'betekenisvol leren', dat ze een mogelijke uitweg kunnen bieden om leren uitdagend en zinvol te maken. Het is dan wel de taak van de docent om leerlingen de leerbetekenis van die 'uitdagende' opdracht, in geschiedinhoudelijke en pedagogische zin, te laten ervaren. De nabespreking van een opdracht biedt daarvoor de meeste mogelijkheden. Juist daarin echter voelt de docent zich nogal eens onthand.

In deze inleiding worden vier zaken voor het voetlicht gebracht:

- * Een beschrijving van 'betekenisvol leren' door de leeractiviteiten van het 'Actief Historisch Denken'(in het vervolg AHD)-project te vergelijken met de door leerlingen zo geliefde computerspelletjes.
- * Een beknopte schets van de problemen rondom 'betekenisvol geven' aan het vak geschiedenis;
- * Een beschrijving van de knelpunten als de docent in de nabespreking van een AHD-werkvorm de leerlingen de diepere betekenis wil laten ervaren;
- * Handreikingen voor het voeren van een nabespreking.

¹ Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). Vooruit! Innoveren in het Voortgezet Onderwijs. Den Haag: Ministerie OC&W.

² Ausubel, D.P. (1963), Ausubel, D.P., Novak, J. & Hanesian, H. (1978), Joyce, B. & Weil, M. (1980), m.n. pp. 70-87, Veen, T. van der & Wal, J. van der (1994), m.n. pp. 63-70.

Mijn 'gamen' is leren, mijn leren is 'gamen'

Leerlingen in het voortgezet onderwijs brengen uren achter de computer door. Chatten via MSN, het ontwerpen en in stand houden van een gezin of stad (SIMS) of het online met jongeren over de hele wereld virtuele tegenstanders uitschakelen, zijn geliefde bezigheden waarmee jongeren hele dagen lijken te vullen. Wat is er nu zo aantrekkelijk aan deze activiteiten en hoe zouden ze in het onderwijs ingezet kunnen worden?

De chatbox en het online computerspelletje hebben een aantal gemeenschappelijke kenmerken met de nieuwe vormen van leren en met de AHD-leeractiviteiten in het bijzonder.³

De deelnemers (leerlingen) zijn actief op verschillende manieren.

Fraai voorbeeld is een MSN-chatter, die met wel veertien verschillende deelnemers tegelijk chat. Het chatten bestaat dan uit typen, praten via de microfoon en het kijken naar verschillende zaken (het beeldscherm, de eigen webcam, het toetsenbord). Veelal gaat dit nog gepaard met een telefoongesprek, het luisteren naar muziek via de mp3speler en 'huiswerk maken'.

Schrijven en luisteren in het onderwijs kan een heel actief proces zijn. Maar in het onderwijs lijkt 'luisteren' meer op 'horen' en is gericht en is creatief schrijven verworpen tot het mechanisch overschrijven van het lesboek of wordt van het internet blindelings geknipt en geplakt om een praktische opdracht of het profielwerkstuk te maken.

In de AHD-activiteiten zijn leerlingen ook actief: ze lezen verschillende typen teksten, bekijken uiteenlopende afbeeldingen (spotprent, schilderij, speelfilm, grafieken), ze discussiëren, ze schrijven, ze lopen (Mysterie, Beelden om te onthouden) en bovenal: ze worden uitgedaagd om te combineren, te analyseren en te concluderen.

De deelnemers oefenen invloed uit op de aanpak en het eindproduct.

Op MSN bepalen de deelnemers zelf met wie ze chatten door sommigen te 'blokken' of juist door met iemand 'privé' te gaan. Ze bepalen ook zelf wanneer ze gaan chatten en hoe lang (behalve als de ouders de grenzen daarvan bepalen). Ze leveren ook een zichtbare bijdrage aan het eindproduct: je typt wat bij het chatten, je krijgt antwoord. Bij gamen mag je door naar het volgende level. Je handelingen zijn zichtbaar, traceerbaar en bespreekbaar en je kunt laten zien wat je hebt gedaan.

In de AHD-activiteiten is dit ook het geval. Het principe dat meerdere antwoorden mogelijk zijn, geeft leerlingen de kans een eigen weg te zoeken. Door het schuiven van kaartjes (Mysterie, Chronologie), het plaatsen van uitspraken op een grafiek of tijdbalk (Levende Grafiek, Levenslijn), het tekenen van een afbeelding (Beelden om te onthouden), het schrappen of toevoegen van begrippen (Welk Woord Weg, Verboden te Zeggen) wordt ook het leren en het product van de leerlingactiviteiten zichtbaar.

De leerlingen construeren een samenhangende wereld. MSN en computerspelletjes zijn virtuele werelden, waaraan de deelnemers een bijdrage leveren. Hun schijnbaar losse handelingen vinden een plaats in de context van de chatbox of de verhaallijn van het spel.

In 'Verboden te zeggen', Mysterie, Chronologie en andere AHD-activiteiten construeren leerlingen ook een verhaal. Losse brokjes informatie worden in samenhang gebracht en krijgen daardoor een diepere betekenis.

De deelnemers bepalen hun eigen niveau.

In een computerspelletje kunnen de spelers uit verschillende 'modes' of niveaus (levels) kiezen en kunnen een beroep doen op verschillende vormen van assistentie ('cheats', helpdesk, verborgen aanwijzingen, medespelers, handboeken, enz.). Deelnemers kunnen en mogen fouten maken en hebben altijd de mogelijkheid om deze te herstellen.

³ Voor de relatie tussen computerspelletjes en onderwijs zie o.a. de publicaties van professor James Paul Gee van de University of Wisconsin.

Voor de kenmerken van 'actief en betekenisvol onderwijs' zie de publicaties van Sebo Ebbens, m.n. Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2000).

Voor 'nieuw leren', 'natuurlijk leren', iederwijs-onderwijs e.d. zie o.a.:

<http://www.iederwijs.nl/algemeen/index.html>

http://www.iederwijs.nl/media/050305_volkskrant_nieuw_leren_is_hard_leren.pdf

<http://www.aps.nl/APSsite/Marktvvensters/Natuurlijk+Leren/Artikelen/>

Voor de kenmerken van Actief Historisch Denken zie o.a.: Vries, J. de (Ed.), Havekes, H., Aardema, A. & Rooijen, B. van (2004).

Vrijwel alle AHD-werkvormen hebben een half-open karakter, waardoor leerlingen de ruimte krijgen om op hun eigen niveau te werken. Deze 'differentiation by outcome' staat haaks op de strakke niveauge-differentieerde schoolmethodes ('differentiation bij input'). Door gebruik te maken van medeleerlingen, de docent, vooraf geprepareerde informatie (bij de activiteit *Mysterie* bijvoorbeeld) en naslagwerken kan een leerling altijd verder.

De deelnemers bepalen zelf wanneer ze achtergrondinformatie nodig hebben.

Computerspelers beginnen vaak 'zomaar'. Het wijst zich vaak vanzelf hoe je moet navigeren, of de spellen hebben een ingebouwd oefenprogramma ('tutorial'). Als leerlingen wat verder zijn en ze willen meer weten, dan kunnen ze de informatie ('reference') raadplegen. Ze handelen/ervaren dus eerst en zoeken pas naar extra informatie als een probleem zich daadwerkelijk voordoet.

Deze inductieve/ervaringsgerichte manier van werken is ook het kenmerk van de meeste AHD-activiteiten. Leerlingen worden geconfronteerd met een probleem of losse brokjes informatie en ze bepalen op basis daarvan welke informatie zij nog meer nodig hebben.

In de computerwereld kan de leerling de mate van zijn 'persoonlijkheid' zelf bepalen. Je kunt met je eigen naam of onder een pseudoniem meedoen. Je kunt je naar behoefte prominent manifesteren of je juist een beetje schuilhouden. Daarnaast is de communicatie heel direct, maar toch zit er een grote fysieke afstand tussen de deelnemers.

Binnen één AHD-activiteit zijn veelal verschillende vormen van 'samenwerkend leren' opgenomen. Individueel of in tweetallen werken, wordt afgewisseld met groepswork van drie of vier personen en klassikale besprekingen. Alle leerlingen kunnen zo aan bod komen.

Het onderwijs hervormen tot één groot computerspel of tot een chatbox zou wel een heel simplistische oplossing voor het probleem 'uitdagend en zinvol leren' zijn. Leerlingen bepalen in eerste instantie zelf of en hoe zij deelnemen aan de virtuele wereld. Onderwijs is, behalve een recht, in de ogen van veel jongeren een plicht. Rechten en plichten horen bij het leven, net als weezin overwinnen en jezelf dwingen om bepaalde taken op je te nemen. Verder leven veel jongeren bij de dag. Maar het onderwijs heeft een ruimere taak: leerlingen voorbereiden op de toekomst en hun basisbagage meegeven om zich in de maatschappij als burger en als beroepsbeoefenaar persoonlijk te ontplooien, maar ook om als burger een bijdrage te leveren aan de samenleving.

AHD heeft minder pretenties dan de schijnbaar allesomvattende oplossingen van de pleitbezorgers van 'nieuw en betekenisvol leren'. We zien dat door de AHD-werkvormen het onderwijs leuker en zinvoller wordt, waarbij motivatie en uitdaging hand in hand gaan met gedegen vakinhoudelijke kennis en historische vaardigheden.

De AHD-opdrachten moeten in samenhang met en als variatie op een goede klassikale uitleg en een door de docent verteld spannend verhaal ingezet worden.

Betekenis geven aan geschiedenis

Niets is veranderlijker dan jongeren in de leeftijd tussen 12 en 18 jaar. In het ergste geval veranderen de enthousiaste, leergierige brugklassers in klas 3 en 4 in opstandige of apathische leerlingen. Een onderwijsleergesprek in beide situaties vraagt veel pedagogische en didactische vaardigheden van de docent. Daarnaast is het lesgeven aan leerlingen van een categoriaal gymnasium op het Brabantse platteland toch heel anders dan de begeleiding van een VMBO-BB groep in een multiculturele, grootstedelijke achterstandswijk.

De meeste inhouden van het vak geschiedenis hebben weinig directe betekenis voor al deze verschillende leerlinggroepen. Veel leerlingen vinden het bestuderen van het verleden iets prachtigs en bij hen mag het vak geschiedenis zich verheugen in een warme belangstelling. Maar wat te doen met leerlingen die deze intrinsieke belangstelling niet hebben en die niet willen wachten tot later: 'Als je ouder bent zul je begrijpen waarom je dit nu moet leren.'

De inhouden van het vak worden steeds vaker verdedigd vanuit het oogpunt van algemene ontwikkeling, cultuuroverdracht, nationale en Europese identiteit, essentiële basiskennis voor de weldenkende burger, enzovoorts.

'Betekenis toekennen' vraagt echter nogal wat. Zeker voor leerlingen die worstelen met hun hormonen en het dagelijkse bestaan; zeker voor leerlingen die nauwelijks de bagage hebben om abstract te denken; zeker voor leerlingen die praktisch zijn ingesteld en aan feitelijke kennis en boeken lezen een

hekel hebben; zeker voor leerlingen die thuis geen krant lezen en die zelfs in de vakantie geen museum van binnen zien; zeker voor leerlingen

De AHD-activiteiten verenigen beide kampen. Door het stevige vakinhoudelijke aanbod en het werken met historische vaardigheden, komen de geschiedenisliefebbers onder de docenten en leerlingen aan hun trekken. Door de speelse, concrete werkvormen wordt 'geschiedenis' ook voor andere leerlingen een uitdagend vak. Dat deze leerlingen in eerste instantie de betekenis niet ontleen aan de inhoud, maar aan de sensatie van het vak zou zelfs bij de vermaarde historicus Johan Huizinga in goede aarde kunnen vallen.⁴

'Betekenis geven' en zeker betekenis geven op verschillende niveaus, komt een leerling niet aanwaaien. Ook niet bij de AHD-leeractiviteiten. Vandaar dat de 'nabespreking' van het leren van de leerlingen zo'n belangrijke plaats inneemt bij alle opdrachten.

Knelpunten bij de nabespreking⁵

De nabespreking is tegelijkertijd de 'bottleneck' in alle AHD-activiteiten. Het voeren van een goed onderwijsleergesprek, zeker als het gaat om het betrekken van alle leerlingen, is al lastig genoeg. Voor een AHD-nabespreking geldt dat om een aantal redenen in nog sterkere mate.

De werkvorm is te leuk.

De meeste leerlingen vinden de leerlingactiviteiten (Mysterie, Beelden om te Onthouden, Verboden te Zeggen) zo leuk, dat alles wat daarna komt een stuk minder interessant is. Veelal zijn ze bereid om een deel van de pauze op te offeren om verder te werken. Maar om na zo'n motiverende activiteit nog eens serieus na te praten, daar hebben ze de puf niet meer voor. Eigenlijk zouden de leeractiviteiten minder leuk moeten zijn om zo voorwaarden in handen te krijgen om het leerresultaat te vergroten. Bij 'Verboden te Zeggen' blijkt bijvoorbeeld dat veel docenten nauwelijks de moeite nemen om leerlingen bewust te maken dat ze verschillende technieken in handen hebben gekregen om begrippen te begrijpen (in eigen woorden weergeven, voorbeelden geven, plaatsen in een begrippennetwerk, verhaal/context beschrijven, synoniemen geven, enzovoorts).

De lestijd is te kort.

De AHD-werkvormen nemen bijna altijd 45 of minuten of langer in beslag. Daarmee is met lesuren van 40-50 minuten altijd te weinig tijd over voor een goede nabespreking en wordt de nabespreking afgehaald. Dit vaak ook onder het argument: "Ach ze hebben toch al zo goed gewerkt, ze vinden nabespreken sowieso lastig (en ik zelf ook, denkt de docent er dan bij), dus laat maar."

De opvattingen van de leerlingen over 'leren'.

Voor de meeste leerlingen is 'leren': uit een boek moeilijke teksten uit je hoofd leren voor een proefwerk, waarbij het antwoordenmodel het enige juiste antwoord geeft en de docent alles uitlegt. Les in, les uit en jaar in en jaar uit ervaren zij dat dit het 'echte leren' is.

AHD-werkvormen is een heel andere vorm van leren, maar dat sluit niet aan bij het beeld wat leerlingen hebben van 'leren'. De leerlingen krijgen - veelal in een samenwerkend leren setting - afwijkende opdrachten met een groot accent op vaardigheden en denkstrategieën. Dat is voor veel leerlingen een brug te ver en mondt uit in: "Oh ja, nu nog even kletsen hoe we het hebben gedaan." Leerlingen (zeker vanaf halverwege jaar 2 tot en met ongeveer halverwege jaar 4) zijn zeer product gericht. En het product is af als ze een antwoord hebben, de tijd hebben vol gemaakt of dat het antwoordenblad of de leraar vertelt wat het goede antwoord is.

⁴ Johan Huizinga gebruikte de term 'historische sensatie' voor het eerst in 1920 in een artikel in De Gids en werkte deze later (1929) uit. Zie de opstellenbundel Huizinga J. (1995).

⁵ Voor dit gedeelte is geput uit de ervaringen van en uitwisselingen met geschiedenisdocenten in het docentennetwerk 'Actief Historisch Denken' van het AZL-project en de praktijkonderzoeken van de leraren in opleiding (2002-2005) aan het ILS van de Radboud Universiteit Nijmegen. Met name dank aan: Arnoud Aardema, Harry Havekes, Jan de Vries, Rick Lei, Bas van Rooijen, Fred Beker, Eugenie Bekker, Sjoerd van Boxtel, Matthijs Braat, Juliën Gentenaar, Marjan van de Goor, Madeleine Götz, Hans van der Heide, René Huiskamp, Alex van Megen, Koert Stremmer, Jan Vemunt en Esther Wittenberg. De ervaringen, in knelpunten en mogelijke oplossingen, t.a.v. de nabespreking komen in grote lijnen overeen met de literatuur. Zie o.a. Grol, R. (2005) m.n. pp. 164-169, Carpay, T. (2003), Nichols, A. (Ed.) (2001), m.n. pp. 157-161, Vankan, L. (2002), Vankan, L.J.A.E. & Erp Taalman Kip, B. van (2002), Vankan, L. & Schee, J. van der (2004), m.n. pp. 151-155, Vries, J. de (2003).

De leerlingen zijn ontwikkelingspsychologisch er niet aan toe om binnen dat 'product' een vorm van reflectie/evaluatie als vanzelfsprekend te zien.⁶

In alle AHD-opdrachten worden leerlingen uitgenodigd samen te werken en met elkaar te discussiëren. Zo wordt hun denkproces en denkresultaat zichtbaar. Door kennis te nemen van de werkwijze en het resultaat van medeleerlingen kunnen zij hun eigen aanpak en eindproduct verbeteren. Ook sluit 'samenwerkend leren', in sociaal-constructivistische zin, aan bij historische vaardigheden. In groepswork worden meer bronnen/leerlingen betrokken om een betrouwbaarder resultaat te krijgen, het maakt leerlingen bewust van hun eigen standplaatsgebondenheid en van het gegeven dat ieder zijn eigen verhaal schrijft. Dat laatste is een onverwachte invulling van de gevleugelde woorden van de historicus Pieter Geyl "iedere generatie schrijft haar eigen geschiedenis".

Samen discussiëren om tot een beter resultaat te komen, vraagt wel een onbevagen houding van de leerlingen en een interesse in 'kan mijn antwoord nog beter?'. In de klas zien we echter vaak het tegenovergestelde. Leerlingen nemen regelmatig een standpunt in op basis van de sociale interactie en hiërarchie in de klas. Zo maken zij hun eigen positie in de klas ten opzichte van klasgenoten en docent duidelijk. Niet iedere klas is dus geschikt voor een open, constructieve nabespreking.

De nabespreking gaat slechts deels over de vakinhoud. In de nabespreking zou het zeker ook moeten gaan over denkstrategieën en het gebruik daarvan. Dit terrein van 'transfer en metacognitie' heeft nog te weinig de interesse van de docent en behoort slechts in enkele gevallen tot zijn expertise.

De opvattingen die leraren hebben over een nabespreking kunnen een doordachte AHD-nabespreking ook in de weg staan. Veelal worden half-open vragen gesteld over **wat** de leerlingen hebben geleerd en **hoe** de leerlingen hebben gewerkt.

Een AHD-nabespreking vraagt een andere didactische benadering in opbouw en inhoud, welke aansluit bij de beleving van leerlingen. Nabespreking kan op wel tien verschillende manieren en toch wordt in de meeste lessen gekozen voor een onderwijsleergesprek van amper zeven minuten. Dan is het geen wonder dat niet alle leerlingen actief meedoen en dat de uitwisseling op een zeer algemeen niveau blijft steken. De docenten weten eigenlijk zelf niet waarom de activiteit, wat leerdoelen betreft, wordt gedaan. Weten we echt van tevoren wat leerlingen aan het eind van de les moeten kennen en kunnen? En, als we dat al weten, komt de inhoud of de denkstrategie dan terug op een proefwerk? Er kan aan de leerlingen eigenlijk moeilijk duidelijk gemaakt worden wat nu het echte doel van de nabespreking is en dat hebben de leerlingen na twee minuten haarscherp in de gaten.

De optelsom van bovenstaande zaken is uiteindelijk de grootste achilleshiel van de 'nabespreking'.

Handreikingen voor de nabespreking

In veel *AHD-activiteiten* is een quiz- en competitie-element ingebouwd. Dat versterkt de vraag "Heb ik het goed?" De vraag **waarom** het dan goed is en wat daaraan heeft bijgedragen, is een stuk minder interessant voor de leerlingen. Want, in hun ogen, moet je een quiz/competitie winnen, het maakt niet uit hoe. Toch ligt hier wel het belangrijkste aanknopingspunt voor de oplossing: de activiteiten zijn zo uitdagend of we moeten ze zo uitdagend maken, dat leerlingen wel willen weten: "hoe komt het dat klasgenoten andere antwoorden hebben dan ik?"

Deze persoonlijke insteek koppelen aan vakinhoud en denkstrategie vereist een zorgvuldige planning van de docent. Een goede nabespreking vraagt zorg en tijd.

Stel jezelf als docent realistische doelen. Bouw je eigen expertise op door te beginnen met leeractiviteiten die je goed liggen en die aansluiten bij de eigen docentvaardigheden. Een nabespreking van een complex mysterie over de collectivisering in de Sovjet-Unie in een VWO3 klas vraagt andere kwaliteiten dan een nabespreking van een 'Welk Woord Weg' over het oude Egypte in een VMBO-KGT brugklas.

⁶ Zie voor deze ontwikkelingspsychologische invalshoek de opvattingen van de onderwijsfilosoof Kieran Egan.

Vorbereiding van de nabespreking

De docent moet zich voorafgaand aan de les bewust zijn van de concrete doelen die in de nabespreking worden nagestreefd.

Die doelen kunnen zijn:

- * Het betrekken van zoveel mogelijk leerlingen in de nabespreking.
- * Leerlingen kunnen aangeven hoe ze de aanpak kunnen gebruiken in andere lessen.
- * Leerlingen kunnen aangeven hoe ze de denkstrategie kunnen gebruiken in het dagelijkse/maatschappelijke leven.
- * Leerlingen kunnen aangeven hoe de vaardigheid/inhoud op het proefwerk of bij een ander hoofdstuk terug zal komen.

Voor deze verschillende doelen kan de docent concrete richtvragen en/of voorbeelden ontwikkelen. Na een aantal lessen kunnen deze voorbeelden en vergelijkingen steeds meer het lesniveau ontstijgen en worden gehaald uit voorgaande of nog komende lessen, andere vakken, de actualiteit, het dagelijkse leven, enzovoorts.

De vakinhoudelijke nabespreking zal de docent het beste afgaan. Zijn focus in de voorbereiding van de nabespreking zou daarom kunnen liggen op de bespreking van metacognitieve thema's als leerstrategie, denkproces en overdracht. Hierbij gaat het om 'leren over leren'-activiteiten en concepten als onderzoek, inductie, deductie, vooronderstelling, hypothese, ordenen, classificeren, relateren, inleven, analyseren, argumenteren, vergelijken, enz.

Een derde aandachtspunt zijn de vakinhoudelijke structuurbegrippen. Alle AHD-activiteiten bevatten één of meerdere historische concepten als standplaatsgebondenheid, causaliteit, chronologie, historische context, feit/mening en interpretatie. Door zich in de voorbereiding hiervan bewust te zijn kan de docent op zoek gaan naar invalshoeken, voorbeelden en analogieën die de inhoudelijke uitkomsten van de werkvorm verbinden met de algemenere vakconcepten.

In de les zelf zijn er vier mogelijkheden waarin de docent de kwaliteit van de nabespreking al kan sturen: de instructie, het opdrachtenblad, de docentenbegeleiding bij het uitvoeren van de activiteit en tussenbesprekingen.

Door expliciet in de instructie aan te geven dat in de nabespreking het **hoe** en het **waarom** besproken zullen worden, levert dit later minder verveelde gezichten van de leerlingen op. Ze wisten immers van tevoren dat het hier ook over zou gaan. Door deze woorden groot en duidelijk op het schoolbord te zetten en er gedurende de les regelmatig naar te verwijzen, wordt dit effect versterkt.

De opdrachtenbladen in dit tweede deel van Actief Historisch Denken wijken in één opzicht duidelijk af van die uit het eerste deel: vaak zijn de algemene conclusies opgenomen in het opdrachtenblad zelf. In eerdere versies werden deze reflectieve opdrachten mondeling, in de nabespreking, aan de orde gesteld. Nu het op papier staat, bereiden de leerlingen zich inhoudelijk voor op de nabespreking.

Verder verhoogt het de 'emotionele' waardering van de leerlingen voor deze opdrachten. Want als het op papier staat is het echt belangrijk. Een ander voordeel is dat het bespreken van de vakinhoudelijke opdrachten nu naadloos overloopt in de 'leren-leren'- nabespreking. In de ogen van de leerlingen worden gewoon de volgende opdrachten behandeld.

Door rond te lopen en de leerlingen te begeleiden tijdens het maken van de opdrachten, verzamelt de docent informatie die hij in de nabespreking kan gebruiken. Opmerkingen, vragen en werkwijzen van leerlingen kan de docent zo gericht inbrengen.

Bij de wat grotere AHD-activiteiten als Levenslijn, Mysterie, Chronologie en Beelden ter Discussie levert het inlassen van tussenbesprekingen tegenstrijdige reacties op. Leerlingen vinden het vaak vervelend dat ze het werken moeten onderbreken. Zeker bij het oplossen van een schuldvraag (Mysterie) of kijken naar een film (Beelden ter Discussie) willen ze eigenlijk maar één ding: verder werken! De ervaring leert dat dit het leerrendement niet ten goede komt. In een tussenbespreking kunnen leerlingen bewust worden gemaakt van hun keuzes en aanpak. Dat biedt aanknopingspunten voor de algemene nabespreking en verhoogt de kwaliteit van het leerresultaat. De docent moet hier de lastige afweging maken tussen 'leerlingen lekker laten werken' en 'leerlingen bewust laten leren'.

De nabespreking

De belangrijkste voorwaarde voor een goede nabespreking is de oprechte interesse in en waardering van de docent voor de inbreng van de leerlingen. Veel AHD-activiteiten worden gepresenteerd als een spelletje, een quiz, een detective. Dit competitieve element is een belangrijke voorwaarde voor het succes van de werkvormen in het onderwijs. Het is daarom, in de ogen van de leerlingen, onvergeeflijk om dit aspect in de nabespreking te negeren. Leerlingen willen weten of ze het goed hebben en of ze het beter hebben gedaan dan de anderen. Voordat ook maar enigszins aan 'leren' kan worden gedacht, moet hun emotie een plek krijgen in de nabespreking. Met dit 'aas' kan de docent proberen de overige leerdoelen binnen te halen.

Voor veel leerlingen is de vraag "Hoe hebben jullie het gedaan?" niet een vraag naar de werkwijze die ze hebben gevolgd. In hun visie gaat de vraag over hoe ze het gedaan hebben in relatie tot de andere leerlingen. De vraag wordt opgevat als een waarderende vraag over het eindresultaat. Een 'Hoe-vraag' kan dus al voor veel verwarring zorgen.

Beter is het om gewoon te vragen naar hun antwoord, zonder dat leerlingen daarop een uitgebreide toelichting geven. Na een inventarisatie van de antwoorden, kan vervolgens geconcludeerd worden, dat de verschillen wellicht kunnen liggen in de gevolgde werkwijze. De logische vervolgvraag is dan "Hoe hebben jullie het aangepakt?" en daarna "Hebben leerlingen met een ander antwoord ook voor deze aanpak gekozen?"

Geef leerlingen de rust om hun antwoorden voor te bereiden. Hierboven hebben we gezien dat het opnemen van vragen t.a.v. inhoudelijke conclusies en leren-leren-reflectie in de instructie en het opdrachtenblad hiertoe mogelijkheden biedt.

In elke nabespreking en ieder onderwijsleergesprek zijn snelle leerlingen en langzame leerlingen.

Leerlingen die primair reageren en leerlingen die een meer dromende leerstijl hebben. Er zijn leerlingen die in een groep makkelijk praten en leerlingen die zich in een kleine setting meer op hun gemak voelen. Al deze zaken kunnen worden opgevangen door leerlingen twee tot vijf minuten de tijd te geven in een groepje hun antwoorden schriftelijk voor te bereiden.

Zo wordt de inbreng van meer leerlingen gewaarborgd. In een klassikaal gesprek met 24 leerlingen behoort slechts één leerling aan het woord zijn. Als in dezelfde klas groepjes van drie leerlingen worden geformeerd, kunnen acht leerlingen tegelijk aan het woord zijn. Aarzel niet om volledig af te wijken van alle suggesties als een klas daarom 'vraagt!'. Het 'leren' van de leerlingen staat immers voorop.

Nabespreking

Top Twaalf Tips

1. **Neem er de tijd voor.**
2. **Zorg dat de nabespreking een 'natuurlijk' onderdeel in de les is.**
 - * *Stel op het opdrachtenblad al reflecterende 'leren-leren'-vragen.*
3. **Knoop aan bij de emotie van de leerling.**
 - * *Wat is jullie antwoord?*
 - * *Hoe was dit om te doen?*
 - * *Hoe ging de samenwerking?*
 - * *Waarom moesten jullie zo lachen?*
4. **Stel open vragen.**
 - * *Hoe hebben jullie het aangepakt?*
 - * *Zijn jullie van werkwijze veranderd?*
 - * *Hadden jullie een taakverdeling?*
5. **Laat leerlingen zoveel mogelijk zelf uitleggen.**
 - * *Leg eens uit. Kun je dit uitleggen?*
 - * *Vertel daar eens wat meer over?*
 - * *Kun je daar een voorbeeld van geven?*
 - * *Waarom?*
6. **Laat leerlingen op elkaar reageren en onthoudt jezelf van snelle beoordelingen.**
 - * *Hebben meer groepen het zo gedaan?*
 - * *Wie heeft dit ook/niet?*
 - * *Zou een ander antwoord ook mogelijk zijn?*
 - * *Wat vinden jullie van hun antwoord?*
 - * *Wie van de anderen kan daar een voorbeeld van geven?*
7. **Zeg zo min mogelijk, gebruik lichaamstaal.**
 - * *Knik instemmend, buig voorover, maak handgebaren om leerlingen verder te laten vertellen, kijk leerlingen belangstellend aan, enz.*
8. **Maak verbindingen.**
 - * *Hoe zien we dit in het schoolboek terug?*
 - * *Welke vraag zou je nu op het proefwerk kunnen verwachten?*
 - * *Welk voordeel zou je bij andere vakken bij deze aanpak hebben?*
9. **Betrek zoveel mogelijk leerlingen.**
 - * *Geef leerlingen de tijd om in een groepje na te denken over het antwoord.*
10. **Bouw de nabespreking op.**
 - * *Als de eerste groep het perfecte antwoord geeft, zal de nabespreking kort zijn! Kies dus antwoorden/groepen die nog aanvulling nodig hebben als eerste.*
11. **Kom in vervollessen op de conclusies van de nabespreking terug.**
 - * *Hoe hebben we dit in de les met dat begrippenspelletje aangepakt?*
 - * *Welke overeenkomst is er met de chronologie over de Kruistochten?*
12. **Leerlingen mogen fouten maken, de docent ook. Mislukt een nabespreking, dan is er in de volgende les weer een kans.**

De verwerking van de nabespreking

Eén van de belangrijkste leerervaringen uit het project 'Actief Historisch Denken' is wel de 'nabespreking van de nabespreking'. Door het opnemen van 'leren-leren' vragen in de activiteit zelf, is er de mogelijkheid om via een aanpak van 'denken-delen-uitwisselen' de leerlingen zich in stappen bewust te laten worden van hun leerproces en leerresultaat. Dit effect wordt versterkt als in een volgende les de leerlingen nogmaals hun bevindingen moeten verwoorden. Pas dan blijkt wat ze werkelijk hebben opgestoken en of het beoogde ook is verwezenlijkt. In de praktijk blijkt dat leerlingen één of twee lessen later een andere waarde aan het geleerde toekennen dan tijdens of kort na de AHD-werkvorm. De gebruikte denkstrategieën zijn vaak vakoverstijgend. Voor een optimaal rendement is een schoolbeleid nodig. Vinden docenten het al lastig om ten aanzien van denkstrategieën en historische vaardigheden een coherente doorlopende leerlijn binnen het eigen curriculum te ontwikkelen, dan is een schoolbrede aanpak van denkvaardigheden nog ver weg. Voor optimaal rendement van de inspanningen van de leerlingen en een implementatie van denkvaardigheden in het hele schoolcurriculum moet nog onderzoek gedaan worden naar de mogelijkheden.

Tot slot

In ruimere zin is de nabespreking niets meer of minder dan een uitoefening van het 'historische ambacht': een onderzoek naar wat in het verleden (de lesminuten voor de nabespreking) heeft plaatsgevonden. Door steeds opnieuw vragen te stellen, verschillende perspectieven erbij te betrekken, de betrouwbaarheid van de antwoorden te testen, kunnen leerlingen tot meer/andere inzichten komen. Welke modieuze naam 'leren' vandaag ook heeft, juist 'betekenisvol leren' vraagt bevlogen docenten die vakinhoudelijk, pedagogisch en didactisch onderlegd zijn. De rol van de docent als 'begeleider van het leerproces' hoort daar zeker bij. De meerwaarde van de docent in AHD-leeractiviteiten en vooral in de nabespreking ligt op een ander terrein. De docent laat, op basis van zijn vakinhoudelijke kennis, de leerlingen verschillende betekenissen van de stof en de persoonlijke, culturele of algemeen maatschappelijke toepasbaarheid zien en ervaren. Zo krijgt 'leren' meer betekenis voor de leerling, de docent, het prachtige vak geschiedenis, het onderwijs en de maatschappij.



Hoofdstuk 1

Oudheid



Hoofdstuk 1

Oudheid

De Oudheid behoort tot het standaardcurriculum van het geschiedenisonderwijs. Sinds een aantal jaren worden er minder thema's aangesneden. Egypte is al vele jaren uit de kerndoelen verdwenen, maar veel docenten en methoden kiezen ervoor om er toch aandacht aan te besteden. Dit omdat Egypte enorm tot de verbeelding van de leerlingen spreekt. Brugklasleerlingen zijn vaak nog niet in staat om abstracte historische concepten (chronologie, causaliteit) te bevatten, maar ze zijn heel goed in staat om de verbanden te zien in verhalen en die te vertalen naar meer abstracte concepten¹. Verschillende onderwerpen uit de Oudheid lenen zich hiervoor.

Maar de Oudheid kent ook onderwerpen die zich veel lastiger voor een verhalende benadering lenen. Veelal zijn dit onderwerpen die leraren belangrijk vinden, maar door tijdgebrek minder intensief besproken kunnen worden. Daardoor is het voor docenten lastig om ze concreet en toegankelijk te maken. De activerende werkvormen van Actief Historisch Denken bieden voor dit probleem een oplossing. De werkvormen in dit hoofdstuk hebben hun waarde bewezen. Leerlingen vinden ze leuk, terwijl docenten de leeractiviteiten als motiverend en leerzaam ervaren.

Het oude Athene heeft verschillende bestuursvormen gekend, maar in de voorstellen voor de basisvorming, zoals die door de commissie De Rooij² opgesteld zijn, worden die slechts gedeeltelijk genoemd. Alleen havo-vwo leerlingen moeten bij hun kennis van de tien tijdvakken iets weten over "burgerschap en wetenschappelijk denken in de Griekse stadstaat."³ Het begrip democratie komt in de meeste methoden aan bod. De activiteit 'Levende Grafiek' koppelt de verschillende staatsvormen aan het aantal mensen dat politieke invloed had. Niet alleen democratie, maar ook monarchie, aristocratie en tirannie. Daardoor leren de leerlingen niet alleen wat die begrippen inhouden, maar krijgen ze ook chronologisch inzicht in de politieke ontwikkeling van het oude Athene.

De moord op Julius Caesar leent zich goed om een spannend verhaal te vertellen. Vele malen, in talloze geschiedenislokalen, is Caesar vermoord door de senatoren, aan de voet van het beeld van zijn vijand Pompeius. Door er een 'Mysterie' van te maken krijgen de leerlingen zelf de kans om uit te zoeken wat de oorzaken van de moord op Caesar waren en wat de gevolgen op korte en lange termijn. De historische vaardigheden oorzaak en gevolg worden zo geoefend, zonder dat het spannende verhaal aan kwaliteit inboet. Bovendien leren de leerlingen het verschil tussen de staatsvormen republiek en keizerrijk.

Dat de Romeinen in de Lage Landen zijn geweest, is bij de meeste leerlingen wel bekend. Maar waar ze precies gezeten hebben en dat je eigenlijk nog niet kunt spreken van Nederland is voor veel leerlingen niet of nauwelijks bekend. Daar staat tegenover dat ze vaak wel weten dat er hedendaagse steden zijn die een geschiedenis hebben die teruggaat tot de Romeinen. Welke steden dat precies zijn is minder bekend. Ook het gegeven dat de namen van de grote rivieren afgeleid zijn van Latijnse namen weten zij vaak niet. Dat soort kennis kunnen leerlingen krijgen door naar een historische kaart te kijken. De werkvorm 'Beelden om te onthouden' is met dat doel in dit hoofdstuk opgenomen.

Met de hierboven genoemde leeractiviteiten wordt aangesloten bij de oriëntatiekennis zoals die bij De Rooij genoemd wordt voor het tijdvak Grieken en Romeinen.

- * Burgerschap en wetenschappelijk denken in de Griekse stadstaat
- * De verspreiding van de Grieks-Romeinse cultuur en de confrontatie met de Germaanse cultuur.

¹ Egan, K. (1989). *Teaching as Story Telling*. Chicago: University of Chicago Press, p. 14.

² "De Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming" heeft in de onderwijspraktijk de naam gekregen van haar voorzitter P. de Rooij. Ook hier wordt de naam commissie De Rooij gebruikt om naar het advies dat deze commissie schreef over de nieuwe kerndoelen en eindtermen voor het geschiedenisonderwijs te verwijzen.

³ De Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming (2001). *Heden, Verleden en Toekomst*, Enschede: SLO, p. 45.

Levende Grafiek

Staatsvormen in het oude Athene - Wie heeft de macht?

De democratie van Athene is een klassiek thema. Tegenwoordig wordt het niet meer op alle niveaus aangeboden, mede omdat het een lastig en abstract onderwerp is. Maar dat het een belangrijk onderwerp is, zal door weinigen ontkend worden. Deze levende grafiek laat leerlingen zien wat democratie is. Het percentage van mannelijke deelnemers wordt afgezet tegen uitspraken over regeringsvormen. Dat geeft de leerlingen zicht op de ontwikkeling en bij de nabespreking kan er een koppeling met de actualiteit gemaakt worden.

De les in een oogopslag

Onderwerp: Staatsvormen in het oude Athene. Wie heeft de macht?

Activiteit: Leerlingen plaatsen uitspraken op de juiste plaats in een grafiek. Zij verantwoorden hun keuze met een redenering waarin het gebruik van historische kennis en historische vaardigheden centraal staat.

Tijdsduur: 1 Lesuur.

Doelen:

- * Leerlingen herkennen de verschillende staatsvormen in het oude Athene.
- * Leerlingen kunnen bij het geven van argumenten de waarde van historische kennis en vaardigheden benoemen.

Beginsituatie: Niveau: havo-vwo brugklas.
De paragraaf over de Atheense democratie is behandeld.

Vorbereiden:

- * Voor iedere leerling moet het instructieblad worden gekopieerd.
- * Voor iedere leerling moeten de gebeurtenissen gekopieerd worden.
- * Voor iedere leerling moet het opdrachtenblad gekopieerd worden.

Instrueren:

Wat: Staatsvormen in het oude Athene. De centrale vraag is: Wie heeft de macht?
Hoe: De instructie staat uitgeschreven op het instructieblad.
 Klassikale behandeling van de eerste uitspraak voorkomt vragen, problemen en halfslachtige resultaten.
 Individueel opdrachten maken, daarna in duo's bespreken.
 Ten slotte maak je het opdrachtenblad.
Waarom: kennis en inzicht in staatsvormen van het oude Athene.
 Kennis van democratie in het oude Athene.
 Leren redeneren.
 Een vergelijk kunnen maken tussen democratie in het oude Athene en democratie in het hedendaagse Nederland.

Uitvoeren: Leerlingen doen de activiteit: eerst maken ze de opdracht individueel. Daarna vergelijken ze hun resultaten met die van een klasgenoot. Ze moeten dan hun keuzen beargumenteren.

Nabespreken: **Wat:** wat heb je geleerd, op welke plaats hoort welke uitspraak?
Hoe: hoe hebben jullie het gedaan? Wat deden jullie waardoor het goed ging?
Waarom: zo leer je over de staatsvormen in het oude Athene en het Nederland van nu. Je leert redeneren.

Vervolg: Je moet weten welke regeringsvormen er in Athene zijn geweest. Het begrip democratie zal nog vaak aan bod komen.

Doelen

- * Leerlingen kunnen begrippen als staatsvorm, monarchie, aristocratie, tirannie en democratie in eigen woorden omschrijven.
- * Leerlingen kunnen de verschillen tussen de diverse staatsvormen benoemen.
- * Leerlingen kunnen dateren wanneer het oude Athene democratisch geregeerd werd.
- * Leerlingen kunnen argumenten met elkaar uitwisselen, deze samen beoordelen om vervolgens in een redenering te gebruiken.

Beginsituatie

- * De les is bedoeld voor een havo-vwo brugklas, waar de Griekse samenleving nog in de wettelijke richtlijnen staat. Zij kan het beste ingezet worden na de paragraaf over de Atheense democratie. De leeractiviteit is dan vooral bedoeld om de kennis over de democratie te verankeren.
- * Op het vmbo is de les ook mogelijk, maar dan is het verstandig om te werken met materiaal, waarin begrippen worden uitgelegd, dat ter inzage is neergelegd op een bureau.
- * Het is niet nodig dat de leerlingen al ooit met een levende grafiek gewerkt hebben. Dit is een heel gesloten versie (9 uitspraken moeten verdeeld worden over 9 momenten) en kan dus ook ingezet worden om het principe van de levende grafiek duidelijk te maken.

Tijdsduur

De activiteit neemt, inclusief de nabespreking, een lesuur in beslag.

Vorbereiden

- * Voor elke leerling moet het instructieblad zijn gekopieerd.
- * Voor elke leerling moet het blad met uitspraken gekopieerd zijn.
- * Voor elke leerling moet het opdrachtenblad gekopieerd zijn.

Instrueren**Wat gaan we doen?**

De docent vertelt dat de les een herhaling van de paragraaf over de democratie in Athene is. Verschillende regeringsvormen komen nog eens aan bod. Daarvoor moet je uitspraken beoordelen en kijken wie er de macht heeft dan moet je kijken waar je die uitspraak thuis hoort in een grafiek.

Hoe gaan we het doen?

De docent deelt het instructieblad uit en laat de leerlingen dit zelfstandig bestuderen met een aantal controlevragen aan het eind.

Benadruk in de instructie vooral: "Leg uit waarom je bepaalde uitspraken op een bepaalde plek in de grafiek plaatst. Bij elk jaar in de grafiek hoort uiteindelijk één uitspraak."

Dit houdt in dat als je niet precies weet waar een bepaalde uitspraak hoort, je die kunt overslaan en aan het einde bekijkt waar die alsnog hoort. Je moet het dan ook uit kunnen leggen.

Als je dat gedaan hebt, bekijk je in tweetallen elkaars materiaal.

Als je alle gebeurtenissen geplaatst hebt en je kunt goed uitleggen waarom je ze zo geplaatst hebt, vraag je het opdrachtenblad en maak je dat voor jezelf.

Als de klas voor de eerste keer met de activiteit 'Levende Grafiek' werkt, is het verstandig om de instructie samen te lezen en klassikaal te bespreken. Daarna wordt uitspraak één klassikaal gedaan. In de bespreking ervan moet duidelijk worden dat de uitspraak op verschillende plaatsen in de grafiek kan staan, maar dat je dus moet bekijken op welke plaats de uitspraak beter past. De definitieve keuze kan pas bepaald worden als alle uitspraken aan bod zijn gekomen.

Waarom doen we dit?

Laat leerlingen zoveel mogelijk onderstaande zaken zelf benoemen.

- * Je krijgt zo meer kennis en begrip van de stof. Met name kun je nu verschillende staatsvormen in eigen woorden omschrijven.
- * Je weet nu wanneer Athene een democratie werd.
- * Je leert dat je door goede verbanden te leggen zelf kunt uitvinden waar een bepaalde uitspraak thuis hoort (in zijn tijd plaatsen).

Uitvoeren

Na de instructie volgen de leerlingen de aanwijzingen op en maken de opdracht. De docent loopt rond en assisteert de leerlingen. Tijdens de begeleiding let de docent goed op welke opmerkingen en inzichten van de leerlingen hij kan gebruiken in de nabespreking. Als de meeste leerlingen klaar zijn met het individuele deel gaan ze in tweetallen overleggen over hun keuzen.

Als een tweetal klaar denkt te zijn, controleert de docent of de leerlingen hun keuzen inderdaad kunnen onderbouwen. Dat kan door bij bepaalde gebeurtenissen te vragen naar de argumenten die gekozen zijn. Met name gebeurtenis B (Soloon) en G (tirannie van Peistratus) zijn geschikt om te laten bear- gumenteren.

Nabespreken

Nabespreking met leerlingen heeft drie fasen:

Wat hebben we geleerd?

Bij deze nabespreking van de inhoud is het bespreken van het opdrachtenblad richting gevend. Het is van belang dat de leerlingen met elkaar in gesprek gaan over de kwaliteit van de antwoorden en redeneringen. Daarbij moeten ze letterlijk verwijzen naar de gebeurtenissen. Leerlingen hebben de kaartjes vaak op chronologische volgorde gelegd, door vooral te letten op taalkundige verwijzingen (de zoon van Codrus werd archont, dus dat moet dan wel na de dood van Codrus komen; of er staat dat ze al snel besloten om niet één archont te kiezen, maar negen. Van 700 naar 683 v.chr. is maar een kleine periode). Die redeneringen zijn natuurlijk in orde, maar de docent moet de leerlingen ook prikkelen om meer historische argumenten te gebruiken. Dat kan door naar extra argumenten te vragen voor het plaatsen van die uitspraak op een bepaalde datum.

Hoe hebben we het gedaan?

Richtvragen voor deze fase van de nabespreking kunnen zijn:

- * Wat is nu belangrijk bij het plaatsen van een gebeurtenis in de grafiek?
- * Waardoor veranderde je in de bespreking in duo's of in de klassikale bespreking je eerste keuze?
- * Als we zo'n opdracht nog eens zouden doen, wat zou je dan anders aanpakken of zou je het weer zo doen?

Waarom hebben we het gedaan?

In een onderwijsleergesprek vorm de leerlingen zoveel mogelijk zelf conclusies kunnen laten trekken over het waarom van deze oefening. Aandachtspunten daarbij kunnen zijn:

- * Voorbereiding op het proefwerk (completer begrip, beklijft beter, in eigen woorden).
- * Argumenteren; een argument gaat vergezeld van bewijsmateriaal: historische feiten.

Vervolg

De docent geeft aan dat bij andere hoofdstukken en zeker in de hogere klassen steeds meer naar de kwaliteit van het argumenteren en redeneren gevraagd zal worden. Dat geldt ook voor proefwerken.

Werkmateriaal

- * De leerlinginstructie met de grafiek
- * De gebeurtenissen
- * Het opdrachtenblad

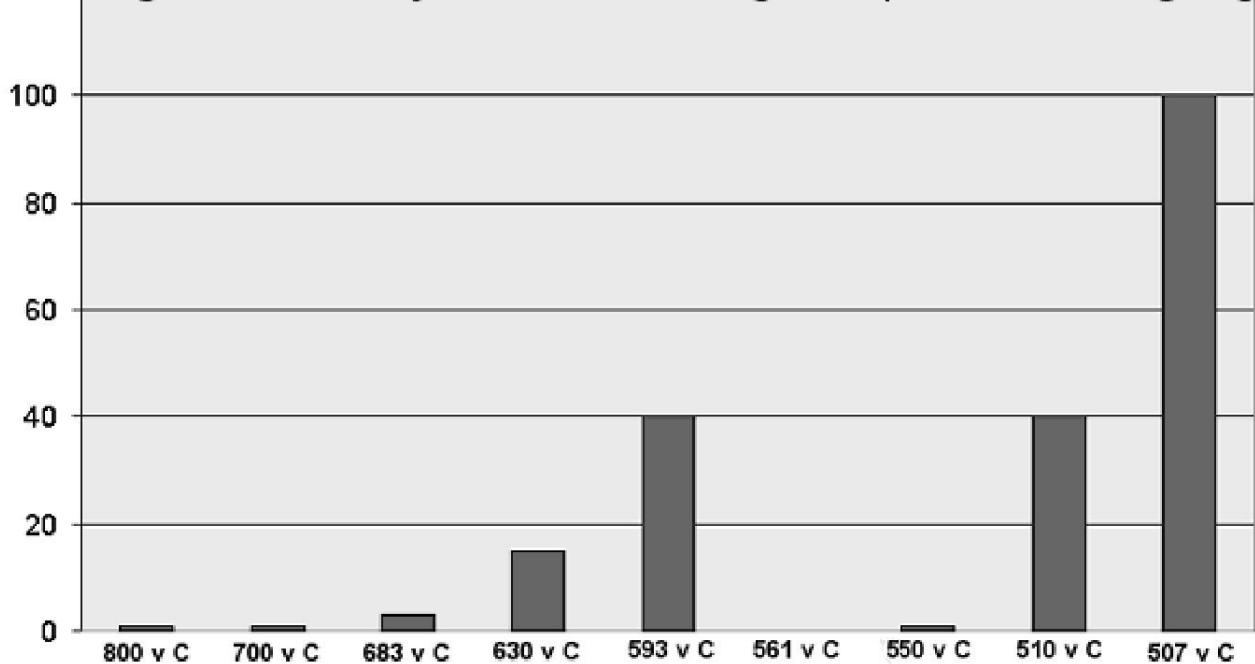
Levende grafiek

Staatsvormen in het oude Athene - Wie heeft de macht?

Leerlinginstructie

Koning Atheos had geen eigen zonen. Hij werd opgevolgd door zijn schoonzoon, Cecrops. Deze opvolger stichtte een stad, die later uitgroeide tot de eerste democratie ter wereld. Nu is het de hoofdstad van het huidige Griekenland: Athene

Percentage van de mannelijke Atheense bevolking dat inspraak had in de regering



Wat is de bedoeling?

- * Bekijk de bovenstaande grafiek.
- * Lees de gebeurtenissen uit de Atheense geschiedenis.
- * Zet de letters van de onderstaande gebeurtenissen op de juiste plaats in de grafiek. Elk stuk tekst hoort bij een jaartal uit de grafiek. Je moet kunnen uitleggen waarom je een bepaalde gebeurtenis op een bepaalde plek in de grafiek plaatst.
- * Maak de opdracht eerst alleen. Vergelijk daarna je antwoorden met je buurman of buurvrouw.
- * Luister goed naar zijn of haar antwoorden en verander eventueel je antwoorden.
- * Als jullie tevreden zijn over je antwoorden, vraag dan aan de docent(e) het opdrachtenblad. Maak dat weer individueel.
- * Bij de nabespreking gaat het erom dat je voldoende argumenten hebt om een gebeurtenis bij een bepaald jaar te zetten.

Levende grafiek

Staatsvormen in het oude Athene - Wie heeft de macht?

Gebeurtenissen

A.

Omdat Athene geen nieuwe koning wilde hebben hield de monarchie op en kreeg de zoon van Codrus niet de macht en ook niet de titel van zijn vader. Hij werd **archont** of regeerder genoemd. De stad werd nu geregeerd door één archont, die slechts voor tien jaar de macht kreeg. Na tien jaar zou gekeken worden of hij goed had geregeerd. Als men tevreden was over hem kon hij zijn functie houden, maar anders zou men een nieuwe archont aanstellen. De archont moest een van de hoogste edelen uit Athene zijn.

B.

De regering had nu de steun van een groter deel van de bevolking, maar niet van de gewone bevolking. Veel boeren waren nog steeds hun land kwijt en hadden nog helemaal geen inspraak in de regering van de stad. Een nieuwe opstand dreigde en de archonten en de raad van edelen besloten om één man aan te stellen die het probleem mocht oplossen: Soloon. Hij heeft het hele regeringssysteem omgegooid. Hij verdeelde de Atheense burgers in **vier klassen**: Niet meer op grond van afkomst, maar op grond van rijkdom. Zo kwamen de boeren in de derde klasse terecht.

Soloon besloot dat mensen van de eerste twee klassen archont mochten worden. Zij behielden de meeste macht. De hoogste drie standen kregen toegang tot de "raad van 400". Alle Atheense burgers, dus ook de laagste klasse, hadden toegang tot de volksvergadering. De politieke invloed was dus niet meer bepaald door geboorte, maar door rijkdom. Toch was er nog geen sprake van democratie.

C.

Omdat Hippias en Hipparchus net als hun vader vooral de armen wilden helpen, kwamen ze in conflict met de edelen. Twee Atheense edelen vermoordden Hipparchus. Ze werden als helden vereerd en er werd een standbeeld voor hen opgericht, de "tirannendoders". Tegelijk grepen adellijke Atheense families, met hulp van een legertje uit Sparta, weer de macht. Hippias moest vluchten. Athene was weer een **aristocratie**.

D.

Net als elke andere polis in Griekenland was Athene een **monarchie**. Een paar eeuwen werd het land door koningen geregeerd. Codrus, de laatste koning, stierf bij het verdedigen van zijn stad tegen Sparta. Na zijn dood wilden de Atheners geen koningen meer: Ze zouden toch nooit meer iemand zouden vinden zoals Codrus, de man die zijn leven had gegeven voor zijn stad.

E.

De **aristocratie** zorgde voor grote armoede op het land. Terwijl de rijken steeds rijker werden, verloren veel boeren hun land, waardoor ze hun enige inkomstenbron verloren. Zij waren boos en wilden in opstand komen. Om te voorkomen dat de opstand uitbrak, besloten de negen archonten dat de raad van edelen voortaan advies moest uitbrengen voor er een nieuwe wet werd afgekondigd. In de **raad van edelen** zaten alle edelen die ooit archont waren geweest.

F.

Maar al heel snel besloten de Atheense edelen dat er elk jaar **negen archonten** gekozen zouden worden. Dan lag de macht niet bij één man, maar was die verdeeld. Omdat archonten van hoge afkomst waren, werd deze regering een **aristocratie** genoemd, wat letterlijk 'regering door de besten' betekent. De macht lag dus in handen van een klein groepje edelen.

G.

Uit de anarchistische chaos in Athene stond één machtige man op, Pisistratus. Hij had een groot leger en sloeg de opstand neer. Hij ging vervolgens in zijn eentje de nieuwe regering van Athene inrichten. Pisistratus was een **tiran**, iemand die met geweld aan de macht is gekomen. Pisistratus heeft veel gedaan om de economie op gang te helpen. Hij zorgde ervoor dat de armen het beter kregen. De adel voelde zich daar niet gemakkelijk bij. Zijn tirannie werd voortgezet door zijn twee zonen.

H.

De hervormingen van Soloon veranderden de staatsinrichting wel, maar veranderden niets aan de economie. De armoede bleef dus nog steeds bestaan. Deze keer was de regering te laat en er brak een grote opstand uit tegen de regering. **Anarchie** brak uit en door de rellen en de onrust werd de stad een jaar lang eigenlijk door niemand geregeerd.

I.

De nieuwe aristocratie bracht geen rust. Er braken conflicten uit tussen de Atheense adellijke geslachten. De adellijke Clisthenes wist het volk, de *demos*, in zijn aanhang op te nemen. In ruil daarvoor moest hij het volk wel politieke invloed geven. Clisthenes veranderde de staatsinrichting van de stad opnieuw. Alle mannelijke burgers van de polis Athene kregen politieke invloed. Ze konden allemaal deelnemen aan de volksvergadering (*ekklesia*).

Daarnaast verdeelde Clisthenes Attica in tien districten (*phylai*). Uit elk district werden 50 man door loting aangewezen die een jaar lang in de "raad van 500" (*boulè*) zaten. Je mocht maar twee keer in je leven in de *boulè* zitten. Zo kwamen heel veel Atheense mannen een keer in die raad te zitten. De *boulè* kwam met wetsvoorstellen, die door de volksvergadering goedgekeurd moesten worden. Daarmee had het volk dus het laatste woord. Athene was een echte **democratie** geworden.

Levende grafiek

Staatsvormen in het oude Athene - Wie heeft de macht?

Opdrachtenblad

Als je de gebeurtenissen bij de jaartallen hebt geplaatst, beantwoord dan de volgende vragen.

1. Athene heeft verschillende regeringsvormen gehad. Hier staan ze allemaal in alfabetische volgorde: anarchie - aristocratie - democratie - monarchie - tirannie.

Zet ze in de juiste volgorde. Begin bij de staatsvorm die in 800 v.chr. bestond.

.....

.....

2. Een **aristocratie** is een staatsvorm waarin een kleine groep (edelen) de macht heeft. Toch kun je niet stellen dat in Athene de aristocratie altijd hetzelfde is gebleven. Daar kun je minstens drie fasen in herkennen.

a. Beschrijf hoe de aristocratie zich in Athene heeft ontwikkeld.

.....

.....

.....

b. Geef aan in welke periode Athene voor het eerst door aristocraten werd bestuurd.

Van tot

3. Soloon maakte een einde aan de aristocratie en gaf veel meer mensen politieke invloed. Je kunt de staatsvorm die Soloon invoerde niet democratisch noemen.

a. Leg uit waarom de staatsvorm van Soloon niet democratisch is.

.....

.....

.....

b. Voor die tijd was het wel heel bijzonder wat Soloon gedaan heeft. Leg uit wat zo bijzonder was aan de staatsvorm van Soloon.

.....

.....

.....

c. Toch is het enige tijd later gedaan met de politieke invloed van veel burgers. Hoe kun je dat verklaren?

.....

.....

.....

4. Het woord tiran heeft bij ons een heel negatieve betekenis. Ook de Atheners vereerden de *tirannendoders* als helden.

a. Leg uit waarom een tiran zo'n negatief beeld heeft.

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

b. Toch gaat dat beeld voor de tiran Pisistratus, die van 546-528 v.chr. heeft geregeerd, niet echt op. Leg dat eens uit.

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

c. Hoe kun je dan toch verklaren dat de tirannendoders als grote helden werden vereerd? (Denk aan wie de macht kregen nadat de tirannen werden verslagen).

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

5. Door de hervormingen van Clistenes werd Athene een democratie.

a. Leg uit waarom de staatsvorm die Clistenes heeft ingevoerd een democratie is.

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

b. Schrijf op wanneer Athene een democratie is geworden?

c. Wij vinden tegenwoordig dat Athene toch niet echt een democratie is. Leg uit waarom wij Athene geen echte democratie vinden.

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

d. Lees de volgende stelling:

De Atheense democratie is meer democratisch dan onze democratie, want de Atheense mannen konden veel directer invloed uitoefenen op de politieke besluiten. En een democratie is beter als je direct invloed kunt uitoefenen.

Leg met een argument uit of je het eens bent met deze stelling.

Ik ben het WEL / NIET eens met de stelling, omdat

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

Levende grafiek

Staatsvormen in het oude Athene - Wie heeft de macht?

Antwoorden

De levende grafiek

De juiste jaartallen bij de gebeurtenissen:

Chronologisch overzicht van de gebeurtenissen:

Gebeurtenis A - 700 v.chr.	800 v.chr. - gebeurtenis D
Gebeurtenis B - 593 v.chr.	700 v.chr. - gebeurtenis A
Gebeurtenis C - 510 v.chr.	683 v.chr. - gebeurtenis F
Gebeurtenis D - 800 v.chr.	630 v.chr. - gebeurtenis E
Gebeurtenis E - 630 v.chr.	593 v.chr. - gebeurtenis B
Gebeurtenis F - 683 v.chr.	561 v.chr. - gebeurtenis H
Gebeurtenis G - 550 v.chr.	550 v.chr. - gebeurtenis G
Gebeurtenis H - 561 v.chr.	510 v.chr. - gebeurtenis C
Gebeurtenis I - 507 v.chr.	507 v.chr. - gebeurtenis I

Het opdrachtenblad

1. monarchie - aristocratie - anarchie - tirannie - aristocratie - democratie
Let op: aristocratie moet twee keer gebruikt worden.
- 2a. Van één leider (archont) [kaartje A), naar negen archonten [kaartje F]. Daarna werd de groep waaruit een archont gekozen kon worden groter [kaartje E].
- 2b. Eerste aristocratische periode was van 683 - 561 v.chr.
- 3a. De hervormingen van Soloon waren niet democratisch, omdat de bovenste lagen nog heel veel invloed hadden en de belangrijkste beslissingen namen.
- 3b. De politieke macht was niet meer afhankelijk van je geboorte, maar van je rijkdom. Daardoor konden Atheners die rijk werden ook politieke macht krijgen.
- 3c. De politiek was wel veranderd, maar de economie was nog steeds niet goed. De rijken werden rijker en de armen armer. Dat leidde tot spanningen.
- 4a. Een tiran is iemand die alleen regeert en zich de macht oneerlijk heeft toegeëigend. Een tiran onderdrukt ook vaak de bevolking.
- 4b. Voor de tiran Pisistratus gaat dit niet op, omdat hij goed voor de armen zorgden en de economie hielp. Hij kwam daardoor vooral in conflict met de edelen. Die wilden hun macht behouden.
- 4c. Nadat de tirannen waren verdreven kregen de edelen hun macht weer terug. Ze wilden laten zien dat zij terecht de macht hadden en dat de tiran zich de macht onterecht had toegeëigend. Dus werden de tirannendoders gezien als redders.
- 5a. Athene werd door de hervormingen van Clistenes een democratie omdat alle Atheense mannen de wetten moesten goedkeuren in de volksvergadering. Bovendien kon elke Atheense man in de 'raad van 500' komen. Dat was niet afhankelijk van geboorte of inkomen.
- 5b. Athene is in 507 v.chr. een democratie geworden.
- 5c. Wij vinden Athene niet een echte democratie omdat vrouwen, vreemdelingen en slaven geen invloed hadden. Bovendien vinden we dat je geen slaven mag hebben in een democratie, omdat in een democratie iedereen gelijk en vrij is.
- 5d. De leerlingen moeten in hun argumentatie blijk geven van het feit dat Athene een rechtstreekse democratie is en Nederland een parlementaire (indirecte) democratie. In hun keuze eens of niet eens moeten ze gewicht geven aan het belang van rechtstreekse invloed. Vaak zal dat gebeuren door te wijzen op het gebrek aan invloed van vrouwen, vreemdelingen en slaven in Athene (zie vorige vraag). Maar in feite is dat geen goed argument, omdat het een andere maatstaf gebruikt.

Mysterie

Moord op Gaius Julius Caesar

De Romeinen komen in de brugklas altijd aan de orde. Julius Caesar behoort tot de canon van de geschiedenis. Bijna iedereen heeft wel van hem gehoord, al is het maar uit de strips van Asterix. Omtrent de redenen waarom hij vermoord is weten de meeste leerlingen vrijwel niets. Juist die moord, die wel tot de verbeelding spreekt, kan leerlingen helpen zich in te leven in een roerige periode van de Romeinse Republiek. Het helpt hen om zicht te krijgen op de overgang van Republiek naar Keizerrijk. Dit gesloten mysterie is ook erg geschikt als leerlingen voor het eerst met een mysterie te maken krijgen.

De les in een oogopslag

Onderwerp: Moord op Julius Caesar

Activiteit: Leerlingen ordenen informatie om de oorzaken van de moord op Caesar te achterhalen. Ook achterhalen ze de gevolgen van die moord.

Tijdsduur: 1 lesuur van 50 minuten

Doelen:

- * Leerlingen kunnen informatie ordenen
- * Leerlingen kunnen onderscheid maken tussen oorzaken en gevolgen
- * Leerlingen weten waarom Julius Caesar is vermoord
- * Leerlingen weten dat er in de Romeinse Republiek een machtsstrijd gaande was, die uiteindelijk leidde tot de komst van het Romeins Keizerrijk.

Beginsituatie: Brugklas. Zowel vmbo als havo/vwo
Leerlingen hebben kennisgemaakt met het ontstaan van Romeinse Rijk. Ze kennen de begrippen republiek, senaat, senatoren en tiran.

Vorbereiden:

- * Voor iedere leerling het antwoordblad kopiëren
- * Voor elk groepje leerlingen een envelop met daarin de kaartjes

Instrueren:

Wat: Vandaag gaan we de moord op Julius Caesar oplossen.
Hoe: Ieder groepje krijgt een envelop met kaartjes. Deze kaartjes moeten jullie lezen en zo verdelen dat je de vragen kunt beantwoorden.
Waarom: Ordenen van informatie en het onderscheiden van oorzaken en gevolgen is belangrijk voor het vak geschiedenis. Bovendien leer je veel over de problemen in de Romeinse Republiek.

Uitvoeren:

- * Maak groepjes van drie leerlingen
- * Lees samen met de leerlingen de instructie
- * Laat de leerlingen de envelop openen en de kaartjes lezen.
- * Op het bureau ligt inzage-materiaal
- * Leg na 10 minuten de les stil om een tussenevaluatie te houden
- * Na een half uur moeten de leerlingen het antwoordenblad invullen.

Nabespreken:

Wat: Behandel het vragenblad dat de leerlingen hebben gemaakt.
Hoe: Hoe hebben jullie het gedaan? Wat deden jullie waardoor het zo goed ging? Waarom hebben jullie het op deze manier aangepakt?
Waarom: Wat heb je nu geleerd over de Romeinen? Wat heb je nu geleerd over wat belangrijk is bij geschiedenis?

Vervolg: De oorzaken en de gevolgen van de moord op Caesar zijn belangrijk voor de geschiedenis van het Romeinse Rijk. Zij laten de redenen zien waarom dingen kunnen veranderen. Bij geschiedenis zoeken we vaak naar de oorzaken van verandering.

Doelen

- * Leerlingen kunnen informatie ordenen
- * Leerlingen kunnen onderscheid maken tussen oorzaken en gevolgen
- * Leerlingen weten waarom Julius Caesar is vermoord
- * Leerlingen weten dat er in de Romeinse Republiek een machtsstrijd gaande was, die uiteindelijk leidde tot de komst van het Romeins Keizerrijk.

Beginsituatie

Enige kennis van de Romeinen is belangrijk voor het oplossen van het mysterie. Vooral kennis van de inrichting van het bestuur, met name van de senaat, is nodig. Om dat te ondervangen is er inzagemateriaal op het bureau van de docent. Daarin worden de belangrijkste begrippen uitgelegd en staan korte biografieën van alle genoemde personen. Ervaring met het oplossen van mysteries is niet nodig.

Vorbereiden

- * Kopieer voor iedere leerling het antwoordblad
- * Kopieer voor ieder groep een set kaartjes, knip ze uit en doe ze in een envelop. Plak de leerling-instructie op de envelop
- * Kopieer het inkijsmateriaal en leg dat vooraan op het bureau.

Instrueren**Wat gaan we doen?**

Iedereen heeft wel eens gehoord van Julius Caesar. Hij is een van de bekendste Romeinen geweest die geleefd hebben. Maar wist je ook dat hij in 44 v. Chr. is vermoord? Jullie gaan nu uitzoeken door wie hij is vermoord en waarom hij is vermoord. Bovendien gaan jullie bekijken wat de gevolgen van de moord waren.

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 zo gaan ordenen dat ze je helpen om de drie vragen te beantwoorden. Het kan zijn dat je sommige dingen niet goed weet. Op het bureau ligt wat extra informatie. Eén van jullie mag die in komen kijken, maar de anderen in het groepje moeten weten wat die persoon op komt zoeken.

Wijs de leerlingen erop dat de strookjes genummerd zijn, maar dat dit geen betekenis heeft. Dat is alleen bedoeld om straks de nabespreking gemakkelijker te maken.

Waarom doen we dit?

- * Om te leren dat de volgorde bij geschiedenis belangrijk is (oorzaak - gevolg)
- * Om te leren dat we bij geschiedenis altijd naar oorzaken en gevolgen van veranderingen zoeken.
- * Om te leren over de Romeinse Republiek.
- * Om in groepjes samen te kunnen werken.

Controleer of leerlingen begrepen hebben wat de bedoeling is. Vraag het volgende terug aan leerlingen:

- * Wat zijn de drie vragen die je moet beantwoorden?
- * Hoe ga je dat doen?
- * Waarom moet je dit doen?

Wijs er nogmaals op dat het inkijsmateriaal alleen bekeken mag worden als iedereen in het groepje het eens is over wat er opgezocht moet worden.

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.
- * 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. Stel daarbij ook een aantal gerichte vragen, zoals: wat hebben de kaartjes drie en vier met elkaar te maken? Zet ze daarna weer aan het werk.
- * Na een half uur moeten de leerlingen het invulblad invullen. Ten slotte volgt de nabespreking.

Nabespreken

Het invulblad voor de leerlingen is richtinggevend voor de inhoudelijke nabespreking.

Wat?

Bespreek met de leerling de inhoud van de werkvorm. Doe dit aan de hand van het invulblad. Laat leerlingen niet alleen het antwoord geven, maar vraag ook naar de bronnen waar ze hun informatie uit hebben gehaald. Bij de vragen horen de volgende kaartnummers.

Wie, waar en hoe: 1, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 20

Oorzaken: 2, 5, 6, 12, 18, 23, 25

Gevolgen korte termijn: 3, 8, 10, 21, 24

Gevolgen lange termijn: 19, 22, 24

Hoe?

De eerste keer gebeurt dit al als het werk na tien minuten stilgelegd wordt. Daar wordt voor leerlingen voor het eerst duidelijk dat hoe je iets aanpakt van belang is om tot goede uitkomsten te komen.

Het tweede moment volgt na afloop. Richtvragen kunnen dan zijn:

* Hoe hebben jullie het gedaan?

* Wat deden jullie waardoor het zo goed ging?

* Waarom hebben jullie het op deze manier aangepakt?

Het is belangrijk dat hier ook de overgang gemaakt wordt naar andere momenten (bij geschiedenis of andere vakken). Dat 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?

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:

* Wat heb je nu geleerd over de Romeinen?

* Wat heb je nu geleerd over wat belangrijk is bij geschiedenis?

* Waarom laat ik jullie deze opdracht maken en schrijf ik de oorzaken en gevolgen niet gewoon op het bord?

Evaluatie

Het stilleggen van het werk na een aantal minuten is erg belangrijk. Telkens blijkt dat dit de leerlingen helpt om in te zien dat er meerdere manieren en meerdere redeneringen mogelijk zijn. Andere groepen zetten 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 WAAROM. Toch is voor het leerrendement juist die bespreking van essentieel belang.

Werkmateriaal

* Antwoordblad voor leerlingen

* Inkijkmateriaal

* Leerlingeninstructie en strookjes

De moord op Gaius Julius Caesar



Julius Caesar werd vermoord op.....(Wanneer?)

Hij kwam om het leven door (Hoe?)

Zijn moordenaars waren..... (Wie?)

Van naam ken je (Wie?)

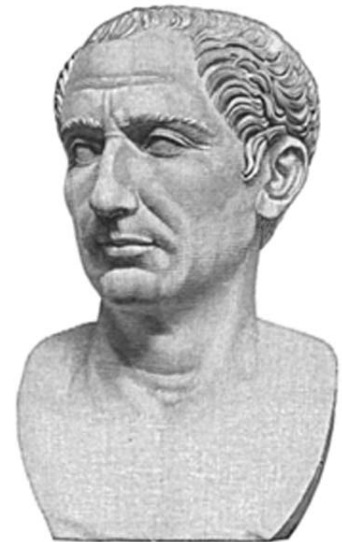
Hij werd vermoord(Waar?)

Hij werd vermoord omdat (Waarom?).....

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

De gevolgen op de korte termijn waren:

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



De gevolgen op de lange termijn waren:

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

Hoe heb je de opdracht aangepakt?

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

Wat vind je moeilijk aan de opdracht?

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

Wat heb je van deze opdracht geleerd?

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

De moord op Gaius Julius Caesar

Inkijkmateriaal - Begrippen

Dictator

Tijdens de Romeinse Republiek waren de senatoren heel bang dat één iemand alle macht zou krijgen. Daarom benoemden de volksvergadering altijd twee leiders (consuls) voor één jaar. In tijden van oorlog werkte dat niet goed en werd er voor een periode van zes maanden een dictator aangewezen. Die kon snel beslissingen nemen. Na die zes maanden of als de oorlog voorbij was, kwamen er weer twee leiders.

Keizer en Keizerrijk

Een keizer is de leider van een groot land. Hij is te vergelijken met een koning, omdat de zoon van de keizer vaak automatisch de nieuwe keizer werd. Een keizer werd nooit door het volk gekozen. Toch kwam het bij de Romeinen voor dat keizers zochten naar een goede opvolger die niet hun zoon was. Die geschikte opvolger werd dan vaak als zoon geadopteerd en kon dan later keizer worden. De eerste keizer van de Romeinen was Augustus, die van 31 v.chr. tot 14 n.chr. regeerde. De laatste keizer van het West-Romeinse Rijk regeerde tot 476. In het Oost-Romeinse Rijk zouden nog keizers tot 1453 regeren.

Republiek

Een republiek is een staat met een gekozen leider. De leider van het land wordt door de bevolking aangewezen. Dit is anders dan bij een koning, die de macht van zijn vader erft. De Romeinen vonden dat zelfs als de leider gekozen was, die te veel macht kon hebben. Daarom kozen ze altijd twee leiders (consuls) tegelijk. Alleen in tijden van oorlog benoemden ze een dictator. Die moest snel beslissingen kunnen nemen.

Senaat en senatoren

De senaat was de hoogste raad tijdens de Romeinse Republiek. De senatoren (mannen die in de senaat zaten) werden gezien als wijze mannen die de consuls met adviezen moesten helpen bij het bestuur van het land. In de senaat zaten 300 mannen. Senatoren hadden veel aanzien.

Tiran

Voor de Romeinen was een tiran een koning die zijn macht misbruikte. In de oudste geschiedenis van Rome werden de Romeinen geregeerd door een koning van een ander volk. Dat vonden de Romeinen verschrikkelijk en daarom spraken ze later over de tiran die over hen heerste. Daarom wilden de Romeinen geen koning meer hebben, maar werd Rome een republiek. Later werd Rome een keizerrijk.

De moord op Gaius Julius Caesar

Inkijkmateriaal - Personen

Marcus Antonius (83 - 30 v.Chr.)

Romeins legeraanvoerder. Hij sloot zich aan bij Caesar. Na de moord op Caesar kreeg hij alle privé papieren van Julius Caesar en sprak de lijkrede uit bij de begrafenis. Hij streed samen met Gaius Octavianus (Augustus) tegen de moordenaars op Caesar. Maar al snel kwam hij in oorlog met Octavianus.

Marcus Antonius werd verliefd op Cleopatra, de koningin van Egypte. Hij leefde elf jaar samen met haar en ze kregen verschillende kinderen. In 30 v.Chr. pleegde hij zelfmoord, voordat Octavianus hem kon overmeesteren.

Augustus (63 v.chr. - 14 n.chr)

Eigenlijk Gaius Octavianus. Een achterneef van Julius Caesar, die door Caesar als zijn zoon was aangenomen. Na de moord op Caesar streed hij tegen de moordenaars en versloeg in 42 v.Chr. Brutus en Cassius.

Daarna vocht hij een burgeroorlog uit met Marcus Antonius, die hij in 31 v.chr. won. Vanaf dat moment was hij de enige machthebber in de Romeinse Republiek. Drie jaar later kreeg Octavianus de titel Augustus (= de verhevene) van de Senaat. Daarmee hield de Romeinse Republiek op te bestaan en werd het een Keizerrijk.

Augustus was een goede leider en bracht rust en welvaart in het hele rijk. Hij werd gesteund door alle lagen van de bevolking en ook de senatoren steunden hem. Hij zou uiteindelijk van 27 v.chr. tot 14 n.chr. regeren.

Marcus Junius Brutus (85 - 42 v.Chr.)

Brutus was een belangrijke Romein, die veel geleerde vrienden had. Hij was een vriend van Julius Caesar, maar hij speelde ook een belangrijke rol in de moord op Julius Caesar. Toen Caesar zag dat ook Brutus zijn dolk tegen hem trok sprak hij de beroemde woorden: Tu quoque, fili mi (ook jij, mijn zoon).

Na de moord moest hij vluchten, omdat het volk om wraak riep. Hij werd twee jaar later in een veldslag door Marcus Antonius en Octavianus verslagen. Maar voordat hij gevangen genomen kon worden pleegde hij zelfmoord.

Gaius Julius Caesar (100 - 44 v.Chr.)

Romeins staatsman, legerleider en schrijver. Hij hoorde tot een belangrijke adellijke familie en had vanaf 78 v.chr. verschillende belangrijke functies. Hij viel op doordat hij al zijn taken bijzonder goed deed. Ook bij het volk was hij populair, omdat hij verschillende wetten aannam die de armste bewoners van Rome hielpen.

Zijn grootste successen behaalde hij in Gallië (ongeveer het huidige Frankrijk). Hij werd er rijk, had een goed en sterk leger onder zich en wist gevaarlijke tegenstanders van de Romeinen te verslaan. Vanaf 49 v.Chr. is hij in een burgeroorlog verwickeld met verschillende tegenstanders. In 45 v.Chr. wint Caesar die burgeroorlog. Hij is nu de machtigste heerser in de Romeinse Republiek. Hij deed veel goed voor de Republiek en het Romeinse volk. Hij wist veel belangrijke mensen aan zijn kant te krijgen en gaf grote feesten voor het gewone volk.

Maar hij had ook veel tegenstanders. Zeker toen hij zich in 44 v.chr. tot "dictator voor het leven" liet uitroepen was het voor zijn tegenstanders te veel. Ze vermoorden Julius Caesar op 15 maart 44 v.chr.

Cassius Longinus (? - 42 v.Chr)

Romeins politicus, die aan de zijde van Pompeius tegen Julius Caesar vocht. Even later koos hij juist partij voor Caesar, omdat hij daardoor een hoge politieke functie hoopte te verkrijgen. Die heeft hij nooit gekregen. Daardoor raakte hij erg verbitterd. Hij was een van de belangrijkste mensen achter de moord op Julius Caesar.

Na de moord was hij eerst nog gouverneur van Syrië, waar hij hard optrad tegen alle aanhangers van Caesar.

Cassius stierf samen met Brutus, toen hij door de aanhangers van Caesar werd verslagen. Brutus noemde hem: De laatste echte Romein.

Gnaeus Pompeius (106 - 48 v.Chr.)

Was officier in het leger. Herstelde de rust in Noord-Afrika, Sicilië en Spanje. In 70 v.chr. werd hij consul. Vanaf 60 v.chr. sluit hij zich aan bij Julius Caesar, maar later wordt hij zijn grootste vijand. Er ontstaat zelfs een burgeroorlog tussen Pompeius en Caesar. Pompeius verliest die in 48 v.Chr.

De moord op Gaius Julius Caesar

Leerlingeninstructie

Op de trappen van de Senaat drukt een Griekse slaaf een briefje in de hand van Gaius Julius Caesar. Caesar pakt het briefje aan maar loopt, zonder het te lezen, de trappen op. Het briefje wordt even later in zijn dode hand teruggevonden. Als hij het gelezen zou hebben, dan had hij geweten wat hem te wachten stond. Op het briefje stond dat Caesar vermoord zou worden.

Het mysterie

- * Wanneer, waar en hoe werd Julius Caesar vermoord?
- * Door wie en waarom werd hij vermoord?
- * Wat waren de gevolgen van de moord op korte en op lange termijn?

Let op: De woorden en personen die *schuin* gedrukt staan kun je opzoeken in het inkijsmateriaal.

Verklaringen

1. "Ook jij, *Brutus* ... ?" Het klinkt zacht; het verwijt is een doodssnik ... Overdekt met 23 wonden sterft *Julius Caesar*.
2. "Romeinen ik vraag u: geloof in de eerlijkheid van mijn woorden! Van *Caesar* die ik heb gedood, heb ik ook altijd gehouden. Maar waarom heb ik hem gedood? Mijn antwoord is: niet omdat ik minder van *Caesar* ben gaan houden maar omdat ik Rome meer lief heb. Toen *Caesar* succes had, was ik blij voor hem. Toen hij dapper was, heb ik hem toegejuicht. Toen hij een *tiran* werd heb ik hem gedood."
3. Door de moord op *Caesar* brak opnieuw de burgeroorlog uit.
4. De samenzweerders wijzen *Brutus* aan als hun leider.
5. *Caesar* wordt ervan verdacht dat hij de hoofdstad wil verplaatsen naar de plek waar Troje ooit stond. Hij wil dat beslissen zonder de *Senaat*.
6. Een samenzwering om de Romeinse *republiek* te redden wordt op Idus (15) maart, 44 v.Chr beraamd.
7. Senator *Cassius* was vroeger een vriend van *Caesar*. Maar hij vecht ook samen met senator *Pompeius*. Totdat *Pompeius* in 48 v.Chr. in de burgeroorlog door *Caesar* gedood werd.
8. *Marcus Antonius* zette een wraakactie op touw. De samenzweerders waren gevluht voor de woede van *Marcus Antonius* en *Octavianus*, maar ook voor de woede van het volk, dat helemaal niet blij was met de moord op *Caesar*. *Caesar* was populair bij het volk en hij had ook veel aanhangers bij hooggeplaatste Romeinen.
9. Bij de ingang van de *Senaat* kwam een onbekende slaaf buiten adem aangelopen; hij drukte *Caesar* een briefje in de hand om hem te zeggen wat de senatoren van plan waren. ... Het mocht niet baten, *Caesar* vervolgde rustig zijn weg.
10. Uiteindelijk kwamen twee mannen tegenover elkaar te staan: *Octavianus* en *Marcus Antonius*.
11. Van alle kanten komen de moordenaars, gewapend met dolken en korte zwaarden, op hem af. Ze steken allemaal toe: Allemaal willen ze verantwoordelijk zijn voor deze moord.

12. *Cassius* werd gezien als een van de belangrijkste verdedigers van de *republiek*.
13. Dan springt senator *Casca* naar voren. Hij trekt zijn dolk en steekt *Caesar* in zijn nek.
14. De moordenaars duwen *Caesar* tegen het standbeeld van zijn oude vijand *Pompeius*. Het standbeeld raakt met bloed besmeurd. De aanvallers verwonden elkaar in hun poging om *Caesar* zoveel mogelijk te raken.
15. In de vergaderzaal van de *Senaat* heeft de hoogste gezagsdrager van ons rijk, *Gaius Julius Caesar*, de dood gevonden. Hij werd het slachtoffer van een samenzwering. Velen waren zijn beste vrienden. Een tiental *senatoren* heeft hem ook echt neergestoken. *Caesar* stierf aan de gevolgen van 23 messteken die zij hem toebrachten.
16. *Senator Cimber* greep met beide handen de mantel van *Caesar* vast en trok die van zijn nek. Dat was het sein voor de aanval.
17. Vlak voor *Caesar* naar de *Senaat* zou gaan, kreeg hij een voorspelling: Een groot onheil zou hem treffen. Ook *Culturnia*, zijn vrouw, heeft hem na een nacht vol angstwekkende dromen gesmeekt niet te gaan.
18. Op 15 maart in 44 v.Chr. zou *Caesar* de *Senaat* toespreken. Het was de bedoeling dat hij direct daarna met zijn troepen ten strijde zou trekken. Een nieuwe overwinning zou hem de alleenheerschappij geven.
19. *Octavianus* kreeg de titel *Augustus* en werd de eerste keizer van Rome.
20. *Brutus* is één van de populairste Romeinen en staat bekend om zijn eerlijkheid. Bovendien is hij een vriend van *Caesar*.
21. Toen *Brutus* bij *Phillippi* in Griekenland door *Marcus Antonius* werd verslagen, pleegde hij zelfmoord. *Cassius* volgde het voorbeeld van *Brutus*.
22. Onder *Octavianus*, die zich door de senaat tot princeps (= eerste burger) liet uitroepen, bereikte het Romeinse Keizerrijk een hoogtepunt.
23. Toen hij de halve wereld had veroverd, vond *Julius Caesar* dat het tijd werd om zichzelf te belonen. Hij liet zichzelf benoemen tot '*dictator* voor het leven'.
24. De dood van *Caesar* heeft de *republiek* niet gered.
25. Veel *senatoren* vonden dat de Romeinse *Republiek* gevaar liep. Steeds meer macht kwam in handen van één man. De Romeinse *Republiek* moest altijd door twee leiders bestuurd worden. Alleen in tijden van oorlog was er een *dictator*, maar nu was die er ook in vredetijd.

Beelden om te onthouden

De Romeinen in Belgica en Germania Inferior

Bij de behandeling van de Romeinen wordt veel aandacht besteed aan de romanisering van onze streken. Leerlingen hebben vaak geen goed beeld van hoe die er ten tijde van de Romeinen uit zagen. Noch hebben ze een duidelijk beeld waar de grens liep. Deze beelden om te onthouden laten de leerlingen intensief kijken naar Belgica en Germania Inferior, waardoor ze niet alleen een beter beeld krijgen, maar ook een aantal belangrijke plaatsnamen leren.

De les in een oogopslag

Onderwerp: De Romeinen in Belgica en Germania Inferior

Activiteit: Leerlingen tekenen in groepjes een kaart van de Romeinen in Belgica en Germania Inferior na en beantwoorden daarna individueel opdrachten over die kaart.

Tijdsduur: 45 minuten

Doelen:

- * Leerlingen leren goed naar een kaart kijken
- * Leerlingen leren een kaart te analyseren en er zinvolle informatie uit te selecteren.
- * Leerlingen kunnen in groepsverband samenwerken.

Beginsituatie: Brugklas, zowel vmbo als havo/vwo
De leerlingen hebben nog weinig of niets gehad over dit onderwerp. In ieder geval hebben ze nog nooit intensief naar een dergelijke kaart gekeken. Ze weten wel dat ze beginnen met de Romeinen, of dat ze daar al mee bezig zijn.

Vorbereiden:

- * Voor elke groep een leeg A4 blad om op te tekenen
- * Voor elke groep een (klein) blaadje met lijntjes om op te schrijven
- * Voor elke leerling het opdrachtenblad
- * Twee kopieën van de kaart op A4, die de leerlingen moeten gaan kopiëren.

Instrueren: **Wat:** een kopie maken van een kaart, waar je straks vragen over moet beantwoorden.
Hoe: in groepjes van vier, om de beurt naar het blad kijken en vervolgens de kaart gezamenlijk op één vel papier natekenen.
Waarom: goed bekijken van een kaart is belangrijk om de juiste gegevens eruit te halen.

Uitvoeren:

- * Leerlingen verdelen in groepjes van 4.
- * 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.
- * Iedere leerling mag twee keer kijken.
- * Daarna moet iedere leerling voor zichzelf de vragen op het vragenblad beantwoorden.
- * Werkwijze van de groepen en de vragen klassikaal bespreken.

Nabespreken: **Wat** vertelt deze kaart jou over de Romeinen in onze streken?
Hoe: Welke opdracht had de eerste kijker gekregen? Zijn jullie daarna van aanpak veranderd? Wat ging daarna beter of juist minder goed?
Waarom helpt deze werkwijze je om een kaart beter te analyseren?

Vervolg: Het is belangrijk dat je de juiste informatie uit een kaart kunt halen. Daarvoor moet je gericht naar een kaart kijken. Ook is het van belang dat je weet waar het Romeinse Rijk zich in onze gebieden bevond en dat je een paar belangrijke plaatsen kent.

Doelen

- * Leerlingen kunnen een kaart analyseren en er zinvolle informatie uit selecteren.
- * Leerlingen kennen de namen: Belgica, Germania Inferior, Noviomagus.
- * Leerlingen weten dat de Rijn de grens van het Romeinse Rijk vormde.
- * Leerlingen weten dat de Romeinen kort voor de geboorte van Christus in onze gebieden kwamen.
- * Leerlingen kunnen in groepsverband samenwerken.

Beginsituatie

De brugklasleerlingen zijn bezig met de Romeinen. Ze hebben nog niet veel les gehad over de Romeinen in onze streken. De leerlingen zijn ook niet/slecht op de hoogte van de geografische ruimte van onze streken ten tijde van de Romeinen en kennen de toenmalige namen van steden en streken niet of nauwelijks. Ook zijn de leerlingen nog niet bekend met deze werkvorm.

Vorbereiden

- * Voor elke groep een leeg A4 blad om op te tekenen
- * Voor elke groep een (klein) blaadje met lijntjes om op te schrijven
- * Voor elke leerling het opdrachtenblad kopiëren
- * Twee kopieën van de kaart op A4, die de leerling moeten gaan kopiëren.
- * Voor in de klas moet een plek zijn (docentenbureau) waar de afbeelding op kop op worden gelegd.
- * Het is aan te raden meer kopieën van de kaart te maken. De groepen willen na afloop weten hoe goed ze het gedaan hebben.
- * Een horloge met secondewijzer of stopwatch om de tijd te bewaken.
- * De tafels in groepen van vier zetten.

Instrueren en uitvoeren (afwisselend)

- * Verdeel de klas in groepjes van vier leerlingen.
- * De tekenblaadjes en het gelinieerde papier worden uitgedeeld.
- * De leerlingen krijgen uitleg over de opdracht. Omdat dit de eerste keer is dat leerlingen met deze werkvorm geconfronteerd worden, moet u hier genoeg tijd voor reserveren. Vraag regelmatig of leerlingen de opdracht begrepen hebben.
- * De docent legt uit dat elk groepje de opdracht heeft om een afbeelding/kaart die voor 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 groepje. Daar proberen ze 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 groepje 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 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 groepjes 10 seconden naar de kaart kijken. Telkens hebben ze circa anderhalve minuut de tijd om te tekenen en te overleggen.

NB. Vaak vergeten leerlingen te kijken naar de bijschriften van de kaart. Wijs hen erop dat ze iets belangrijks over het hoofd hebben gezien.

Tweede ronde

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

NB. Het is van groot belang om hier de organisatie strak in de hand houden. Leerlingen hebben de neiging (vanwege het competitief element) om snel naar het bureau te hollen als nummer één klaar is met kijken. Geef duidelijk aan dat u bepaalt wie er wanneer mag komen en dat het geen "ren je rot" wedstrijd is.

Eventueel ronde 3 en 4.

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:

Derde ronde

- * "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 maal naar het origineel mag komen kijken om de puntjes op de i te zetten."
- * Daarna komt de aangewezen leerling kijken.

Vierde ronde

- * "We gaan nu iets doen dat normaal gesproken nooit mag in het onderwijs. Jullie mogen gaan afkijken bij de andere groepen. Wijs twee groepsleden aan die bij de andere groepen mogen gaan afkijken. Het mag niet dezelfde persoon zijn die in 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.

Verwerking

- * De leerlingen maken nu individueel het vragenblad. Ze mogen daarbij alleen gebruik maken van de kopie die de groep gemaakt heeft.

Nabespreken

De nabespreking is van groot belang. Afhankelijk van het doel van de opdracht kan de nabespreking twee richtingen hebben:

- * vooral gericht op het proces en de bewustwording van de cognitieve vaardigheden.
- * vooral gericht op de inhoud van de kaart

Dat impliceert dat u ook andere aandachtspunten heeft.

Bij de procesgerichte nabesprekingen kunnen vragen centraal staan als:

1. Hoe heb je de opdracht gedaan? Welke manier van werken heb je gevolgd?
 - a. voor jezelf?
 - b. als groep?
2. Wat was de opdracht die de eerste kijker kreeg?
3. Heb je daarna je werkwijze aangepast?
4. Wat werkte wel en wat werkte niet?
5. Wat kun je er van leren?
6. Wat kunnen onze leerlingen ervan leren?

- * De leerlingen beantwoorden eerst de vragen individueel.
- * Daarna bespreekt elke groep onderling de vragen. De opmerkingen worden genoteerd! Trek hier vijf minuten voor uit.
- * Daarna bespreekt u de bevindingen klassikaal. Let op volgende zaken:
 - Wat zijn de belangrijkste verschillen en overeenkomsten tussen de gevolgde werkwijze van de groepen?
 - Wie schreef/tekende de informatie? Was dat afgesproken? Waarom is er voor die strategie gekozen?
 - Was er een taakverdeling? Is die aangepast? Waarom?
 - Hoe hebben de groepsleden elkaar geholpen?
 - Hoe worden bestaande kennis en vaardigheden (uit voorgaande lessen of andere vakken) ingezet om de taak uit te voeren?
 - Indien er sprake was van ronde 3-4: Wat waren de criteria om juist die persoon aan te wijzen?
- * Bij de nabespreking, die vooral ingaat op de inhoud, zal vooral het bespreken van het opgavenblad aan bod komen.

Nota Bene

- * Sommige docenten hebben de neiging om hun leerlingen langer dan 10 seconden te laten kijken. Dat kan, maar het resultaat zal niet veel anders zijn.
- * Het is iets anders om dat langere kijken in te zetten om de leerlingen te motiveren. Zo kan er bij de leerlingen van ronde drie gezegd worden dat ze boffen, want ze mogen wat langer kijken: 15 seconden!!!
- * Voor de inhoudelijke nabespreking is het aan te raden om de kaart op sheet te projecteren. Zo kunt u duidelijk wijzen op een aantal punten.

Werkmateriaal

- * Kaart van de Romeinen in Belgica en Germania Inferior
- * Opdrachtenblad
- * Antwoorden

De Romeinen in Belgica en Germania Inferior



De kaart laat de situatie rond 200 n.Chr. zien.

Legenda

—→ en - - - - - Romeinse veldtochten

..... Grenzen tussen de Romeinse provincies

▬▬▬▬ Versterkte grens van het Romeinse Rijk (gebouwd tussen 69 en 161 n.Chr.)

Beelden om te onthouden

De Romeinen in Belgica en Germania Inferior

Opdrachtenblad

Hieronder staan een aantal opdrachten. Maak die opdrachten individueel. Je mag alleen gebruik maken van de kopie die je met je groep gemaakt hebt.

- Op de kaart staan een aantal gebieden genoemd die horen bij het Romeinse Rijk. Dat zijn de gebieden: Germania Inferior, Belgica, Germania Superior en Agri Decumates. Schrijf van Germania Inferior en van Belgica op welke landen dat tegenwoordig zijn.

Germania Inferior ligt in de huidige landen:

Belgica ligt in de huidige landen:

- De Romeinen gaven de rivieren natuurlijk ook Latijnse namen. Schrijf van de volgende rivieren die Latijnse naam op.

Rijn Latijnse naam

Waal Latijnse naam

Maas Latijnse naam

Moezel Latijnse naam

Donau Latijnse naam

- Een Nederlandse stad die nog steeds bestaat, is op de kaart getekend. Welke stad is dat? Schrijf de huidige Nederlandse naam op en de Latijnse naam.

Nederlandse naam:

Latijnse naam:

- Er staan nog een paar grote steden op die nog steeds bestaan. Schrijf er één op. Schrijf ook op in welk deel van het rijk het ligt.

De stad: Dit ligt in het gebied.....

- Leg aan de hand van de kaart uit waarom de Romeinen het liefste een rivier als grens gebruikten.

De Romeinen hadden het liefst een rivier als grens, omdat.....

.....

.....

Je kunt dat op de kaart zien aan.....

.....

- Op de kaart kun je zien wanneer de Romeinen deze gebieden ongeveer veroverd hebben. Schrijf een jaartal op waarin de Romeinen de gebieden veroverd hebben.

De Romeinen hebben deze gebieden ongeveer in veroverd.

- In de gebieden die de Romeinen niet veroverd hebben staan veel namen van stammen die daar woonden. Eén van die stammen ken je nu nog terug. Welke stam is dat?

Dat is de stam van de

Beelden om te onthouden

De Romeinen in Belgica en Germania Inferior

Antwoorden

Hieronder staan een aantal opdrachten. Maak die opdrachten individueel. Je mag alleen gebruik maken van de kopie die je met je groep gemaakt hebt.

- Op de kaart staan een aantal gebieden genoemd die horen bij het Romeinse Rijk. Dat zijn de gebieden: Germania Inferior, Belgica, Germania Superior en Agri Decumates. Schrijf van Germania Inferior en van Belgica op welke landen dat tegenwoordig zijn.

Germania Inferior ligt in de huidige landen: *Nederland - België - Luxemburg - Duitsland*
Belgica ligt in de huidige landen: *België - Frankrijk*

- De Romeinen gaven de rivieren natuurlijk ook Latijnse namen. Schrijf van de volgende rivieren die Latijnse naam op.

Rijn	Latijnse naam	<i>Rhenus</i>
Waal	Latijnse naam	<i>Vahilis</i>
Maas	Latijnse naam	<i>Mosa</i>
Moezel	Latijnse naam	<i>Mosella</i>
Donau	Latijnse naam	<i>Danuvius</i>

- Een Nederlandse stad die nog steeds bestaat, is op de kaart getekend. Welke stad is dat? Schrijf de huidige Nederlandse naam op en de Latijnse naam.

Nederlandse naam: *Nijmegen*
Latijnse naam: *Noviomagus*

- Er staan nog een paar grote steden op die nog steeds bestaan. Schrijf er één op. Schrijf ook op in welk deel van het rijk het ligt.

De stad: <i>Keulen</i>	Dit ligt in het gebied	<i>Germania Inferior</i>
De stad: <i>Koblenz</i>	Dit ligt in het gebied	<i>Germania Superior</i>
De stad: <i>Mainz</i>	Dit ligt in het gebied	<i>Germania Superior</i>
De stad: <i>Trier</i>	Dit ligt in het gebied	<i>Belgica</i>
De stad: <i>Metz</i>	Dit ligt in het gebied	<i>Belgica</i>
De stad: <i>Straatsburg</i>	Dit ligt in het gebied	<i>Germania Superior</i>
De stad: <i>Regensburg</i>	Dit ligt in het gebied	<i>Raetia (-> niet op kaart)</i>

- Leg aan de hand van de kaart uit waarom de Romeinen het liefst een rivier als grens gebruikten.

De Romeinen hadden het liefst een rivier als grens, omdat *die gemakkelijk te verdedigen is*.
Je kunt dat op de kaart zien aan *het feit dat alle grenzen rivieren zijn, behalve de versterkte grens tussen de Donau en de Rijn*.

- Op de kaart kun je zien wanneer de Romeinen deze gebieden ongeveer veroverd hebben. Schrijf een jaartal op waarin de Romeinen de gebieden veroverd hebben.

De Romeinen hebben deze gebieden in *ongeveer 15 v.chr. veroverd*.

- In de gebieden die de Romeinen niet veroverd hebben staan veel namen van stammen die daar woonden. Eén van die stammen ken je nu nog terug. Welke stam is dat?

Dat is de stam van *de Friezen*



Hoofdstuk 2

Eerste Wereldoorlog



Hoofdstuk 2

Wereldoorlog I

De Eerste Wereldoorlog neemt in het Nederlandse geschiedenisonderwijs een kleine plaats in. Er wordt altijd aandacht aan besteed, maar meestal als een paragraaf ter afsluiting van het hoofdstuk nationalisme - modern imperialisme of een paragraaf ter inleiding van het Interbellum en de opkomst van Hitler. De Eerste Wereldoorlog is een breekpunt in de geschiedenis. De oorlog is illustratief voor de technische vooruitgang en voor de mentaliteit van het "belle époque - fin du siècle" van de 19e eeuw, maar ook voor het ontstaan van de massamaatschappij en voor de mondialisering die de twintigste eeuw kenmerken.

Bovendien geeft de Eerste Wereldoorlog de docent de kans om met zijn leerlingen een aantal historische vaardigheden te oefenen. Het meest bekend is natuurlijk het verschil tussen indirecte en directe oorzaak, of anders geformuleerd: het verschil tussen oorzaak en aanleiding. De moord op Franz-Ferdinand is daar een schoolvoorbeeld van. Maar de loopgravenoorlog is ook erg geschikt om leerlingen te stimuleren zich in te leven en zo met standplaatsgebondenheid te laten oefenen. De verschrikkingen aan het westelijke front zijn immers door de verschillende betrokkenen op heel verschillende manieren beleefd.

De leeractiviteiten die u in dit hoofdstuk aantreft zijn dan ook vanuit deze overwegingen gemaakt. De levenslijn maakt de loopgravenoorlog vanuit Frans perspectief duidelijk. In de Franse geschiedschrijving van de twintigste eeuw staat de Eerste Wereldoorlog bekend als "La Grande Guerre". De levenslijn maakt leerlingen duidelijk waarom dat zo was en hoe een generaal, die niet aan het front kwam, de oorlog anders heeft ervaren dan de soldaat die tot zijn enkels in de modder stond.

Het mysterie, waarin de schuldvraag centraal staat, geeft leerlingen goed zicht op de complexe situatie aan de vooravond van de oorlog. Leerlingen kunnen in hun antwoord op de schuldvraag heel goed hun niveau demonstreren, doordat hun de mogelijkheid geboden wordt om in meer of mindere mate een abstract antwoord te geven. Leerlingen kunnen tot de conclusie komen dat land X de schuld had, omdat....., maar ook kunnen ze wijzen op het alom aanwezige nationalisme, dat niet alleen leidde tot een "wij-zij" denken, maar ook tot een gevoel van eigen superioriteit.

De welk-woord-weg, uitgewerkt in een aantal varianten, geeft de leerlingen zicht op de samenhang tussen de verschillende begrippen en is erg geschikt om de stof te herhalen. Ook sluit deze werkvorm aan bij de kerndoelen, zoals die door de Commissie De Rooij genoemd worden.

Al deze leeractiviteiten dragen er ook toe bij dat de docent niet meer degene is die kennis-van-een-ander doorgeeft aan de leerlingen.¹ Hij laat de leerlingen zelf hun kennis construeren door actief historisch denken. Belangrijk voor het verankeren van het geleerde is de nabespreking, waarover in de inleiding van dit boek concrete opmerkingen staan.

Het hoofdstuk van de Eerste Wereldoorlog sluit aan bij de volgende doelen van De Rooij²:

- * De leerlingen kunnen een meer of minder beredeneerd en uitgewerkt antwoord geven op de vraag welke gevolgen schaal en methode van oorlogvoering vanaf de 18e eeuw hadden voor militairen en burgers.
- * De leerlingen kunnen uitleggen hoe de uitbreiding van vuurkracht en actieradius van legers, als gevolg van de industriële revolutie, in de Eerste Wereldoorlog leidden tot de inzet van miljoenen legers met grote vernietigingskracht en tot een uitputtingsslag tussen industriële mogendheden.
- * De leerlingen kunnen beschrijven welke gevolgen het langdurige karakter van de oorlog en de verwoesting van landstrekken hadden voor de betrokkenheid van burgers bij de oorlog.
- * De leerlingen kunnen uitleggen dat ervaringen uit de Eerste Wereldoorlog een grote rol speelden in de oprichting van de Volkenbond en (met ervaringen uit de Tweede Wereldoorlog) de Verenigde Naties als internationale instellingen om nieuwe oorlogen te voorkomen.

¹ Peetoom, zoals geciteerd in: Egan, K. (2002), *Getting it wrong from the beginning*, New Haven & London: Yale University Press, p. 52.

² De Rooij, (2001), p. 50-51.

Welk Woord Weg

Eerste Wereldoorlog

Bij het onderwerp Eerste Wereldoorlog komen vaak veel begrippen aan bod. Een Welk Woord Weg is hierbij een ideale manier om met deze begrippen te oefenen. Deze werkvorm vervangt dus niet een deel van de stof maar is bedoeld als extra oefening vlak voor een toets.

De les in een oogopslag

Onderwerp: Eerste Wereldoorlog

Activiteit: De kennis toetsen die leerlingen van de belangrijkste begrippen omtrent het onderwerp hebben opgedaan.

Tijdsduur: 1 Lesuur.

Doelen: Leerlingen kunnen het verband tussen een aantal begrippen benoemen.

Beginsituatie: Niveau: Havo/VWO 3. De stof is in de les behandeld.

Vorbereiden: Voor elke leerling het opdrachtenblad kopiëren.

Instrueren: De instructie staat uitgeschreven op het instructieblad voor leerlingen.

Wat: Begrippen van de Eerste Wereldoorlog.

Hoe: Individueel opdrachten maken, daarna in duo's bespreken.

Waarom: kennis van de begrippen toetsen.

Uitvoeren: Leerlingen doen het volgende: eerst maken ze de opdracht individueel. Daarna vergelijken ze hun resultaten met die van een klasgenoot, waarbij ze hun keuze moeten beargumenteren.

Nabespreken: **Wat:** Wat heb je geleerd? Welk begrip laat je weg en waarom?

Hoe: Hoe heb je het aangepakt? Wat was moeilijk of gemakkelijk?

Waarom: Zo leer je intensief en op een andere manier.

Vervolg: In de volgende les vindt de toets plaats. Zorg dat je de begrippen die je vandaag hebt gehad goed leert.

Doelen

- * Leerlingen weten het verschil tussen een definitie leren en een begrip toepassen.
- * Leerlingen kunnen argumenteren. Bij deze opdracht moeten de leerlingen hun de argumentatie onder woorden brengen en opschrijven.
- * Leerlingen kennen de inhoud van de begrippen.
- * Leerlingen kunnen de begrippen aan andere begrippen relateren.

Beginsituatie

De stof is behandeld. Met deze oefening wordt de leerlingen een extra oefening van de leerstof voor de toets aangeboden.

Leerlingen hebben eerder met de werkvorm Welk Woord Weg (WWW) kennis gemaakt, zodat de werkwijze, zoals bij onderdeel A, min of meer bekend mag worden verondersteld. Onderdeel B van de opdracht is een uitbreiding van opdracht A.

Tijdsduur

Het uitvoeren van de opdracht kost minimaal een lesuur. Het kost de leerlingen veel moeite de begrippen aan elkaar te koppelen om er vervolgens één weg te laten. Voor het eerste deel van de opdracht hebben ze ongeveer 20 minuten nodig. Hetzelfde geldt voor onderdeel B. Hierdoor blijft er weinig tijd over voor een nabespreking. Een oplossing is eerst onderdeel A bespreken. De leerlingen weten dan weer wat van hen verlangd wordt. Vervolgens kunnen ze onderdeel B in groepjes bespreken. Als leerlingen twijfelen, of problemen ondervinden, kunnen ze de docent om raad vragen.

Vorbereiden

Zorg dat de leerlingen de begrippen bij het hoofdstuk voor deze les goed geleerd hebben. Dit zorgt er voor dat ze de opdracht sneller kunnen maken. Maak voldoende kopieën van de opdracht, voor iedere leerling één.

Instrueren

Wat gaan we doen?

De docent legt uit dat in deze les de belangrijke begrippen bij het onderwerp "Eerste Wereldoorlog" behandeld worden.

Hoe gaan we het doen?

De docent legt uit dat leerlingen uit iedere reeks begrippen een begrip gaan weglaten. De leerling moet kunnen uitleggen wat de overgebleven begrippen **gemeenschappelijk** hebben. Het is belangrijk dit goed te benadrukken, omdat anders leerlingen aangeven waarom dat ene begrip weggelaten kan worden. Het relateren van begrippen gebeurt dan minder expliciet. De opdracht wordt individueel gemaakt en daarna in tweetallen besproken.

Waarom doen we dit?

We doen dit omdat het belangrijk is dat je de vele begrippen van het onderwerp kent. Het zijn er niet alleen veel, maar ook hebben ze veel met elkaar te maken, waardoor je ze snel door de war gooit. Deze oefening helpt je om de begrippen goed op orde te krijgen.

Uitvoeren

Na de instructie volgen de leerlingen de aanwijzingen op en maken de opdracht. De docent loopt rond en assisteert de leerlingen. Als de leerlingen in tweetallen hun resultaten aan het uitwisselen zijn let de docent goed op welke argumenten en inzichten van de leerlingen hij kan gebruiken in de nabespreking.

Nabespreken

Nabespreking met leerlingen heeft drie fasen:

* **Wat** hebben we geleerd?

Hierbij wordt vooral ingegaan op de inhoud. Belangrijk is dat leerlingen inzien dat een begrip leren meer is dan alleen een definitie leren.

- Het is aan te raden om niet alle varianten van een begrippencombinatie aan bod te laten komen, want dat kost erg veel tijd. Het is beter om op grond van argumenten die de docent al gehoord heeft, een selectie te maken om zo de leerlingen de goede en betere argumenten te laten horen.

* **Hoe** hebben we het gedaan?

Richtvragen voor deze fase van de nabespreking kunnen zijn:

Waarom moet je de opdracht eerst individueel maken?

Waarom wordt de opdracht daarna in groepen besproken?

Hoe heb je vastgesteld of een argument om een woord te schrappen goed is?

* **Waarom** hebben we het gedaan?

Laat in een onderwijsleergesprek de leerlingen zoveel mogelijk zelf conclusies trekken over het waarom van deze oefening. Aandachtspunten daarbij kunnen zijn:

- Voorbereiding op het proefwerk (completer begrip, beklijft beter, in eigen woorden);
- Argumenteren en redeneren (je moet veel meer zaken, met name historische kennis in een antwoord betrekken dan je in eerste instantie denkt);
- Variatie in de les.

Vervolg

In een van de volgende lessen wordt de toets afgenomen. De begrippen die we vandaag hebben behandeld zijn daarvoor belangrijk.

Evaluatie

De leerlingen zijn - vrijwel zonder uitzondering - goed en enthousiast aan het werk gegaan. Voor veel leerlingen was het lastig om de opdracht eerst individueel te maken. Al snel werd er overlegd met elkaar, maar dat kwam de inhoud van de les alleen maar ten goede. Leerlingen geven bij de nabespreking aan de oefening moeilijk te vinden, maar ook heel zinvol.

Varianten

- * Als dit de eerste keer is dat leerlingen met deze werkvorm werken kan ook besloten worden alleen de standaardversie te doen.
- * Voor klassen die met de werkvorm al bekend zijn, of voor leerlingen van een hoger niveau zijn de varianten toegevoegd.
- * Er kan ook gekozen worden voor het maken van combinaties. Bijvoorbeeld eerst de standaardversie, gevolgd door de versie met twee woorden weg. Of eerst de versie: één weg - één erbij, gevolgd door zelf WWW maken.
- * Voor een eenvoudiger niveau is het van belang om begrippencombinaties met minder begrippen te maken. Bovendien moeten de combinaties meer gesloten zijn: slechts één of twee begrippen moeten weggestreept kunnen worden.

Werkmateriaal

- * Welk woord weg - Standaard versie
- * Welk woord weg - Twee begrippen weg
- * Welk woord weg - Eén weg - Eén erbij
- * Welk woord weg - Zelf maken

Welk Woord Weg

Eerste Wereldoorlog

Wat ga je doen?

1. Hieronder zie je vijf maal een rij woorden staan.
2. Uit elke rij kies je één begrip dat er volgens jou niet in thuishoort.
3. Schrijf op waarom jij dat vindt en wat de andere begrippen dan gemeenschappelijk hebben.
4. Je mag je boek en aantekeningen gebruiken als je iets niet weet.

- 1 Gaurillo Princip - Dolkstootlegende - Frans-Ferdinand - Servië
- 2 Triple Entente - Verenigde Staten - Engeland - Twee-fronten-oorlog
- 3 Ziekten - Loopgraaf - Machinegeweer - Vlammenwerper
- 4 Triple Entente - Von Schlieffenplan - Machtsevenwicht -Triple Alliantie
- 5 Propaganda - vrijwilliger - loopgraaf - volksgeist

1 Ik laatweg, omdat de andere drie

.....

.....

2 Ik laatweg, omdat de andere drie

.....

.....

3 Ik laatweg, omdat de andere drie

.....

.....

4 Ik laatweg, omdat de andere drie

.....

.....

5 Ik laatweg, omdat de andere drie

.....

.....

Welk Woord Weg

Eerste Wereldoorlog

Wat ga je doen?

1. Hieronder zie je drie maal een rij woorden staan.
2. Uit elke rij kies je één begrip dat er volgens jou niet in thuishoort.
3. Schrijf op waarom jij dat vindt en wat de andere begrippen dan gemeenschappelijk hebben.
4. Vervolgens kies je uit dezelfde rij een ander begrip dat je weg kunt laten. Je schrijft ook nu op wat de andere begrippen gemeenschappelijk hebben.
5. Je mag je boek en aantekeningen gebruiken als je iets niet weet.

- 1 Duikboten - Verenigde Staten - Engeland - Loopgraaf
- 2 Tank - Vliegtuigen - Duikboten - Mosterdgas
- 3 Engeland - Duitsland - Frankrijk - Verenigde Staten

1 Ik laatweg, omdat de andere drie

.....

Het begrip kan ook weg, omdat de andere drie

.....

.....

2 Ik laatweg, omdat de andere drie

.....

Het begrip kan ook weg, omdat de andere drie

.....

.....

3 Ik laatweg, omdat de andere drie

.....

Het begrip kan ook weg, omdat de andere drie

.....

.....

Welk Woord Weg: Eén weg - Eén erbij

Eerste Wereldoorlog

Wat moet je doen?

1. Hieronder staan vier series van vier woorden.
2. Kies samen met je klasgenoot Welk Woord Weg kan uit elke serie.
3. Schrijf het woord op en leg uit wat de overige begrippen **gemeenschappelijk** hebben.
4. Kies bij de laatste twee series een woord uit de woordenlijst dat **wel** bij de overblijvende drie woorden past én dat **niet** past bij het verdwenen woord.

Serie A 12 - 20 - 33 - 35

Het begrip..... kan weg, omdat de andere drie

.....

Het begrip..... kan erbij, omdat.....

.....

Serie B 2 - 6 - 11 - 26

Het begrip..... kan weg, omdat de andere drie

.....

Het begrip..... kan erbij, omdat.....

.....

Serie C 12 - 24 - 34 - 36

Het begrip..... kan weg, omdat de andere drie

.....

Het begrip..... kan erbij, omdat.....

.....

De begrippen waar je uit kunt kiezen zijn:

1 Triple Entente	13 Dolkstootlegende	25 Vrede van Versailles
2 Mosterdgas	14 België	26 Vlammenwerper
3 Tank	15 Geallieerden	27 Wilhem II
4 Loopgraaf	16 Niemandslaan	28 Machtsevenwicht
5 Vrijwilliger	17 Duitsland	29 Volksgeist
6 Vliegtuigen	18 Frankrijk	30 Pruisen
7 Propaganda	19 Machinegeweer	31 Triple Alliantie
8 Engeland	20 Nationalisme	32 Twee-fronten-oorlog
9 Bismarck	21 Gasmasker	33 Frans-Duitse oorlog
10 Verenigde Staten	22 Von Schlieffenplan	34 Rusland
11 Duikboten	23 Ziekten	35 Frans-Ferdinand
12 Gaurillo Princip	24 Servië	36 Oostenrijk-Hongarije

Welk Woord Weg: Zelf maken

Eerste Wereldoorlog

Wat moet je doen?

1. Je gaat nu zelf twee series van vier woorden maken.
2. Kies uit de rij vier woorden die samen één Welk Woord Weg rijtje maken
3. Schrijf onder dat rijtje twee redeneringen, waarin je aangeeft waarom dat een woord uit het rijtje kan. Leg goed uit wat de overgebleven begrippen gemeenschappelijk hebben.
4. Maak het zo moeilijk mogelijk!

Serie 1

De nummers van de begrippen: _____ - _____ - _____ - _____

Het begrip..... kan weg, omdat de andere drie

.....

.....

Het begrip..... kan ook weg, omdat de andere drie

.....

.....

Serie 2

De nummers van de begrippen: _____ - _____ - _____ - _____

Het begrip..... kan weg, omdat de andere drie

.....

.....

Het begrip..... kan ook weg, omdat de andere drie

.....

.....

De begrippen waar je uit kunt kiezen zijn:

1 Triple Entente	13 Dolkstootlegende	25 Vrede van Versailles
2 Mosterdgas	14 België	26 Vlammenwerper
3 Tank	15 Geallieerden	27 Wilhem II
4 Loopgraaf	16 Niemandland	28 Machtsevenwicht
5 Vrijwilliger	17 Duitsland	29 Volksgeist
6 Vliegtuigen	18 Frankrijk	30 Pruisen
7 Propaganda	19 Machinegeweer	31 Triple Alliantie
8 Engeland	20 Nationalisme	32 Twee-fronten-oorlog
9 Bismarck	21 Gasmasker	33 Frans-Duitse oorlog
10 Verenigde Staten	22 Von Schlieffenplan	34 Rusland
11 Duikboten	23 Ziekten	35 Frans-Ferdinand
12 Gaurillo Princip	24 Servië	36 Oostenrijk-Hongarije

Levenslijn

De loopgravenoorlog 1914-1918

Het verloop van de Eerste Wereldoorlog krijgt in de Nederlandse lesmethoden weinig aandacht. Daarnaast heeft de dominantie van de Angelsaksische kijk op de oorlog ervoor gezorgd dat er weinig aandacht is voor de rol van Frankrijk in dit conflict. Vaak wordt er wel stilgestaan bij de ellende van de soldaten in deze oorlog en de verspilling van levens door de legerleiding. De levenslijnactiviteit combineert deze aspecten. Door middel van inleving in een Franse frontsoldaat en een Franse generaal maken de leerlingen kennis met gebeurtenissen uit de oorlog en krijgen ze een beeld van de rol die de Fransen hebben gespeeld. Tevens maakt de werkvorm het verschil in beleving van de loopgravenoorlog duidelijk tussen een frontsoldaat en een generaal.

De les in een oogopslag:

- Onderwerp:** De loopgravenoorlog aan het westelijke front tijdens de Eerste Wereldoorlog
- Activiteit:** Leerlingen verplaatsen zich in het leven van een Franse soldaat en een Franse generaal ten tijde van de Eerste Wereldoorlog door gebeurtenissen te waarderen.
- Tijdsduur:** Circa 40 minuten.
- Doelen:**
- * Leerlingen kunnen zich inleven in een historisch personage.
 - * Leerlingen kunnen de betekenis van historische gebeurtenissen voor verschillende posities in het Franse leger bij het verloop van de Eerste Wereldoorlog duiden.
- Beginsituatie:** Havo/vwo eind tweede of derde klas.
Ook bruikbaar in de Tweede Fase en de leerwegen van het vmbo.
- Vorbereiden:**
- * Voor elk groepje een blad met instructie/gebeurtenissen
 - * Voor elk groepje een blad met de grafiek
 - * Voor elke leerling een opdrachtenblad
- Instrueren:**
- Wat:** We gaan in groepjes van twee het leven van een Franse soldaat en een Franse generaal tijdens de Eerste Wereldoorlog bekijken.
- Hoe:** Jullie maken een grafiek van het gevoelsleven van de personen aan de hand van een aantal gebeurtenissen. Daarna maak je individueel een aantal opdrachten over de grafiek.
- Waarom:** Om op deze manier te ervaren welke invloed bepaalde gebeurtenissen hebben op gevoelens van mensen.
- Uitvoeren:**
- * Leerlingen gaan na een korte inleiding vrij aan de slag met de opdracht
 - * Tussenbespreking: Lukt het? Uitwisseling van ervaringen en werkwijzen. Hoe overtuigen jullie elkaar met argumenten?
 - * Leerlingen gaan verder, maar proberen nu duidelijk keuzen te maken op basis van argumenten en maken de grafiek
- Nabespreken:**
- Wat:** behandeling van de grafiek.
- Hoe:** hoe hebben jullie het gedaan? Wat deden jullie waardoor het goed ging?
- Waarom:** hebben jullie het zo aangepakt.
- Vervolg:** Bij behandeling van de stof terug verwijzen naar personen of gebeurtenissen. Geef ook aan dat de Fransen na mei 1917 geen grote offensieven meer hebben opgezet. Het inleven en het gebruik van argumenten zijn belangrijk bij het gebruik van bronnen in de toetsen.

Doelen

- * Leerlingen kunnen zich inleven in een historisch personage.
- * Leerlingen kunnen de betekenis van historische gebeurtenissen bij het verloop van de Eerste Wereldoorlog duiden.
- * Leerlingen kunnen samenwerken.

Beginsituatie

De les is opgezet voor een derde klas HAVO. De leerlingen hebben aan de Eerste Wereldoorlog al een aantal lessen besteed.

Tijdsduur

40 minuten.

Vorbereiden

- * Voor elk groepje een blad met instructie en gebeurtenissen
- * Voor elk groepje een blad met de grafiek
- * Voor elke leerling een opdrachtenblad

Instrueren

Wat gaan we doen?

Vandaag maken we een levenslijn over de loopgravenoorlog aan het westelijke front tijdens de Eerste Wereldoorlog. We kijken ernaar vanuit het oogpunt van een Franse soldaat en een Franse generaal.

Hoe gaan we het doen?

- * Op het eerste blad staan een aantal gebeurtenissen uit de Eerste Wereldoorlog. Je leeft je in in de twee personen, een Franse frontsoldaat en een Franse generaal. Je geeft bij elke gebeurtenis aan hoe ze tegenover de gebeurtenis stonden. Je zet dan een punt in de grafiek: +5 is heel erg blij; -5 is helemaal niet blij.
- * Er wordt aangegeven dat goede of foute antwoorden in deze opdracht niet bestaan, maar dat de kwaliteit van het antwoord afhangt van de argumenten die het onderbouwen.
- * Als je dat gedaan hebt, maak je individueel een aantal opdrachten over de grafiek.

Uitvoeren

- * Nadat de leerlingen in tweetallen naast elkaar zitten deelt de docent de instructiebladen uit.
- * Terwijl de leerlingen de instructie lezen, wordt de grafiek uitgedeeld. Leerlingen kunnen nog vragen stellen als de instructie niet helder is.
- * De leerlingen gaan de levenslijn maken.
- * De docent loopt rond om leerlingen bij te staan.
- * Als de duo's klaar zijn met de grafiek krijgen ze het opdrachtenblad, dat ze individueel maken.

Nabespreken

De **inhoudelijke** bespreking van de opdracht kan het beste aan de hand van het opdrachtenblad gebeuren.

De docent kan er hier voor kiezen om het begrip standplaatsgebondenheid aan de orde te stellen. De volgende omschrijving kan gebruikt worden: "*Met de historische standplaats van mensen wordt de historische situatie bedoeld waarin zij leven, bijvoorbeeld de internationale en sociale verhoudingen op het moment en de geografische omstandigheden. Deze standplaats is bepalend voor hun beweegredenen, hun oriëntatie op de werkelijkheid, hun normen, waarden en ideologieën.*" (uit: Tom van der Geugten, *Geschiedenis in je pocket*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 2004, blz. 112)

Bij de bespreking van het **proces** kunnen de volgende richtvragen gebruikt worden:

De docent kan gaan vragen: "Wat heb je gedaan om tot het antwoord te komen?" Antwoord:

Gebeurtenis lezen, argumenten uitwisselen over hoe de persoon zich voelt. Daarbij let je op de verschillende standpunten van de persoon en wat die persoon belangrijk vindt aan de gebeurtenis (bv. kameraden die sneuvelen is belangrijker dan een paar kilometer terreinwinst, of juist omgekeerd).

Werkmateriaal

- * Instructie/gebeurtenissenblad
- * Opdrachtenblad
- * Levenslijngrafiek

Levenslijn

De Loopgravenoorlog 1914-1918

Instructieblad

De Eerste Wereldoorlog wordt in Frankrijk "La Grande Guerre" (de grote oorlog) genoemd. Heel veel Fransen zijn in de loopgravenoorlog tegen Duitsland gesneuveld of gewond geraakt. Veel anderen zijn vermist. De ellende van de loopgraven is met geen pen te beschrijven en het front in Noord Frankrijk heeft vier jaar lang ongeveer op dezelfde plaats gelegen. De loopgraven waren heel goed te verdedigen en dus bijna niet te veroveren.

Voor de soldaten in de loopgraven was die strijd anders dan voor de generaals, die vanaf september 1914 niet meer in de loopgraven kwamen.

In deze opdracht kijk je naar gebeurtenissen uit de Eerste Wereldoorlog. Je stelt je de vraag hoe een gewone Franse soldaat op die gebeurtenissen heeft gereageerd en hoe een Franse generaal daarop heeft gereageerd.

Bestudeer in tweetallen de gebeurtenissen. Lees ze eerst allemaal goed door. Zet vervolgens een punt (**blauw** voor de soldaat en **rood** voor de generaal) bij het gevoel dat de betrokkene volgens jou heeft gehad. Zorg dat je telkens kunt uitleggen waarom je die keus gemaakt hebt. Schrijf dat op. Verbind ten slotte de punten van dezelfde kleur met elkaar, zodat twee lijngrafieken ontstaan.

3 augustus 1914	Duitsland verklaart Frankrijk de oorlog. De oorlog gaat eindelijk beginnen.
23 augustus 1914	De Franse troepen worden bij Charleroi door de Duitsers verslagen. België is verloren en de Duitsers marcheren Frankrijk binnen.
13 september 1914	Vlak voor Parijs, aan de rivier de Marne, weten de Fransen de Duitsers met de grootste moeite tegen te houden. Er vallen totaal 550.000 slachtoffers. Vanwege de grote verliezen bij de Franse officieren wordt het hoge officieren verboden om in de frontlinie te komen.
November 1914	De Frans-Engelse en Duitse troepen proberen elkaar te omsingelen. Dat lukt niet. Uiteindelijk komt het front vast te liggen van de Belgische kust tot aan de Zwitserse grens. Dit is het begin van de loopgravenoorlog.
Kerstavond 1914	Franse en Duitse soldaten sluiten spontaan een wapenstilstand en op enkele plaatsen vieren ze samen Kerst. De legerleiding is volkomen verrast.
Februari 1915	De hele maand proberen de Fransen met verschillende aanvallen de Duitsers terug te drijven. Alle aanvallen mislukken en er vallen duizenden slachtoffers.
22 april 1915	De Duitsers gebruiken voor de eerste keer gifgas.
Okt.-Sept. 1915	Franse troepen vallen tevergeefs in Artois en Champagne aan. De generaals zijn van mening dat de aanval de beste verdediging is. 143.567 Franse soldaten sneuvelen.
Febr.-Dec. 1916	De Duitsers beginnen op 21 februari een groot offensief bij de plaats Verdun. De strijd duurt maanden. Om niet uitgeput te raken voert de Franse legerleiding een roulatiesysteem in. Om de zeven dagen worden de soldaten vervangen. 80% van alle Franse soldaten vechten op deze manier in de 'Hel van Verdun'. Maar de Duitsers komen er niet door! In totaal zijn er 720.000 slachtoffers. De soldaten zijn volledig uitgeput.
6 april 1917	De VS verklaren Duitsland de oorlog.
16 april 1917	De Franse legerleiding start een groot offensief bij Chemin des Dames. Binnen enkele dagen vallen er 29.000 doden. Er wordt enkele kilometers terreinwinst geboekt.
Mei 1917	Onder de soldaten in het Franse leger breekt een muiterij uit. Ze weigeren terug te gaan naar de loopgraven. Pas als de legerleiding belooft om geen offensieven meer te plannen gaan ze terug.
15 december 1917	Na de Russische Revolutie sluit de nieuwe regering van Rusland een wapenstilstand met Duitsland.
Juli - Sept. 1918	Ondanks tanks en mankracht uit de VS, weet het Duitse front stand te houden tegen de aanvallen van de geallieerden.
11 november 1918	Duitsland sluit een wapenstilstand met de geallieerden. Frankrijk behoort tot de overwinnaars. De oorlog koste 1.357.800 Franse soldaten het leven.

Levenslijn

De loopgravenoorlog 1914-1918

Opdrachtenblad

Gebruik bij het beantwoorden van de vragen je grafiek als uitgangspunt.

In je grafiek zie je duidelijk wanneer iemand blij of juist niet blij is. Soms zijn de gewone Franse soldaat en de Franse generaal allebei blij of niet, maar soms zijn er ook grote verschillen.

1. Noem **drie** momenten waarop zowel de soldaat als de generaal blij waren. Leg uit waarom beiden dan blij zijn.

De soldaat en de generaal zijn allebei blij op:

Uitleg waarom beiden dan blij zijn:

.....

2. Noem **twee** momenten waarop zowel de soldaat als de generaal niet blij waren. Leg uit waarom beiden dan niet blij zijn.

De soldaat en de generaal zijn allebei niet blij op:

Uitleg waarom beiden dan niet blij zijn:

.....

3. Noem **twee** momenten waarop de verschillen tussen de soldaat en de generaal erg groot zijn. Leg uit waarom het verschil zo groot is.

Het verschil tussen soldaat en de generaal is groot op:

Uitleg:

.....

4. Vaak wordt gezegd dat de loopgravenoorlog aan het westelijk front vier jaar min of meer hetzelfde bleef. Toch kun je, als je let op de beleving van de soldaten en de generaals die vier jaar wel in een aantal fasen verdelen. In welke fasen zou je de loopgravenoorlog willen verdelen. Noem de jaartallen en leg uit waarom je de fasen zo verdeeld hebt.

Er zijn fasen, namelijk:

Uitleg waarom de oorlog in die fasen te verdelen is:

.....

5. Lees de volgende stelling:
De loopgravenoorlog wordt terecht de oorlog van de incompetenten genaamd.
Onderbouwt jullie grafiek deze bewering?

.....

.....

.....

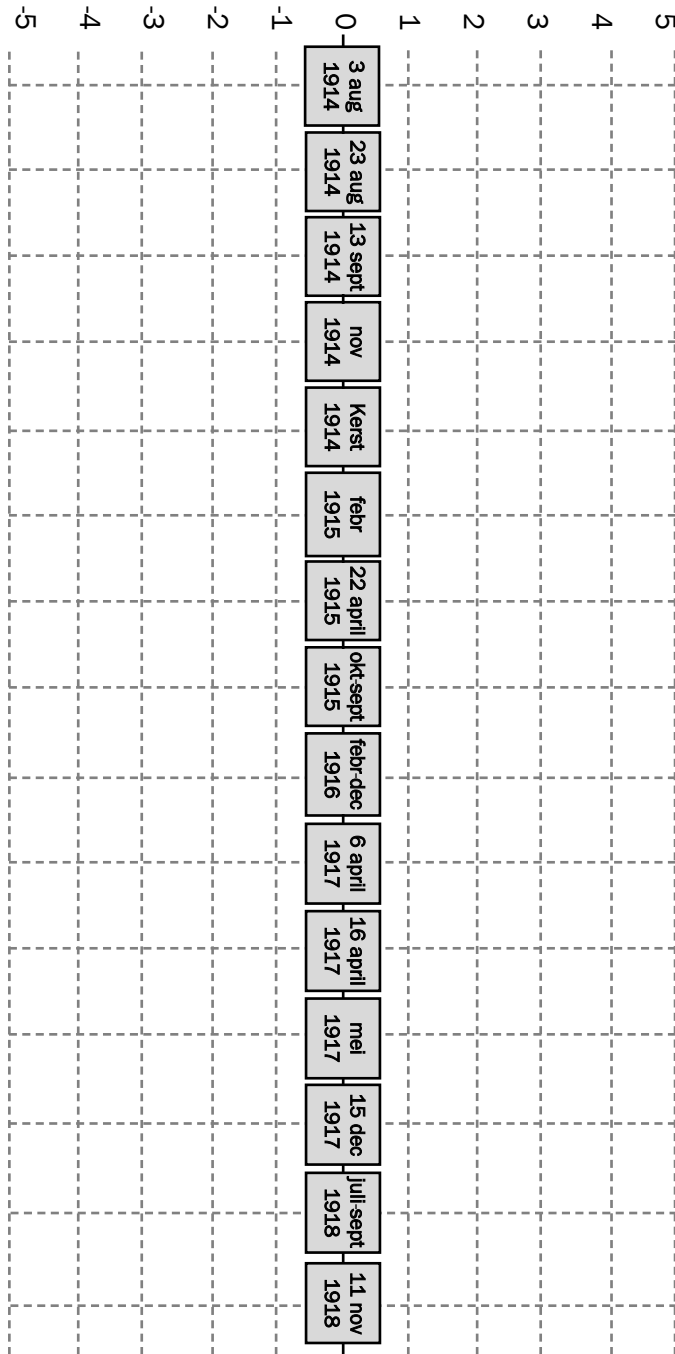
Levenslijn

De loopgravenoorlog 1914-1918

Grafiek

Franse soldaat
Franse generaal

→ blauw
→ rood



Mysterie

Wie is er schuldig aan het ontstaan van Wereldoorlog I?

De Eerste Wereldoorlog, met zijn oorzaken en gevolgen, komt in elke onderbouw methode aan bod. Voor leerlingen zijn de oorzaken vaak abstract en complex, met als gevolg dat ze die als een rijtje uit het hoofd leren. Zicht op de samenhang ontbreekt. Dit mysterie laat leerlingen zien hoe complex de situatie voor WO I is en dat de gebeurtenissen niet zo lineair verlopen als vaak wordt voorgesteld.

De les in een oogopslag:

Onderwerp: Oorzaken van WO I.

Activiteit: Leerlingen gaan aan de hand van een mysterie op zoek naar schuldige van de Eerste Wereldoorlog.

Tijdsduur: Een les van 70 minuten of een blokkuur van 100 minuten.

Doelen:

- * Leerlingen kennen de oorzaken van de Eerste Wereldoorlog.
- * Leerlingen kunnen een complexe situatie overzien en beoordelen.
- * Leerlingen kunnen informatie selecteren en classificeren.

Beginsituatie:

- * Havo/wvo tweede of derde klas. Ook zeer bruikbaar in de Tweede Fase.
- * Deze les kan in de plaats komen van een les waarin de oorzaken van de Eerste Wereldoorlog en de internationale omstandigheden aan de vooravond van die oorlog aan bod komen.

Vorbereiden:

- * Groepjes van drie maken.
- * Voor elk groepje een set mysteriestroken in envelop.
- * De instructie op de envelop plakken.
- * Voor elke leerling de opdrachtenbladen kopiëren.

Instrueren:

Wat: Het mysterie oplossen: Wie is er schuldig aan het ontstaan van de Eerste Wereldoorlog?

Hoe: In trio's de informatie onderzoeken en met behulp hiervan bepalen wie er schuldig zijn aan het ontstaan van de Eerste Wereldoorlog.

Waarom: Je krijgt zo greep op de oorzaken van WO II. Ook leer je keuzen maken uit veel informatie, op basis van argumenten (bewijs). Ten slotte leer je samenwerken.

Uitvoeren:

- * Leerlingen gaan na een korte inleiding met de opdracht aan de slag
- * Tussenbespreking 1: Hoe zijn de verschillende groepjes bezig?
- * Leerlingen gaan kaartje selecteren.
- * Tussenbespreking 2: Inventarisatie van de categorieën waarop geselecteerd is.
- * Leerlingen werken nu meer gericht verder
- * Tussenbespreking 3: Koppeling aan de eindopdracht.
- * Leerlingen komen tot een antwoord.

Nabespreken:

Wat: Behandeling opdrachtenblad en antwoorden.

Hoe: Hoe hebben jullie het gedaan? Wat deden jullie waardoor het goed ging?

Waarom hebben jullie het zo aangepakt?

Vervolg: Je moet de oorzaken en de belangrijkste personen kennen en ook weten hoe de onderlinge verbanden zijn. Bovendien zul je vaker bronnen moeten selecteren en beoordelen.

Doelen

- * Leerlingen kennen de oorzaken van de Eerste Wereldoorlog.
- * Leerlingen kunnen een complexe situatie overzien en beoordelen.
- * Leerlingen kunnen informatie selecteren en classificeren.

Beginsituatie

- * De leerlingen hebben vaker met een mysterie gewerkt. Vaak waren dat meer gesloten vormen dan hier.
- * Met betrekking tot het onderwerp hebben ze één inleidende les gehad. Als huiswerk en voorbereiding op deze les hebben ze zelfstandig de paragraaf over de oorzaken van de Eerste Wereldoorlog gelezen.

Tijdsduur

Bij voorkeur een blokkuur (100 min.). Minimaal is 70 minuten nodig.

Vorbereiden

Zie Hoofdstuk 1: *Oudheid*. Leeractiviteit: Mysterie - *De moord op Julius Caesar*

Instrueren**Wat** gaan we doen?

We gaan ontdekken wie er schuldig was aan het ontstaan van de Eerste Wereldoorlog. Dit doen jullie met behulp van originele bronnen uit die periode. Het antwoord geef je op basis van argumenten die op je bronstroomjes staan. Het is belangrijk dat jullie kunnen vertellen hoe je tot je antwoord bent gekomen.

Hoe gaan we het doen?

Zie Hoofdstuk 1: *Oudheid*. Leeractiviteit: Mysterie - *De moord op Julius Caesar*

Uitvoeren en tussenbesprekingen

- * Zie Hoofdstuk 1: *Oudheid*. Leeractiviteit: Mysterie - *De moord op Julius Caesar*
- * De docent gaat in op de schuldvraag van het uitbreken van de oorlog. Navraag bij leerlingen zal het antwoord opleveren dat Duitsland schuldig was (dit staat immers in alle geschiedenisboekjes). De docent stelt vervolgens de vraag of dit wel echt zo was: *Was Duitsland de enige schuldige, of toch iemand anders? Of waren er meer schuldigen?* Dit mysterie zal hen helpen met het beantwoorden van deze historische vraag. De leerlingen maken de envelop open en gaan aan de slag.

Tussenbespreking 1

Omdat het mysterie uit zeer veel stroomjes bestaat moeten de leerlingen de kans krijgen zelf het een en ander uit te zoeken. Door overleg zullen ze keuzen moeten maken.

Na tien of vijftien minuten legt de docent de les stil en vraagt aan de verschillende groepjes waar ze mee bezig zijn. Het doel van deze tussenbespreking is om leerlingen er op te wijzen dat ze zullen moeten selecteren en ordenen/categoriseren om te zien wat de verbanden tussen de bronnen zijn.

Richtvraag kan zijn: *Welke stroomjes zou je aan kaartje 9 (kaartje Von Schlieffenplan) willen koppelen?* Deze tussenbespreking is van essentieel belang om tot goede resultaten te komen. Leerlingen horen dan ook van andere groepjes wat ze doen en merken dan dat die andere keuzen maken. Dat scherpt hun eigen oordeel.

Tussenbespreking 2

- * Na circa tien minuten legt de docent de les opnieuw stil. Ze krijgen nu twee korte tussenopdrachten. Daarvoor wordt opdrachtenblad 1 uitgedeeld. De leerlingen krijgen een paar minuten om de nummers van de kaartjes bij de vragen te noteren en de vraag te beantwoorden.

- * In de korte nabespreking vraagt de docent de leerlingen waarom hij ze dit heeft laten doen. Het antwoord moet zijn dat je beter zicht krijgt wie tegen wie vocht en hoe de landen met elkaar verbonden waren. Ook zie je dat het ineens heel snel is gegaan.
 - Triple Entente kaartjes 3, 4, 5, 6, (7), 13, 15, 26
 - Triple Alliantie kaartjes 23, 24, 26, 28, 30, 31, 34
 - Evt. Italië als partij tussen beide in/verbonden aan beide. Kaartjes 7, 23, 26
 - Zwarte Week: kaartje (in chronologische volgorde): 27, 9, 34, 30, 24, 35.
- * De docent geeft aan dat er nog meer categorieën mogelijk zijn. Hij vraagt aan een aantal groepen om hun categorieën te noemen. De diverse categorieën komen op het bord te staan. De belangrijkste categorieën die naar voren zullen komen zijn: oorzaken, chronologie en landen.

Tussenbespreking 3

- * Na tien minuten legt de docent de les voor de derde keer stil. Nu koppelt de docent de selectiekeuze van de leerlingen aan de vragen van de opdracht:
- * Kijk nog even naar de twee centrale vragen: Wie is de hoofdschuldige van WO I? en Welke belangen hadden de verschillende partijen? Je moet daar nu snel een antwoord op geven. Welke indeling van je kaartjes moet je dan in ieder geval hebben?
- * Het antwoord moet zijn dat je in ieder geval de partijen moet hebben. Maar dat is niet voldoende, want binnen de partijen had je weer onderlinge verschillen. Dus per land ordenen.
- * De docent dient erop te wijzen dat dit een goede ordening is, maar dat er ook nog andere ordeningen mogelijk zijn, die de schuld niet bij één land leggen. Laat verder open wat die ordening dan is.
- * De groepjes gaan weer aan het werk met het doel om ze over tien/vijftien minuten een antwoord te laten hebben. De antwoordbladen moeten dan ook zijn ingevuld.

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** hebben jullie het zo aangepakt.

Wat

De docent vraagt aan de groepjes: "Wie is de hoofdschuldige aan het ontstaan van de Eerste Wereldoorlog?"

Een aantal groepjes mogen de hoofdschuldige noemen. Ze mogen nog niet toelichten waarom ze die schuldig verklaren. De docent schrijft de hoofdschuldige op het bord. Na een paar groepjes wordt gevraagd of het ontbrekende land (vaak Engeland) misschien toch ook nog opgevoerd moet worden. Vervolgens vraagt de docent aan een groepje om aan te geven waarom land A (of B) schuldig is. Het is belangrijk dat dan gevraagd wordt naar de kaartjes die de argumenten ondersteunen. Daarna laat hij andere groepen reageren op de argumenten die zijn ingebracht. Ze kunnen die argumenten aanvullen of juist onderuit halen. Hierna wordt dit herhaald voor andere landen.

De uitkomst zal zijn: *Er zijn meerdere antwoorden goed, maar het beste antwoord is dat alle landen (grootmachten) schuldig zijn.* Het aanwijzen van een hoofdschuldige vindt vaak achteraf plaats en is gebaseerd op de interpretatie die door de winnaars wordt gegeven.

Argumenten en kaartjes die leerlingen kunnen noemen om een land als hoofdschuldige aan te wijzen zijn:

- * Duitsland: kaartje 1, 9, 16, 23, 24, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35
- * Oostenrijk-Hongarije: kaartje 22, 23, 24, 27, 28, 31
- * Frankrijk: kaartje 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 13
- * Engeland: kaartje 6, 11, 14, 15, 16, 32
- * Rusland: kaartje 3, 4, 11, 13, 15, 19, 20, 21, 29

Leerlingen kunnen er ook voor kiezen om niet een land, maar om meer algemene redenen als oorzaak/hoofdschuldige aan te wijzen.

- * Nationalisme: kaartje 8, 21, 22, 25, 36, 37, 38
- * Bondgenootschappen: kaartje 3, 4, 5, 6, 7, 13, 15, 23, 26, 28, 31
- * Militarisme: kaartje 2, 5, 9, 10, 11, 17, 18

Dit laatste zal niet vaak gebeuren, omdat de vraag (Wie is hoofdschuldige?) er sterk op aanstuurt om één land te noemen. Alleen als een groepje ziet dat er niet echt één schuldige aan te wijzen is, komen ze tot andere oplossingen.

De tweede vraag is een meer gesloten vraag. Hij kan op dezelfde manier als de eerste besproken worden. Dus: Wat zijn de belangen van land A (of B) en uit welke kaartjes blijkt dit? Vaak staat dit ook in geschiedenisboeken puntsgewijs uitgewerkt.

- * Duitsland: Uitbreiding van de (handels)macht
Kaartje 16, 17, 23, 24, 28, 30, 31, 32, 33
- * Oostenrijk-Hongarije: Invloed op de Balkan en afleiding van interne problemen
kaartje 22, 23, 24, 27, 28, 31
- * Frankrijk: wraak op Duitsland
kaartje 1, 2, 3, 6, 7, 8, 11, 13
- * Engeland: Behouden van handelsovermacht en imperium
kaartje 6, 14, 16, 17, 32,
- * Rusland: Vrije doorgang naar Zwarte Zee en invloed op de Balkan
kaartje 3, 4, 20, 21, 29

Hoe?

De eerste keer gebeurt dit al als het werk na tien minuten stilgelegd wordt. Daar wordt voor leerlingen voor het eerst duidelijk dat hoe je iets aanpakt van belang is om tot goede uitkomsten te komen.

Het tweede moment volgt na afloop. Richtvragen kunnen dan zijn:

- * Hoe hebben jullie het gedaan?
- * Wat deden jullie waardoor het zo goed ging?
- * Waarom hebben jullie het op deze manier aangepakt?

Het is belangrijk dat hier ook de overgang gemaakt wordt naar andere momenten (bij geschiedenis of andere vakken). Dat 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?

Waarom

Leerlingen kunnen vaak wel aangeven wat ze cognitief geleerd hebben, maar belangrijker is 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:

- * Wat heb je nu geleerd over de oorzaken van WO I?
- * Wat heb je nu geleerd over de wat belangrijk is bij geschiedenis?
- * Waarom laat ik jullie deze opdracht maken en schrijf ik de oorzaken en gevolgen niet gewoon op het bord?

Varianten

Als een blokkur van 100 minuten niet mogelijk is, moet gekozen worden voor splitsing over twee lessen. Dat kan het beste gebeuren na de tweede tussenbespreking. Laat leerlingen dan notities maken van de kaartjes, zoals ze die dan geordend hebben: Geef elke groep een naam/titel en zet de nummers van de kaartjes erbij. Laat ze ook kort toelichten waarom elk kaartje bij die categorie hoort. Neem de kaartjes en de notities van de leerlingen in.

De volgende les moet dan gestart worden met het uitdelen van de kaartjes en de 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.

Achtergrondinformatie

Over de oorzaken en de schuldvraag van de Eerste Wereldoorlog zijn heel veel boeken geschreven, waarbij alle aspecten aan bod kwamen. Opvallend is dat het algemene beeld over de schuldvraag Duitsland als de hoofdschuldige aanwijst en de andere betrokken landen als medeschuldig. Veel auteurs hebben deze opvatting van elkaar overgenomen. In 1999 schreef J.H.J. Andriessen het boek *De andere waarheid, een nieuwe visie op het ontstaan van de Eerste Wereldoorlog 1914-1918* (Amsterdam 1999). De auteur zet hier nauwgezet de feiten op een rijtje zodat de lezer niet op een dwaalspoor wordt gebracht en in staat is zijn eigen oordeel over de schuldvraag te vormen. Dit boek was de basis voor dit mysterie.

Werkmateriaal

- * Leerlinginstructie
- * Bladen met kaartjes
- * Opdrachtenblad 1 (voor bij tussenbespreking 2)
- * Opdrachtenblad 2

Wie is er schuldig aan het ontstaan van de Eerste Wereldoorlog?

Leerlinginstructie

Op 28 juni 1914 wordt de kroonprins van Oostenrijk-Hongarije, Frans-Ferdinand, in de Bosnische hoofdstad Sarajevo vermoord. Het gevolg van deze moordaanslag was een wereldoorlog die vier jaar lang zou duren en negen miljoen slachtoffers zou maken. Na de oorlog waren de overwinnaars duidelijk over de vraag wie verantwoordelijk was voor deze oorlog: **Duitsland!** Maar was die conclusie wel juist?

Het Mysterie:

1. Wie kan worden aangewezen als hoofdschuldige van de Eerste Wereldoorlog?
2. Welke landen hadden er belang bij dat er een oorlog uitbrak?

1 De Frans-Duitse oorlog van 1870-1871, die door Frankrijk was begonnen, eindigde in een verpletterende nederlaag voor de Fransen. Ze raakten hierbij het grensgebied Elzas-Lotharingen kwijt.

2 Vanaf 1887 maakte de Franse legerleiding aanvalsplannen om Elzas-Lotharingen op de Duitsers te heroveren. Fransen soldaten werd alleen nog maar geleerd om aan te vallen. Alleen op deze manier konden ze op Duitsland revanche nemen.

3 In 1893 sloten Frankrijk en Rusland een militair verdrag:

Artikel 1:

Als Frankrijk wordt aangevallen door Duitsland of Italië, dan zal Rusland al zijn strijdkrachten inzetten en Duitsland aanvallen. Als Rusland wordt aangevallen door Duitsland, of door Oostenrijk gesteund door Duitsland, zal Frankrijk alle beschikbare strijdkrachten inzetten en Duitsland aanvallen.

Artikel 2:

Als Duitsland of haar bondgenoten mobiliseren dan zullen Frankrijk en Rusland dit ook doen en hun legers dicht aan de Duitse grens brengen.

Artikel 4:

Beide legerleidingen zullen samen militaire plannen maken en informatie uitwisselen over een mogelijke oorlog tegen Duitsland en zijn bondgenoten.

4 Jaarlijks kwamen de legerleidingen van Frankrijk en Rusland samen om militaire plannen met elkaar te bespreken. Uit de vergadering van 1913 blijkt:

'De twee bevelhebbers bevestigden de afspraken van de vorige vergaderingen van 1911 en 1912 waarin volledige overeenstemming werd bereikt met betrekking tot de gezamenlijke doelstelling, namelijk de vernietiging van het Duitse leger.'

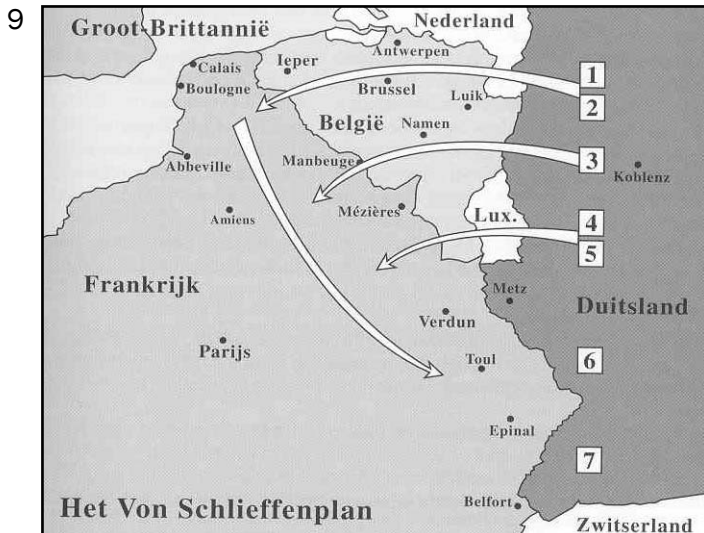
5 Frankrijk steunde Rusland jaarlijks met 450 miljoen franc. Er werd maar één eis aan deze steun gesteld. Het geld moest worden gebruikt voor de uitbouw van het Russische spoorwegnet. Met deze uitbouw konden de Russische legers zich sneller verplaatsen.

6 In 1904 sluiten Frankrijk en Engeland enkele militaire verdragen, waarin ze beloven elkaar te zullen steunen in geval van een oorlog op zee of op het land. Als het Franse grondgebied wordt aangevallen zullen de Engelsen troepen sturen om Frankrijk te helpen. In 1912 spreken ze verder af dat in geval van een aanval op zee Engeland de Noordzee zal verdedigen en Frankrijk de Middellandse Zee. De Engelsen stelden voor hun steun wel de voorwaarde dat Frankrijk de oorlog niet mocht beginnen.

7 In 1902 sluit Frankrijk met Italië een zeer geheim verdrag:

'Als Frankrijk direct of indirect wordt aangevallen door een of meer grootmachten dan zal Italië strikt neutraal blijven. Dit zal ook gebeuren als Frankrijk zelf een oorlog begint. In dat geval zal Frankrijk deze intentie aan de Italiaanse regering kenbaar maken.'

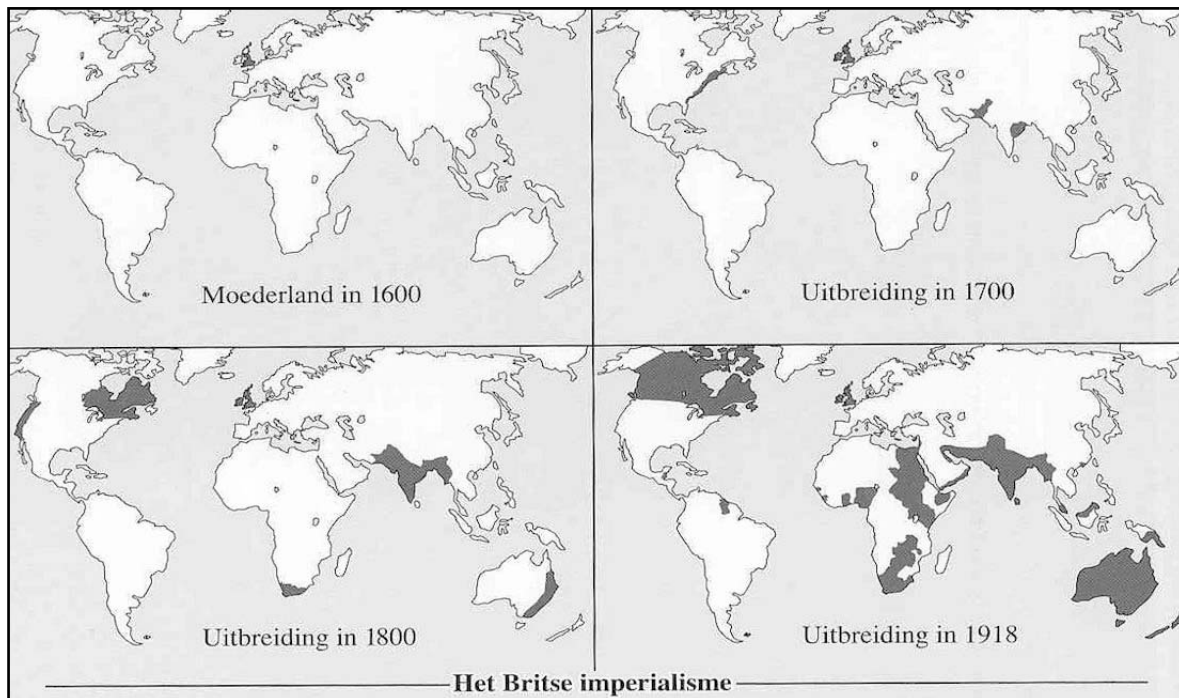
- 8 In 1912 werd in Frankrijk Poincaré tot premier gekozen. Hij was geboren in Lotharingen en in een toespraak had hij verklaard: *'Ik heb slechts één doel in mijn leven: het bewerkstelligen van de terugkeer van mijn geboortestreek in de Franse Republiek.'*
In 1913 werd hij president van Frankrijk. Op 27 juli 1914 zegde hij persoonlijk Rusland alle steun toe in geval van een oorlog met Oostenrijk-Hongarije.



In 1894 bedacht de Duitse Generaal Von Schlieffen het bovenstaande aanvalplan. Hij was voorstander van het idee dat *'snel aanvallen en uitschakelen van één tegenstander het beste is als je wordt omsingeld door verschillende tegenstanders.'* Een oorlog op twee of meer fronten zou daarmee worden voorkomen.

- 10 De Franse legerleiding ging ervan uit dat het 11 dagen zou duren voordat het leger na mobilisatie zou kunnen worden ingezet. Op 2 augustus 1914 kwam het Franse mobilisatie bevel. Op 4 augustus meldde de Franse premier dat het leger klaar was voor actie.
- 11 Voor het geval van een oorlog met Duitsland had Frankrijk in 1911 het volgende plan (nr. XVII) opgesteld:
1. Franse troepen trekken direct na het uitbreken van de oorlog Elzas-Lotharingen binnen. Dat gebeurt pas nadat Duitsland via België zijn aanval heeft ingezet. Deze bezetting zal blijvend zijn.
 2. Britse troepen zullen in België en Frankrijk landen en de verdediging op zich nemen. Zij zullen de Duitse aanval moeten vertragen en uiteindelijk tot staan brengen.
 3. Rusland zal binnen 14 dagen na het begin van de oorlogsverklaring Oost-Pruisen binnenvallen en een tweede front openen. De Duitsers worden hiermee in de tang genomen en zullen de oorlog niet meer kunnen winnen.
- 12 In 1900 rapporteerde de Franse spionage dat Duitsland een plan had om via België aan te vallen. In 1904 werd het Duitse aanvalsplan door een hoge Duitse officier aan de Fransen verraden. In 1909 was het plan algemeen bekend omdat Von Schlieffen er een artikel over had geschreven in het tijdschrift Deutsche Revue.
- 13 Vanaf 1904 houden de Fransen en Engelsen jaarlijks militaire besprekingen. In 1911 spreken ze af dat Engeland 150.000 soldaten infanterie en 67.000 soldaten cavalerie naar Frankrijk zal sturen in geval van een oorlog. Speciaal hiervoor gebruiken zij een nieuwe leger eenheid: "The British Expeditionary Force".

14



De groei van het Britse wereldrijk

- 15 Op 31 augustus 1907 sloten Rusland en Engeland een geheim verdrag. Hierin werden de invloedssferen van beide landen in Azië vastgelegd. Ook werd afgesproken dat ze elkaar zouden helpen in geval van een aanval op een van beide in Europa.
De Britse minister van Buitenlandse Zaken zei na het sluiten van dit verdrag: *'Een bondgenootschap met Rusland, Frankrijk en onszelf brengt absolute veiligheid en voor de komende tien jaar kunnen we onze belangen veiligstellen.'*
- 16 Engeland was tot het einde van de 19e eeuw de onbetwiste leider op het gebied van industriële productie en handel in de wereld.
De Engelsen begonnen zich echter zorgen te maken, want rond 1900 produceerde Duitsland al meer en begon dit land steeds meer handel van de Engelsen over te nemen.
- 17 In 1905 begon er een wapenwedloop tussen Engeland en Duitsland. De wedloop richtte zich op de pantserkruisers. Tussen 1905 en 1913 bouwde Engeland 42 en Duitsland 28 pantserkruisers. De Engelse vloot bleef daarmee de grootste ter wereld.
- 18 Een land dat zijn leger als eerste mobiliseerde had de grote voordelen als er een oorlog kwam. Het kon namelijk als eerste de tegenstander aanvallen en het initiatief in de oorlog behouden. Landen hielden de mobilisatie van andere landen dan ook goed in de gaten. Mobilisatie werd vaak gezien als een eerste stap naar oorlog.
- 19 Rusland mobiliseerde zijn leger op 24 juli 1914. Dit gebeurde in het geheim.
Op 26 juli was de Duitse geheime dienst hiervan op de hoogte. Pas op 30 juli gaven de Russen dit openlijk toe.
- 20 Rusland wilde al heel lang een vrije doorgang van de Zwarte Zee naar de Middellandse Zee. Deze was helaas in handen van de Turken. In 1913 schreef de Russische minister van Buitenlandse Zaken hierover: *'Het in bezit nemen van deze zeestraat zal pas mogelijk zijn na het uitbreken van een oorlog waarin Rusland zich zal aansluiten bij Frankrijk en Engeland. In ruil daarvoor kan Rusland dan de eis stellen dat het, na afloop van de strijd, de zeestraat in bezit mag houden.'*

- 21 De Balkan was voor Rusland een belangrijk gebied om zijn macht te laten gelden. Het gebied lag tussen Oostenrijk-Hongarije en het Turkse Rijk en het lag aan de Middellandse Zee. Bovendien bestond de bevolking uit Slaven, net zoals die van Rusland. Rusland steunde de nieuwe landen daar en sloot verdragen met Servië, Bulgarije en Roemenië. Deze landen probeerden hun grondgebied uit te breiden ten koste van Oostenrijk-Hongarije en het Turkse Rijk. Rusland steunde vooral Servië om ten koste van Oostenrijk-Hongarije Bosnië-Herzegowina onder controle te krijgen.
- 22 Oostenrijk-Hongarije probeerde een overheersende positie te verkrijgen op de Balkan. Het probeerde zo de dubbelmonarchie bijeen te houden, een rijk waarin miljoenen Slaven woonden. De machthebbers waren bang dat als één volk onafhankelijk zou worden, de andere dit ook zouden willen.
- 23 In 1882 werd een geheim bondgenootschap tussen Duitsland, Oostenrijk-Hongarije en Italië gesloten, "de Triple Alliantie". In dit verdrag staan onder andere de volgende bepalingen:
- Duitsland en Oostenrijk-Hongarije zullen Italië militair steunen in het geval dat Frankrijk het aanvalt.
 - Italië zal Duitsland steunen indien Frankrijk dat land aanvalt.
 - In andere gevallen van aanvallen tegen Duitsland of Oostenrijk-Hongarije belooft Italië neutraal te blijven.
- 24 Op 28 juli 1914 verklaarde Oostenrijk-Hongarije de oorlog aan Servië en begon het direct met beschietingen. Oostenrijk-Hongarije verwachtte niet dat andere landen zich met deze oorlog zouden gaan bemoeien. Om hier zeker van te zijn had het steun gevraagd en gekregen van Duitsland.



De Balkan in 1914



Duitsland ingeklemd 1914

De lichte grijze landen zijn bondgenoten van Duitsland, de donkere de vijandig gezinde landen.

- 27 Oostenrijk-Hongarije mobiliseerde op 23 juli 1914 zijn leger. De Oostenrijkse keizer schreef in een open brief aan zijn volk dat deze mobilisatie enkel gericht was tegen Servië. De reden was de betrokkenheid van Servië bij de moord op de kroonprins.
- 28 Duitsland verklaarde begin juli 1914 aan Oostenrijk-Hongarije dat het dat land zou steunen als het een oorlog tegen Servië zou beginnen. Als voorwaarde stelden ze wel dat Oostenrijk-Hongarije met Rusland moest gaan overleggen. Oostenrijk-Hongarije deed dit echter bewust niet.

- 29 De Russische en Servische geheime diensten wisten eind mei 1914 van de plannen om de Kroonprins van Oostenrijk-Hongarije te vermoorden, maar deden niets om de moord te voorkomen.
- 30 Op 27 juli 1914 liet de Duitse ambassadeur in Petersburg (Rusland) de Russische minister van Buitenlandse Zaken weten dat Duitsland met betrekking tot het conflict tussen Oostenrijk-Hongarije en Servië achter Oostenrijk-Hongarije stond. De ambassadeur liet ook weten dat elke militaire maatregel van Rusland tegen Oostenrijk-Hongarije zou leiden tot een algemene oorlog met Duitsland.
- 31 In het diepste geheim sloten Duitsland en Oostenrijk-Hongarije op 7 oktober 1879 een militaire alliantie. Ze beloofden elkaar steun in geval van oorlog.
- 32 Duitsland had tussen 1880 en 1910 de snelst groeiende bevolking, handel en industrie van de wereld. Het land werd daarom steeds meer afhankelijk van de wereldhandel. De Duitsers waren van mening dat zij daarom op vreedzame wijze op de wereldmarkt moesten gaan meespelen. Koloniën, met waardevolle grondstoffen en belangrijke afzetmarkten, waren belangrijk. Omdat bijna alle koloniën al waren verdeeld, zocht Duitsland ruimte in de nog overige bleven 'vrije' gebieden. Overal vond het echter Rusland, Japan en/of Engeland op haar weg en het werd haast onmogelijk om op vreedzame wijze de noodzakelijke expansie te krijgen.
- 33 Het hebben van een sterke vloot was van groot belang voor een land dat afhankelijk was van de wereldhandel. Het zorgde voor bescherming van de aan- en afvoerroutes over zee. In 1898 besloot de Duitse regering dan ook om haar vloot sterk uit te breiden. Bij deze uitbreiding hield men rekening met de volgende punten:
- De Duitse vloot zou groot genoeg moeten zijn om een aanval van de Britten onaantrekkelijk te maken.
 - Duitsland wilde een goede band met Engeland houden om een conflict te voorkomen.
- 34 Op 27 juli 1914 besloot de Duitse regering dat er voor de problemen tussen Oostenrijk-Hongarije en Servië oplossing meer bestond. Ze was op de hoogte van het feit dat Rusland en zijn bondgenoten zich niet afzijdig zouden houden. Er werd dan ook besloten om alle steun aan Oostenrijk-Hongarije, haar laatst overgebleven bondgenoot, te geven. Als Oostenrijk-Hongarije besloot om oorlog te voeren, zou Duitsland het steunen, welke gevolgen dat ook mocht hebben.
- 35 Om te voorkomen dat het leger op twee fronten moest vechten besloten de Duitsers om het Von Schlieffenplan in werking te stellen. Met een snelle aanval probeerde men Frankrijk te verslaan, om vervolgens Rusland uit te schakelen. Een oorlog op twee fronten zou Duitsland nooit kunnen winnen. Op 4 augustus vielen de Duitse troepen, via België, Frankrijk binnen.
- 36 Na de oorlog met Frankrijk in 1870-1871 werd het Duitse keizerrijk gesticht. Voor het eerst in de geschiedenis was Duitsland één land, onder keizer Wilhelm I en kanselier Bismarck. Om het volk trots te maken op het nieuwe vaderland werden er op scholen en in het leger lessen gegeven waarin de Duitse cultuur centraal stond. Ook kwamen er overal in Duitsland monumenten en gebouwen die het Duitse verleden verheerlijkten.
- 37 Sinds 1815 had het Pruisische leger geen enkele Europese veldslag of oorlog meer verloren. De bevelhebbers van dit leger kregen de belangrijke posities in het nieuwe Duitse leger van na 1871.
- 38 In Frankrijk werden in de periode na de vernedering van de Frans-Duitse oorlog (1870-1871) nieuwe nationalistische symbolen vastgesteld en populair gemaakt. Zo werd de periode van de Franse Revolutie verheerlijkt door middel van een nieuw volkslied (La Marseillaise) en een nieuwe vlag (rood-wit-blauw). Ook werden er nieuwe geschiedenisboeken geschreven waarin stond dat de Fransen afstammelingen waren van de Galliërs. Deze Galliërs hadden dapper en trots gevochten tegen de Romeinen en hadden nooit hun cultuur willen opgeven.

Opdrachtenblad 1

Wie is er schuldig aan het ontstaan van Eerste Wereldoorlog? Tussenbespreking

Hieronder staan opdrachten die je helpen om de kaartjes te ordenen. Misschien heb je het al op deze manier gedaan, misschien op een andere manier. Dat maakt niets uit. Je kunt toch antwoord geven op deze twee vragen.

1. Welke partijen stonden er tegenover elkaar?

Partij 1:

Kaartjes waar je dat op kunt zien:

Partij 2:

Kaartjes waar je dat op kunt zien:

Is er nog een derde partij? Zo ja, welke?

Kaartjes waar je dat op kunt zien:

2. De gebeurtenissen volgen elkaar in juli-augustus 1914 snel op.
Zet hieronder de juiste chronologische volgorde van die gebeurtenissen.

Kaartje datum: 1914

Kaartje datum: 1914

Kaartje datum: 1914

Kaartje datum: 1914

Kaartje datum: 1914

Kaartje datum: 1914

Opdrachtenblad 2

Wie is er schuldig aan het ontstaan van Eerste Wereldoorlog?

Namen:

1. Wie kan worden aangewezen als de hoofdschuldige van de Eerste Wereldoorlog?

De hoofdschuldige:

Argumenten:

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

Kaartjes die je argumenten ondersteunen:

Kaartje, omdat

.....

Kaartje, omdat

.....

Kaartje, omdat

.....

Kaartje, omdat

.....

Kaartje, omdat

.....

Kaartje, omdat

.....

Kaartje, omdat

.....

2. Wie hadden er belang bij dat de oorlog uitbrak?

De volgende landen hadden er belang bij (Noem alleen de landen die je kunt onderbouwen):

Land: omdat

.....

Kaartjes die dit onderbouwen:

Land: omdat

.....

Kaartjes die dit onderbouwen:

Land: omdat

.....

Kaartjes die dit onderbouwen:

Land: omdat

.....

Kaartjes die dit onderbouwen:

Land: omdat

.....

Kaartjes die dit onderbouwen:



Hoofdstuk 3

Koude Oorlog



Hoofdstuk 3

Koude Oorlog

De periode van de Koude Oorlog is voor veel geschiedenisdocenten een deel van hun persoonlijke geschiedenis. Heel wat docenten kunnen uit eerste hand vertellen over de gespannen sfeer of de val van de Muur. Voor leerlingen is dit echter allemaal 'old history'. De leerlingen die nu in de basisvorming zitten waren nog niet geboren toen in 1989 "die Wende" kwam. De leerlingen in de leerwegen of de tweede fase waren nog te klein om er herinneringen aan te hebben. Dat maakt het lesgeven over dit onderwerp enerzijds gemakkelijk (de eigen ervaring van de docent kan bijdragen aan een verhalende geschiedenis), maar aan anderzijds ook moeilijk (snel wordt vergeten dat voor leerlingen alles nieuw is). De problematiek van de canon: welke zaken uit de geschiedenis moeten de leerlingen leren, speelt hier expliciet: "... why people care so deeply about which version of history students learn: If effective, schools can operate to shape the consciousness which guides social change over the next generation."¹

Het meest duidelijk komt dit naar voren als er een 'verboden te zeggen' gemaakt moet worden. Een aantal namen en begrippen spelen in de Koude Oorlog een belangrijke rol en lijken nog zo dicht bij, maar leerlingen zien dat heel anders. Te denken is hier aan 'the killing fields' in Cambodja of de al eerder genoemde "Wende". Men kan er niet vanuit gaan dat leerlingen zaken kennen en verbinden met de problematiek van de Koude Oorlog. In dit kader is het interessant om de verschillende reacties te zien op de film "Goodbye Lenin"². 'Wessi's' en 'Ossi's' reageerden zeer verschillend. Docenten vonden het een prachtige film, terwijl leerlingen veel minder enthousiast waren. Voor diegenen die het meegeemaakt hebben zorgde de film voor een historische sensatie, zoals men die ook kan ervaren als men een authentiek object in een museum aantreft. Voor de jongere generatie was het een fictief verhaal, dat in het gunstigste geval gebaseerd was op waar gebeurde feiten.

Het is dan ook boeiend om leerlingen zelf kaartjes te laten maken voor 'verboden te zeggen'. De werkvorm die hier is opgenomen geeft daartoe volop mogelijkheden. Zo wordt zichtbaar gemaakt welke kennis de leerling gebruikt om een onderwerp te verhelderen.

De 'levenslijn' en de 'beelden om te onthouden' lenen zich bij uitstek voor inleving en standplaatsgebondenheid. Bij de 'beelden om te onthouden' is gekozen voor een prent uit de Sovjetunie, omdat dit de leerlingen stimuleert zich meer te verplaatsen in een ander standpunt. Ook laat het leerlingenmateriaal zien hoe dat een dergelijke leeractiviteit gekoppeld kan worden aan ideologische opvattingen. Mocht u deze prent minder goed bij uw lessen vinden passen, dan heeft de Koude Oorlog natuurlijk een hele reeks andere spotprenten die bruikbaar zijn opgeleverd. Probleem is echter dat veel van die prenten een minder expliciet beeld laten zien. Vooral de prenten die in de jaren zeventig en tachtig gemaakt zijn laten vaak een genuanceerd beeld zien, waardoor zij voor leerlingen heel moeilijk te interpreteren worden.

De 'levenslijn', die voor de bovenbouw een variant heeft die helemaal terug gaat tot 1917, laat zien hoe mensen op de gebeurtenissen hebben gereageerd. Met kleine wijzigingen kunt u deze ook gebruiken om de visie van bijvoorbeeld Nederlanders of Hongaren duidelijk te maken.

De doelen die De Rooij noemt die bij dit hoofdstuk aan bod komen zijn onder andere:³

- * De blokvorming tussen Oost en West en de Koude Oorlog
- * De leerlingen kunnen uitleggen dat de groeiende tegenstellingen tussen de VS en de Sovjetunie na 1945 leidden tot een wapenwedloop; kunnen beschrijven welke gevaren aan een eventuele kernoorlog verbonden zijn en uitleggen welke invloed de afschrikkende werking van kernwapens had op het uitblijven van een conflict op wereldschaal.

¹ Seixas, P. (2000), *Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?*, in Stearns, P.N., Seixas, P., Wineberg, S. (2000), *Knowing Teaching & learning History. National and International Perspectives*, New York & London: New York University Press, p. 23.

² *Goodbye Lenin*, regie Wolfgang Becker, Duitsland 2003.

³ De Rooij (2001), p. 46 & 51.

Verboden te zeggen

Koude oorlog

'Historische feiten' worden door leerlingen vaak afzonderlijk en zonder betekenis uit het hoofd geleerd. 'Slag bij Nieuwpoort - 1600' is daar wellicht het bekendste voorbeeld van. Om historisch inzicht te krijgen is het zaak om termen, personen, conflicten, plaatsen, enz. enerzijds een operationeel karakter te geven en anderzijds de samenhang ertussen duidelijk te maken. Deze verboden te zeggen doet dat met een aantal belangrijke gebeurtenissen uit de Koude Oorlog.

De les in een oogopslag

- Onderwerp:** Koude oorlog. Met deze activiteit worden een groot aantal termen, conflicten, personen en plaatsen uit de koude oorlog behandeld.
- Activiteit:** Leerlingen verankeren begrippen in tweetallen.
- Tijdsduur:** Afhankelijk van de gekozen invalshoek van een halve tot een hele les.
- Doelen:** Leerlingen verankeren begrippen door de kenmerkende onderdelen zichtbaar te maken, de onderlinge samenhang duidelijk te maken en hierover van gedachten te wisselen.
- Beginsituatie:** De werkvorm kan in principe in zowel de boven- als onderbouw uitgevoerd worden nadat de Koude Oorlog als onderwerp is behandeld.
- Vorbereiden:** Eventueel een selectie maken in het aangeboden materiaal en het vervolgens enkelzijdig kopiëren en de kaartjes losknippen of snijden.
- Instrueren:**
- * **Wat:** Vandaag gaan jullie elkaars kennis van een aantal gebeurtenissen testen door middel van de werkvorm 'verboden te zeggen'.
 - * **Hoe:** Ieder tweetal heeft een aantal kaartjes gekregen. De begrippen die erop staan zijn verschillend. Jullie moeten om en om een begrip uitleggen aan de ander, maar je mag de woorden die erbij staan niet gebruiken. De ander moet het begrip raden.
 - * **Waarom:** Deze werkvorm laat je actief over de gekozen begrippen nadenken, waardoor je ze gemakkelijker en beter kunt onthouden. Ook is het leuk.
- Uitvoeren:** Leerlingen gaan in tweetallen aan de slag en leggen om en om de begrippen aan elkaar uit. Daarna maken ze zelf rijtjes.
- Nabespreken:**
- Wat:** Welke begrippen zijn aan de orde gekomen? Welke begrippen zou je er nog bij kunnen verzinnen?
- Hoe:** Hoe hebben jullie het aangepakt? Wat deed je waardoor je het begrip toch aan de ander uit kon leggen zonder de verboden woorden te gebruiken?
- Waarom:** Waarom draagt dit bij aan een beter begrip van de gekozen begrippen? Waarom niet gewoon de begrippen uit het hoofd leren?
- Vervolg:** Je komt bij geschiedenis heel veel begrippen tegen. Deze manieren en andere om begrippen te leren zullen nog vaak terugkomen. Bovendien kunnen deze gebeurtenissen ook op de toets worden gevraagd.

Doelen

- * Leerlingen brengen begrippen met elkaar in samenhang.
- * De begrippen krijgen voor de leerlingen een operationeel karakter.
- * Leerlingen verankeren de begrippen in hun geheugen.

Beginsituatie

De stof van het onderwerp 'Koude Oorlog' is besproken en verwerkt in de voorgaande lessen.

Tijdsduur

Afhankelijk van de gekozen invalshoek van een halve tot een hele les. Er zijn grofweg twee varianten:

- * Een kortere variant: De leerlingen gebruiken enkel de door de docent gekozen kaartjes.
- * Een uitgebreidere variant: De leerlingen maken ook zelf kaartjes. De leeractiviteit zal dan een hele les omvatten.

Vorbereiden

Allereerst is het belangrijk om te kiezen voor een bepaalde variant. Vervolgens wordt een selectie genomen uit de aangeboden kaartjes, afhankelijk van de gekozen insteek en welke begrippen in de lessen aan bod zijn gekomen. Deze kaartjes worden gekopieerd en uitgeknipt. Het is gemakkelijk om twee typen enveloppen te maken met verschillende begrippen. Zodoende kan het geheel snel worden uitgedeeld en ingenomen en kan de opdracht zonder het voorwerk in andere klassen en tijdstippen gemakkelijk en snel worden ingezet.

Instrueren

Nadat de aandacht van de leerlingen is gevangen en er een werksfeer is gecreëerd, wordt de aandacht op de doelen en inhouden van de les gericht. Daarbij wordt speciaal aandacht besteed aan het gegeven dat de werkvorm die centraal staat helpt om de stof te herhalen en beter te beheersen.

Wat doen we?

Vandaag gaan we actief aan de slag met de verschillende begrippen die in de stof centraal hebben gestaan. Die kun je zo beter en makkelijker onthouden.

In tweetallen de werkvorm 'verboden begrippen' uitvoeren.

Nabespreken: wat heb je geleerd en waarom hebben we het op die manier gedaan?

Hoe gaan we het doen?

Jullie krijgen zo dadelijk per tweetal een A-envelop en een B-envelop met kaartjes. Op die kaartjes staan een aantal belangrijke begrippen uit de Koude Oorlog. Geef ieder een envelop, maar laat de inhoud niet aan elkaar zien!

Om de beurt gaan jullie nu aan elkaar een gebeurtenis uit je eigen envelop uitleggen, maar je mag de begrippen die er op de kaartjes staan niet gebruiken. De ander moet raden om welke gebeurtenis het gaat. Als hij of zij het geraden heeft draaien jullie het om.

Als alle gebeurtenissen geweest zijn gaan de leerlingen met een A-envelop in tweetallen bij elkaar zitten en de lege kaartjes zelf invullen. Je mag het boek gebruiken. Als dat gedaan is, worden er weer A+B groepjes gemaakt en gaan we weer aan de slag.

In de nabespreking bekijken we wat we nu hebben geleerd, en waarom we dat op deze manier gedaan hebben.

Waarom doen we dat?

Alle begrippen die in deze opdracht centraal staan zijn belangrijk voor de toets. Het is dus belangrijk goed op te letten en mee te doen.

Het is ook belangrijk om op deze manier met de begrippen aan de gang te gaan omdat je op die manier de begrippen zelf niet alleen beter onthoudt, maar ze daarnaast ook beter met elkaar in verband kunt brengen.

Uitvoeren van de werkvorm

- * De docent deelt de verschillende enveloppen met gebeurtenissen uit aan de leerlingen. Ieder duo krijgt twee enveloppen. Die blijven ongeopend tot alle enveloppen zijn uitgedeeld.

- * Nu kunnen de leerlingen met de gebeurtenissen uit de werkvorm aan de slag. De docent loopt rond en stuurt waar nodig de leerlingen bij.
- * Als de meeste leerlingen klaar zijn, komt er een eerste tussenbespreking. Er wordt op gewezen hoe de "verboden woorden" gerelateerd zijn aan het begrip.
- * Hierna kunnen de nummers A en de nummers B in tweetallen bij elkaar gaan zitten en de overige voorbeelden maken. Ze letten daarbij op de punten die in de tussenbespreking aan bod zijn gekomen.
- * Als ze daar mee klaar zijn gaan de oorspronkelijke tweetallen weer bij elkaar zitten en begint de eigenlijke werkvorm opnieuw.
- * Als de meeste leerlingen klaar zijn met de werkvorm neemt hij het weer over, verwijst naar de vragen op het bord behorende bij de nabespreking en begint daarmee.

Nabespreken

Ondanks het feit dat de nabespreking een zeker inhoudelijk aspect moet hebben, dient de nadruk vooral te liggen op de uitvoering ervan. Leerling moeten daarbij antwoord geven op drie hoofdvragen, te weten:

- **Wat** hebben we gedaan?
- **Hoe** hebben we het gedaan?
- **Waarom** hebben we het gedaan?

Op het bord heeft de docent, nadat hij het voorbeeld heeft gegeven, de nadruk gelegd op de vragen voor de nabespreking. Daarbij maakt de docent een drietal kopjes (Wat, Hoe, Waarom?) op het bord en er de nadruk op gelegd naar de leerling toe. Richtvragen zijn:

Wat?

- * Welke gebeurtenissen zijn aan de orde gekomen?
- * Vond je de gekozen begrippen goed of zou je zelf nog andere hebben gekozen?
- * Welke begrippen zou je er nog bij kunnen verzinnen om tot één verhaal te komen?

Hoe?

- * Hoe hebben jullie het aangepakt?
- * Wat deed je waardoor je het begrip toch aan de ander uit kon leggen zonder de verboden woorden te gebruiken?
 - Het moet de leerlingen duidelijk worden dat je gebruik maakt van nevenschikkende begrippen (bv. synoniemen), maar ook onder- of bovenschikkende begrippen (bv. een concreet voorbeeld). Daardoor wordt het begrip gerelateerd en geoperationaliseerd.

Waarom?

- * Waarom draagt dit bij aan een beter begrip van de gekozen begrippen?
- * Waarom niet gewoon de begrippen uit het hoofd leren?

Evaluatie

Bij activerende werkvormen is het noodzakelijk om een goed oog op de klok te houden. Vaak komt de nabespreking in het gedrang. Daarmee verliest de werkvorm veel van zijn kracht: Het verankeren van het leren gebeurt in de nabespreking. Zeker als u in staat bent om naar een hoger niveau te gaan, waardoor leerlingen zien hoe ze op andere momenten (of andere vakken) met begrippen kunnen omgaan.

Varianten

- * In de eenvoudigste uitvoering van de oefening worden er alleen een aantal vooraf ingevulde kaartjes gebruikt.
- * In een meer diepgaande variant moeten de leerlingen ook zelf kaartjes maken. Deze kunnen eventueel ook als huiswerk vooraf worden opgegeven.
- * Leerlingen kunnen een web maken waarin de conflicten, begrippen, personen en plaatsen expliciet met elkaar in verband worden gebracht. Zodoende kan de samenhang nog beter duidelijk worden gemaakt.

Werkmateriaal

Bladen met begrippen, deels ingevuld, deels leeg. U kunt naar eigen inzicht de begrippen kiezen die u wenst te gebruiken.

Verboden te zeggen

Koude Oorlog - Kaartjes

<p>Berlijnse Blokkade Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stalin 2. Luchtbrug 3. 1948-1949 4. D-mark 5. Hulpgoederen 6. Deling van Duitsland 7. Marshallhulp 	<p>Cuba Crisis Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Raketten 2. Cuba 3. 1962 4. Derde Wereldoorlog 5. Kennedy 6. Blokkade 7. Chroesjtsjov 	<p>Bouw Berlijnse Muur Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.
<p>Hongarije Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Imre Nagy 2. Meerpartijensysteem 3. Warschaupact 4. 4 november 1953 5. Chroesjtsjov 6. Boedapest 7. Democratisering 	<p>Praagse Lente Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 	<p>Vietnam Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ho-Chi-Minh 2. Vietcong 3. Kennedy/Johnsson/Nixon 4. Militaire Adviseurs 5. Guerilla 6. Sovjet-Unie 7. China 8. Frankrijk
<p>Stalin Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 	<p>Churchill Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 	<p>Marshall Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Truman 2. VS/ USA/ Amerika 3. Hulp 4. 1947 5. Europa 6. Wederopbouw 7. Communisme
<p>Truman Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 	<p>Eisenhouwer Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 	<p>Mc Carthy Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Koude oorlog 2. Angst voor communisme 3. McCarthyisme 4. Senator 1946-1954 5. Openbare t.v. verhoren 6. 7.

<p>Willy Brandt Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. SPD 2. Burgemeester van West-Berlijn (1957) 3. Berlijnse muur (1961) 4. Kanselier van BRD (1969) 5. Ostpolitik 6. DDR 7. 	<p>Gorbatsjov Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Perestrojka 2. Glasnost 3. USSR 4. Democratisering 5. Loslaten Oostblok 6. Sjevardnadze 7. Sovjetpresident 8. 	<p>Chroesjtsjov Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuba-Crisis 2. Destalinisatie 3. Vreedzame Coëxistentie 4. Nucleaire tijdvak 5. hotline 6. 7.
<p>Berlijnse Muur Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 	<p>Ijzeren Gordijn Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 	<p>Vreedzame Coëxistentie Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.
<p>Perestrojka Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hervorming 2. Gorbatsjov 3. 1985 4. economie 5. bureaucratie 6. socialisme 	<p>Glasnost Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bestuurlijke openheid 2. Politieke liberalisering 3. Democratie 4. Gorbatsjov 5. 1985 	<p>Jalta Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Februari 1945 2. Bezetting van Duitsland 3. Roosevelt, Stalin, Churchill 4. Oostblok 5. Lublin 6. Bufferstaten 7. Marionettenregering
<p>Potsdam Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Truman, Stalin, Churchill / Attlee 2. Bezetting van Duitsland 3. Machtsevenwicht in Europa 4. Oproep tot overgave Japan 5. Herstelbetalingen 6. Juli 1945 	<p>Hirosjima Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 	<p>Berlijn Verboden te zeggen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7.

Beelden om te onthouden

Sovjet visie Marshall plan

Tijdens de Koude Oorlog stonden het westen, onder leiding van de Verenigde Staten, tegenover het oosten, onder leiding van de Sovjet-Unie. In de propaganda werd van de tegenstander een beeld geschapen. Uit dat beeld blijkt niet alleen het vijandsbeeld, maar ook de stereotypen van de andere systemen. In deze Boto wordt ingegaan op de blik van de Sovjet-Unie op het westen ten tijde van de Marshall hulp.

De les in een oogopslag

Onderwerp: Koude Oorlog

Deze opdracht gaat in op de kijk van de Sovjet-Unie op de Koude Oorlog.

Activiteit: Leerlingen tekenen in groepjes een spotprent na en analyseren die daarna individueel

Tijdsduur: Lesuur (40-50 minuten).

Doelen:

- * Leerlingen leren goed naar een spotprent kijken
- * Leerlingen leren een prent te analyseren
- * Leerlingen kunnen de Russische visie op de Koude Oorlog uitleggen.
- * Leerlingen kunnen in groepsverband samenwerken.

Beginsituatie: Niveau: Er zijn aparte opdrachtbladen voor vmbo, havo en vwo.

Behandelde begrippen: Koude Oorlog, Marshallplan

Vaardigheid: standplaatsgebondenheid

Vorbereiden:

- * De klas wordt verdeeld in groepjes van vier leerlingen.
- * Tafelopstelling maken voor deze groepjes van vier leerlingen.
- * Voor ieder groepje een wit vel (om te tekenen) en een blad met lijntjes, om de werkspraken op te schrijven.
- * Voor alle leerlingen het vragenblad.
- * Prent op A4 formaat kopiëren.

Instrueren:

- * **Wat:** een kopie maken van een blad
- * **Hoe:** in groepjes van drie of vier, om de beurt naar het blad kijken en vervolgens de spotprent gezamenlijk op één vel papier natekenen.
- * **Waarom:** goed bekijken van een afbeelding is belangrijk om de afbeelding te analyseren alvorens haar te interpreteren.

Uitvoeren:

- * Leerlingen verdelen in groepjes van 4.
- * Om de beurt mogen leerlingen 10 seconden naar de tekening kijken.
- * Vervolgens gaat de leerling terug naar de groep en gaat een bijdrage leveren aan de kopie die de groep moet maken.
- * Iedere leerling mag twee keer kijken.
- * Daarna moet iedere leerling voor zichzelf de vragen op het vragenblad beantwoorden.
- * Werkwijze van de groepen en de vragen klassikaal bespreken.

Nabespreken: * **Hoe:** Welke opdracht had de eerste kijker gekregen? Zijn jullie daarna van aanpak veranderd? Wat ging daarna beter of juist minder goed?

* **Waarom:** helpt deze werkwijze je om een spotprent beter te analyseren

* **Wat:** vertelt deze prent je over de Russische visie over de Koude Oorlog.

Doelen

- * Leerlingen leren goed naar een spotprent kijken
- * Leerlingen leren een prent analyseren
- * Leerlingen kennen de visie van de Sovjet-Unie op de Koude Oorlog.
- * Leerlingen herkennen de stereotypen van het Westen
- * Leerlingen weten waarom de Sovjet-Unie de Marshall hulp afwijst
- * Leerlingen kunnen in groepsverband samenwerken.

Beginsituatie

De les dient gegeven te worden tijdens een lessenserie over de Koude Oorlog. Het moment waarop is afhankelijk van het doel waarmee de prent wordt getoond. De volgende mogelijkheden zijn er:

- * Direct na het bespreken van de Marshall hulp en het weigeren daarvan door de Sowjet-Unie.
- * Direct voor of na het bespreken van de vijandsbeelden die er tijdens de Koude Oorlog zijn geweest. Begrippen als Koude Oorlog en Marshallplan moeten bekend zijn bij de leerlingen. Leerlingen dienen bekend te zijn met het begrip standplaatsgebondenheid.

Tijdsduur

- * Uitleg opdracht (10 minuten);
- * Leerlingen kijken en tekenen (20 minuten);
- * Leerlingen lezen en maken de opdrachten (10 minuten);
- * Nabespreking over het samenwerken en de inhoud van de prent (10 minuten).

Vorbereiden

- * Voor elke leerling het opdrachtenblad kopiëren
- * Twee kopieën van de prent op A4, die de leerling moeten gaan kopiëren.
- * Voor in de klas moet een plek zijn (docentenbureau) waar de afbeelding op kop op worden gelegd.
- * Het is aan te raden meer kopieën van de prent te maken. De groepen willen na afloop weten hoe goed ze het gedaan hebben.
- * Een horloge met secondewijzer of stopwatch om de tijd te bewaken.
- * De tafels in groepen van vier zetten.

Instrueren en uitvoeren (afwisselend)

- * Verdeel de klas in groepjes van vier leerlingen.
- * De tekenblaadjes en het gelinieerde papier worden uitgedeeld.
- * De leerlingen krijgen uitleg over de opdracht.
- * De docent legt uit dat elk groepje de opdracht heeft om het blad dat voor in het klaslokaal ligt zo goed mogelijk na te tekenen. Dat doen ze door om de beurt gedurende 10 seconden naar het blad 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 groepje. Daar proberen ze als groep het blad zo goed mogelijk na te kopiëren.
 - 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 rondes 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 groepje één leerling gedurende 10 seconden naar het blad kijken. Daarna gaat deze leerling terug naar de groep om te tekenen en te overleggen (ongeveer anderhalve minuut.).
- * Als de eerste 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 groepjes 10 seconden naar de kaart kijken. Telkens hebben ze circa anderhalve minuut de tijd om te tekenen en te overleggen.

NB. Vaak vergeten leerlingen te kijken naar de bijschriften van de kaart. Wijs hen erop dat ze iets belangrijks over het hoofd hebben gezien.

Tweede ronde

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

NB. Het is van groot belang om hier de organisatie strak in de hand houden. Leerlingen hebben de neiging (vanwege het competitief element) om snel naar het bureau te hollen als nummer één klaar is met kijken. Geef duidelijk aan dat u bepaalt wie er wanneer mag komen en dat het geen "ren je rot" wedstrijd is.

Eventueel ronde 3 en 4.

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:

Derde ronde - versie A

- * "Het is blijkbaar een moeilijke opdracht. Daarom gaat het er niet meer om dat je een exacte kopie maakt, maar dat je de essentie van de prent tekent. (Maak daarvoor een nieuwe tekening)
- * Wijs één groepslid aan, dat nog één maal naar het origineel mag komen kijken."
- * Daarna komt de aangewezen leerling nog één maal kijken.
- * De groep krijgt daarna nog circa drie minuten om de prent te voltooien.

Derde ronde - versie B

- * "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 maal naar het origineel mag komen kijken om de puntjes op de i te zetten."
- * Daarna komt de aangewezen leerling kijken.

Vierde ronde

- * "We gaan nu iets doen dat normaal gesproken nooit mag in het onderwijs. Jullie mogen gaan afkijken bij de andere groepen. Wijs twee groepsleden aan die bij de andere groepen mogen gaan afkijken. Het mag niet dezelfde persoon zijn die in 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.

Verwerking

- * De leerlingen gaan nu individueel het vragenblad maken. Ze mogen daarbij alleen gebruik maken van de kopie die de groep gemaakt heeft.

Nabespreken/evaluatie

De nabespreking is van groot belang. Afhankelijk van het doel van de opdracht kan de nabespreking twee richtingen hebben:

- * vooral gericht op het proces en de bewustwording van de cognitieve vaardigheden.
- * vooral gericht op de inhoud van de prent

Bij de **procesgerichte** nabesprekingen kunnen vragen centraal staan als:

- * Hoe heb je de opdracht gedaan? Welke strategie heb je gevolgd?
 - als individu?
 - als groep?
- * Wat werkte wel en wat werkte niet?
- * Wat kun je er van leren?
- * Wat kunnen onze leerlingen er van leren?
- * Elke groep bespreekt onderling de vragen. De opmerkingen worden genoteerd!!! Trek hier vijf minuten voor uit.
- * Let op volgende zaken:
 - Wie schreef/tekende de informatie? Was dat afgesproken? Waarom is er voor die strategie gekozen?
 - Was er een taakverdeling? Is die aangepast? Waarom?
 - Hoe hebben de groepsleden elkaar geholpen?
 - Hoe worden bestaande kennis en vaardigheden (uit voorgaande lessen of andere vakken) ingezet om de taak uit te voeren?

Bij de nabespreking die vooral ingaat op de **inhoud** zal vooral het bespreken van het opgavenblad aan bod komen.

Werkmateriaal

- * Opdrachtenblad vwo
- * Opdrachtenblad havo
- * Opdrachtenblad vmbo
- * Spotprent

Beelden om te onthouden

Sovjetprent uit de Koude Oorlog

Opdrachten vwo

Hieronder staan een aantal opdrachten. Maak die opdrachten individueel. Je mag alleen gebruik maken van de kopie die je met je groep gemaakt hebt.

De prent waar je een kopie van hebt gemaakt komt uit het Sovjet tijdschrift "Krokodil". Dat blad had af en toe kritische teksten en prenten, maar het was altijd goedgekeurd door de staat.

- Op het blad waar je een kopie van hebt gemaakt stond een duidelijke aanwijzing uit welk jaar deze prent moet zijn. Uit welk jaar komt de prent en leg uit hoe je dat weet.

.....

.....

.....

- In de prent komen verschillende figuren voor. Ze stellen allemaal landen of groepen voor. Schrijf ten minste vijf figuren op die je herkend hebt. Leg uit waaraan je ze hebt herkend.

-
-
-
-
-

- Onder de prent stonden de vertalingen van de Russische teksten. Leg uit hoe die teksten de inhoud van de prent versterken.

Eerste tekst:

.....

Tweede tekst:

.....

- De tekenaar kiest duidelijk de kant van de Sovjet-Unie. Laat aan de hand van drie elementen zien dat de tekenaar zich tegen het Westen keert.

-
-
-

- Het afwijzen van de Marshall hulp had ook duidelijk ideologische marxistisch-leninistische achtergronden. Welke marxistisch-leninistische achtergronden van de afwijzing van de Marshall hulp herken je.

.....

.....

.....

Beelden om te onthouden

Sovjetprent uit de Koude Oorlog

Opdrachten havo

Hieronder staan een aantal opdrachten. Maak die opdrachten individueel. Je mag alleen gebruik maken van de kopie die je met je groep gemaakt hebt.

De prent waar je een kopie van hebt gemaakt komt uit het Sovjet tijdschrift "Krokodil". Dat blad had af en toe kritische teksten en prenten, maar het was altijd goedgekeurd door de staat.

1. Boven de prent stond een duidelijke aanwijzing uit welk jaar deze prent moet zijn. Uit welk jaar komt de prent?
2. In de prent komen verschillende figuren voor. Ze stellen allemaal landen of groepen voor. Zo stelt de grootste figuur in het midden de VS voor. Je kunt dat zien aan zijn politie-uniform (Amerikaans) en aan de vlag die hij om heeft. Schrijf nog eens vier figuren op die je herkent hebt. Leg uit waar aan je ze hebt herkend.
 1.
 2.
 3.
 4.
3. Onderop de prent loopt een klein figuurtje weg. Leg eens uit wat de tekenaar daarmee wil zeggen.
.....
.....
.....
4. De tekenaar kiest duidelijk de kant van de Sovjet-Unie. Laat aan de hand van drie elementen zien dat de tekenaar het Westen als slecht ziet.
 1.
 2.
 3.
5. Het communisme zag het kapitalisme en de kerk als zijn aartsvijanden. Dat werd in de propaganda steeds opnieuw duidelijk gemaakt. Hoe heeft de tekenaar er hier voor gezorgd dat het kapitalisme en de kerk als de grote boosdoeners worden gezien.
.....
.....
.....
6. Sinds WO II was er nog een politieke stroming die gezien werd als de aartsvijand van het communisme. Welke -isme wordt bedoeld en hoe is dat hier afgebeeld?
.....
.....
.....

Beelden om te onthouden

Sovjetprent uit de Koude Oorlog

Opdrachten vmbo

Hieronder staan een aantal opdrachten. Maak die opdrachten individueel. Je mag alleen gebruik maken van de kopie die je met je groep gemaakt hebt.

1. Boven de prent stond een duidelijke aanwijzing uit welk jaar deze prent moet zijn. Uit welk jaar komt de prent?

2. De grootste figuur in het midden stelt de VS voor. Je kunt dat zien aan zijn politie-uniform en aan de vlag die hij om heeft. Hieronder staan nog een aantal personen die landen of groepen voorstellen. Schrijf op waar je ze ziet op de afbeelding en waar je ze aan kunt herkennen.
 - * *De kerk* staat op de afbeelding. Je kunt de kerk herkennen aan
 - * *Engeland* staat op de afbeelding. Je kunt Engeland herkennen aan
 - * *De Nazi's* staan op de afbeelding. Je kunt de Nazi's herkennen aan
 - * *Racisten of Ku Klux Klan* staan op de afbeelding. Je kunt de racisten/KKK herkennen aan

3. De tekenaar vindt dat het Westen verkeerd bezig is. Hij laat dat bijvoorbeeld zien door het vredes-engeltje verdrietig te laten weglopen. Noem nog drie elementen die de tekenaar heeft gebruikt om het Westen als slecht af te beelden.
 1.
 2.
 3.

4. Het communisme zag het kapitalisme en de kerk als zijn aartsvijanden. Hoe heeft de tekenaar duidelijk gemaakt dat die twee inderdaad de grootste boosdoeners zijn?

.....

.....

.....

5. De Sovjet-Unie wilde niets weten van het Marshallplan. Leg uit waarom de communisten er niets van wilden weten?

.....

.....

.....

Prent uit de Sovjet-Unie

ten tijde van de Marshall hulp



Vertaling van de Russische teksten.

* Bovenop de poort staat: *Marshall overvloed paradijs*

* Op het engeltje staat: *vrede*

Levenslijn

Koude Oorlog (1945-1990)

De Koude Oorlog heeft grote invloed gehad op de wereld. De voortdurende spanning was merkbaar op vele terreinen: politiek, economisch, militair, maar ook in het dagelijks leven van de 'gewone' mensen. Politici op het allerhoogste niveau hadden dat min of meer in de hand en hun beslissingen hebben de geschiedenis gekleurd.

De les in een oogopslag

Onderwerp: De Koude Oorlog tussen 1945 en 1990

Activiteit: Leerlingen verplaatsen zich door het grafisch waarderen van historische gebeurtenissen in het leven van twee personen die de Koude Oorlog (na de Tweede Wereldoorlog) bewust hebben meegemaakt.

Tijdsduur: Eén lesuur van 50 minuten

Doelen:

- * Leerlingen kunnen zich inleven
- * Leerlingen kunnen betekenis geven aan historische gebeurtenissen en jaartallen uit de Koude Oorlog.
- * Leerlingen kunnen het begrip standplaats(gebondenheid) toepassen.
- * Leerlingen kunnen een beargumenteerde mening vormen op basis van historische gegevens.

Beginsituatie: Niveau: klas 3(H)V.
De Koude Oorlog is behandeld.

Vorbereiden: Voor iedere leerling een blad met instructie, jaartallen en opdrachten en een blad met de grafiek

Instrueren: **Wat:** We gaan vandaag in tweetallen het leven bestuderen van twee mannen die de Koude Oorlog na de Tweede Wereldoorlog hebben meegemaakt.
Hoe: In tweetallen ga je je inleven in de twee personen en bekijkt hoe zij de verschillende gebeurtenissen hebben ervaren. Dat doe je door in een grafiek aan te geven hoe deze personen zich voelden.
Waarom: De Koude Oorlog is een conflict tussen twee wereldmachten geweest. Om de gebeurtenissen goed te beoordelen moet je je kunnen inleven in de verschillende standpunten. Bovendien zie je dat politici anders tegen dingen aankijken dan gewone mensen.

Uitvoeren: Leerlingen gaan in tweetallen aan de slag.

Nabespreken: **Wat:** Centraal staan twee punten: de ideologische tegenstellingen en de structuurbegrippen 'inleving' en 'standplaatsgebondenheid'.
Waarom: Door inleving in personen kun je de tegenstellingen duidelijk maken, waarbij je leert dat conflicten verschillende kanten hebben en dat ze in ernst toe- of afnemen.

Vervolg: Inleven is een belangrijke vaardigheid bij geschiedenis omdat je bij het beoordelen van gebeurtenissen en bronnen je moet kunnen verplaatsen in de persoon die erbij betrokken is. Het begrip 'standplaatsgebondenheid' speelt een grote rol bij onderwerpen waarin tegenstellingen tussen groepen mensen of landen aan het licht komen. Interpretaties van gebeurtenissen zijn afhankelijk van argumenten en opvattingen.

Doelen

- * Leerlingen krijgen zicht op de ontwikkelingen tijdens de Koude Oorlog.
- * Leerlingen zien hoe gebeurtenissen en beslissingen invloed hebben gehad op mensen.
- * Leerlingen kunnen met historische argumenten aangeven hoe burgers van beide partijen gestaan hebben tegenover belangrijke (politieke) gebeurtenissen.
- * Leerlingen kunnen uit een grafiek conclusies trekken over tegenstellingen en ontwikkelingen in de periode 1945-1990.

Beginsituatie

De Koude Oorlog is een onderdeel van de curricula van zowel de onderbouw als de Tweede Fase. In principe is deze levenslijn opgezet voor de derde klas (h/v). Het hoofdstuk over de Koude Oorlog is behandeld. De derde klassen hebben al kennis gemaakt met de leeractiviteit 'levenslijn'.

Vorbereiden

- * Voor deze les wordt de leerlingen gevraagd het hoofdstuk goed door te nemen en een lijst te maken met de belangrijkste begrippen die bij de Koude Oorlog horen. Verder moeten ze het begrip 'standplaatsgebondenheid' in eigen woorden omschrijven
- * Voor elk groepje een blad met instructie en gebeurtenissen
- * Voor elk groepje een blad met de grafiek
- * Voor elke leerling een opdrachtenblad

Instrueren

Wat gaan we doen?

Vandaag maken we een levenslijn over de Koude Oorlog. We kijken naar de gebeurtenissen vanuit het oog van een hooggeplaatste Rus en een 'gewone' Amerikaan.

Hoe gaan we het doen?

- * Op het eerste blad staan een aantal gebeurtenissen uit de Eerste Wereldoorlog. Je leeft je in in de twee personen, een hooggeplaatste Rus en een 'gewone' Amerikaan. Je geeft bij elke gebeurtenis aan hoe ze tegenover de gebeurtenis stonden. Je zet dan een punt in de grafiek: +5 is heel erg blij; -5 is helemaal niet blij.
- * Er wordt aangegeven dat goede of foute antwoorden in deze opdracht niet bestaan, maar dat de kwaliteit van het antwoord afhangt van de argumenten die het onderbouwen.
- * Als je dat gedaan hebt, maak je individueel een aantal opdrachten over de grafiek.

Uitvoeren

- * Nadat de leerlingen in tweetallen naast elkaar zitten deelt de docent de instructiebladen uit.
- * Terwijl de leerlingen de instructie lezen, wordt de grafiek uitgedeeld. Leerlingen kunnen nog vragen stellen als de instructie niet helder is.
- * De leerlingen gaan de levenslijn maken.
- * De docent loopt rond om leerlingen bij te staan.
- * Als de duo's klaar zijn met de grafiek krijgen ze het opdrachtenblad, dat ze individueel maken.

Vervolg

Om een gebeurtenis goed te beoordelen, zeker in een conflictsituatie, is het van groot belang dat je je heel goed bewust bent van de plaatsgebondenheid van de personen. De interpretatie van de gebeurtenis is immers afhankelijk van die opvattingen. Dat is een aspect dat je bij geschiedenis vaak nodig zult hebben.

Bovendien moet je voor de toets zicht hebben op de chronologie van de verschillende gebeurtenissen.

Varianten

In het kader van herhalend leren is het in de Tweede Fase interessant om in de les na het uitvoeren van de levenslijn, de grafiek naar links uit te breiden. Zo worden historische gebeurtenissen vóór 1945 gekoppeld aan de Koude Oorlog. Daarmee kunnen de leerlingen onderzoeken of wortels van de Koude Oorlog inderdaad voor WO II al aanwezig zijn. (Een extra instructieblad is toegevoegd. Voor het maken van die nieuwe grafiek kan hetzelfde blad opnieuw gekopieerd worden.) Hoe zouden Jamie Whatterspoon en Vladimir Iljits tegenover deze gebeurtenissen gestaan hebben? Is de conclusie dat de Koude Oorlog in 1917 begonnen is hiermee te rechtvaardigen?

Werkmateriaal

- * Instructieblad voor periode 1945-1990
- * Vragenblad
- * Instructieblad voor variant: periode 1914 - 1945
- * Levenslijngrafiek (bruikbaar voor beide varianten)

Levenslijn

Koude Oorlog (1945-1990)

Instructieblad

De Koude Oorlog heeft grote invloed gehad op de wereld. De voortdurende spanning was merkbaar op vele terreinen: politiek, economisch, militair, maar ook in het dagelijks leven van de 'gewone' mensen. Politici op het allerhoogste niveau hadden dat min of meer in de hand en hun beslissingen hebben de geschiedenis gekleurd.

In deze opdracht kijken we naar gebeurtenissen op wereldniveau door de ogen van mensen uit de twee dominante mogendheden van de Koude Oorlog.

* *Hoe stond Jamie Waterspoon, een Amerikaans staatsburger uit een suburb van New York, tegen over de gebeurtenissen?* Gebruik **blauw** om dit aan te geven.

* *Hoe keek Vladimir Iljits, commissaris van de Communistische Partij in de USSR, te Moskou ernaar?* Gebruik **rood** om dit aan te geven.

Bestudeer in tweetallen de onderstaande gebeurtenissen. Lees ze eerst allemaal goed door. De genoemde data staan genummerd op de horizontale as. Zet vervolgens een punt (blauw en rood) bij het gevoel dat de betrokkene volgens jou heeft gehad. Zorg dat je telkens kunt uitleggen waarom je die keus gemaakt hebt. Schrijf dat op. Verbind ten slotte de punten van dezelfde kleur met elkaar, zodat twee lijngrafieken ontstaan.

Gebeurtenissen

1.	1945	februari: De drie grote mogendheden komen bij elkaar in Jalta.
2.	1945	mei: Einde van de Tweede Wereldoorlog in Europa
3.	1945	augustus: VS gooien op twee Japanse steden een atoombom
4.	1947	De Westelijke bezettingszones in Duitsland gaan samenwerken
5.	1947	Marshall plan
6.	1948	Begin van de Blokkade van Berlijn
7.	1949	februari: Oprichting van de NAVO
8.	1949	mei: Einde van de Blokkade van Berlijn
9.	1949	De USSR beschikt over kernwapens
10.	1949	juni: Oprichting van de BRD (West-Duitsland)
11.	1949	Oktober: Oprichting van de DDR (Oost-Duitsland)
12.	1950-1953	Koreaanse oorlog
13.	1955	Oprichting van het Warschaupact
14.	1961	Start bouw van de Berlijnse muur
15.	1962	Cubacrisis
16.	1963	Eerste verdrag tussen VS en USSR over kernwapens
17.	1963-1973	De VS in Vietnam
18.	1968	USSR valt Tsjecho-Slowakije binnen
19.	1979	USSR valt Afghanistan binnen
20.	1985	Secretaris Generaal Gorbatsjov voert Glasnost en Perestrojka door
21.	1989	De Berlijnse Muur valt
22.	1990	Hereniging van de twee Duitslanden

Levenslijn

Koude Oorlog (1945-1990)

Opdrachten

Gebruik bij het beantwoorden van de vragen je grafiek als uitgangspunt.

1. In je grafiek zie je duidelijk wanneer iemand blij of juist niet blij is. Schrijf voor Jamie Whaterspoon en voor Vladimir Illijts op wanneer ze het meest blij waren en het minst blij.

Jamie Whaterspoon was het meest blij op

Uitleg:

.....

Jamie Whaterspoon was het minst blij op

Uitleg:

.....

Vladimir Illijts was het meest blij op

Uitleg:

.....

Vladimir Illijts was het minst blij op

Uitleg:

.....

2. Wat zien jullie als hoogtepunt van de Koude Oorlog? Licht je antwoord toe.

Volgens ons is het hoogtepunt van de Koude Oorlog:

Uitleg:

.....

3. Lees de volgende stelling:

De laatste bommen van de Tweede Wereldoorlog waren de eerste van de Koude Oorlog!

In hoeverre onderbouwt jullie grafiek deze bewering?

De grafiek onderbouwt de stelling in zoverre wel, omdat

.....

.....

De grafiek onderbouwt de stelling in zoverre niet, omdat

.....

.....

4. Je kunt de Koude Oorlog in een aantal fasen indelen. Je kunt er dan op letten of er meer of minder spanningen waren. Schrijf hieronder op welke fasen uit de Koude Oorlog jullie uit je grafiek halen. Geef van elke fase ook een korte omschrijving/naam/kenmerk.

.....

.....

5. Let uit wat deze opdracht met standplaatsgebondenheid te maken heeft?

.....

.....

6. Als Jamie een vrijwilliger in het Amerikaanse leger zou zijn geweest in plaats van 'een gewone burger', zou zijn grafiek er dan anders uitgezien hebben? Licht je antwoord toe.

De grafiek ziet er WEL / NIET anders uit. Toelichting

.....

.....

Levenslijn

Koude Oorlog (1914-1946)

Instructieblad

Je hebt een levenslijn gemaakt voor tweede helft van de Koude Oorlog. Nu ga je hetzelfde doen voor de periode voor 1945. We gaan achterhalen waar de wortels van de Koude Oorlog liggen. De twee personen die we hiervoor gebruiken zijn dezelfde als bij de vorige opdracht, alleen zijn ze hier nog wat jonger natuurlijk.

- * Hoe stond Jamie Waterspoon, een Amerikaans staatsburger uit een suburb van New York, tegenover de gebeurtenissen? Gebruik blauw om dit aan te geven.
- * Hoe keek Vladimir Iljits, commissaris van de Communistische Partij in de USSR, te Moskou ernaar? Gebruik rood om dit aan te geven.

Bestudeer in tweetallen de onderstaande gebeurtenissen. Lees ze eerst allemaal goed door. De genoemde data staan genummerd op de horizontale as. Zet vervolgens een punt (blauw en rood) bij het gevoel dat de betrokkene volgens jou heeft gehad. Zorg dat je telkens kunt uitleggen waarom je die keus gemaakt hebt. Schrijf dat op. Verbind ten slotte de punten van dezelfde kleur met elkaar, zodat twee lijngrafieken ontstaan.

Gebeurtenissen

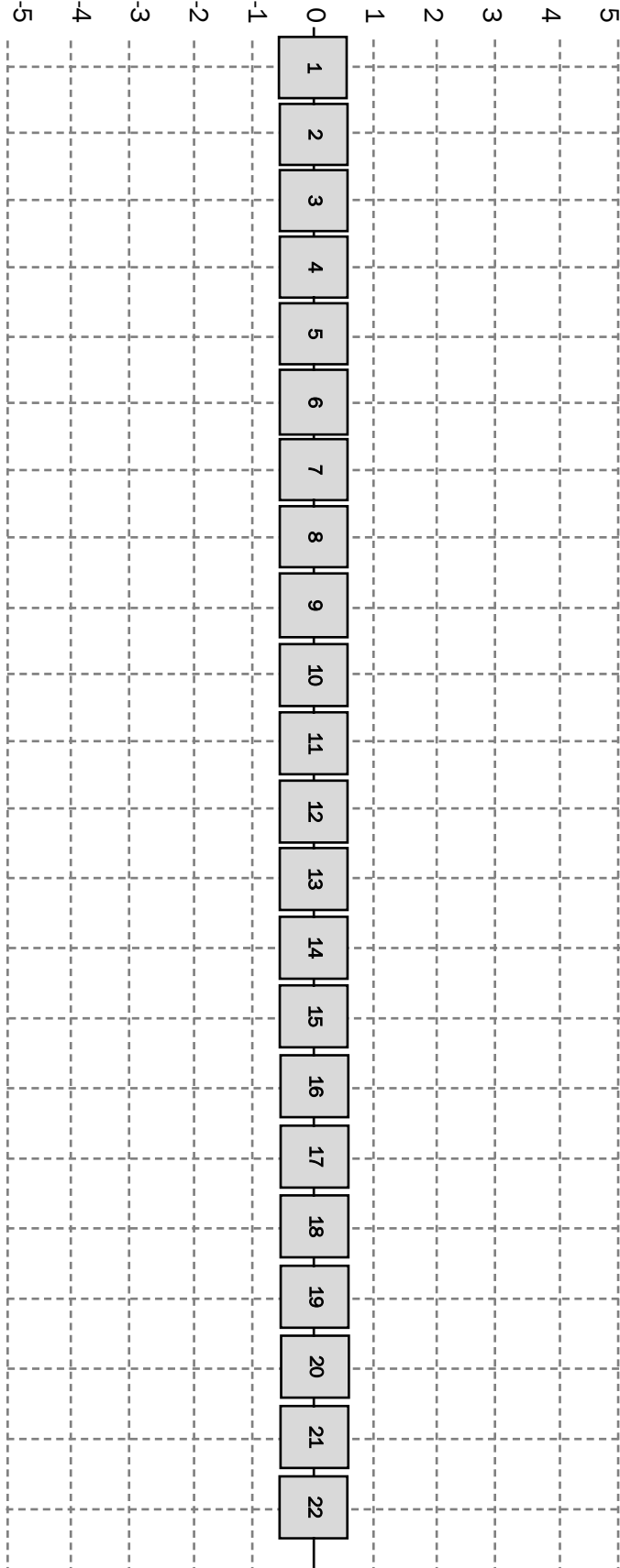
1.	1914	WO I breekt uit
2.	1917	Tijdens de Oktoberrevolutie grijpen de Bolsjewieken de macht in Rusland
3.	1918	In januari sluiten de Bolsjewieken en Duitsland de Vrede van Brest-Litovsk
4.	1918	Einde van WO I
5.	1918	Lenin laat beslag leggen op alle westerse schulden en bezittingen in de Sovjetunie
6.	1919-20	Burgeroorlog in de Sovjetunie. Verschillende westerse landen steunen de Witten in hun strijd tegen de Roden.
7.	1918	Oprichting van de Volkenbond. De Sovjetunie en de VS sluiten zich er niet bij aan.
8.	1936	Anti-Kominternpact van Duitsland, Italië en Japan.
9.	1938	Congres van München: Engeland en Frankrijk sluiten een verdrag met Hitler.
10.	1939	23 augustus: Molotov-Ribbentrop pact: het niet-aanvalsverdrag tussen Nazi-Duitsland en de Sovjetunie.
11.	1939	1 september: Hitler valt Polen binnen. De Sovjetunie bezet delen van Polen en de Baltische Staten. Begin WO II in Europa.
12.	1941	juni: Operatie Barbarossa gaat van start: Hitler valt de Sovjetunie binnen.
13.	1941	Atlantisch Handvest: Churchill en Roosevelt leggen hun idealen voor na WO II vast
14.	1941	december: Japan valt Pearl Harbour aan. De VS nemen deel aan de oorlog.
15.	1942-43	dec./jan: De slag om Stalingrad betekent het begin van de opmars van het Sovjetleger
16.	1944	juni: D-day
17.	1945	februari: Jalta: De Grote Drie overleggen over de periode na WO II. Europa wordt verdeeld in invloedssferen.
18.	1945	mei: einde WO II in Europa
19.	1945	juli: de USSR verklaart Japan de oorlog
20.	1945	augustus: Potsdam: De Grote Drie overleggen opnieuw over de toekomst, maar komen niet tot overeenstemming
21.	1945	augustus: de VS gooien kernbommen op Hirosjima en Nagasaki
22.	1946	Churchill gebruikt in een toespraak voor het eerst de term 'het ijzeren gordijn'

Levenslijn

Koude Oorlog

Grafiek

Blauw : Jamie Whatterspoon
Rood : Vladimir Ilijts





Hoofdstuk 4

Geschiedenis van Nederland



Hoofdstuk 4

Geschiedenis van Nederland

De titel van dit hoofdstuk is met opzet gekozen. De term 'vaderlandse geschiedenis' is misschien meer gangbaar, maar tegelijk ook meer beladen. Dat bleek onlangs weer toen Jan Bank en Piet de Rooij een artikel in de NRC schreven met de titel: "Wat iedereen móét weten van de vaderlandse geschiedenis."¹ Dit artikel werd omgewerkt tot een klein boekje met de titel: "Kortweg Nederland. Wat iedereen wil weten over onze geschiedenis"² Uit de titel van het boekje blijkt al dat de auteurs snel reageerden op de ophef die was ontstaan over de kop in de krant. Niet alleen struikelden geschiedenisdocenten, didactici en historici over het woordje 'móét' (nog wel met accenten), maar ook de term vaderlandse geschiedenis kwam onder vuur te liggen.

Het artikel laat zien dat de aandacht voor "onze geschiedenis" zeer actueel is en deel uitmaakt van de canondiscussie. Die discussie sluit aan bij de actualiteit van het geschiedenisonderwijs, waar al een paar jaar verlangend wordt uitgezien naar meer aandacht voor Nederlandse onderwerpen. Veel van die onderwerpen zijn, mede door de (beginnende) verzuiling vanaf de 19e eeuw erg complex. De leeractiviteiten in dit hoofdstuk laten leerlingen hier dan ook actief over nadenken, zodat de feiten en gegevens niet meer alleen aardige wetenswaardigheden zijn, maar verbanden en ontwikkelingen laten zien.

Er is gekozen voor onderwerpen die beginnen rond 1800, toen in de Patriottentijd de contouren van het huidige Nederland vorm kregen. De 'levenslijn' helpt de leerlingen om zicht te krijgen op de Franse tijd, aan de hand van een patriot en een prinsgezinde. De leerlingen komen er achter dat de tegenstellingen van tijd tot tijd hoog opliepen, maar dat uiteindelijk koning Willem I als vorst geaccepteerd werd. Het 19e eeuwse Nederland kon zich gaan ontwikkelen. De 'welk woord weg' geeft leerlingen de mogelijkheid om de problemen van die eeuw met elkaar in verband te brengen. De nadruk ligt hier op de grote dilemma's van die tijd, zoals de kiesstrijd, de schoolstrijd en de sociale kwestie. Die worden gekoppeld aan personen, politieke en economische gebeurtenissen.

Het laatste onderwerp: Nederland immigratieland, is niet alleen gekozen omdat dit bij De Rooij expliciet genoemd wordt, maar ook omdat de 'levende grafiek' veel mogelijkheden biedt voor actualisering en discussie. De leerlingen krijgen zicht op hoe de samenleving "in betrekkelijk korte tijd verandert van aard en kleur."³ Daarmee kan dan meteen een vraagteken gezet worden bij de term "onze geschiedenis", die nu in de titel van het boekje van Bank en De Rooij is verwerkt.

De Rooij noemt in de kerndoelen onder andere het volgende:⁴

- * Het denken over staat en maatschappij in de Verlichting
- * Het streven naar grondrechten en naar politieke invloed van de burgerij in de Franse en Bataafse revolutie.
- * De maatschappelijke stromingen nationalisme, liberalisme, socialisme, confessionalisme en feminisme.
- * Het ontstaan van een parlementair stelsel en de toename van volksinvloed
- * Sociaal culturele veranderingen en toenemende pluriformiteit vanaf de jaren '60
- * De leerlingen kunnen een meer of minder beredeneerd en uitgewerkt antwoord geven op de vraag om welke redenen migranten in de loop van de geschiedenis naar Nederland zijn gekomen

¹ Bank, J., Rooij, P. de, Wat iedereen móét weten van de vaderlandse geschiedenis, in NRC Handelsblad, 30 oktober 2004.

² Bank, J., Es, G. van, Rooij, P. de, Kortweg Nederland. Wat iedereen wil weten over onze geschiedenis, Inmerc: Wormer 2005.

³ Ibidem

⁴ De Rooij (2001), p. 45, 46 & 48.

Welk Woord Weg

Nederland in de 19e eeuw

Bij het onderwerp Nederland in de 19e eeuw komen vaak veel begrippen aan bod. Een Welk Woord Weg is hierbij een ideale manier om met deze begrippen te oefenen. Deze werkvorm vervangt dus niet een deel van de stof maar is bedoeld als extra oefening vlak voor een toets.

De les in een oogopslag

Onderwerp: Nederland in de 19e eeuw

Activiteit: De kennis toetsen die leerlingen van de belangrijkste begrippen omtrent het onderwerp hebben opgedaan.

Tijdsduur: 1 Lesuur.

Doelen: Leerlingen kunnen het verband tussen een aantal begrippen benoemen.

Beginsituatie: Niveau: Havo/VWO 2. De stof is in de les behandeld. Deze opdracht is bedoeld als extra oefening voor het proefwerk.

Vorbereiden: Voor elke leerling het opdrachtenblad kopiëren.

Instrueren: De instructie staat uitgeschreven op het instructieblad voor leerlingen.

Wat: Nederland in de 19e eeuw.

Hoe: individueel opdrachten maken, daarna in duo's bespreken.

Waarom: kennis van de begrippen toetsen.

Uitvoeren: Leerlingen doen het volgende: eerst maken ze de opdracht individueel. Daarna vergelijken ze hun resultaten met die van een klasgenoot, waarbij ze hun keuze moeten beargumenteren.

Nabespreken: **Wat:** Wat heb je geleerd? Welk begrip laat je weg en waarom?

Hoe: Hoe heb je het aangepakt? Wat was moeilijk of gemakkelijk?

Waarom: Zo leer je intensief en op een andere manier.

Vervolg: In de volgende les vindt de toets plaats. Zorg dat je de begrippen die je vandaag hebt gehad goed leert.

Doelen

- * Leerlingen weten het verschil tussen een definitie leren en een begrip toepassen.
- * Leerlingen kunnen argumenteren. Bij deze opdracht moeten de leerlingen hun de argumentatie onder woorden brengen en opschrijven.
- * Leerlingen kennen de inhoud van de begrippen.
- * Leerlingen kunnen de begrippen aan andere begrippen relateren.

Beginsituatie

De stof is behandeld. Met deze oefening wordt de leerlingen een extra oefening van de leerstof voor de toets aangeboden.

Tijdsduur

Het uitvoeren van de opdracht kost minimaal een lesuur.

Vorbereiden

Zorg dat de leerlingen de begrippen bij het hoofdstuk voor deze les goed geleerd hebben. Dit zorgt er voor dat ze de opdracht sneller kunnen maken. Maak voldoende kopieën van de opdracht, voor iedere leerling één.

Instrueren

Wat gaan we doen?

De docent legt uit dat in deze les de belangrijke begrippen bij het onderwerp "Nederland in de 19e eeuw" behandeld worden.

Hoe gaan we het doen?

De docent legt uit dat leerlingen uit iedere reeks begrippen een begrip gaan weglaten. De leerling moet kunnen uitleggen wat de overgebleven begrippen **gemeenschappelijk** hebben. Het is belangrijk dit goed te benadrukken, omdat anders leerlingen aangeven waarom dat ene begrip weggelaten kan worden. Het relateren van begrippen gebeurt dan minder expliciet. De opdracht wordt individueel gemaakt en daarna in tweetallen besproken.

Waarom doen we dit?

We doen dit omdat het belangrijk is dat je de vele begrippen van het onderwerp kent. Het zijn er niet alleen veel, maar ook hebben ze veel met elkaar te maken, waardoor je ze snel door de war gooit. Deze oefening helpt je om de begrippen goed op orde te krijgen.

Uitvoeren

Na de instructie volgen de leerlingen de aanwijzingen op en maken de opdracht. De docent loopt rond en assisteert de leerlingen. Als de leerlingen in tweetallen hun resultaten aan het uitwisselen zijn let de docent goed op welke argumenten en inzichten van de leerlingen hij kan gebruiken in de nabespreking.

Nabespreken

Nabespreking met leerlingen heeft drie fasen:

* **Wat** hebben we geleerd?

Hierbij wordt vooral ingegaan op de inhoud. Belangrijk is dat leerlingen inzien dat een begrip leren meer is dan alleen een definitie leren.

- Het is aan te raden om niet alle varianten van een begrippencombinatie aan bod te laten komen, want dat kost erg veel tijd. Het is beter om op grond van argumenten die de docent al gehoord heeft, een selectie te maken om zo de leerlingen de goede en betere argumenten te laten horen.

* **Hoe** hebben we het gedaan?

Richtvragen voor deze fase van de nabespreking kunnen zijn:

Waarom moet je de opdracht eerst individueel maken?

Waarom wordt de opdracht daarna in groepen besproken?

Hoe heb je vastgesteld of een argument om een woord te schrappen goed is?

*** Waarom** hebben we het gedaan?

Laat in een onderwijsleergesprek de leerlingen zoveel mogelijk zelf conclusies trekken over het waar om van deze oefening. Aandachtspunten daarbij kunnen zijn:

- Voorbereiding op het proefwerk (completer begrip, beklijft beter, in eigen woorden);
- Argumenteren en redeneren (je moet veel meer zaken, vooral historische kennis in een antwoord betrekken dan je in eerste instantie denkt);
- Variatie in de les.

Vervolg

In een van de volgende lessen wordt de toets afgenomen. De begrippen die we vandaag hebben behandeld zijn daarvoor belangrijk.

Varianten

- * Als dit de eerste keer is dat leerlingen met deze werkvorm werken kan ook besloten worden alleen de standaardversie te doen.
- * Voor klassen die met de werkvorm al bekend zijn, of voor leerlingen van een hoger niveau zijn de varianten toegevoegd.
- * Er kan ook gekozen worden voor het maken van combinaties. Bijvoorbeeld eerst de standaardversie, gevolgd door de versie met twee woorden weg. Of eerst de versie: één weg - één erbij, gevolgd door zelf WWW maken.
- * Voor een eenvoudiger niveau is het van belang om begrippencombinaties met minder begrippen te maken. Bovendien moeten de combinaties meer gesloten zijn: slechts één of twee begrippen moeten weggestreept kunnen worden.

Werkmateriaal

- * Welk woord weg - Standaard versie
- * Welk woord weg - Twee begrippen weg
- * Welk woord weg - Eén weg - Eén erbij
- * Welk woord weg - Zelf maken

Welk Woord Weg

Nederland in de 19e eeuw

Wat ga je doen?

1. Hieronder zie je vijf maal een rij woorden staan.
2. Uit elke rij kies je één begrip dat er volgens jou niet in thuishoort.
3. Schrijf op waarom jij dat vindt en wat de andere begrippen dan **gemeenschappelijk** hebben.
4. Je mag je boek en aantekeningen gebruiken als je iets niet weet.

- 1 algemeen mannenkiesrecht - 1917 - sociale kwestie - schoolstrijd
- 2 revolutie - koning - communisten - volksvertegenwoordiging
- 3 confessionelen - staken - liberalen - socialisten
- 4 vrije markt - Marx - Smith - concurrentie
- 5 verstedelijking - welvaart - sociale kwestie - stoommachine

1 Ik laatweg, omdat de andere drie

.....

.....

2 Ik laatweg, omdat de andere drie

.....

.....

3 Ik laatweg, omdat de andere drie

.....

.....

4 Ik laatweg, omdat de andere drie

.....

.....

5 Ik laatweg, omdat de andere drie

.....

.....

Welk Woord Weg

Nederland in de 19e eeuw

Wat ga je doen?

1. Hieronder zie je drie maal een rij woorden staan.
2. Uit elke rij kies je één begrip dat er volgens jou niet in thuishoort.
3. Schrijf op waarom jij dat vindt en wat de andere begrippen dan gemeenschappelijk hebben.
4. Vervolgens kies je uit dezelfde rij een ander begrip dat je weg kunt laten. Je schrijft ook nu op wat de andere begrippen gemeenschappelijk hebben.
5. Je mag je boek en aantekeningen gebruiken als je iets niet weet.

- 1 overheid - liberalen - socialisten - economie
- 2 1848 - volksvertegenwoordiging - koning - macht
- 3 communisten - revolutie - socialisten - arbeiders

1 Ik laatweg, omdat de andere drie

.....

Het begrip kan ook weg, omdat de andere drie

.....

2 Ik laatweg, omdat de andere drie

.....

Het begrip kan ook weg, omdat de andere drie

.....

3 Ik laatweg, omdat de andere drie

.....

Het begrip kan ook weg, omdat de andere drie

.....

Welk Woord Weg: Eén weg - Eén erbij

Nederland in de 19e eeuw

Wat moet je doen?

1. Hieronder staan vier series van vier woorden.
2. Kies samen met je klasgenoot Welk Woord Weg kan uit elke serie.
3. Schrijf het woord op en leg uit wat de overige begrippen **gemeenschappelijk** hebben.
4. Kies bij de laatste twee series een woord uit de woordenlijst dat **wel** bij de overblijvende drie woorden past én dat **niet** past bij het verdwenen woord.

Serie A 33 - 34 - 35 - 36

Het begrip..... kan weg, omdat de andere drie

.....

Het begrip..... kan erbij, omdat.....

.....

Serie B 4 - 5 - 12 - 33

Het begrip..... kan weg, omdat de andere drie

.....

Het begrip..... kan erbij, omdat.....

.....

Serie C 9 - 23 - 26 - 27

Het begrip..... kan weg, omdat de andere drie

.....

Het begrip..... kan erbij, omdat.....

.....

De begrippen waar je uit kunt kiezen zijn:

1 mannenkiesrecht	13 Emancipatie	25 Adam Smith
2 schoolstrijd	14 Vrouwenkiesrecht	26 Karl Marx
3 sociale kwestie	15 sociale wetten	27 Thorbecke
4 parlement	16 Vakbonden	28 Willem I
5 censuskiesrecht	17 Staken	29 Willem II
6 constitutionele monarchie	18 ARP	30 Kuyper
7 ministeriële verantwoordelijkheid	19 RKSP	31 Troelstra
8 grondwet	20 SDAP	32 Domela Nieuwenhuis
9 revolutie	21 Liberale Unie	33 Liberalisme
10 arbeiders	22 Verzuiling	34 Socialisme
11 werkgevers/patronen	23 1848	35 Confessionalisme
12 vrijhandel	24 1917	36 Conservatieven

Welk Woord Weg: Zelf maken

Nederland in de 19e eeuw

Wat moet je doen?

1. Je gaat nu zelf twee series van vier woorden maken.
2. Kies uit de rij vier woorden die samen één Welk Woord Weg rijtje maken
3. Schrijf onder dat rijtje twee redeneringen, waarin je aangeeft waarom dat woord uit het rijtje kan.
Leg goed uit wat de overgebleven begrippen gemeenschappelijk hebben.
4. Maak het zo moeilijk mogelijk!

Serie 1

De nummers van de begrippen: _____ - _____ - _____ - _____

Het begrip..... kan weg, omdat de andere drie

.....

.....

Het begrip..... kan ook weg, omdat de andere drie

.....

.....

Serie 2

De nummers van de begrippen: _____ - _____ - _____ - _____

Het begrip..... kan weg, omdat de andere drie

.....

.....

Het begrip..... kan ook weg, omdat de andere drie

.....

.....

De begrippen waar je uit kunt kiezen zijn:

1 mannenkiesrecht	13 Emancipatie	25 Adam Smith
2 schoolstrijd	14 Vrouwenkiesrecht	26 Karl Marx
3 sociale kwestie	15 sociale wetten	27 Thorbecke
4 parlement	16 Vakbonden	28 Willem I
5 censuskiesrecht	17 Staken	29 Willem II
6 constitutionele monarchie	18 ARP	30 Kuyper
7 ministeriële verantwoordelijkheid	19 RKSP	31 Troelstra
8 grondwet	20 SDAP	32 Domela Nieuwenhuis
9 revolutie	21 Liberale Unie	33 Liberalisme
10 arbeiders	22 Verzuiling	34 Socialisme
11 werkgevers/patronen	23 1848	35 Confessionalisme
12 vrijhandel	24 1917	36 Conservatieven

Levenslijn

Republiek - Bataafse Republiek - Koninkrijk Nederland

De gebeurtenissen in Nederland tussen 1780 en 1815 worden beïnvloed door de gebeurtenissen in Frankrijk en de rest van Europa, maar kennen ook een eigen dynamiek. Patriotten en prinsgezinden staan soms lijnrecht tegenover elkaar, maar na de val van Napoleon staat iedereen achter het nieuwe koninkrijk. Tegelijk reageren de partijen soms verschillend en soms gelijkgestemd op de bemoeienis uit Frankrijk. Die mengeling maakt het tot een heel complexe periode. Door zich in te leven in een patriot en in een aanhanger van Oranje, krijgen de leerlingen beter zicht op de complexe gebeurtenissen en de onderlinge strijd.

De les in een oogopslag

Onderwerp: Republiek - Bataafse Republiek - Koninkrijk Nederland 1780-1815

Activiteit: Leerling verplaatsen zich in het leven van twee personen ten tijde van de Bataafse Republiek. Op grond daarvan beoordelen ze gebeurtenissen op emotioneel vlak en onderbouwen dat met historische argumenten.

Tijdsduur: 1 les van 50 minuten

Doelen:

- * Leerlingen leven zich in, in historische personen
- * Leerlingen beoordelen vanuit een historische persoon een aantal gebeurtenissen
- * Leerlingen krijgen zicht op de standpunten van de patriotten en de prinsgezinden
- * Leerlingen krijgen zicht op de chronologie tussen 1780 en 1815

Beginsituatie: Tweede fase
Leerlingen zijn bekend met de gebeurtenissen in Frankrijk en in Nederland in de periode 1780-1815. De stof is behandeld.

Vorbereiden:

- * Voor elk groepje van twee leerlingen één blad om de grafiek op te tekenen.
- * Voor elk groepje van twee één blad met gegevens
- * Voor elk groepje van twee één blad om keuzen te beargumenteren
- * Voor iedere leerling het opdrachtblad
- * Naar keuze het blad met achtergrond informatie

Instrueren: **Wat:** De Bataafse Republiek. Nederland 1780-1815
Hoe: Je geeft aan hoe twee verschillende personen tegen de gebeurtenissen aan keek. Dat doe je door een punt in een grafiek te zetten en die keuze de onderbouwen met argumenten. Daarna bekijk je de grafiek en de argumenten van een andere groep. Ten slotte ga je individueel conclusies trekken uit de grafiek.
Waarom: Door deze opdracht leer je hoe het was om in de tijd van de Bataafse Republiek te leven en welke gevolgen bepaalde gebeurtenissen hebben. Ook krijg je zicht op hoe de verschillende opvattingen zich hebben ontwikkeld.

Uitvoeren:

- * De leerlingen werken in tweetallen om de grafiek te maken en hun keuzen te beargumenteren
- * Daarna trekken de leerlingen individueel conclusies uit de grafiek.

Nabespreken: **Wat** hebben we geleerd vandaag?
Hoe hebben jullie het aangepakt?
Waarom behandelen we de periode op deze manier?

Vervolg: Inleving is belangrijk bij geschiedenis. Bovendien moet je goed zicht hebben op de ontwikkelingen tussen 1780 en 1815.

Doelen

- * Leerlingen verplaatsen zich in het denken en handelen van mensen uit het verleden. Hierbij speelt de historische context en het individuele belang een rol.
- * Leerlingen leren gebeurtenissen te beoordelen op grond van historische standpunten.
- * Leerlingen krijgen zicht op de standpunten van de patriotten en de prinsgezinden.
- * Leerlingen krijgen zicht op de chronologie tussen 1780 en 1815.
- * Leerlingen leren hun keuzen te beargumenteren.
- * Leerlingen leren uit een grafiek conclusies te trekken.

Beginsituatie

De leeractiviteit is bedoeld voor de tweede fase, maar kan ook gebruikt worden in de tweede klas havo/vwo. Voorwaarde is dan wel dat er in de lessen meer aandacht is gegeven aan de periode van de Bataafse Republiek dan de meeste schoolboeken doen.

De les kan gegeven worden als afsluiting van de Franse Revolutie of bij de behandeling van de periode 1780-1815 in de Nederlanden.

De leerlingen zijn bekend met de werkvorm.

Vorbereiden

- * Voor elk groepje van twee leerlingen één blad om de grafiek op te tekenen.
- * Voor elk groepje van twee één blad met gegevens
- * Voor elk groepje van twee één blad om keuzen te beargumenteren
- * Voor iedere leerling het opdrachtblad. Dit opdrachtenblad wordt pas later uitgedeeld.

Instrueren

Wat gaan we doen?

Vandaag behandelen we een revolutionaire periode in de geschiedenis van Nederland, namelijk de overgang van de Republiek, via de Bataafse Republiek naar het Koninkrijk Nederland. Dat gebeurde allemaal in de periode 1780-1815, een kleine 35 jaar. In die korte periode vinden er ook nog verschillende staatsgrepen plaats en vallen andere landen binnen. De mensen die hier woonden reageerden daar verschillend op. Grofweg kun je zeggen dat er een groep was die voor de ideeën van de Verlichting waren, de patriotten en een groep die meer aan de zijde stond van de Oranjes, de prinsgezinden.

Hoe gaan we het doen?

Jullie gaan je inleven in twee personen die in deze tijd hebben geleefd: een patriot en een prinsgezinde. Je gaat bekijken hoe ze reageerden op de gebeurtenissen. Dat doe je door een levenslijn te maken. Telkens stel je jezelf de vragen:

- * Hoe reageert Coert Lambertus van Beyma, een patriot, op deze gebeurtenis?
- * Hoe reageert Gijsbert Karel van Hogendorp, een prinsgezinde, op deze gebeurtenis?
Daarna ga je kijken naar de grafiek en argumenten van een ander tweetal. Je beoordeelt die grafiek en de argumenten. Het kan zijn dat je daarna je eigen grafiek ook wat wilt aanpassen.
Ten slotte trek je conclusies uit je eigen grafiek.
- * Het is belangrijk de leerlingen erop te wijzen dat "het goede antwoord" niet bestaat, maar dat het erom gaat je keuzen te onderbouwen met argumenten. Daarom moet je niet alleen de grafiek maken, maar ook goed het andere blad invullen.

Waarom doen we dit?

We doen dit om goed zicht te krijgen op de complexe gebeurtenissen in Nederland tussen 1780 en 1815. Ook is het belangrijk dat je kunt inleven in personen uit het verleden, om zo hun handelen te kunnen begrijpen.

Uitvoeren

- * Als de leerlingen bekend zijn met de leeractiviteit, dan kunt u ze vrij snel aan de slag zetten, door kort de instructie te doen.
- * Als de leerlingen de werkvorm nog niet echt kennen is het aan te raden om het eerste jaartal klassikaal te doen.
- * Introduceer de inhoud van de levenslijn door de informatie op het voorleesblad aan de leerlingen vertellen. U kunt er ook voor kiezen om de leerlingen het stuk zelf te laten lezen.
 - Het is vooral van belang dat de situatie in de Nederlanden en een aantal begrippen verhelderd worden. In het verhaal is alleen ingegaan op de slechte economische situatie om de militaire malheur in de levenslijn verwerkt zit te verhelderen. Begrippen die aan bod dienen te komen zijn prinsgezinden, patriotten, stadhouder, Republiek der Nederlanden
- * Deel het instructieblad, de gebeurtenissen en de grafiek uit.
- * Neem de opdracht door. Wijs er nogmaals op dat er niet alleen een grafiek gemaakt moet worden, maar dat de keuzen ook beargumenteerd moeten worden.
- * De leerlingen gaan aan het werk.

- * Als de meeste tweetallen klaar zijn gaat de tweede fase in. U legt dit klassikaal uit.
- * Je wisselt nu je eigen grafiek en het blad met argumenten uit met een andere groep. Dan ga je het werk van de andere groep bekijken. De volgende vragen moeten je dan bespreken.
 - Bij welke gebeurtenissen of jaartallen is de grafiek anders?
 - Kijk goed naar de argumenten van de andere groep. Ben je het met hun argumenten eens of maken ze een redeneerfout. Als je het niet met ze eens bent schrijf je jullie eigen redenering op het blad van de andere groep.
- * Geef de grafiek en het blad met argumenten terug aan de andere groep.
- * Bekijk het commentaar van de andere groep op jullie grafiek en de argumenten.

- * In de derde fase gaan de leerlingen individueel werken.
- * Geef de leerlingen het opdrachtenblad en laat ze dat maken. Ze mogen niet meer overleggen, maar natuurlijk wel de eigen grafiek en de eigen argumenten inzien.

Nabespreken

Wat hebben jullie geleerd?

Bij de inhoudelijk nabespreking komen de volgende vragen aan de orde.

- * Bij welke jaartallen was er een groot verschil tussen je eigen levenslijn en die van de andere groep. Inventariseer bij welke jaartallen het vooral fout ging. Bespreek deze jaartallen klassikaal.
- * Verder kunnen de vragen van het opdrachtenblad besproken worden. Centrale vragen daarop zijn:
 - Wat valt je op aan de grafiek vóór en ná 1805?
 - Vanaf welk moment komen de idealen van de patriotten bedrogen uit?
- * Stel vervolgens de vraag of de patriotten blij waren met de terugkeer van het Oranjehuis. Geef de leerlingen als hint mee na te denken over het doel van de patriottenbeweging.
- * Als u een vergelijking wilt maken met Frankrijk: Kunnen de gebeurtenissen in Nederland vergeleken worden met de gebeurtenissen tijdens de Franse Revolutie in Frankrijk?

Hoe heb je het aangepakt?

- * Hoe bepaal je de invloed van een gebeurtenis op het leven van een persoon?
- * Welke gebeurtenissen zijn nu het belangrijkste, en hoe kun je dat vaststellen?
- * Wat is het voordeel van het maken van de opdracht in tweetallen?
- * Wat heb je van de grafiek van de andere groep geleerd?

Waarom?

Hier kunt u gebruik maken van de volgende richtvragen:

- * Waarom geef ik de jaartallen aan de hand van deze opdracht? Waarom schrijf ik ze niet als een aan tekening op het bord?
- * Wat kun je van deze werkvorm leren voor een toets? Of Bedenk naar aanleiding van deze opdracht een toets vraag. Geef als tip hierbij dat de vraag moet beginnen met "waarom" of "leg uit".

Vervolg

Het is belangrijk dat je je kunt verplaatsen in het leven van een persoon uit het verleden. Het handelen van mensen is alleen te begrijpen vanuit de tijd zelf. Uitleggen en verklaren van gebeurtenissen is alleen mogelijk als je je kunt voorstellen hoe het was om in die tijd te leven.

Werkmateriaal

- * Achtergrondinformatie
- * Instructie en gebeurtenissen
- * Blad voor de argumenten
- * Grafiek
- * Opdrachtenblad

Levenslijn

Republiek - Bataafse Republiek - Koninkrijk Nederland

Achtergrondinformatie

Het is 1780 de Republiek der Nederlanden is in verval. Een gevoel van onbehagen verspreidt zich over de Lage Landen. Economisch zit het allemaal erg tegen. Het aantal armen neemt snel toe, de VOC kost meer geld dan het oplevert en alleen een kleine groep mensen wordt steeds rijker. Het overgrote deel van de bevolking merkt elke dag het economisch achteruit gaat. Van de grote en machtige handelsnatie uit de 17e eeuw is weinig meer over.

Ondertussen wordt in de Republiek een machtsstrijd gevoerd tussen twee groepen, de prinsgezinden en de patriotten. De prinsgezinden steunen de stadhouder Willem V. De stadhouder is de bevelhebber van het leger en is een afstammeling van Willem van Oranje.

Hiertegenover staan de patriotten die vinden dat de stadhouder schuldig is aan de achteruitgang van het land. Zij eisen meer invloed van het volk op het bestuur van de Nederlanden om de glorie van de Republiek weer te herstellen.

Maar ook in het buitenland gebeurt van alles dat voor de Republiek van belang is. De Verenigde Staten zijn in 1776, onafhankelijk geworden van Engeland en hebben gekozen voor een grondwet die gebaseerd is op de ideeën van de Verlichting. In Frankrijk staat het koningschap van Lodewijk XVI onder druk. Burgers eisen verandering en in 1789 breekt er de Revolutie uit. Een klein aantal jaren later trekken Franse troepen door Europa om de boodschap van "Vrijheid, Gelijkheid en Broederschap" te verspreiden. Pas in 1813 wordt Napoleon verslagen en trekken de Fransen zich terug.

In die roerige periode is de Republiek omgevormd tot de Bataafse Republiek (1795-1806) en even later in het Koninkrijk Nederland (1806 - heden). Hieronder staan twee mannen die dit allemaal van dichtbij hebben meegemaakt: een patriot en een Prinsgezinde.

Coert Lambertus van Beyma (1756 - 1831). Hij is een vooraanstaand Fries patriot. In zijn eerste actieve jaren in de politiek streed hij fel tegen stadhouder Willem V. Hij steunde het patriotse streven voluit. Als lid van de eerste Nationale Vergadering (1 maart 1796) was hij voorstander van een staatsinrichting naar Amerikaans voorbeeld. Hij wilde dus niet het voorbeeld van Frankrijk volgen. Bovendien vindt hij dat Nederland in ieder geval onafhankelijk moet zijn.

Gijsbert Karel van Hogendorp (1762 - 1834). Hij was een regent en een verstokt Orangist. Vanaf het begin steunde hij de prinsgezinde partij. Hij vond dat de stadhouder de belichaming was van de eenheid van de Republiek en bewaker van de constitutie (grondwet). Na de nederlaag van Napoleon, vroeg hij direct aan Willem Frederik om terug te komen uit Engeland en de macht hier in handen te nemen, als koning Willem I. Hij had daarvoor al in het geheim een grondwet ontworpen waarin de Oranjes koning werden. Bijna die hele grondwet werd in 1814 aangenomen.

Levenslijn

Republiek - Bataafse Republiek - Koninkrijk Nederland

Instructie en gegevens

Wat gaan we doen?

Je gaat een grafiek maken over hoe Coert Lambertus van Beyma (patriot) en Gijsbert Karel van Hogendorp (pirinsgezinde) tegen de periode hebben aangekeken.

Hoe ga je te werk?

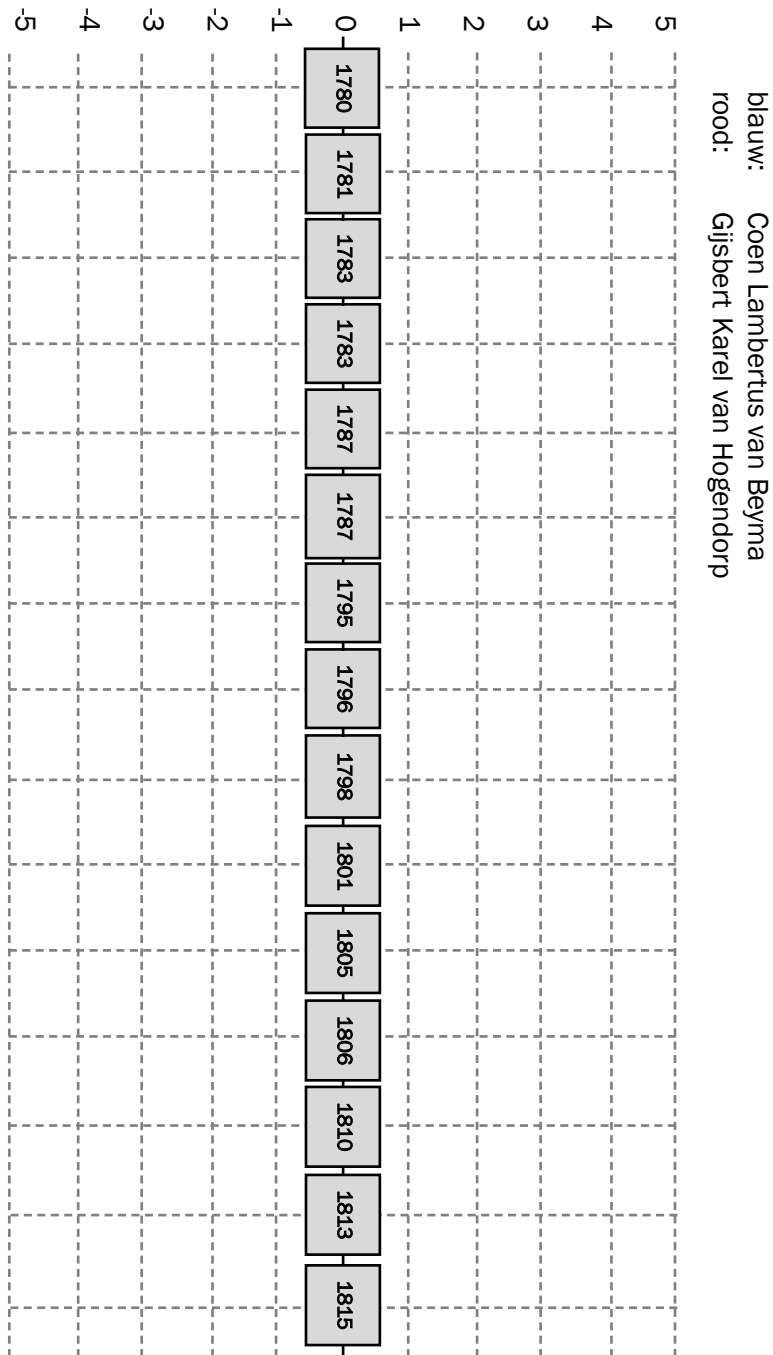
- * Hieronder staan jaartallen met bijbehorende gebeurtenissen. Lees ze eerst allemaal door.
 - Je moet je telkens de volgende vragen stellen: Hoe reageren Van Beyma en Van Hogendorp op deze gebeurtenis?
- * Heel erg blij is +5, neutraal is 0 en absoluut niet blij is -5.
- * Zet voor ieder persoon een punt of een kruisje in de grafiek.
 - Gebruik voor Coert Lambertus van Beyma de kleur **blauw**.
 - Gebruik voor Gijsbert Karel van Hogendorp de kleur **rood**.
- * Schrijf ook telkens de argumenten voor je keuze op.
- * Als je alle jaartallen hebt gehad verbind je de punten met elkaar.
- * Ten slotte zet je een je een streep van boven naar beneden bij het jaartal 1805.

De gebeurtenissen

- 1780 Begin van de Vierde Engelse Oorlog. Het leger van de Republiek, onder leiding van stadhouder Willem V, wordt vernederd.
- 1781 J.D. van der Capellen schrijft 'Aan het volk van Nederland'. Hij roept het volk op zich te bewapenen en zelf zijn regeerders te kiezen. Het voorbeeld is de opstand van de Batavieren tegen de Romeinen 69 n.Chr.
- 1783 In Delft wordt het eerste vrijkorps opgericht. Vrijkorpsen waren burgermilities die niet onder bevel van de stadhouder stonden. In veel steden werden hierna ook vrijkorpsen opgericht.
- 1783 De bestuurders van het gewest Holland ontnemen Willem V het commando over het garnizoen van Den Haag. Willem V is diep beledigd, verlaat Den Haag en vestigt zich in Nijmegen.
- 1787 28 juni Wilhelmina, vrouw van Willem V, reist in het geheim van Nijmegen terug naar Den Haag. Bij Goejanverwellesluis wordt ze tegengehouden door patriotten en weer teruggestuurd naar Nijmegen.
- 1787 13 september. Wilhelmina roept haar broer, de koning van Pruisen, in om hulp. Het Pruisisch leger valt Nederland binnen, de patriotten vluchtten naar Frankrijk. De stadhouder vestigt zich samen met Wilhelmina weer in Den Haag.
- 1795 Met behulp van Franse troepen veroveren de patriotten Nederland, Willem V vlucht naar Engeland. De Bataafse Republiek wordt opgericht.
- 1796 Frankrijk wil betaald worden voor de 'broederlijke hulp'. De Bataafse Republiek moet een enorm bedrag betalen aan de Franse schatkist en ook nog 25.000 Franse militairen legeren en onderhouden.
- 1798 Invoering van de eerste grondwet in Nederland. De macht komt in handen van een democratisch bewind.
- 1801 Een nieuwe grondwet wordt afgekondigd waarin de democratie wordt beperkt.
- 1805 Op aandringen van Napoleon grijpt Daendels de macht en wordt alleenheerser, democratie wordt nog verder beperkt.
- 1806 Napoleon schaft de Bataafse Republiek af. Zijn broer, Lodewijk Napoleon, zet hij op de troon van het nieuwe Koninkrijk Holland.
- 1810 Nederland wordt bij Frankrijk ingelijfd, Nederland is nu een provincie van het Franse keizerrijk.
- 1813 Napoleon wordt verslagen en de Fransen verlaten Nederland. De zoon van Willem V wordt naar Nederland gehaald en krijgt de macht over de Nederlanden.
- 1815 België en Luxemburg worden aan de Nederlanden toegevoegd. Nederland wordt een constitutionele monarchie, de zoon van stadhouder Willem V wordt koning Willem I.

Levenslijn

Republiek - Bataafse Republiek - Koninkrijk Nederland
Grafiek



Levenslijn

Republiek - Bataafse Republiek - Koninkrijk Nederland Opdrachtenblad

Hieronder zie je een aantal opdrachten staan. Maak die opdrachten individueel. Je mag natuurlijk je eigen grafiek en je argumenten gebruiken.

1. Er zijn een paar momenten dat de prinsgezinde en de patriotten allebei niet blij zijn.
 - a. Schrijf drie jaartallen op waarvoor dat opgaat.
Jaartal Jaartal Jaartal
 - b. Leg uit waarom in al die gevallen de twee partijen niet blij zijn
.....
.....
.....

2. Je hebt in 1805 een verticale streep moeten zetten. Leg uit waarom je daar die streep hebt moeten trekken.
.....
.....
.....

3. Opmerkelijk is ook dat de patriotten na 1813 toch Oranje steunden. Misschien minder enthousiast dan de prinsgezinden, maar ze hadden vrede met het koninkrijk.
Leg aan de hand van de grafiek uit dat de situatie in de jaren daarvoor gezorgd heeft dat de patriotten deze mening hadden.
.....
.....
.....

4. De levenslijn heet *Republiek - Bataafse Republiek - Koninkrijk Nederland*. Dan lijkt het alsof er drie fasen zijn geweest in de periode 1780 - 1815.
Ondersteunt de grafiek het idee dat er drie fasen zijn geweest of laat de grafiek een andere fasering zien. Leg je antwoord uit aan de hand van je grafiek.

De grafiek laat WEL / NIET drie fasen zien. Uitleg
.....
.....

5. Kies drie jaartallen die je voor het proefwerk moet kennen. Leg ook uit waarom je denkt dat juist die jaartallen belangrijk zijn.

Jaartal Uitleg
Jaartal Uitleg
Jaartal Uitleg

6. Bedenk een proefwerkvraag naar aanleiding van deze levenslijn.
.....
.....
.....

Levenslijn

Republiek - Bataafse Republiek - Koninkrijk Nederland

Antwoorden

Hieronder zie je een aantal opdrachten staan. Maak die opdrachten individueel. Je mag natuurlijk je eigen grafiek en je argumenten gebruiken.

- Er zijn een paar momenten dat de prinsgezinde en de patriotten allebei niet blij zijn.
 - Schrijf drie jaartallen op waarvoor dat opgaat.
Mogelijke jaartallen: 1780 - 1796 - 1805 - 1806 - 1810 - 1813 - 1815
 - Leg uit waarom in al die gevallen de twee partijen niet blij zijn
Beide partijen waren uiteindelijk voor een sterk Nederland. In al die jaren werd dat bedreigd.
- Je hebt in 1805 een verticale streep moeten zetten. Leg uit waarom je daar die streep hebt moeten trekken.
Na 1805 zie je dat de tegenstellingen tussen de patriotten en prinsgezinden langzaam weg vallen. Dat komt mede door de bezetting van Frankrijk, die heel anders uitpakte dan de patriotten hadden gehoopt.
- Opmerkelijk is ook dat de patriotten na 1813 toch Oranje steunden. Misschien minder enthousiast dan de prinsgezinden, maar ze hadden vrede met het koninkrijk.
Leg aan de hand van de grafiek uit dat de situatie in de jaren daarvoor gezorgd heeft dat de patriotten deze mening hadden.
Uit de jaren ervoor blijkt dat de patriotten ook niet tevreden waren met de situatie. Nu was Nederland ten minste weer een onafhankelijk land. En met België en Luxemburg erbij zelfs een groot land.
- De levenslijn heet *Republiek - Bataafse Republiek - Koninkrijk Nederland*. Dan lijkt het alsof er drie fasen zijn geweest in de periode 1780 - 1815.
Ondersteunt de grafiek het idee dat er drie fasen zijn geweest of laat de grafiek een andere fasering zien. Leg je antwoord uit aan de hand van je grafiek.
*De grafiek laat waarschijnlijk een vijftal fasen zien. Namelijk:
De periode 1780-1787, waarin er veel positiefs gebeurt voor de patriotten.
De periode 1787-1795, waarin de Oranjes de macht hebben.
De periode 1795 - 1805, waarin er sprake is van patriotse democratie.
De periode 1805 - 1813, waarin Frankrijk volledig de dienst uitmaakt.
De periode na 1813 waarin er sprake is van een sterk koninkrijk.*
- Kies drie jaartallen die je voor het proefwerk moet kennen. Leg ook uit waarom je denkt dat juist die jaartallen belangrijk zijn.

Jaartal 1795	Uitleg Stichting Bataafse Republiek
Jaartal 1805	Uitleg Frankrijk/Napoleon maakt de dienst uit
Jaartal 1813 of 1815	Uitleg Vestiging Koninkrijk Nederland
- Bedenk een proefwerkvraag naar aanleiding van deze levenslijn.
Waarom zorgt de bemoeienis van Frankrijk ervoor dat de patriotten en prinsgezinden na 1805 dichter bij elkaar komen?
Leg uit dat de stichting van de Bataafse Republiek nog niet betekende dat de patriotten de overwinning binnen hadden.

Levende Grafiek

Immigratie in Nederland 1950-1995

Een van de kerndoelen die de Commissie De Rooij heeft geformuleerd gaat over migratie naar Nederland. Leerlingen moeten weten welke groepen naar Nederland kwamen en welke redenen ze daarvoor hadden. In schoolmethoden wordt dat inzichtelijk gemaakt met behulp van tabellen en grafieken, maar voor leerlingen blijven dat vaak abstracte zaken. In deze levende grafiek ontdekken de leerlingen dat ze inhoudelijke kennis nodig hebben om de cijfers goed te interpreteren.

De les in een oogopslag

Onderwerp: Immigratie in /naar Nederland, 1950-1995.

Activiteit: Leerlingen plaatsen uitspraken/gebeurtenissen op de juiste plaats in een grafiek. Zij verantwoorden hun keuze met een redenering waarin het gebruik van historische kennis en historische vaardigheden centraal staat.

Tijdsduur: 1 lesuur

Doelen:

- * Leerlingen kunnen vier hoofdoorzaken van de immigratie-ontwikkeling van Nederland noemen.
- * Leerlingen kunnen bij het geven van argumenten de waarde van historische kennis en vaardigheden benoemen.

Beginsituatie: Niveau: VWO4. Ook te gebruiken in VWO3 en 5 en HAVO5.
Deze activiteit is geschikt om eerder opgedane kennis te toetsen en te verwerken.

Vorbereiden: Voor iedere leerling moet het instructieblad worden gekopieerd.

Instrueren:

Wat: De komst van buitenlanders/allochtonen naar Nederland aan de hand van een grafiek.

Hoe: Eerst individueel de opdrachten maken, daarna in duo's bespreken.

Waarom: Je krijgt kennis en inzicht in migratieontwikkelingen van Nederland. Je leert redeneringen met argumenten te onderbouwen.

Uitvoeren: Klassikale behandeling van opdracht 1 en de eerste uitspraak voorkomt vragen en halfslachtige resultaten.
Leerlingen doen de activiteit: eerst maken ze de opdracht individueel. Daarna vergelijken ze hun resultaten met die van een klasgenoot, waarbij zij hun keuze moeten beargumenteren.

Nabespreken: **Wat:** wat heb je geleerd, op welke plaats hoort welke uitspraak?
Hoe: hoe hebben jullie het gedaan? Wat deden jullie waardoor het goed ging?
Waarom: zo leer je meer en beter op een andere manier.

Vervolg: Volgende les gaan we hiermee verder en dit wordt ook op de toets gevraagd.

Doelen

- * Leerlingen kunnen vier hoofdoorzaken van de immigratieontwikkeling van Nederland noemen.
- * Leerlingen kunnen migratiecijfers interpreteren en deze een concrete inhoud geven.
- * Leerlingen kunnen bij het geven van argumenten de waarde van historische kennis en vaardigheden benoemen.
- * Leerlingen kunnen argumenten met elkaar uitwisselen, deze samen beoordelen en vervolgens in een redenering gebruiken.

Beginsituatie

De les werd in een VWO4-klas gegeven als één van de laatste lessen voor het proefwerk. De activiteit werd gebruikt als een soort diagnostische test voor de toets.

Tijdsduur

De activiteit neemt, inclusief de nabespreking, een lesuur in beslag. De activiteit kan over twee lessen gespreid worden, omdat de leerlingen de opdracht thuis individueel kunnen uitvoeren.

Vorbereiden

Voor elke leerling moet het instructieblad gekopieerd zijn.

Instrueren

Wat doen we?

De docent vertelt dat de les een voorbereiding op de toets is. Het is van belang dat je bepaalde gebeurtenissen en ontwikkelingen kunt beargumenteren.

Hoe doen we het?

Je krijgt een opdrachtenblad met een grafiek over de immigratie in Nederland tussen 1950 en 1995. Van de opdrachten maken we opdracht 1 eerst gezamenlijk, zodat je de grafiek begrijpt en weet wat de bedoeling is. Daarna ga je eerst voor jezelf uitspraken in de grafiek plaatsen. Daarna wissel je in tweetallen de antwoorden uit. Tot slot gaan we die antwoorden bespreken en kijken we wat de hoofdoorzaken voor immigratie-ontwikkelingen zijn.

Waarom doen we dit?

Je krijgt zo meer kennis en begrip van de stof (begrippen en ontwikkelingen). Je ziet zo de relatie tussen de immigratie, de economie en het politieke en dagelijkse leven. Je leert meer en onthoudt zaken beter door met elkaar inhoudelijk te discussiëren en zelf te ontdekken wat je wel of niet weet.

Uitvoeren

De docent deelt het instructieblad uit en neemt dit klassikaal met de leerlingen door. Om de grafiek te begrijpen wordt opdracht 1 gemaakt en direct klassikaal besproken. Het juiste antwoord is:

Benadruk uit de instructie vooral:

Beargumenteer waarom je een bepaald cijfer op een bepaalde plek in de grafiek plaatst. Sommige cijfers kunnen bij meerdere jaartallen geplaatst worden. Andere juist niet. Hierna volgen de leerlingen de instructie en maken de opdracht. De docent loopt rond.

De docent kan ervoor kiezen om het tweede opdrachtenblad (vanaf opdracht 5) pas uit te delen, nadat hij gecontroleerd heeft of de tweetallen goede argumenten hebben.

Nabespreken

Wat hebben we geleerd?

Voor de inhoudelijke nabespreking kan het opdrachtenblad als leidraad genomen worden. Bij opdracht 2 en 3 moet het gesprek gaan over mogelijke goede antwoorden. Als leidraad voor de bespreking van de

Aantal immigranten in Nederland

	1980	1990
Indonesië	3.000	2.000
Suriname	18.000	8.000
Antillen	4.500	6.800
Marokko	10.000	10.000
Turkije	17.500	12.000
Overig Niet EU	12.000	27.000
Totaal	65.000	65.000

goede antwoorden gebruikt de docent het antwoordenmodel.

De opdrachten 5 en verder zorgen ervoor dat de losse uitspraken een meer samenhangend beeld opleveren.

- * Dekolonisatie; onafhankelijkheid van Nederlandse koloniën in 1949 en 1975; uitspraken 1, 3, 6, 7.
- * Economische ontwikkelingen; hoogconjunctuur jaren zestig (uitspraak 5), crisis 1973 (uitspraak 6); crisis jaren tachtig (uitspraak 8).
- * Internationale ontwikkelingen; wegvallen IJzeren Gordijn, burgeroorlogen in Afrika (uitspraak 4).
- * Overheidsmaatregelen; tegengaan van immigratie aan het eind van de jaren tachtig en het begin van de jaren negentig (uitspraken 4 en 8).

Hoe hebben we het gedaan?

Richtvragen voor deze fase van de nabespreking kunnen zijn:

- * Wat is nu belangrijk bij het plaatsen van een uitspraak in de grafiek?
- * Waardoor veranderde je in de bespreking in duo's of in de klassikale bespreking je eerste keuze?
- * Als we zo'n opdracht nog eens zouden doen, wat zou je dan anders aanpakken of zou je het weer zo doen?

Waarom hebben we het gedaan?

In een onderwijsleergesprek laat de docent de leerlingen zoveel mogelijk zelf conclusies trekken over het waarom van deze oefening. Aandachtspunten daarbij kunnen zijn:

- * Uit een optelsom van persoonlijke gebeurtenissen of afzonderlijke verhalen (concreet) kun je algemene conclusies (abstract) trekken.
- * Voorbereiding op het proefwerk (completer begrip, beklijft beter, in eigen woorden).
- * Argumenteren; een argument gaat vergezeld van bewijsmateriaal: historische feiten.

Vervolg

De docent geeft aan dat onderdelen van de 'Levende Grafiek' terugkomen op het proefwerk. Daarnaast benadrukt hij dat bij andere hoofdstukken steeds meer naar de kwaliteit van het argumenteren en redeneren van leerlingen gevraagd zal worden.

Varianten

Als u het schoolboek laat gebruiken, moeten de leerlingen dit in de argumentatie melden. Als een bepaald gedeelte van de stof uit de grafiek nog niet is behandeld kan via het bord aangegeven worden op welke bladzijde in het schoolboek zij informatie over een bepaalde uitspraak kunnen vinden.

In de inhoudelijke nabespreking kunnen de volgende verdiepingsvragen worden gesteld:

- * Waar is sprake van monocausaliteit? *Antwoord: uitspraak 7.*
- * Waar is sprake van multicausaliteit? *Antwoord: uitspraken 3, 6, 8.*

Laat leerlingen bij de volgende uitspraken de onderstreepte woorden weghalen en vraag hun dan of hun antwoord nog steeds als 'beste' kan gelden bij de gewijzigde uitspraak.

- * *Selda en Aïcha, uit Turkije en Marokko, worden met hun kinderen door hun echtgenoten naar Nederland gehaald.*

Nu kunnen Selda en Aïcha veranderd zijn van echtgenoten in huwelijkskandidaten en is het beter om deze uitspraak in de jaren tachtig te plaatsen.

- * *Linda Graanoogst besluit toch de Nederlandse nationaliteit aan te nemen en vertrekt naar Nederland.*
'Toch' suggereert dat Linda die gelegenheid eerder heeft gehad, maar zich nu pas bedenkt. Met het weglaten van 'toch' ligt 1975 als antwoord meer voor de hand.
- * *Paolo en Luis, uit Italië en Spanje, worden door Nederlandse bedrijven gevraagd om in Nederland te komen werken.*

De Nederlandse bedrijven wierven actief Spaanse en Italiaanse gastarbeiders vooral voor 1965. Als deze woorden geschrapt zijn, kan ook de periode 1965-1972 goed beargumenteerd worden.

Werkmateriaal

- * Leerlinginstructie
- * Opdrachtenblad
- * Antwoordenmodel voor de docent.

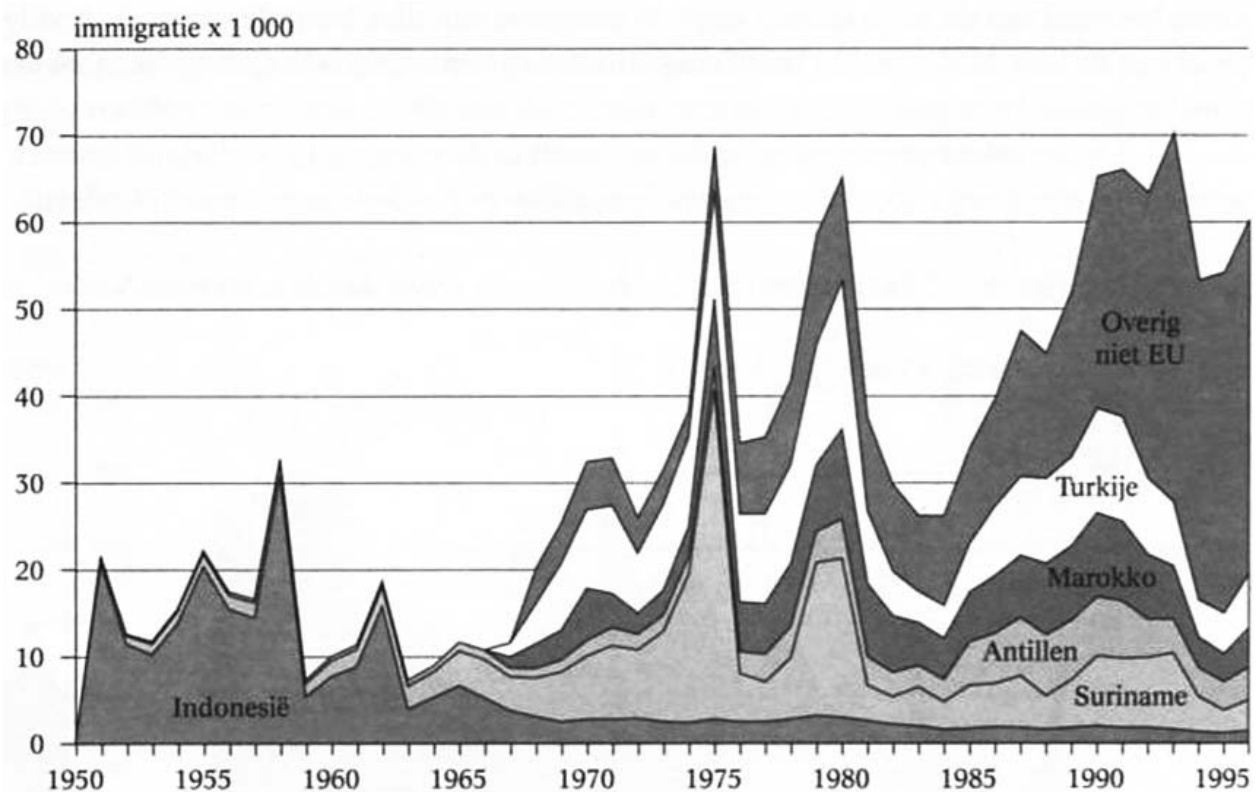
Levende Grafiek

Immigratie in Nederland, 1950-1995

Leerlinginstructie

Het is al lang niet meer zo dat er in Nederland alleen maar mensen wonen die hier geboren zijn. Vooral na 1950 zijn er mensen uit andere landen naar Nederland gekomen. Ze kwamen niet allemaal tegelijk en bovendien hadden ze allemaal verschillende redenen om hun geboorteland achter zich te laten en naar Nederland te komen. Sommigen waren van plan kort te blijven en weer terug te keren, anderen wisten vanaf het begin dat ze waarschijnlijk niet meer terug zouden gaan/kunnen. Hieronder zie je een grafiek waarin je kunt zien wie er naar Nederland kwamen, wanneer die kwamen en hoeveel er gekomen zijn.

Immigratie in Nederland 1950-1995,
naar belangrijke (groepen van) landen van nationaliteit cq. geboorte.



Wat is de bedoeling?

- * Bekijk de bovenstaande grafiek
- * Eerst maak je opdracht 1. Die wordt direct daarna klassikaal besproken. Dan weet je zeker dat je de grafiek goed kunt lezen.
- * Daarna ga je opdracht 2 individueel maken. De resultaten daarvan bespreek je in tweetallen.
- * Luister goed naar elkaar en verander eventueel je antwoorden.
- * Als jullie tevreden zijn, maak je daarna samen de laatste opgaven, waarin je een aantal conclusies trekt.
- * Bij de nabespreking gaat het erom dat je voldoende argumenten hebt om een gebeurtenis bij een bepaald jaar te zetten.

Levende Grafiek

Immigratie in Nederland, 1950-1995

Opdrachten

De volgende opgaven doe je individueel en worden direct klassikaal besproken.

- Geef in de tabel die hieronder staat uit elk land het aantal immigranten voor het jaar 1980 en het jaar 1990 aan.

Aantal immigranten in Nederland

	1980	1990
Indonesië		
Suriname		
Antillen		
Marokko		
Turkije		
Overig Niet EU		
Totaal	65.000	65.000

- Aan welke landen moet je denken in de categorie Overig Niet EU?

.....

De volgende opgave maak je alleen.

Lees onderstaande uitspraken.

- Schrijf de cijfers van de onderstaande uitspraken op de juiste plaats in de grafiek. Beargumenteer waarom je een cijfer op een bepaalde plaats in de grafiek plaatst.

Uitspraken

- A Na WO II zag Nederland zich gedwongen om inwoners van de voormalige koloniën op te nemen.
- B Selda en Aïcha, uit Turkije en Marokko, worden met hun kinderen door hun echtgenoten naar Nederland gehaald.
- C Linda Graanoogst besluit toch de Nederlandse nationaliteit aan te nemen en vertrekt naar Nederland.
- D Door burgeroorlogen komen veel vluchtelingen en asielzoekers naar Nederland.
- E Paolo en Luis, uit Italië en Spanje, worden door Nederlandse bedrijven gevraagd om in Nederland te komen werken.
- F De verwachte immigratiedaling door de economische crisis wordt omgebogen in een sterke stijging door de onafhankelijkheid van de voormalige koloniën.
- G Paul Salomonbessy, oud-Kniller te Ambon, gaat met zijn gezin een paar jaar na de onafhankelijkheid van Indonesië naar Nederland.
- H De verwachte immigratiedaling door de economische crisis wordt omgebogen in een stijging door gezinsvorming.

De volgende opgave maak je met je buurman/vrouw

- Vergelijk jullie antwoorden. Luister goed naar elkaar en verander eventueel je antwoorden.

Levende Grafiek

Immigratie in Nederland, 1950-1995

Opdrachten

Je trekt nu een aantal conclusies. Dat doe je door de onderstaande vragen te beantwoorden.

5. De mensen die naar Nederland kwamen, deden dat niet allemaal om dezelfde redenen. We kunnen vier belangrijke redenen onderscheiden. Die zie je hieronder staan. Schrijf achter elke reden minimaal één jaartal op en schrijf ook ten minste één uitspraak op die daar volgens jullie bij hoort. Let op: Meestal moet je meerdere jaren en uitspraken noemen.
- a. Dekolonisatie: Kolonies worden onafhankelijkheid van Nederland.
Jaar: Uitspraak:
- b. Economische ontwikkelingen: Doordat het goed of slecht gaat komen er meer of minder mensen naar Nederland.
Jaar: Uitspraak:
- c. Internationale ontwikkelingen: Oorlogen, burgeroorlogen of dictators die verdwijnen waardoor mensen het land uit kunnen.
Jaar: Uitspraak:
- d. Overheidsmaatregelen: De Nederlandse regering wil het aantal immigranten beperken.
Jaar: Uitspraak:
6. Veel tegenstanders van immigratie naar Nederland zeggen dat de mensen alleen naar Nederland komen om economische redenen. In hoeverre bevestigt de grafiek dat de mensen vooral om economische redenen naar Nederland komen?
In zoverre bevestigt de grafiek dat economische redenen het belangrijkste zijn **wel**, omdat
.....
.....
.....
In zoverre bevestigt de grafiek dat economische redenen het belangrijkste zijn **niet**, omdat
.....
.....
.....
7. Je ziet dat vanaf midden jaren zestig de eerste groepen Turken en Marokkanen naar Nederland komen. Vlak daarvoor heeft Nederland veel Zuid-Europeanen naar Nederland gehaald, zoals Italianen en Spanjaarden. Die staan niet in de grafiek. Wat was de belangrijkste reden om al deze groepen naar Nederland te halen?
.....
.....
.....
8. We noemen Nederland tegenwoordig vaak een multiculturele samenleving. Wanneer is Nederland volgens jullie een multi-culturele samenleving geworden? Gebruik de grafiek om je antwoord te onderbouwen.
.....
.....
.....

Levende Grafiek

Immigratie in Nederland, 1950-1995

Antwoorden

Immigratie in Nederland, 1950-1995 naar belangrijke (groepen van) landen van nationaliteit cq. geboorte. De grafiek komt uit: Wissen, L. van & Beer, J. de (2000). Internationale migratie in Nederland: trends, achtergronden, motieven en vooruitzichten. In: Nimwegen, N. van & Beets G. (Eds.) (2000). Bevolkingsvraagstukken in Nederland anno 2000. Den Haag: NIDI. pp. 147-171. De grafiek staat op pagina 150.

De antwoorden zijn met name op bovenstaand artikel gebaseerd. De argumentatie daarvoor zijn ook in andere publicaties terug te vinden.

Onderstaande beargumentering van mogelijke antwoorden geeft alleen aanwijzingen. Het gebruik door leerlingen van eigen normen, interpretaties en argumenten wordt aanbevolen.

1. Na WO II zag Nederland zich gedwongen om inwoners van de voormalige koloniën op te nemen.

Met de onafhankelijkheid kan zowel 1949 (Indonesië) als 1975 (Suriname) bedoeld worden. Rondom beide jaren zien we een sterke stijging van immigranten uit deze gebieden. Met de woorden 'Na WO II' in de uitspraak ligt 1949 meer voor de hand dan 1975.

De gehele periode 1951-1958 komt dus in aanmerking. Binnen deze immigratiestroom zijn wel verschillende groepen te onderscheiden: Molukkers en Indo-Europeanen (m.n. Nederlandse ambtenaren die in Indonesië werkten en woonden). Over de problematiek van de Molukkers gaat ook uitspraak 7.

De stijging uit Indonesië in 1958 en 1962 wordt verklaard door respectievelijk binnenlandse onlusten en de Nieuw-Guinea crisis.

Antwoord in de literatuur: 1950-1957. Zie: Wissen/Beer, p. 149-150.

2. Selda en Aïcha, uit Turkije en Marokko, worden met hun kinderen door hun echtgenoten naar Nederland gehaald.

De uitspraak suggereert een stijging van het aantal immigranten uit Marokko en Turkije. Die vindt met name in de volgende perioden plaats:

- * vanaf eind jaren zestig tot 1974;
- * 1976-1980;
- * 1986-1992.

In de eerste fase zijn het met name de mannen die naar Nederland komen en die valt daarmee af als 'het beste antwoord'.

In 1980 (visumplicht voor Turken) en 1983 (visumplicht voor Marokkanen en inkomenseis voor allen) neemt de overheid diverse maatregelen om de huwelijks- en gezinsmigratie tegen te gaan. Voor de periode 1976-1980 golden deze maatregelen nog niet en was er meer gelegenheid om gezinnen over te laten komen.

Daarnaast was in de periode 1986-1992 meer sprake van gezinsvorming (halen van huwelijkspartner voor 1e en 2e generatie geëmigreerde mannen) dan van gezinshereniging. Als antwoord ligt de periode 1976-1980 het meest voor de hand.

Met verdere restrictieve maatregelen in 1993 (minimaal 18 jaar, beschikbare huisvesting en proeftijd van 3 jaar) en 1994 (schijnhuwelijksmaatregelen en geldig verblijfsdocument) wordt een daling ingezet.

De dalingen tussen 1973-1976 en 1980-1986 zijn de directe gevolgen van de economische crises.

Deze uitspraak heeft een directe relatie met uitspraak 8. Bij deze uitspraak 2 is sprake van gezinshereniging; bij uitspraak 8 vooral van gezinsvorming (huwelijkskandidaten over laten komen).

Antwoord in de literatuur: 1976-1980. Zie: Wissen/Beer, p. 150-151.

3. Linda Graanoogst besluit toch de Nederlandse nationaliteit aan te nemen en vertrekt naar Nederland.

De naam 'Linda Graanoogst' is een 'typisch' Surinaamse naam. Het aannemen van de Nederlandse nationaliteit en de daarmee gepaard gaande verhuizing naar Nederland was voor inwoners van Suriname een keuze in 1975 en in 1979 en 1980. De keuze voor één van deze jaren kan goed gerekend worden.

Het woordje 'toch' houdt iets in van 'bij nader inzien'. Daarmee kan uitgelegd worden dat Linda Graanoogst in 1975 niet voor de Nederlandse nationaliteit heeft gekozen, maar in 1979 of 1980 wel.

Deze uitspraak heeft een directe relatie met uitspraak 6.

Antwoord in de literatuur: 1979-1980 (1975). Zie: Wissen/Beer, p. 150.

4. Door burgeroorlogen komen veel vluchtelingen en asielzoekers naar Nederland.

Vluchtelingen en asielzoekers komen voor in de categorie 'Overig Niet EU'. Die laat een stijging zien vooral vanaf 1987. De val van de Berlijnse Muur (1989), de burgeroorlogen in Oost-Europa (Joegoslavië), Azië (Iran) en Afrika (Somalië) doen veel mensen besluiten uit te wijken naar o.a. Nederland.

Vanaf 1994 zijn allerlei maatregelen genomen die de toestroom moeten terugdringen (1994 oprichting van

aanmeldcentra en 1995 beginsel van 'veilige derde landen' en 'veilige landen van herkomst').

Antwoord in de literatuur: na 1990. Zie: Wissen/Beer, p. 151-152.

5. Paolo en Luis, uit Italië en Spanje, worden door Nederlandse bedrijven gevraagd om in Nederland te komen werken.

Immigranten uit Spanje en Italië vallen in de categorie 'Overig niet Eu'. Deze categorie neemt vooral toe in de perioden:

- * 1967-1971;
- * 1976-1980;
- * 1987-1994.

Dat de vraag van het Nederlandse bedrijfsleven komt suggereert een arbeidstekort in Nederland en economische hoogconjunctuur. Die doet zich voor in de eerste periode (1967-1971). De gastarbeiders uit Italië en Spanje zijn vooral bekend uit het begin van de jaren zestig, maar dat laat de statistiek niet zien. Dat betekent dat hun aantal vrijwel niet de 3.000 per jaar oversteeg. Een statistiek zegt dus niet alles, afhankelijk van de vormgeving en gehanteerde indices.

Antwoord in de literatuur: eerste helft jaren zestig. Zie: Wissen/Beer, p. 150.

6. De verwachte immigratiedaling door de economische crisis wordt omgebogen in een sterke stijging door de onafhankelijkheid van de voormalige koloniën.

Er zijn twee economische crises geweest:

- * 1973-1975 (oliecrisis 1973 en de gevolgen daarvan);
- * depressie 1980-1983 en de nasleep daarvan (als reactie daarop 'Bestek '81' van het kabinet Van Agt en de 'no-nonsense' van het kabinet Lubbers).

Met 'voormalige koloniën' kan zowel Indonesië (onafhankelijk in 1949) als Suriname (onafhankelijk in 1975) bedoeld worden. De perioden 1949-1958, 1975 en 1979-1980 laten voor deze gebieden een stijging zien. De economische crisis is de crisis van 1973 en de daaropvolgende jaren. Het beste antwoord is daarom 1975. De economische crisis van begin jaren tachtig viel niet samen met de onafhankelijkheid van Indonesië of Suriname. Deze uitspraak heeft een relatie met uitspraak 3 (onafhankelijkheid Suriname) en 8 (crisis van jaren tachtig).

Antwoord in de literatuur: 1975. Zie: Wissen/Beer, p. 150.

Voor de beschrijving van de economische crises zie o.a. Zanden, J.L. & Griffiths, R.T. (1989). Economische geschiedenis van Nederland in de 20e eeuw. Utrecht: Het Spectrum. pp. 222-282, vooral p. 262.

7. Paul Salomonbessy, oud-Kniller te Ambon, gaat met zijn gezin een paar jaar na de onafhankelijkheid naar Nederland.

Na de onafhankelijkheid van Indonesië in 1949, de uitroeping van de Repoeblik Maloekoe Selatam (RMS) in april 1950 en de opheffing van het Koninklijk Nederlands Indisch Leger (KNIL) in juli 1950 werden veel inwoners van de Zuid-Molukken, waarvan het eiland Ambon een deel is, naar Nederland overgebracht. Tussen maart en mei 1951 werden duizenden Zuid-Molukse ex-KNIL-militairen met hun gezinnen naar Nederland gebracht. De periode 1951-1957 komt daarom in aanmerking.

Antwoord in de literatuur: 1951. Zie: Wissen/Beer, p. 149-150.

8. De verwachte immigratiedaling door de economische crisis wordt omgebogen in een sterke stijging door gezinsvorming.

Er zijn twee economische crises geweest:

- * 1973-1975 (oliecrisis 1973 en gevolgen daarvan);
- * depressie 1980-1983 en de nasleep daarvan (als reactie daarop 'Bestek '81' van het kabinet Van Agt en de 'no-nonsense' politiek van het kabinet Lubbers).

Van 'gezinsvorming' is vooral sprake door het halen van huwelijkskandidaten uit Turkije en Marokko. Daar was in de periode na 1973 weinig sprake van. In die jaren ging het vooral om het over laten komen van echtgenoten en kinderen (gezinshereniging).

Deze uitspraak heeft een relatie met uitspraak 2 (gezinshereniging) en 6 (economische crisis van 1973).

Antwoord in de literatuur: begin jaren '80. Zie: Wissen/Beer, p. 150-151.



Hoofdstuk 5

Chronologie



Hoofdstuk 5

Chronologie

Algemeen

Docenten klagen al jaren dat de leerlingen geen historisch overzicht meer hebben. Ze wijzen beschuldigend naar de thematische aanpak van de geschiedenis, zoals die vanaf de jaren '80 opgang heeft gedaan in het geschiedenisonderwijs. Meer recent wordt er verwijtend gekeken naar de adering die het vak heeft ondergaan in de tweede fase. Op het havo is er veelal sprake van halvering van de uren en in het vwo is het al niet veel beter. Ook historici hechten veel waarde aan historische feiten en inzichten in een chronologisch kader.

Tegelijk kent echter iedere docent ook de vraag: "Moeten we al die jaartallen kennen?" Het antwoord daarop lijkt eenvoudig, maar is het niet. Natuurlijk moeten de leerlingen de belangrijkste jaartallen kennen en ook de belangrijkste gebeurtenissen en personen, maar dat is niet het doel. Dat reikt verder. De leerlingen moeten bijvoorbeeld veranderingen zien, continuïteiten herkennen, door historische analogieën het heden kunnen verklaren of toch op zijn minst oorzaken en gevolgen zien van een gebeurtenis. Om die doelen te halen is een gedegen kennis van feiten, gebeurtenissen en personen onontbeerlijk. Met andere woorden: de leerlingen moeten de chronologie kennen. "Tijd" en "tijdsbepaling" zijn immers essentiële dimensies van het vak.

Tot zo ver is er overeenstemming bij historici en geschiedenisdocenten. De hele discussie wordt veel ingewikkelder als ingegaan wordt op wat chronologie precies is. Chronologie bestaat immers in vele vormen en typen (de klassieke tijdvakken; de tien tijdvakken van De Rooij; de maatschappijtypen; de niet-Europese tijdvakken; etc. etc.). De historicus, maar ook de geschiedenisdocent, gebruikt chronologie om de feiten te ordenen volgens eigen accenten, zodat er een samenhangend verhaal van gemaakt kan worden. Het is echter altijd zijn/haar verhaal. Het van buiten leren van een rijtje jaartallen heeft dan ook geen enkele zin. De leerling moet actief met die feiten aan de slag gaan en ze dusdanig ordenen en plaatsen in de tijd, dat er een besef van tijd ontstaat.

De tijdbalk

Een tijdbalk kan leerlingen helpen om een basis te leggen voor tijdsbesef. Dat is al altijd zo geweest en vele schoolmethoden hebben dan ook tijdbalken opgenomen. Bij opdrachten moeten de leerlingen de tijdbalk raadplegen om tot een goed antwoord te komen. De computer en internet hebben er voor gezorgd dat er tijdbalken beschikbaar zijn die ook audio-visueel een tijdsbesef helpen te ontwikkelen en bovendien door hyperlinks verbanden laten zien tussen de feiten, begrippen, personen en jaren. Een prachtig voorbeeld van zo'n tijdbalk is die van het nationaal archief.¹

In al deze gevallen blijft de tijdbalk echter een medium waarbij de leerling consumeert. De leerling kan de tijdbalk niet bouwen. Docenten onderkennen dat probleem en lossen het op door leerlingen zelf tijdbalken te laten maken. Hoewel de resultaten daarvan vaak heel goed zijn, neemt het maken van een tijdbalk erg veel tijd in beslag en de docent heeft vaak onvoldoende controle op de kwaliteit van de inhoud.

Actief Historisch Denken en chronologie

In dit hoofdstuk worden drie leeractiviteiten aangeboden die vanuit deze achtergrond gemaakt zijn. Door middel van tijdbalken gaan leerlingen actief met feiten aan de slag, waardoor samenhang zichtbaar wordt. De drie voorbeelden hebben allemaal eenzelfde opzet, namelijk dat de leerlingen gegevens moeten koppelen aan andere gegevens om ze op een juiste plaats in de tijdbalk te zetten. Maar dat gebeurt op verschillende manieren. Bij de chronologie van de kruistochten is er sprake van grotere teksten en moeten leerlingen de juiste letters plaatsen in de daarvoor bestemde hokjes. Bij de Holocaust is ervoor gekozen om leerlingen foto's in de tijd te laten plaatsen. Ten slotte is er bij de chronologie van Indonesië gekozen voor een tijdbalk die verdeeld is in perioden in plaats van jaren. Deze laatste opzet laat leerlingen het meest expliciet zoeken naar samenhang, doordat ze aan de hand van hun eerdere denkactiviteiten conclusies moeten trekken over gemeenschappelijke kenmerken van een periode.

¹ http://www.nationaalarchief.nl/vitrine/hogtepuntentijdbalk/hogtepunten_tijdbalk.html

In alle varianten is de nabespreking van cruciaal belang. Leerlingen kunnen bij de bepaling van wat ze waar neerleggen historische fouten maken (een afbeelding of uitspraak wordt niet op het goede moment in de tijd geplaatst). Ze hebben hun keuze echter wel moeten onderbouwen met argumenten, waarin ze de samenhang met de omliggende gegevens als ankerpunt hebben genomen. Door in de nabespreking enkel te wijzen op "goed-fout" wordt de kern van de denkactiviteit gemist. Stel open vragen en laat de leerlingen op elkaars argumenten reageren. Zo krijgen ze zicht op de kwaliteit van de argumenten en zullen op grond daarvan een keuze maken.

Belangrijk is ook dat het er bij deze tijdbalken niet om gaat of Bodewijn van Bouillon nu in 1100 of 1101 koning van Jeruzalem werd, maar wel dat leerlingen fasen en ontwikkelingen herkennen. De tijdbalk van de Holocaust bijvoorbeeld helpt de leerlingen te zien hoe de jodenvervolgung zich onder Hitler heeft ontwikkeld. Het kunnen produceren van de exacte datum van de Kristallnacht moet dan ook in dat kader staan: hoe past de Kristallnacht in de chronologie van de jodenvervolgung in Hitler-Duitsland? De tijdbalk zelf geeft niet automatisch antwoord op dit soort vragen. De nabespreking, onder leiding van de docent, geeft wel die inzichten en laat de leerling en de docent zijn/haar verhaal maken van de chronologie.

Ervaringen

De chronologie opdrachten worden door de leerlingen niet als erg moeilijk ervaren. De opdracht is ook vrij eenvoudig en behoeft geen uitgebreide instructie. Daarom zijn deze chronologie opdrachten ook goed toepasbaar op elk niveau. Leerlingen zien al direct dat het plaatsen van de bronnen alleen kan gebeuren door goed naar de andere gegevens te kijken en de onderlinge verbanden expliciet te maken. Soms gebeurt dat door taalkundige redeneringen, soms door gewoon logisch nadenken, maar meestal wordt de aanwezige historische kennis toegepast om een goed beeld te krijgen.

Veel lastiger voor hen is de nabespreking, wanneer ze opnieuw naar die tijdbalk moeten kijken en er verbanden of accenten in moeten aanbrengen. Dan moet worden nagedacht over wat minder belangrijk, belangrijk of zelfs bij uitstek kenmerkend is voor een periode.

Didactische achtergronden

De tijdbalken van de chronologie werkvormen

- * leren leerlingen argumenteren en redeneren
- * leren leerlingen identificeren, classificeren, ordenen en verbanden leggen
- * doen een beroep op algemene vaardigheden van leerlingen: luisteren, begrijpend lezen, verwoorden

Actief Historisch Denken

De verschillende tijdbalken van de chronologie activiteiten

- * laten leerlingen relaties en samenhang zien.
Geïsoleerde kennis van jaartallen, gebeurtenissen en personen heeft weinig betekenis. Die gegevens moeten in een historische context geplaatst worden, waarbij politieke, economische, sociale, culturele en religieuze achtergronden in overweging genomen worden.
- * laten leerlingen de dimensie tijd ervaren
- * laten leerlingen het nut van feitelijke kennis ervaren
- * laten leerlingen 'historisch denken': Niets is vanzelfsprekend. Uitspraken, gebeurtenissen en afbeeldingen krijgen betekenis als ze in een 'verhaal' geplaatst worden.

Chronologie

Kruistochten

De kruistochten spreken tot de verbeelding van leerlingen, maar horen niet echt tot het curriculum van het voortgezet onderwijs. Een aantal methoden gebruikt het onderwerp om leerlingen kennis te laten maken met de verschillen tussen christelijk Europa en de islamitisch/Arabische wereld.

Leerlingen weten vaak niet hoeveel kruistochten er zijn geweest en waar die geplaats moeten worden. Ook weten ze weinig over hoe het succes en falen van die kruistochten. In deze chronologie wordt daar aandacht aan besteed.

De les in een oogopslag

Onderwerp: Chronologie van de Kruistochten. 1150 - 1290

Activiteit: Leerlingen plaatsen tekstbronnen op de juiste plaats in een tijdbalk. Zij verantwoorden hun keuze met een redenering.

Tijdsduur: 40 minuten

Doelen:

- * Leerlingen krijgen zicht op de chronologie van de kruistochten.
- * Leerlingen kunnen de waarde van historische kennis benoemen.
- * Leerlingen krijgen zicht op de verbanden tussen verschillende gebeurtenissen.

Beginsituatie: Brugklas, zowel vmbo als havo/vwo.
De kruistochten hoeven niet besproken te zijn.

Vorbereiden:

- * Voor elk tweetal moet de tijdbalken enkelzijdig gekopieerd worden.
- * Voor elk tweetal moeten de kaartjes gekopieerd worden.
- * Voor elke leerling het antwoordenblad als nakijkblad.

Instrueren:

Wat: Chronologie van de kruistochten.
Hoe: In tweetallen de tekstbronnen op de juiste plaats leggen.
Waarom: Kennis van de chronologie van de kruistochten. Verbanden leggen tussen informatie/feiten.

Uitvoeren: Leerlingen doen de activiteit in tweetallen en controleren hun eigen werk aan de hand van een antwoordenblad. Er volgt een klassikale nabespreking waarbij aandacht wordt besteed aan een aantal gebeurtenissen gekoppeld aan bronnen.

Nabespreken:

Wat: wat heb je geleerd: op welke plaats hoort welke tekstbron?
Hoe: hoe hebben jullie het gedaan? Wat deden jullie waardoor het goed ging?
Waarom: zo krijg je zicht op de chronologie van de kruistochten.

Vervolg: Het is belangrijk dat je weet wanneer je de kruistochten moet plaatsen. Ook is het belangrijk dat je ziet dat je feiten/gegevens pas betekenis geeft als je ze in contact brengt andere feiten/gegevens.

Doelen

- * Leerlingen kunnen tekstbronnen plaatsen in een historische context.
- * Leerlingen kunnen de gebeurtenissen/bronnen interpreteren en ordenen.
- * Leerlingen krijgen zicht op de historische ontwikkelingen de kruistochten.
- * Leerlingen kunnen argumenten met elkaar uitwisselen, samen deze beoordelen om vervolgens te gebruiken in een redenering.

Beginsituatie

De les is gemaakt voor de brugklas en is zowel in het vmbo als in het havo/vwo te gebruiken. Het is niet noodzakelijk dat de kruistochten uitputtend besproken zijn, maar een plaatsing van de kruistochten in het curriculum/hoofdstuk is wel van belang.

Tijdsduur

De activiteit neemt, inclusief de nabespreking, een klein lesuur in beslag.

Vorbereiden

- * Voor elk tweetal moet de bladen met de tijdbalken enkelzijdig op A3 formaat gekopieerd worden.
- * Voor elk tweetal moeten de kaartjes gekopieerd (gewoon A4).
- * Voor elke leerling een volledig ingevulde tijdbalk als nakijkblad.

Instrueren**Wat gaan we doen?**

De docent geeft aan dat de chronologie bij geschiedenis altijd van essentieel belang is. Om greep te krijgen op kruistochten te krijgen is het van belang om de verschillende gebeurtenissen in zijn tijd te kunnen plaatsen.

Hoe gaan we het doen?

- * De docent deelt het blad uit met de tijdbalk. Hij wijst erop dat een aantal hokjes zijn ingevuld en een aantal nog leeg zijn. De ingevulde hokjes geven informatie die van belang is om de lege hokjes in te vullen. Dat invullen gebeurt door de letters van de tekstbronnen in de lege hokjes te schrijven.
- * Wijs de leerlingen erop dat het tweede blad, met de Eerste Kruistocht, onder de andere tijdbalk gelegd moet worden, zodat de pijl aansluit.
- * Het is dus eerst van belang dat de leerlingen alle ingevulde hokken goed lezen. Daarvoor moet enkele minuten worden gereserveerd. Dan pas verder gaan met de instructie.
- * De docent wijst op de volgende zaken:
- * Schrijf telkens de reden op, waarom je een uitspraak/gebeurtenis daar plaatst. Je zult merken dat je sommige tekstbronnen op meerdere plaatsen kunt zetten.
- * De docent deelt het blad met de tekstbronnen uit, waarna de leerlingen aan de slag gaan.

Waarom doen we dit?

Laat leerlingen zoveel mogelijk onderstaande zaken zelf benoemen.

- * Je krijgt zo meer kennis en begrip van de stof (begrippen en ontwikkelingen), wat handig is voor het proefwerk.
- * Je ziet zo hoe feiten en gebeurtenissen met elkaar verband houden.
- * Je krijgt zicht op de chronologie en de veranderingen van kruistochten.
- * Je leert hoe je een (historische) redenering moet opzetten.

Uitvoeren

Na de instructie gaan de leerlingen in tweetallen aan de slag. De docent loopt rond en assisteert de leerlingen. Tijdens de begeleiding let de docent goed op welke opmerkingen en inzichten van de leerlingen hij kan gebruiken in de nabespreking.

Nabespreken

Nabespreken van de activiteit als die is ingezet om de stof te herhalen. Tevens wordt dan besproken hoe de leerlingen de tekstbronnen hebben geclassificeerd.

- * Haal de tekstbronnen eruit die moeilijkheden opleverden of die, met andere argumenten, op verschillende plaatsen gezet kunnen worden. Richtvragen zijn dan:
 - Noem een tekstbron die je op meerdere plaatsen kon zetten? Welke argumenten had je voor die verschillende plaatsen? Waarom heb je uiteindelijk gekozen voor plaats
 - Welke tekstbronnen kun je niet plaatsen? Welke informatie ontbreekt om tot een goede plaatsing te komen?

De nabespreking kan ook gericht zijn om over de kruistochten een oordeel te vormen. Richtvragen zijn dan:

- Waarom gingen de christenen op kruistocht?
- Hebben ze die doelen gehaald?
- Hoe kun je verklaren dat niet alle kruistochten richting Jeruzalem gingen?
- Had de paus nog andere redenen om de bevolking, de edellieden en zelfs koningen op kruistocht te sturen?
- Vind je de kruistochten succesvol geweest?

Vervolg

Een heel goede mogelijkheid op een vervolg bieden de antwoordbladen. Geef elke leerling een antwoordblad. Laat de leerling met kleur op het blad aangeven welke gegevens de oorzaken van de kruistochten aangeven. Dan kan daarna de vraag gesteld worden of die oorzaken in de loop der tijd veranderd zijn.

Werkmateriaal

- * Twee bladen met tijdbalken
- * Bladen met de tekstbronnen
- * Antwoordenbladen

Chronologie Kruistochten - Antwoorden

1050	1060	1070	1080	1090	1100	1110	1120	1130	1140	1150	1160	1170	1180	1190	1200	1210	1220	1230	1240	1250	1260	1270	1280	1290						
1e kruistocht										2e kruistocht					3e kruistocht					4e kruistocht			5e kruistocht		6e kruistocht		7e kruistocht			
Paus Leo IX										Paus Urbanus II					Paus Innocentius II					Paus Alexander III			Paus Innocentius III		Paus Urbanus IV		Paus Gregorius X		Paus Nicolaas IV	

Seldsjoeken veroveren Perzië

De Seldsjoeken vallen Anatolië binnen, en veroveren delen van Byzantijnse Rijk

Johanniërs en Tempeliers (ridderorden) worden opgericht

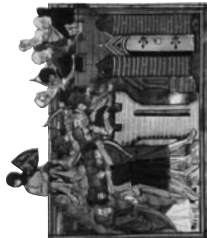
Saladin herenigt de moslimrijkes en vormt één rijk

Tweede kruistocht mislukt

De ridderorden bouwen overal kastelen en hospitalen om de pelgrims te beschermen.

Boudewijn koning van Jeruzalem

Seldsjoeken veroveren Baghdad en Jeruzalem van de Arabieren



Wanneer	Vertrek	Doel
1e	1096-1099	Jeruzalem
2e	1147-1149	Jeruzalem
3e	1189-1192	Jeruzalem
4e	1202-1204	Constantinopel
5e	1228-1229	Jeruzalem
6e	1248-1254	Egypte
7e	1270	Tunis

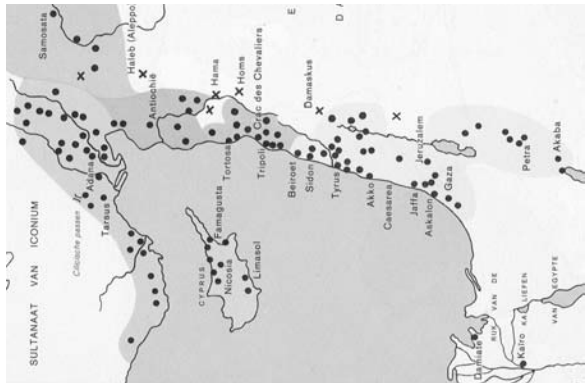
Jeruzalem wordt voor korte tijd terug gewonnen, maar na tien jaar weer verloren aan de Moslims.

Kruisridders plunderen de christelijke stad Constantinopel

Onder paus Innocentius III wordt het pausdom een echte wereldmacht

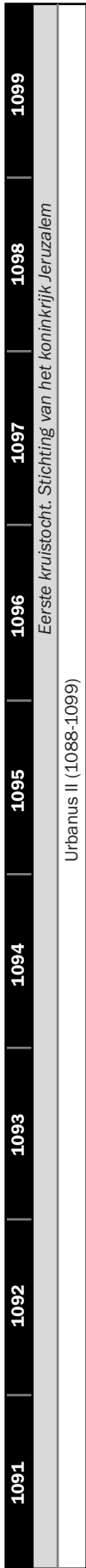
De konings-kruistocht: De Engelse, Franse en Duitse koningen (waaronder Richard Leeuwenhart) gaan op kruistocht.

Moslims nemen Akra, de laatste christelijke stad in het Heilige Land in.



• Kruisvaarderburchten
X Moslim burchten

Chronologie Kruistochten - Eerste Kruistocht - Antwoorden



Deelnemers kruistochten

- Totaal aantal deelnemers
- Aangekomen in het 'Heilige Land'
- 2000 mensen

1e kruistocht

2e kruistocht

3e kruistocht

4e kruistocht

5e kruistocht

6e kruistocht

7e kruistocht

Seldsjokse leider dreigt Constantinopel aan te vallen

Byzantijnse keizer vraagt Paus om hulptroepen

Paus ontvangt brief om hulp van Byzantijnen

Paus roept alle Christenen op Byzantium te helpen en het Heilige Land te bevrijden

Een groep kruisridders krijgt Edessa in handen

Op weg naar het Heilige Land worden veel Joden door kruisridders vermoord.

De Kruisridders nemen Antiochië in

Professionele legers verzamelen zich in verschillende plaatsen en trekken richting het Heilige Land

De muren werden toen snel ingenomen en onze mannen vochten en iedereen die ze tegen kwamen sloegen zij neer.

Peter de Kluisenaar op weg met leger van 60.000 mensen

De paus wordt door de Arabieren gezien als de leider van christelijk Europa.

Kruisvaarders veroveren Jeruzalem

Chronologie

Kruistochten

Kaartjes

A

'De rechter- en de linkerflank van de Byzantijnen, waar de pijlen de meeste schade hadden aangericht, braken bijna open toen de ruiters met de Seldsjoeken aan het vechten waren. De Byzantijnse rechterflank vluchtte weg.'

B

Kooplieden uit Marseille beloofden de kinderen naar Jeruzalem te varen, in plaats daarvan werden zij op de slavenmarkt van Alexandrië verkocht.

C

'Uit de omgeving van Jeruzalem en uit de stad Constantinopel hebben ons treurige berichten bereikt. Volkeren uit het rijk van de Perzen zijn daar het gebied van de christenen binnengedrongen en hebben dit door plundering verwoest. De koninklijke stad is nu in handen van haar vijanden en haar inwoners zijn de slaven van volkeren die Gods wet niet kennen. Zij vraagt, zij smeekt u om haar bevrijding. Begeeft u dus op weg om het Heilige Land te bevrijden'

Robert de Monnik

D

'Terwijl de pelgrims voor een paar dagen uitrustten in Latakia, kwamen ze pelgrims tegen die uit Jeruzalem kwamen. Die pelgrims vertelden over de dood van ontelbare medereizigers. Ze praatten over de momenten dat ze zelf werden aangevallen en lieten ook hun eigen nog bloedende wonden zien.'

Annalen van Nieder-Altaiich

E

'Toen de Franse koning Lodewijk VIII hoorde van de val van Edessa, wilde hij niet meteen weer op kruistocht. Maar hij liet zich overhalen door de felle preken van Bernard van Clairvaux, die in zijn preken zo fel tegen de moslims tekeer ging, dat iedereen die het kruis niet zou aannemen, als lafaard gezien werd.'

F

Godfried van Bouillon had een toren bemachtigd en toen de moslims hem op de toren zagen, zonk hun moed in de schoenen. De muren waren toen snel genomen en onze mannen vochten en sloegen iedereen die ze tegen kwamen neer.

Raymond d'Aguiliers

G

Door de zonden van de mensen vochten de vier elementen aan de kant van de Saracenen. Eerst werd de lucht zo donker dat, als het ene kasteel of paleis belegerd werd, men het vanuit de anderen niet kon zien. Vuur vocht tegen de stad, want vuur at de stad op. De aarde vocht tegen de stad omdat het al het bloed opdronk. Water vocht tegen de stad, want toen de mensen van Akra zagen dat ze niet konden winnen, vluchtten ze naar de zee. Iedereen die naar de boten probeerde te zwemmen verdronk in de hevige golven.

Ludolph of Suchem

H

'Hoewel Richard veel roem haalde bij zijn gevechten in het Heilige Land, was er in zijn eigen land, waar zijn broer prins John tijdelijk het land regeerde, veel onrust ontstaan. Richard moest naar huis en hij sloot een verdrag met zijn tegenstander Saladin: voor drie jaar bleef de kust van het Heilige Land in handen van de kruisridders en kleine groepen ongewapende pelgrims mochten zelfs Jeruzalem bezoeken.'

I

Zowel de Byzantijnen als de Franken waren christenen, dus de Byzantijnse keizer verwachtte dat de paus wel een paar ridders kon vinden om hem te helpen.

J

Graaf Emico (een kruisridder) en de rest van zijn bende vielen de Joden aan met pijlen en lansen. Ze traptten de deuren in, en vermoordden de Joden, die niets konden doen tegen de aanval. Ze vermoordden de vrouwen, en aan hun zwaarden spiesten ze de malse kinderen van alle leeftijden.

Albert van Aken

K

Lodewijk VII van Frankrijk keert terug naar huis. De moslims stichten allemaal kleine staatjes.

L

Zengi, een kwaadaardige man, belegerde de stad Edessa. Hij blokkeerde alle ingangen naar de stad. Hierdoor ontstond al snel een voedseltekort dat voor grote hongersnood zorgde. De stad was echter beschermd door een enorme muur. Zengi liet zijn soldaten tunnels graven onder de stadsmuren. Hierdoor stortte een groot deel van de muur in. Deze breuk in de muur van meer dan 30 meter breed gaf de vijand een ingang tot de stad. Ze vermoordden de weduwen, de wezen, de jongeren en de maagden, samen met de oude mannen. De stad was veroverd en overgeleverd aan het zwaard van de islamiet'.

Willem van Tyrus

M

Nu Jeruzalem in christelijke handen was, voelden vele ridders zich verplicht te leven in overeenstemming met een nieuwe deugd. Er was een grote toeloop naar het Heilige Land van bezoekers die beschermd moesten worden.

N

'Hoe kan ik beginnen met het verhaal van deze schandelijke mensen! Helaas, de relieken van de heiligen zijn in de modder gesmeten! Het Heilige Bloed van Christus werd over de vloer gegooit. Heilige reliekschrijnen, vazen, schilderijen, kruisen, alles van waarde werd als buit meegenomen. Hoe kan het ooit? Hoe kan het dat deze mensen zeggen ten strijde te trekken voor God?'

kroniek van Robert de Clari

P

Edessa werd geleid door een oude kinderloze man. Toen de kruisridders voorbij de stad kwamen, bood de ridder Boudewijn zich aan ter adoptie. Na een lange inwijdingsceremonie was Boudewijn een geadopteerde zoon en dus ook erfgenaam van de stad Edessa. Een paar dagen na de ceremonie werd de oude man door de inwoners van de stad in vieren gehakt.

O

Als vier enorme rivieren die samenvloeien bewogen ze langzaam richting Constantinopel. Met de krijgers kwam een grotere groep gewone burgers mee, het waren er meer dan er schelpen te vinden zijn op het strand, meer dan er sterren aan de hemel zijn. Ze droegen palmtakken en kruisen op hun schouders.

Anna Comenius

Q

Verschrikkelijk om te zeggen, moeders sneden de kelen van hun jonge kinderen en baby's door met messen en staken elkaar neer, omdat ze liever door hun eigen handen wilden sterven dan door de handen van de onzuivere christenen.

Albert van Aken

R

Iedereen die zijn huis verlaat, die zijn broers en zusters, moeder, vrouw of kinderen achterlaat en sterft in of op weg naar het Heilige Land zal van zijn zonden verlost zijn. Dit verleen ik jullie met de macht die God mij gegeven heeft.

Robert de Monnik

S

Aan het einde van de dag liep iedereen tot zijn enkels in het bloed.

Raymond d'Aguiliers

Chronologie Kruistochten - Antwoorden

1050	1060	1070	1080	1090	1100	1110	1120	1130	1140	1150	1160	1170	1180	1190	1200	1210	1220	1230	1240	1250	1260	1270	1280	1290															
1e kruistocht										2e kruistocht										3e kruistocht				4e kruistocht				5e kruistocht				6e kruistocht				7e kruistocht			
Paus Leo IX					Paus Urbanus II					Paus Innocentius II					Paus Alexander III					Paus Innocentius III					Paus Urbanus IV					Paus Gregorius X					Paus Nicolaas IV				

Seldsjoeken veroveren Perzië

De Seldsjoeken vallen Anatolië binnen, en veroveren delen van Byzantijnse Rijk

Johaniërs en Tempeliers (ridderorden) worden opgericht

Saladin herenigt de moslimrijken en vormt één rijk

Onder paus Innocentius III wordt het pausdom een echte wereldmacht

Moslims veroveren Antiochië, einde van deze Kruisvaardersstaat

Peigrims worden lastig gevallen op weg naar Jeruzalem

De ridderorden bouwen overal kastelen en hospitalen om de peigrims te beschermen.

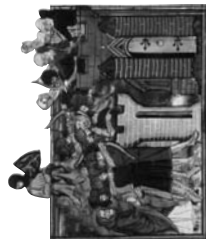
Boudewijn koning van Jeruzalem

Saladin verovert Jeruzalem

Moslims heroveren Edessa

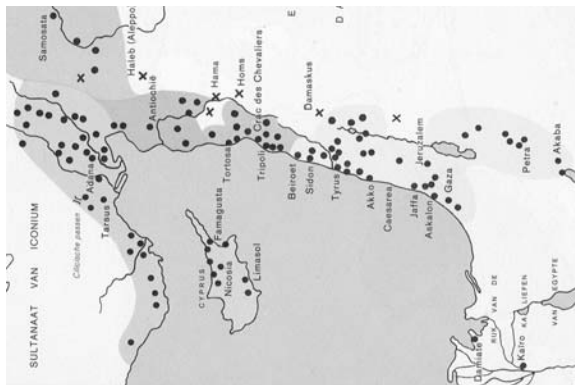
Jeruzalem wordt voor korte tijd terug gewonnen, maar na tien jaar weer verloren aan de Moslims.

Kruisridders plunderen de christelijke stad Constantinopel



Seldsjoeken veroveren Baghdad en Jeruzalem van de Arabieren

De konings-kruistocht: De Engelse, Franse en Duitse koningen (waaronder Richard Leeuwenhart) gaan op kruistocht.



● Kruisvaardersburichten
X Moslim burichten

Wanneer	Vertrek	Doel
1e	1096-1099	Jeruzalem
2e	1147-1149	Jeruzalem
3e	1189-1192	Jeruzalem
4e	1202-1204	Constantinopel
5e	1228-1229	Jeruzalem
6e	1248-1254	Egypte
7e	1270	Tunis

A

M

B

G

D

L

K

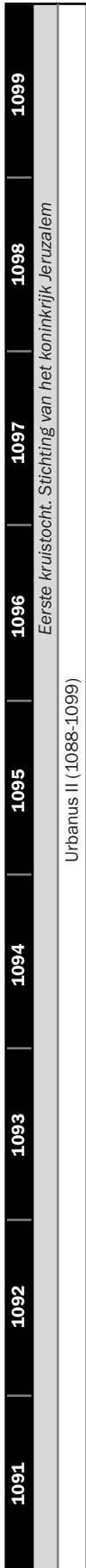
N

H

E

N

Chronologie Kruistochten - Eerste Kruistocht - Antwoorden



Deelnemers kruistochten

- Totaal aantal deelnemers
- Aangekomen in het 'Heilige Land'
- 2000 mensen

P Een groep kruisridders krijgt Edessa in handen

C Paus roept alle Christenen op Byzantium te helpen en het Heilige Land te bevrijden

R Op weg naar het Heilige Land worden veel Joden door kruisridders vermoord.

J De muren werden toen snel genomen en onze mannen vochten en iedereen die ze tegen kwamen sloegen zij neer.

F S

Q De Kruisvaarders veroveren Jeruzalem

O De paus wordt door de Arabieren gezien als de leider van christelijk Europa.

I Byzantijnse keizer vraagt Paus om hulptroepen

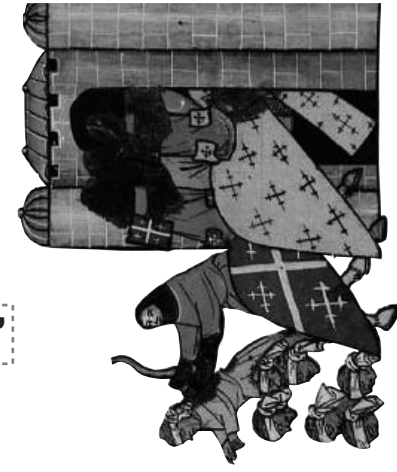
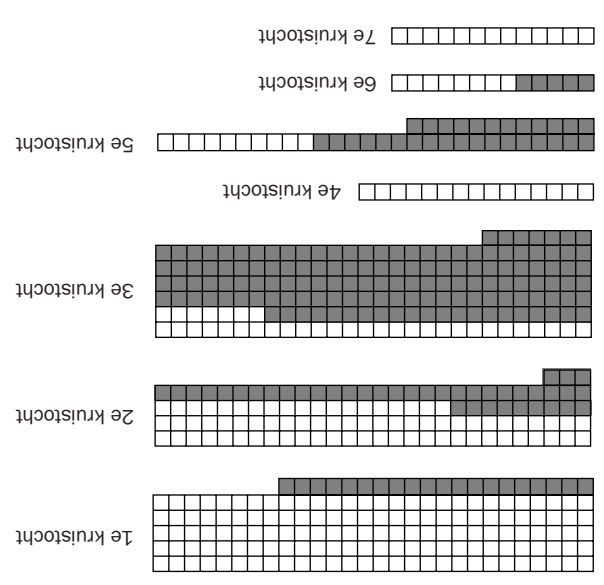
R Professionele legers verzamelen zich in verschillende plaatsen en trekken richting het Heilige Land

O Peter de Kluizenaar op weg met leger van 60.000 mensen

P Seldsjokse leider dreigt Constantijnopel aan te vallen

P Paus ontvangt brief om hulp van Byzantijnen

P De paus wordt door de Arabieren gezien als de leider van christelijk Europa.



Chronologie

Indië - Nederlands-Indië - Indonesië 1800-1963

Leerlingen vinden het vaak lastig om foto's of afbeeldingen in de juiste historische context te plaatsen. Dat gaat helemaal op voor onderwerpen die wat verder van hun directe leefomgeving af staan, zoals Indonesië. Bij deze oefening moeten de leerlingen de afbeeldingen eerst goed analyseren om ze daarna goed in de tijd te kunnen plaatsen. Op die manier wordt het beeldmateriaal gebruikt om historische kennis te activeren en daarmee het verleden te reconstrueren.

De les in een oogopslag

Onderwerp: Indië - Nederlands-Indië - Indonesië 1800-1963

Activiteit: De leerlingen plaatsen foto's in een tijdlijn om daarmee het verleden te reconstrueren

Tijdsduur: 1 les (50 minuten)

Doelen:

- * Leerlingen leren beeldmateriaal te analyseren en te contextualiseren
- * Leerlingen krijgen zicht op de chronologie van Indonesië
- * Leerlingen kunnen de waarde van historische kennis benoemen.
- * Leerlingen krijgen zicht op de verbanden tussen verschillende gebeurtenissen

Beginsituatie: Niveau: tweede fase
Het thema Nederland - Indonesië is in de les aan bod geweest.

Vorbereiden:

- * Per leerling een leerlingeninstructie.
- * Per leerling een envelop met foto's. Per groep zijn er dus drie verschillende enveloppen.
- * Voor elke leerling een setje antwoordbladen.
- * Vergroting van de tijdlijn op A3-formaat.
- * Tafels in groepjes van drie plaatsen

Instrueren: **Wat:** foto's analyseren en contextualiseren en op een tijdlijn plaatsen
Hoe: eerst individueel eigen foto's bekijken, vervolgens in de groep alle foto's bespreken.
Waarom: Afbeeldingen zijn, indien goed geanalyseerd en gecontextualiseerd, belangrijke historische bronnen. Bovendien leer je de chronologie van Indonesië.

Uitvoeren: Elke leerling bekijkt eerst zelf een set van vijf foto's en noteert nauwkeurig wat hij/zij waarneemt. Vragen als wie, wat, hoe, waar, wanneer en waarom zijn hierbij van belang. De leerling bepaalt voor zich zelf welke plaats hij/zij de foto in de tijdlijn zou geven. Vervolgens worden de foto's in de groep besproken en definitief op een tijdlijn geplaatst.

Nabespreken: **Hoe:** Hoe heb je de foto geanalyseerd? Hoe heb je de foto in verband gebracht met andere gegevens? Waar heb je vervolgens de foto op de tijdlijn geplaatst en waarom?
Wat: Wat kun je nu zeggen over de verschillende fasen in de chronologie van Indonesië van circa 1800 - 1963.

Vervolg:

- * Voor de toets is het belangrijk dat je de begrippen en feiten van de verschillende tijdvakken kent.
- * Het is belangrijk dat je afbeeldingen leert analyseren en leert in hun context plaatsen.

Doelen

- * Leerlingen kunnen afbeeldingen in een historische context plaatsen.
- * Leerlingen kunnen de afbeeldingen analyseren, ordenen en interpreteren.
- * Leerlingen krijgen zicht op de historische ontwikkelingen in Indonesië tussen 1800 en 1963.
- * Leerlingen realiseren zich dat de kwaliteit en betrouwbaarheid van de interpretatie vergroot wordt, als de afbeelding in een breder samenhangende historische context geplaatst wordt.

Beginsituatie

De leeractiviteit is bedoeld voor de tweede fase, nadat de lessen over Indonesië behandeld zijn.

Tijdsduur

Een lesuur van 50 minuten.

Vorbereiden

- * De klas wordt verdeeld in groepjes van drie. Zet drie leerlingen achter twee tafels, zodat ze goed met elkaar kunnen overleggen en allemaal recht op de tijdbalk kijken.
- * Per leerling een instructie.
- * Per groep de tijdslijn op A3 formaat.
- * De docent kopieert de afbeeldingen en knipt die los en doet ze in een envelop.
 - Let op: Er zijn drie verschillende sets. Elk groepslid krijgt een ander setje.
- * Voor elke leerling een set antwoordbladen.

Instrueren**Wat gaan we doen?**

De docent geeft aan dat de chronologie bij geschiedenis altijd van essentieel belang is. De docent geeft verder aan dat het er nooit om gaat zomaar feitjes en jaartallen te leren, maar dat je de verbanden tussen de feitjes en jaartallen moet kunnen aangeven.

Om greep te krijgen op de chronologie van ongeveer de laatste 200 jaar van Indonesië is het van belang dat je zaken goed in een historisch kader kunt plaatsen. We gaan dat nu doen aan de hand van afbeeldingen.

Hoe gaan we het doen?

De docent legt uit dat dadelijk iedereen een envelop krijgt met een aantal afbeeldingen. Ieder groepslid krijgt andere afbeeldingen. Het is de bedoeling dat jullie die afbeeldingen verdelen over de tijdvakken. In elk tijdvak komen afbeeldingen, maar het kan zijn dat de ene periode meer afbeeldingen heeft dan de andere. De docent wijst erop dat de afbeeldingen genummerd zijn. Dit zegt niets over de plaats waar ze moeten komen of de volgorde waarin ze behandeld moeten worden. Dat is alleen handig bij de nabespreking. We werken in drie rondes.

Ronde 1 (15 min)

- * Individueel je eigen foto's bekijken en in een tijdvak indelen.
- * Om de foto's goed te plaatsen, moet je de afbeeldingen eerst goed bekijken. Daarvoor zet je de volgende stappen: Beschrijven - analyseren - interpreteren.
- * Dan bepaal je in welk tijdvak de foto komt. Je legt de foto nog niet echt in het vak.
- * Let op: het is heel belangrijk dat je alles goed noteert, want je moet dadelijk met je groepsgenoten bespreken of je de goede argumenten hebt gebruikt.

Ronde 2 (10 min)

- * Als alle groepsleden klaar zijn met hun eigen foto's, leggen jullie de foto's ook echt op de tijdbalk.
- * Leg aan de anderen uit waarom jij die foto zo geplaatst hebt.
- * De anderen luisteren en beoordelen of je goede argumenten gebruikt. Dit doe je tot alle foto's in een tijdvak liggen en iedereen het er over eens is dat ze op de goede plaats liggen.

Ronde 3 (5 min)

- * Ten slotte bekijk je wat de foto's van de verschillende tijdvakken gemeenschappelijk hebben en je schrijft een aantal aanvullende begrippen en feiten van het tijdvak op. Let op: Je moet die begrippen en feiten wel op de afbeeldingen kunnen zien!!

Waarom doen we dit?

Laat leerlingen zoveel mogelijk onderstaande zaken zelf benoemen.

- * Je krijgt zo meer kennis en begrip van de stof (begrippen en ontwikkelingen).
- * Je ziet zo hoe afbeeldingen bepaalde begrippen en feiten van een periode laten zien.
- * Je krijgt zicht op de chronologie en de veranderingen in de loop der tijden.
- * Je leert hoe je een (historische) redenering moet opzetten.

Uitvoeren

- * Deel de leerlingeninstructie tegelijk met de tijdbalk uit.
- * Neem gezamenlijk de leerlingeninstructie door. Wijs daarbij op de volgende punten:
 - De docent geeft aan wanneer een groepje naar de volgende ronde kan.
 - Schrijf alles heel goed op.
 - Bij ronde 2 moeten alle groepsleden het met elkaar eens zijn. Alle foto's moeten goed liggen. Pas dan kun je naar de derde ronde.
- * Na de instructie gaan de leerlingen individueel met de eigen afbeeldingen aan de slag. De docent loopt rond en assisteert de leerlingen. Hij wijst de leerlingen erop dat de argumenten goed moeten worden genoteerd.
- * De docent kan er voor kiezen om na circa vier minuten de les stil te leggen. Dan kunnen leerlingen van elkaar leren hoe ze hun redeneringen opbouwen.
 - Uit andere groepen, waar dezelfde foto ook aanwezig is, kunnen dan aanvullende opmerkingen komen.
- * Als de meeste leerlingen hun individuele werk gedaan hebben, kan er overgegaan worden tot de tweede ronde. De groep moet aan de docent toestemming vragen om aan die ronde te beginnen. De docent heeft dan de kans om te controleren of inderdaad alle leerlingen hun foto's hebben bekeken en geplaatst. Tevens kan de docent nog even wijzen op de bedoeling van ronde 2.
- * De laatste ronde gaat in als het groepje alle foto's heeft liggen. Weer vragen ze aan de docent om toestemming. De docent kan weer snel controleren of de foto's correct liggen. Ook nu kan weer kort de bedoeling van ronde 3 uitgelegd worden.

Nabespreken

Bij de nabespreking kunnen twee dingen aan bod komen: de vaardigheid om afbeeldingen te analyseren, te interpreteren en te contextualiseren en de inhoudelijke kennis over de chronologie van Indonesië.

Bij de nabespreking over de vaardigheden is het van belang dat zowel wordt ingegaan op de individuele bevindingen als op de bevindingen van de groep. Met name de individuele analyse en interpretatiestrategieën moeten uitdrukkelijk naar voren worden gebracht. Vragen moeten altijd gesteld worden aan de hand van concrete afbeeldingen. Richtvragen kunnen dan zijn:

- * Hoe heb je vastgesteld wie de personen op de afbeeldingen waren?
- * Hoe heb je vastgesteld waarom de maker de afbeelding zo heeft gemaakt?
- * Hoe heb je bepaald in welke periode de afbeelding moet komen?
- * Meer concluderend kan gevraagd worden waarom er drie stappen (beschrijven, analyseren, interpreteren) nodig zijn om tot een goed oordeel te komen? Dat geeft de mogelijkheid om de overstap te maken naar andere momenten waarop afbeeldingen gebruikt worden (bv. spotprenten).

Voor de bevindingen van de groep kan worden ingegaan op vragen zoals:

- * Hoe hebben de verschillende afbeeldingen geholpen om extra begrippen en feiten aan het tijdvak toe te voegen?
- * Hoe heb je elkaar kunnen helpen om tot betere interpretaties van de afbeeldingen te komen?
- * Hier moet duidelijk worden dat informatie (in dit geval foto's) beter geïnterpreteerd kunnen worden als ze in een breder kader geplaatst worden.

De nabespreking, die meer gericht is op de chronologie (dan op de inhoud) moet de nadruk leggen op de grote lijn. Leerlingen moeten duidelijk begrippen en feiten uit de verschillende perioden kunnen noemen, maar moeten ook continuïteit en verandering aan kunnen geven. Richtvragen zijn dan:

- * Noem eens de aanvullende begrippen en feiten die jullie bij periode hebben opgeschreven. Licht toe hoe je dat in de afbeeldingen terug ziet.
- * Kun je een aantal verschillen en overeenkomsten noemen tussen periode en periode
- * Er is hier sprake van vier verschillende perioden. Welke continuïteiten zie je? Welke veranderingen kun je in de afbeeldingen zien?

Vervolg

U kunt leerlingen als huiswerk meegeven dat ze een kort essay moeten schrijven over de hypothese: "De onafhankelijkheid van Indonesië begon met de invoering van het cultuurstelsel." Of u kunt leerlingen ook vragen om de drie belangrijkste veranderingen (en/of continuïteiten) in de relatie tussen Nederland en Indonesië vanaf 1800 te noteren.

Varianten

- * Als de werkvorm in lagere klassen gebruikt wordt, moet er extra informatie voor de leerlingen zijn. Dat kan door bijvoorbeeld te werken met inkijsmateriaal op het bureau van de docent. Daar liggen dan de afbeeldingen, maar voorzien van een compleet onderschrift. Leerlingen mogen die informatie inzien, als ze eerst aan de docent kunnen uitleggen waar ze vast lopen en welke informatie ze hopen te vinden.

Achtergrondinformatie

- * De indeling in perioden die hier is aangehouden is gebaseerd op de indeling zoals die ook gebruikt wordt in de stofomschrijving van het examen van 2007 en 2008. De titel van die stofomschrijving is: De koloniale relatie tussen Nederland(ers) en Nederlands-Indië. Bij dit onderwerp wordt meer dan voorheen de nadruk gelegd op chronologische kennis. Voor elke periode moet de leerling, analoog aan de opvattingen van De Rooij, oriëntatie-kennis hebben en kunnen gebruiken. Ook de termen en begrippen die in de tijdbalk staan komen uit die stofomschrijving.
- * Al snel na de uitvinding van de fotografie in 1839 reisde een aantal fotografen af naar de verre kolonie Nederlands-Indië. In opdracht van de Nederlandse regering en verscheidene historische genootschappen legden zij de Indische schatten vast op de gevoelige plaat. Het ging deze pioniers op het gebied van de fotografie niet altijd voor de wind. Het vochtige, warme klimaat en de hoge verwachtingen van de opdrachtgevers zorgden wat beeldmateriaal betreft vaak voor teleurstelling.

Werkmateriaal

- * Leerlingeninstructie
- * Tijdbalk (op A3 formaat kopiëren)
- * Antwoordbladen
- * Sets met foto's
- * Docentmateriaal (eventueel als inkijsmateriaal te gebruiken)

Chronologie

Indië - Nederlands-Indië - Indonesië 1800-1963

Leerlinginstructies

De geschiedenis van Indonesië kent verschillende perioden. In die perioden zijn verschillende begrippen en feiten van belang. Vaak is het lastig vast te stellen welke begrippen en feiten precies op foto's te zien zijn. Want pas als je dat weet kun je de afbeelding goed in een periode plaatsen.

Jullie gaan aan de hand van afbeeldingen de belangrijkste begrippen en feiten van de geschiedenis van Indonesië tussen 1800 en 1963 achterhalen. Je doet dat door goed naar foto's te kijken en die dan in een periode te plaatsen.

Hoe ga je dat doen?

Ronde 1

- * Je krijgt met je groep een tijdbalk van Indonesië. Of zoals het vroeger heette: Indië of Nederlands-Indië. De periode 1800 - 1963 is verdeeld in vier perioden.
- * Ieder lid van de groep krijgt een setje met foto's. Je gaat eerst voor jezelf die foto's in een tijdvak plaatsen. Dat doe je door de volgende stappen te zetten:
 - Beschrijf elke foto en schrijf dat op het antwoordenblad.
 - Analyseer elke foto en schrijf dat op het antwoordenblad.
 - Interpreteer elke foto en schrijf dat op het antwoordenblad.
 - Dan bepaal je in welk tijdvak de foto komt. Je legt de foto nog niet echt in het vak. Schrijf de argumenten om je keuze te ondersteunen weer op.

Let op: het is heel belangrijk dat je alles goed noteert, want je moet dadelijk met je groepsgenoten bespreken of je de goede argumenten hebt gebruikt.

Ronde 2

- * Nu gaan jullie de foto's ook echt in de tijdbalk leggen.
- * Telkens leg je aan de anderen uit waarom de foto volgens jou daar thuis hoort.
- * Je groepsleden luisteren en beoordelen of je goede argumenten gebruikt om je keuze te onderbouwen.
- * Dit doe je tot alle foto's in een tijdvak liggen en iedereen het er over eens is dat ze op de goede plaats liggen.

Ronde 3 (5 min)

- * Ten slotte bekijk je met de groep wat de foto's van de verschillende tijdvakken gemeen hebben.
- * Je gaat nu de begrippen en feiten van de tijdvakken aanvullen. Let op: Je moet die wel op de afbeeldingen kunnen zien!!
- * Je schrijft de aanvullende begrippen en feiten op de tijdbalk. Zet er ook bij op welke afbeeldingen (altijd meer dan één) je het kunt zien.

Chronologie

Indië - Nederlands-Indië - Indonesië 1800-1963

Tijdbalk

1800-1870	1870-1900	1900-1949	1949-1963
Van VOC naar Cultuurstelsel	Liberalisme en Ethische Politiek	De tijd van de wereldoorlogen: opkomend nationalisme	Van Nederlands-Indië naar Indonesië
<p>begrippen en feiten</p> <ul style="list-style-type: none"> * Java-oorlog * Inlands bestuur * Herendiensten * Landrente <p>Leg de foto's die in dit tijdvak horen hier neer.</p>	<p>begrippen en feiten</p> <ul style="list-style-type: none"> * Modern imperialisme * Politieke onthouding * KNIL * Koelies * Tempo-doeloe <p>Leg de foto's die in dit tijdvak horen hier neer.</p>	<p>begrippen en feiten</p> <ul style="list-style-type: none"> * Ethische Politiek * Voogdijgedachte * Volksraad * Indische Partij * interneringskampen * Politionele actie <p>Leg de foto's die in dit tijdvak horen hier neer.</p>	<p>begrippen en feiten</p> <ul style="list-style-type: none"> * Republiek Indonesia * Republiek Maluku Selatan (RMS) * nationalisatie <p>Leg de foto's die in dit tijdvak horen hier neer.</p>
<p>Schrijf hieronder nog drie begrippen of feiten op voor deze periode. Let op: je moet het op de afbeeldingen kunnen zien.</p> <p>*</p> <p>*</p> <p>*</p> <p>Leg uit waar je het kunt zien op de afbeelding</p>	<p>Schrijf hieronder nog drie begrippen of feiten op voor deze periode. Let op: je moet het op de afbeeldingen kunnen zien.</p> <p>*</p> <p>*</p> <p>*</p> <p>Leg uit waar je het kunt zien op de afbeelding</p>	<p>Schrijf hieronder nog drie begrippen of feiten op voor deze periode. Let op: je moet het op de afbeeldingen kunnen zien.</p> <p>*</p> <p>*</p> <p>*</p> <p>Leg uit waar je het kunt zien op de afbeelding</p>	<p>Schrijf hieronder nog drie begrippen of feiten op voor deze periode. Let op: je moet het op de afbeeldingen kunnen zien.</p> <p>*</p> <p>*</p> <p>*</p> <p>Leg uit waar je het kunt zien op de afbeelding</p>

Chronologie

Indië - Nederlands-Indië - Indonesië 1800-1963

Antwoordbladen

Foto 1

1. Beschrijf zo precies mogelijk wat je ziet. Let op: geef nog geen interpretatie.

.....
.....

2. Analyseer de foto. Probeer de volgende vragen zo precies mogelijk te beantwoorden: Wie is/zijn afgebeeld? Waar is de foto genomen? Hoe zijn de mensen afbeeld?

.....
.....

3. Interpreteer de foto. Probeer de volgende vragen zo precies mogelijk te beantwoorden: Wanneer is de foto genomen? Wie heeft de opdracht gegeven om de foto te maken? Waarom is de foto genomen? Welke gebeurtenis of feit laat de foto zien?

Wanneer: Opdrachtgever:

Waarom:

Gebeurtenis/feit:

4. In welke periode hoort de foto thuis. Leg uit waarom je die periode kiest.

De foto hoort in periode, omdat

.....

Foto 2

1. Beschrijf zo precies mogelijk wat je ziet. Let op: geef nog geen interpretatie.

.....
.....

2. Analyseer de foto. Probeer de volgende vragen zo precies mogelijk te beantwoorden: Wie is/zijn afgebeeld? Waar is de foto genomen? Hoe zijn de mensen afbeeld?

.....
.....

3. Interpreteer de foto. Probeer de volgende vragen zo precies mogelijk te beantwoorden: Wanneer is de foto genomen? Wie heeft de opdracht gegeven om de foto te maken? Waarom is de foto genomen? Welke gebeurtenis of feit laat de foto zien?

Wanneer: Opdrachtgever:

Waarom:

Gebeurtenis/feit:

4. In welke periode hoort de foto thuis. Leg uit waarom je die periode kiest.

De foto hoort in periode, omdat

.....

Foto 3

1. Beschrijf zo precies mogelijk wat je ziet. Let op: geef nog geen interpretatie.

.....
.....

2. Analyseer de foto. Probeer de volgende vragen zo precies mogelijk te beantwoorden: Wie is/zijn afgebeeld? Waar is de foto genomen? Hoe zijn de mensen afbeeld?

.....
.....

3. Interpreteer de foto. Probeer de volgende vragen zo precies mogelijk te beantwoorden:
 Wanneer is de foto genomen? Wie heeft de opdracht gegeven om de foto te maken? Waarom is de foto genomen? Welke gebeurtenis of feit laat de foto zien?
 Wanneer: Opdrachtgever:
 Waarom:
 Gebeurtenis/feit:
4. In welke periode hoort de foto thuis. Leg uit waarom je die periode kiest.
 De foto hoort in periode, omdat

Foto 4

1. Beschrijf zo precies mogelijk wat je ziet. Let op: geef nog geen interpretatie.

2. Analyseer de foto. Probeer de volgende vragen zo precies mogelijk te beantwoorden: Wie is/zijn afgebeeld? Waar is de foto genomen? Hoe zijn de mensen afbeeld?

3. Interpreteer de foto. Probeer de volgende vragen zo precies mogelijk te beantwoorden:
 Wanneer is de foto genomen? Wie heeft de opdracht gegeven om de foto te maken? Waarom is de foto genomen? Welke gebeurtenis of feit laat de foto zien?
 Wanneer: Opdrachtgever:
 Waarom:
 Gebeurtenis/feit:
4. In welke periode hoort de foto thuis. Leg uit waarom je die periode kiest.
 De foto hoort in periode, omdat

Foto 5

1. Beschrijf zo precies mogelijk wat je ziet. Let op: geef nog geen interpretatie.

2. Analyseer de foto. Probeer de volgende vragen zo precies mogelijk te beantwoorden: Wie is/zijn afgebeeld? Waar is de foto genomen? Hoe zijn de mensen afbeeld?

3. Interpreteer de foto. Probeer de volgende vragen zo precies mogelijk te beantwoorden:
 Wanneer is de foto genomen? Wie heeft de opdracht gegeven om de foto te maken? Waarom is de foto genomen? Welke gebeurtenis of feit laat de foto zien?
 Wanneer: Opdrachtgever:
 Waarom:
 Gebeurtenis/feit:
4. In welke periode hoort de foto thuis. Leg uit waarom je die periode kiest.
 De foto hoort in periode, omdat

Chronologie

Indië - Nederlands-Indië - Indonesië 1800-1963

Sets met foto's

Set 1: leerling 1



set 1 - afbeelding 1



set 1 - afbeelding 2



set 1 - afbeelding 3



set 1 - afbeelding 4



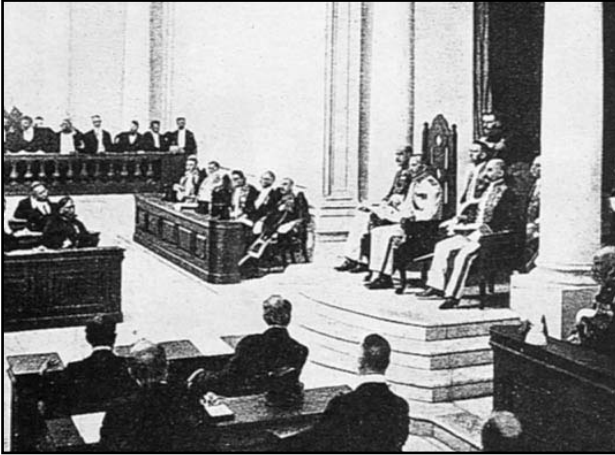
set 1 - afbeelding 5

Chronologie

Indië - Nederlands-Indië - Indonesië 1800-1963

Sets met foto's

Set 2: leerling 2



set 2 - afbeelding 1



set 2 - afbeelding 2



set 2 - afbeelding 3



set 2 - afbeelding 4



set 2 - afbeelding 5

Chronologie

Indië - Nederlands-Indië - Indonesië 1800-1963

Sets met foto's

Set 3: leerling 3



set 3 - afbeelding 1



set 3 - afbeelding 2



set 3 - afbeelding 3



set 3 - afbeelding 4



set 3 - afbeelding 5

Chronologie

Indië - Nederlands-Indië - Indonesië 1800-1963

Docentenmateriaal

Toelichting bij foto's

Hieronder treft u alle foto's aan, per tijdvak geordend, met de onderschriften. Dit materiaal kunt u ook gebruiken als inkijsmateriaal op het bureau.

Periode I. 1800-1870: Van VOC naar cultuurstelsel



Pakoe Boewono IX, soesoehoe-nan van Surakarta in hofkledij, fotograaf Woodbury & Page, Batavia, ca. 1866, KITLV.



Inning van de landrente in de Preanger (West Java), rond 1900



Herendiensten door Indonesiërs. Hier wordt er gewerkt aan nieuwe wegen.

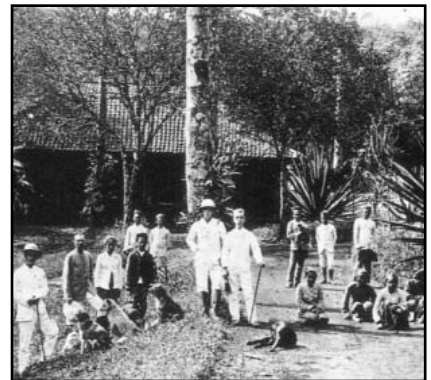
Periode 2: 1870-1900: Liberalisme en ethische politiek



Generaal Van Heutsz (midden) met zijn staf tijdens een veldtocht in Atjeh (1901)



Een tabaksondernemer op Java met zijn gezin in zijn nieuwe auto



Planters met bedienden (1901)

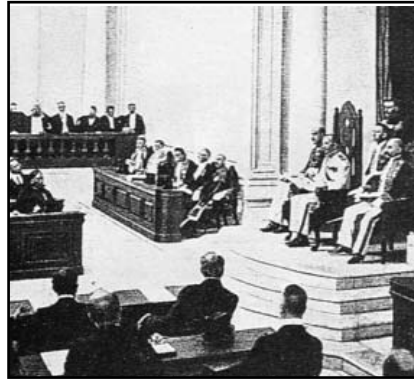


Lunch tijdens een jachtpartij (1898)

Periode 3: 1900 - 1949: De tijd van de wereldoorlogen: opkomend nationalisme



Zaal van een ziekenhuis voor inheemsen op Java (rond 1928)



De Volksraad in 1918.



Kweekschool voor Inlandse onderwijzers (1930)



Militaire actie bij Surabaya, Oost-Java 1946

Achterop stond: "Met deze dreigende beweging krijgt men veel vlugger iets los van de gevangen genomen extremisten."

Foto van H. Wilmar

Periode 4: 1949 - 1963 Van Nederlands-Indië naar Indonesië



Soekarno spreekt tot de afgevaardigden tijdens een zitting van het Indonesische voorlopige parlement, de K.N.I. Poesat, fotograaf Cas Oorthuys, 1947, Nederlands fotomuseum.



Aankomst van het Amerikaanse schip 'General S.D. Sturgis' uit Indonesië, fotograaf Lex de Herder, Amsterdam 1950, Nederlands fotomuseum.



Demonstratie van Molukkers op het binnenhof in Den Haag, begin jaren '50, Moluks Historisch Museum/collectie p. Helaha.



Woonoord Lunetten 1956

Chronologie

Holocaust

De zwarte bladzijde van de Holocaust is een belangrijk onderwerp waarbij de foto's vaak grote indruk op de leerlingen maken. Leerlingen zien de Holocaust vaak als één aaneengesloten geheel en herkennen daar geen fasering in. In deze chronologie moeten leerlingen beeldbronnen van de Holocaust in de tijd plaatsen. De informatie wordt dan in verband gebracht met andere informatie, waardoor een samenhangend beeld ontstaat.

De les in een oogopslag

Onderwerp: Chronologie van de Holocaust/jodenvervolging tussen 1933 en 1945.

Activiteit: Leerlingen plaatsen afbeeldingen op de juiste plaats in een tijdbalk. Zij verantwoorden hun keuze met een redenering.

Tijdsduur: 40 minuten

Doelen:

- * Leerlingen krijgen zicht op de chronologie van de Holocaust.
- * Leerlingen kunnen de waarde van historische kennis benoemen.
- * Leerlingen krijgen zicht op de verbanden tussen verschillende gebeurtenissen.

Beginsituatie: Niveau: HAVO/VWO 3. Ook bruikbaar in de tweede fase en het vmbo.

Vorbereiden:

- * Voor elk tweetal moet de tijdbalk gekopieerd worden op A3 formaat.
- * Voor elk tweetal moeten de kaartjes eerst op A3 formaat gekopieerd worden en daarna losgeknipt en gebundeld worden.
- * Voor elke leerling het antwoordenblad als nakijkblad.

Instrueren:

Wat: Chronologie van de Holocaust.
Hoe: In tweetallen de beeldbronnen op de juiste plaats leggen.
Waarom: Kennis van de chronologie van de holocaust/jodenvervolging. Verbanden leggen tussen informatie/feiten.

Uitvoeren: Leerlingen doen de activiteit in tweetallen en controleren hun eigen werk aan de hand van een antwoordenblad. Er volgt een klassikale nabespreking waarbij aandacht wordt besteed aan een aantal gebeurtenissen, gekoppeld aan bronnen.

Nabespreken: **Wat:** wat heb je geleerd: op welke plaats hoort welke beeldbron?
Hoe: hoe hebben jullie het gedaan? Wat deden jullie waardoor het goed ging?
Waarom: zo krijg je zicht op de chronologie van de holocaust

Vervolg: Deze kennis is voortdurend van belang om greep te krijgen op de holocaust. Ook is het belangrijk dat je ziet dat je feiten/gegevens pas betekenis geeft als je ze vergelijkt met andere feiten/gegevens.

Doelen

- * Leerlingen kunnen beeldbronnen in een historische context plaatsen.
- * Leerlingen kunnen de gebeurtenissen/bronnen interpreteren en ordenen.
- * Leerlingen krijgen zicht op de historische ontwikkelingen tijdens de Holocaust.
- * Leerlingen leren primaire bronnen aan informatie uit schoolboeken te koppelen.
- * Leerlingen kunnen argumenten met elkaar uitwisselen, deze samen beoordelen om ze vervolgens te gebruiken in een redenering.

Beginsituatie

De les is gemaakt voor de derde klas HAVO/VWO. De stof was behandeld en de activiteit werd gebruikt om eerder opgedane kennis te herhalen en te ordenen. Tijdens deze lessen was de fasering (als zondebok herkenbaar maken, buiten de maatschappij plaatsen, verzamelen en afzonderen, systematische uitroeiing) van de jodenvervolgning aan bod gekomen.

Tijdsduur

De activiteit neemt, inclusief de nabespreking, een lesuur in beslag.

Vorbereiden

- * Voor elk tweetal moet het blad met de tijdbalk gekopieerd worden op A3 formaat.
- * Voor elk tweetal moeten de kaartjes eerst op A3 formaat gekopieerd worden en daarna losgeknipt en gebundeld worden (paperclip of envelop).
- * Voor elke leerling een volledig ingevulde tijdbalk als nakijkblad.

Instrueren

Wat doen we?

De docent geeft aan dat de chronologie bij geschiedenis altijd van essentieel belang is. Om greep en op holocaust/jodenvervolgning te krijgen, waaromheen vele gebeurtenissen plaatsvinden, is het van groot belang om de verschillende gebeurtenissen in hun tijd te kunnen plaatsen.

Hoe doen we het?

- * De docent deelt het A3 blad uit met de tijdbalk. Hij wijst erop dat een aantal hokjes zijn ingevuld en een aantal nog leeg zijn. De ingevulde hokjes geven informatie die van belang is om de lege hokjes in te vullen. Dat invullen gebeurt door de beeldbronnen op de lege hokjes te leggen.
- * Het is dus eerst van belang dat de leerlingen alle ingevulde hokken goed lezen. Daarvoor moeten enkele minuten worden gereserveerd. Dan pas verder gaan met de instructie.
- * De docent wijst op de volgende zaken:
- * Schrijf telkens de reden op, waarom je een afbeelding daar plaatst. Je zult merken dat je sommige beeldbronnen op meerdere plaatsen kunt zetten.
- * De docent deelt de losse kaartjes uit, waarna de leerlingen aan de slag gaan.

Waarom doen we dit?

Laat leerlingen zoveel mogelijk onderstaande zaken zelf benoemen.

- * Je krijgt zo meer kennis en begrip van de stof (begrippen en ontwikkelingen), wat handig is voor het proefwerk.
- * Je ziet zo hoe feiten en gebeurtenissen met elkaar verband houden.
- * Je krijgt zicht op de chronologie en de veranderingen van de holocaust.
- * Je leert hoe je een (historische) redenering moet opzetten.

Uitvoeren

Na de instructie gaan de leerlingen in tweetallen aan de slag. De docent loopt rond en assisteert de leerlingen. Tijdens de begeleiding let de docent goed op welke opmerkingen en inzichten van de leerlingen hij in de nabespreking kan gebruiken.

Nabespreken

Nabespreken van de activiteit als die is ingezet om de stof te herhalen:

- * Het is vooral van belang om die beeldbronnen eruit te halen die moeilijkheden opleverden of die, met andere argumenten, op verschillende plaatsen gezet kunnen worden. Richtvragen zijn dan:
 - Noem een beeldbron die je op meerdere plaatsen kon zetten? Welke argumenten had je voor die verschillende plaatsen? Waarom heb je uiteindelijk gekozen voor plaats?
 - Welke beeldbronnen kun je niet plaatsen? Welke informatie ontbreekt om tot een goede plaatsing te komen?

De nabespreking kan er ook op gericht zijn om de lijn of verbanden te benadrukken. Richtvragen zijn dan:

- Geef aan de hand van twee beeldbronnen aan waar de Nazi's overgaan naar een andere fase in de holocaust/jodenvervolgging?
- Geef twee beeldbronnen waaraan je kunt zien dat de Nazi's door het verloop van de gebeurtenissen (verloop WO II) werden beïnvloed met betrekking tot de vervolging van de Joden?

Nabespreking als de activiteit is ingezet om de voorkennis te activeren.

- * Deze nabespreking kan vrij kort blijven. De activiteit is er immers op gericht om te achterhalen wat de leerlingen al weten. In feite is dus elke uitkomst goed. Het is daarom nog niet van primair belang om te komen tot "het juiste antwoord". De volgende richtvragen kunnen gebruikt worden:
 - Welke beeldbronnen kon je snel plaatsen? Hoe kwam dat (wist je het, of was het de enige logische plaats)?
 - Welke beeldbronnen zijn van groot belang voor de holocaust/jodenvervolgging?

Vervolg

- * Indien de werkvorm is gebruikt om de stof te herhalen, moet het voor de leerling duidelijk worden waar de lacunes in zijn/haar kennis zitten. Die lacunes moeten bij het bestuderen van de stof extra aandacht krijgen.
- * Een heel goede mogelijkheid op een vervolg bieden de antwoordbladen. Geef elke leerling een antwoordenblad. Laat de leerling met kleur op het blad bijvoorbeeld de verschillende fasen van de holocaust/jodenvervolgging (als zondebok herkenbaar maken, buiten de maatschappij plaatsen, verzamelen en afzonderen, systematische uitroeiing) in de jaartallen aangeven. Met andere kleuren kunnen die bronnen een accent krijgen dat van belang is om de fasering te ondersteunen.
- * Indien de werkvorm is gebruikt om de voorkennis te activeren, is het goed om op het einde van het onderwerp de werkvorm te herhalen. Zo kan dan het geleerde in beeld gebracht worden.

Werkmateriaal

- * Blad met tijdbalk
- * Blad met de beeldbronnen
- * Antwoordenblad

Chronologie Holocaust

1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
<i>Interbellum</i>												
30 jan '33: Hitler aan de macht		7 mrt: Dtsl. bezet Rijnland		29 sept. '38: Conferentie van München	1 sept '39: Duitse inval in Polen	1 sept '39: Duitse inval in Polen	Mei '40: Inval in Lage landen	22 juni '41: Duitse inval in de Sovjet-Unie 7 dec. '41: Pearl Harbor	Jan '43: Slag om Stalingrad	6 juni '44: D-Day	8 mei '45: Overgave Duitsland	
27 feb '33: Brand in de Rijksdag								23 febr '41: Razzia in Amsterdam Februariafstaking	29 apr '42 Jodenster in NL	15 jan '43 Concentratiekamp Vught in gebruik	5 sept '44 Dolle Dinsdag	5 mei '41: Nederl. bevrijd
								Sept. '41: Anne Frank van school	Juli '42: Familie Frank duikt onder		4 aug '44: Familie Frank verraden	Maart '45: Anne sterft

Tweede wereldoorlog

10 mei '33
"Waar boeken
branden, zullen
mensen volgen."

9 nov '38
Kristallnacht

1 april '33
Koop alleen
spullen bij
Duitsers!

20 jan '42
Wannseeconferen-
tie: "Endlösung"
van het joden-
vraagstuk

2 aug '34
Dood Hindenburg:
Hitler wordt Führer

28 mrt '42
Begin deportaties

1 apr '33
Eerste concentra-
tiekampen
voor 'ongewenste'
elementen

1 okt-nov '39
Invoering
Jodenster en
komst getto's

1936
propaganda-
campagne tegen
de joden

8 nov '44
Laatste transport
naar Auschwitz

15 sept '35
De Neurenberg-
rassenwetten

4 mei '42
Begin vergassing
en crematie Joden

22 mrt '33:
Eerste concentra-
tiekampen
voor 'ongewenste'
elementen

1 mrt '41
Begin
bouw Auschwitz

18 okt '45
Neurenberg-
processen

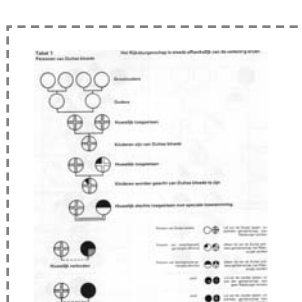
27 jan '45
Bevrijding Auschwitz

concentratie- en vernietigingskampen

Chronologie

Holocaust


foto's



Chronologie Holocaust


1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
<i>Tweede wereldoorlog</i>												
30 jan '33: Hitler aan de macht		Herinvoering dienstplicht Duitsland	7 mrt: Dstl. bezet Rijnland		29 sept. '38: Conferentie van München	1 sept. '39: Duitse inval in Polen	Mei '40: Inval in Lage landen	22 juni '41: Duitse inval in de Sovjet-Unie 7 dec. '41: Pearl Harbor	29 apr '42: Jodenster in NL.	Jan '43: Slag om Stalingrad	6 juni '44: D-Day	8 Mei '45: Overgave Duitsland
27 feb '33: Brand in de Rijksdag							Mei '40: Inval in Lage landen	23 febr '41: Razzia in Amsterdam	Juli '42: Familie Frank duikt onder	15 jan '43: Concentratiekamp Vught in gebruik	5 sept. '44: Dolle Dinsdag	5 mei '41: Nederland bevrijkt
10 mei '33								Sept. '41: Anne Frank van school			4 aug '44: Familie Frank verraden	Maart '45: Anne sterft
27 feb '33: Brand in de Rijksdag												

9 nov '38
Kristallnacht




10 mei '33

"Waar boeken branden, zullen mensen volgen."



20 jan '42


Wamseeconferentie: "Endlösung" van het joden-vraagstuk



10 mei '33


1936

propaganda-campagne tegen de joden




2 aug '34

Dood Hindenburg: Hitler wordt Führer




10 okt '39

Invoering Jodenster en komst getto's




15 sept. '35

De Neurenberg-rassenwetten




1 apr '33

Koop alleen spullen bij Duitsers!




1 mrt '41

Begin bouw Auschwitz



28 mrt '42

Begin deportaties




8 nov '44

Laatste transport naar Auschwitz



18 okt '45

Neurenberg-processen



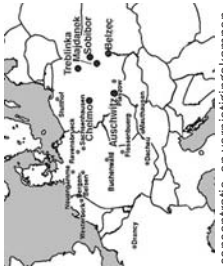
4 mei '42

Begin vergassing en crematie Joden



1 apr '33

Eerste concentratiekampen voor 'ongewenste' elementen



concentratie- en vernietigingskampen



Hoofdstuk 6

Beelden ter discussie



Hoofdstuk 6

Beelden ter discussie

Algemeen

Afbeeldingen en ander visueel materiaal leveren leerlingen altijd veel problemen op. Dat komt omdat afbeeldingen vaak minder eenduidig lijken dan teksten. Wat is er precies afgebeeld? Welke symbolen zijn er gebruikt? Wat is daar achter in de afbeelding? Dat soort vragen leiden al tot nadenken en discussie over de afbeeldingen. Bij beeldende bronnen speelt ook nog eens hoe betrouwbaar en representatief de bron is.

'Beelden ter discussie' buit die mogelijkheden van beeldende bronnen uit door leerlingen niet alleen goed naar afbeeldingen te laten kijken, maar ze ook te stimuleren om de bronnen te gebruiken voor een eigen standpunt. De beeldende bronnen moeten gebruikt worden om aan een ander je standpunt duidelijk te maken.

Vormen van 'beelden ter discussie'

De drie varianten die hier aan bod komen zijn in feite in twee groepen te verdelen. Het onderwerp 'katholiek-protestant' en het onderwerp 'verzuiling in Nederland' gaan uit van stilstaand beeld, in de vorm van prenten en foto's. Leerlingen moeten een aantal prenten bestuderen en dan bekijken waar de gemeenschappelijke kenmerken zitten. Met andere woorden: ze ordenen en vergelijken de afbeeldingen. Daarna bekijken ze diezelfde afbeeldingen nogmaals en maken er een keuze uit om het eigen standpunt duidelijk te maken.

Stilstaande beelden hebben het voordeel dat ze bekeken, weggelegd en weer opnieuw bekeken kunnen worden. Dat gaat niet op voor film. Juist bij film speelt in sterke mate het probleem dat de toeschouwer meegezogen wordt in het verhaal. De beelden worden met opzet ingezet om een bepaalde sfeer te scheppen. In de derde variant is dan ook aandacht besteed aan de film. Door analytisch kijken leren leerlingen zien hoe een beeld wordt opgeroepen en hoe je als toeschouwer wordt gemanipuleerd. Telkens krijgen leerlingen een stukje film te zien, waarbij één vraag centraal staat: hoe machtig is de keizer van China in 1915? of: ging de Chinese keizer vrijwillig naar de Japanners? De achtereenvolgende scènes laten een heel wisselend beeld zien, waardoor de leerlingen tot een genuanceerd antwoord komen en ook zien hoe de filmbeelden dat hebben opgeroepen.

In alle drie de werkvormen moet de leerling zich inleven. Bij de stilstaande beelden door zich actief op te stellen en bij de film door zich mee te laten nemen. Die inleving is van wezenlijk belang om de betrouwbaarheid en de representativiteit van de beelden duidelijk te maken. Door die inleving gaan de leerlingen zien hoe de beelden gebruikt kunnen worden om een eigen standpunt duidelijk te maken: beeldende elementen uit de bron worden meer of minder benadrukt.

Door vervolgens leerlingen de standpunten van de ander te laten lezen en de argumentatie daarbij te laten beoordelen, ontstaat een levendige discussie. Moeilijkheid is wel dat leerlingen zich snel laten leiden door hun eigen, contemporaine opvattingen, en het moeilijk vinden om echt historische argumenten, gebonden aan tijd en ruimte, te formuleren. In de nabespreking moet de docent, via een onderwijsleergesprek, de leerlingen hierop wijzen en samen met hen komen tot goede en betere argumenten.

Ervaringen

Leerlingen laten discussiëren over afbeeldingen lijkt niet zo moeilijk. Maar om leerlingen echt bij de vakinhoud te krijgen en weloverwogen historische standpunten in te laten nemen, moeten de afbeeldingen heel goed gekozen worden. De afbeeldingen moeten immers niet al te eenvoudig zijn, waardoor ze multi-interpretabel zijn, maar ook weer niet zó complex dat de leerlingen er niet meer uitkomen. Bovendien moeten de afbeeldingen een directe relatie met elkaar hebben. Die kan een tegenstelling zijn, maar ze kan ook juist een overeenkomst zijn. In het meest gunstige geval bevat de set afbeeldingen zowel interne tegenstellingen als overeenkomsten. Dat maakt de leeractiviteit heel open en geeft leerlingen het gevoel dat zij werkelijk de richting kunnen bepalen. Deze hele open vorm leidt natuurlijk ook tot grote verschillen in de klas, waardoor de nabespreking, zeker op inhoudelijk gebied, zeer complex wordt.

Verder bleek dat de beeldende bronnen een groot aantal leerlingen hielp bij het vormen van een tijds-

beeld. Howard Gardner heeft zes verschillende soorten intelligenties onderscheiden. De beeldende bronnen doen een sterk beroep op visueel-ruimtelijke intelligentie. Geschiedenis maakt over het algemeen gebruik van de linguïstische (taalkundige intelligentie). Beeldende bronnen zorgen er zo voor dat er tegenwicht geboden wordt en bieden leerlingen andere mogelijkheden tot leren.

Didactische achtergronden

'Beelden ter discussie' geeft de leerlingen de gelegenheid om

- * betekenis (in persoonlijke en historische zin) te geven aan historische beeldbronnen
- * beeldende bronnen te beschrijven, te analyseren en te interpreteren
- * informatie bij elkaar te brengen en tot een samenhangend geheel vormen
- * gebeurtenissen vanuit verschillende standpunten te interpreteren (inleving en standplaatsgebondenheid)
- * meningen van anderen te herkennen, te beoordelen en te becommentariëren
- * standpunten te beredeneren en met historische argumenten te onderbouwen
- * eigen ideeën te ontwikkelen.

Actief Historisch Denken

De leeractiviteiten rondom 'beelden ter discussie' laten leerlingen

- * beeldende bronnen bestuderen
- * verbanden en samenhang ontdekken
- * informatie analyseren en interpreteren
- * anderen beoordelen en becommentariëren
- * de historische context van beeldende bronnen ontdekken
- * het nut van feitelijke kennis ervaren
- * ervaren dat een goede beschrijving van een beeldende bron voorwaarde is voor een goed inzicht in de beeldende bron
- * ontdekken dat beschrijving, analyse en interpretatie van een beeldende bron bepaald wordt door eigen kennis, vaardigheden, ideeën en standplaatsgebondenheid.

Beelden ter discussie

Katholiek - Protestant

Voor veel leerlingen staat religie ver van hen af. Ze hebben weinig kennis van religieuze symbolen en kenmerken van het christendom. Nog moeilijker is het voor hen om verschillen tussen katholieke en protestantse geloofsuitingen te herkennen. Dat verschil is van groot belang om het verloop van de geschiedenis te begrijpen. Deze werkvorm probeert een aantal wezenlijke verschillen in kaart te brengen door analyse van prenten en door inleving.

De les in een oogopslag

Onderwerp: Katholiek en Protestant

Activiteit: Leerlingen verplaatsen zich in een katholieke of protestante geleerde en beoordelen prenten op het criterium of ze voldoen aan de kenmerken van het eigen geloof.

Tijdsduur: 1 lesuur (45 minuten)

Doelen:

- * Leerlingen kunnen afbeeldingen beoordelen en interpreteren.
- * Leerlingen kunnen afbeeldingen analyseren
- * Leerlingen worden zich bewust van standplaatsgebondenheid door vanuit verschillende invalshoeken naar dezelfde afbeeldingen te kijken.

Beginsituatie: Niveau: HAVO/VWO 2.

De leerlingen kennen de begrippen katholiek en protestant en weten iets over de reformatie (en eventueel contrareformatie).

Vorbereiden:

- * Klas wordt verdeeld in groepen van drie.
- * Elke groep krijgt een envelop met daarin acht genummerde afbeeldingen. De afbeeldingen eerst vergroten naar A3.
- * Elke groep krijgt een instructieblad
- * Elke groep krijgt een werkblad.

Instrueren: **Wat:** Je bent een katholieke of protestante geleerde en je gaat acht prenten beoordelen. Passen ze bij jouw geloof? Hoe kun je ze gebruiken om de gewone mensen jouw mening duidelijk te maken.

Hoe: Elke groep analyseert de prenten. Daarna bepaal je welke je gebruikt om het standpunt van jouw kerk duidelijk te maken. Vervolgens gaat een andere groep de resultaten kritisch beoordelen.

Waarom: Het kritisch analyseren van een afbeelding: één afbeelding kan op verschillende manieren worden geïnterpreteerd. Ook leer je de kenmerken van het katholieke en protestantse geloof. Analyseren, beoordelen en interpreteren van afbeeldingen is een belangrijke vaardigheid in het geschiedenisonderwijs.

Uitvoeren:

- * De klas wordt verdeeld in groepen van drie.
- * De werkvorm kent drie rondes:
 1. Afbeeldingen bekijken en ordenen.
 2. Afbeelding kiezen om je standpunt duidelijk te maken.
 3. Uitwisseling en beoordeling andere groep.

Nabespreken:

- * Na ronde 1 een klassikaal moment om zichtbaar te maken wat de groepen bedacht hebben.
- * Na de activiteit klassikale nabespreking waarin alle zuilen aan bod komen en een discussie gevoerd kan worden over de verschillende uitkomsten.

Vervolg:

- * Het analyseren en interpreteren van beeldmateriaal komt bij geschiedenis heel vaak voor. Ook bij latere tijdvakken zijn de verschillen tussen protestant en katholiek van groot belang.

Doelen

- * Leerlingen kunnen afbeeldingen analyseren.
- * Leerlingen kunnen afbeeldingen beoordelen en interpreteren
- * Leerlingen leren hun redeneringen met historische argumenten te onderbouwen.
- * Leerlingen kennen een aantal belangrijke verschillen tussen katholieke en protestante geloofsuitingen.
- * Leerlingen kunnen het werk van elkaar beoordelen.

Beginsituatie

Niveau: HAVO/VWO 2, maar ook op andere niveaus toe te passen. Dan moeten andere eisen gesteld worden aan de diepgang van de redenering (score by outcome).

De begrippen katholiek en protestant zijn behandeld, bijvoorbeeld in het kader van de Reformatie of de Opstand. Maar de werkvorm kan ook ingezet worden bij de 19e of 20e eeuw. De afbeeldingen zijn dan anachronistisch, maar de inhoud blijft min of meer geldig.

Tijdsduur

Een heel lesuur (45 minuten).

Vorbereiden

- * De klas wordt verdeeld in groepen van drie.
- * Elke groep krijgt een envelop met daarin acht genummerde afbeeldingen, met ondertekening. Omdat een aantal prenten veel informatie en details bevat is het beter om de bladen eerst naar A3 formaat te vergroten en dan de prenten los te knippen.
- * Elke groep krijgt een instructie en achtergrondinformatie. Op dit blad is ook aangegeven of ze een katholiek of protestants geleerde zijn. U doet dat door in de eerste regel katholiek dan wel protestant te omcirkelen.
- * Elke groep krijgt een werkblad.

Uitvoering en Instructie

De docent haalt de voorkennis terug over de verschillen tussen katholiek en protestant. Hierna volgt een korte introductie van de werkvorm en deelt hij de instructie- en werkbladen uit. De instructie wordt klassikaal nog eens doorgenomen.

De docent legt uit wat de bedoeling is. Op het blad staat aangegeven of je een katholieke of een protestante geleerde bent. Alle groepjes bekijken dezelfde afbeeldingen. Dit doen jullie in drie verschillende rondes:

Ronde 1 (10 minuten)

Laat de leerlingen op het werkblad aangeven of ze een katholiek of protestants geleerde zijn.

De groepen bekijken de afbeeldingen en hebben als eerste opdracht om ze in twee groepen te verdelen: Welke afbeeldingen horen bij de katholieke geloofsuitingen en welke horen bij de protestante geloofsuitingen? Ze moeten ook opschrijven waarom ze dat vinden.

Als blijkt dat leerlingen het moeilijk vinden om de prenten te verdelen in katholiek en protestant kunt u het op twee manieren eenvoudiger maken voor ze. U kunt aangeven dat er vier katholieke en vier protestantse prenten zijn. U kunt ook nog een stap verder gaan, door aan te geven dat prent 1 en 2; 3 en 4; 5 en 6; 7 en 8 een katholieke en een protestantse prent zijn. Dan hoeven de leerlingen nog maar telkens twee prenten met elkaar te vergelijken.

Tussenevaluatie

Als de groepjes dit hebben gedaan volgt er een klassikale terugkoppeling: bevindingen van de verschillende groepjes worden zichtbaar gemaakt.

De docent vraagt enkele groepjes naar hun resultaten en argumentatie. Richtvragen kunnen zijn:

- * Welke afbeeldingen zijn katholiek/protestant?
- * Welke vond je moeilijk bij de katholieken of de protestanten te plaatsen?

Laat de leerlingen hun antwoorden met argumenten toelichten. Bespreek de kwaliteit van die argumenten. Dit deel is in feite de bespreking van de inhoud van de prenten (wat). Dit is het gesloten deel van de opdracht. De prenten zijn als volgt verdeeld:

Katholiek prent 2, 4, 5, 8

Protestant prent 1, 3, 6, 7

De docent geeft dus ook aan welke prenten waar thuis horen (schrijf dat op het bord). Bovendien wordt duidelijk gemaakt welke argumenten correct zijn (en dus ook welke onjuist zijn). Dat kan de docent doen, maar het is beter om de groepen hierover met elkaar een onderwijsleergesprek te laten voeren.

Ronde 2 (10 minuten)

De groep gaat zich nu echt inleven in een katholieke of protestantse geleerde. Welke twee prenten kiest de geleerde om het standpunt van het eigen geloof duidelijk te maken.

De leerlingen zijn vrij in het kiezen van de prenten. Ze kunnen dus kiezen voor twee katholieke of protestante prenten of voor één katholieke en één protestantse prent.

De geleerden mogen best overdrijven of de andere groep zwarter maken dan direct uit de prenten blijkt. Van belang is dat er juiste historische argumenten en kenmerken gebruikt worden om het standpunt van het eigen geloof duidelijk te maken.

Het is van groot belang dat u hier direct wijst op ronde 3, dan wordt pas echt duidelijk voor leerlingen dat ze de ander moeten overtuigen, waardoor hun keuzen en argumenten scherper worden. Veel leerlingen vinden het makkelijker om tot een standpunt te komen door één prent van het eigen geloof en één prent van het andere geloof te kiezen (zie ook nabespreking).

Ronde 3 (5 minuten)

De verschillende groepen wisselen nu hun resultaten uit met een ander groepje. Het is van belang dat katholieken en protestanten van rol wisselen. De groep beoordeelt de keuze en de argumenten door er kritisch commentaar bij te schrijven.

Nabespreking

In de tussenbespreking is al ingegaan op de inhoud van de prenten (**wat**). De inhoudelijke nabespreking moet hier gaan over de keuzen en argumenten die gemaakt zijn in de tweede ronde. Hier worden de kenmerken van de geloofsuitingen in verband gebracht met de geloofsopvattingen. Richtvragen zijn:

* Welke prenten laten de grootste verschillen tussen katholiek en protestant zien?

Mogelijke combinaties zijn: prent 1 en 2; prent 3 en 4; prent 5 en 6; prent 7 en 8. Maar ook andere combinaties zijn natuurlijk mogelijk.

* Waarom juist deze?

Deze inhoudelijke bespreking kan afgerond worden met het noteren van enkele wezenlijke verschillen tussen katholieke en protestantse geloofsuitingen (die gekend/geleerd moeten worden).

Het tweede deel van de bespreking gaat over **hoe** leerlingen tot hun keuzen en argumentatie zijn gekomen.

Richtvragen zijn:

* Wie heeft twee katholieke/protestantse prenten gebruikt om het eigen standpunt duidelijk te maken?

* Wie heeft één katholieke en één protestante prent gebruikt om het eigen standpunt duidelijk te maken?

In wezen gaat het hier om de vraag hoe (groepen) mensen hun identiteit vormen. Dat gebeurt door de nadruk te leggen op het "eigene", maar ook door zich af te zetten tegen de anderen. Het zal duidelijk zijn dat hier mogelijkheden liggen deze problematiek te actualiseren: Het probleem van het fundamentalisme in de westerse cultuur, of allerlei vormen van racisme. Daarbij is het mogelijk om dit heel dicht bij de leerlingen te brengen: Bespreek hoe ze zelf (in de pubertijd) hun identiteit ontwikkelen (bv. identificatie met idolen en vrienden; afzetten tegen andere groepen).

Ten slotte kan er aandacht besteedt worden aan de doelen van de werkvorm (**waarom**). De hiervoor genoemde actualisering of aansluiting bij de eigen identiteit geeft in bredere zin het nut van geschiedenis aan (door analogieën zicht krijgen op de eigen wereld).

Meer gebonden aan het schoolvak geschiedenis is de kennis over de verschillen tussen katholiek en protestant van belang. Maar ook de vaardigheid om beeldmateriaal te analyseren.

Vervolg

Leerlingen zullen (bij geschiedenis) vaker afbeeldingen moeten analyseren en in een historische context moeten plaatsen. Ook inleving is van belang.

Werkmateriaal

* Instructieblad en achtergrond informatie

* Afbeeldingen

Beelden ter discussie

Katholiek - Protestant

Instructie

Opdracht

Stel je voor dat je een KATHOLIEKE / PROTESTANTSE geleerde bent. Je hebt in je kerk veel aanzien en je wordt gevraagd om prenten te beoordelen. Je kerk wil niet hebben dat de gelovigen verkeerde prenten zien. De gelovigen moeten goed weten wat jouw geloof inhoudt en waarom dat het ware geloof is. Lees nu eerst de achtergrondinformatie en ga daarna aan de slag met ronde 1.

Achtergrond informatie

De **katholieken** geloofden dat gewone mensen de priesters, monniken en heiligen nodig hadden om met God of Jezus in contact te komen. Maria werd als de belangrijkste heilige gezien. Maar in hun kerken werden veel meer heiligen vereerd. Ook de paus, de leider van de katholieke kerk, was belangrijk. Hij werd gezien als de plaatsvervanger van God op aarde en had een prachtige kroon, de tiara, op. Jezus werd vaak afgebeeld als hij die voor de mensen geleden had, door zijn kruisiging en de foltering die daaraan voorafging. De katholieken vonden het belangrijk om te laten zien dat gewone mensen een plaats hadden in de kerk.

De **protestanten** geloofden dat elke mens zelf moet proberen te leven zoals Jezus. Daar had je geen heiligen voor nodig. In de kerken stond dan ook de bijbel centraal. Om die goed te begrijpen moest je hem zelf lezen en zo luisterde je direct naar de woorden van Jezus of God. Iedereen moest zelf zijn weg naar God vinden. De dominee kon je wel helpen om de bijbel te begrijpen. Jezus werd vaak afgebeeld als het stralend voorbeeld dat je moest volgen. De protestanten vonden het belangrijk om te laten zien dat gewone mensen een plaats hadden in de kerk.

Ronde 1

1. Verdeel de acht prenten in twee groepen: in katholieke en protestantse prenten.
 2. Schrijf van elke prent op waarom die bij dat geloof thuis hoort.
- Als iedereen hiermee klaar is, wordt deze ronde klassikaal besproken.

Ronde 2

Je moet nu aan de gelovigen duidelijk maken wat jouw geloof inhoudt en waarom jouw geloof het ware geloof is.

3. Kies twee prenten uit die je hiervoor wilt gebruiken. Dat mogen twee katholieke of twee protestantse prenten zijn. Of één katholieke en één protestantse prent.
4. Schrijf op hoe de prenten laten zien wat je geloof inhoudt.
5. Schrijf op waarom de prenten laten zien dat jouw geloof het ware geloof is.

Ronde 3

6. Wissel je werkbladen uit met een andere groep. Zorg dat de andere groep vanuit het andere geloof heeft geredeneerd.
7. Blijf in je rol van geleerde. Wat vind je van de argumenten die de andere geleerde heeft gebruikt? Geef jouw mening hierover. Let er weer op dat je argumenten op de prenten te zien moeten zijn.
8. Lees en bespreek het commentaar dat je van de andere groep hebt terug gekregen.

Beelden ter discussie

Katholiek - Protestant Werkblad

Ben je een katholiek of protestants geleerde?

Ronde 1

1. Nummers katholieke prenten:
Nummers protestantse prenten:

2. Geef van elke prent aan waarom die katholiek of protestant is.

Prent 1:

Prent 2:

Prent 3:

Prent 4:

Prent 5:

Prent 6:

Prent 7:

Prent 8:

Ronde 2

3. We gebruiken de volgende twee prenten: nr. en
4. De prenten laten zien wat het KATHOLIEKE / PROTESTANTSE geloof inhoudt, want je ziet

.....
.....
Dat is belangrijk, omdat

5. De prenten laten zien dat het KATHOLIEKE / PROTESTANTSE geloof het ware geloof is, omdat

.....
.....

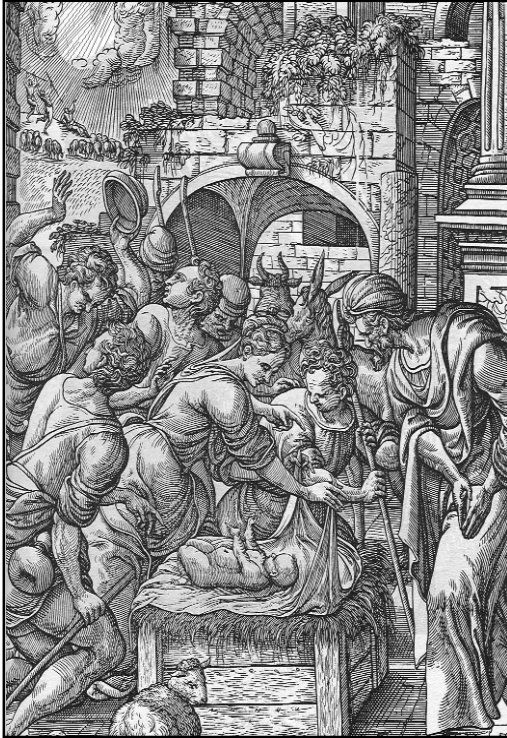
Ronde 3

6. Als KATHOLIEKE / PROTESTANTSE geleerde vinden we dat de collega geleerde niet goed heeft geredeneerd. Als je goed kijkt naar de afbeeldingen zie je namelijk dat

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

Beelden ter discussie

Katholiek - Protestant Prenten



Prent 1

Peter van der Borcht, *De aanbidding door de herders*, circa 1620

In het Nieuwe Testament staat dat er vlak na de geboorte van Jezus, herders kwamen om het kindje te aanbidden.



Prent 2

Christoffel van Sichem de Jongere, *Aanbidding door de herders*, circa 1660.



Prent 3

Christoffel van Sichem de Oudere, *De aanbidding van het kruis*, 1628.

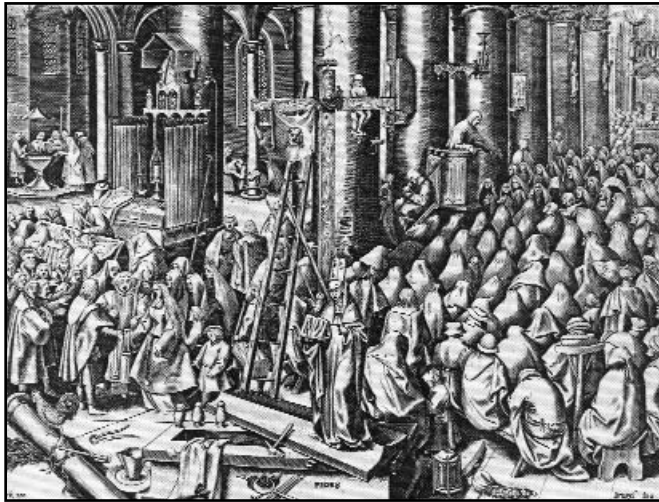
Het onderschrift kwam uit de bijbel: Wie mij volgt, wandelt niet in duisternis, maar hij zal het licht van het leven hebben. (Joh. 8)



Prent 4

Albrecht Dürer, *De heilige drie-eenheid*, 1511

De kerk leerde dat God, Jezus en de Heilige Geest (voorgesteld als een duif) verschillend waren, maar tegelijk een eenheid. God heeft de tiara op.

**Prent 5**

Hieronymus Cock, *Fides*, 1559

Fides is symbool voor het geloof. Ze staat vooraan in de kerk. Op haar hoofd staan de tien geboden. Aan haar voeten liggen de werktuigen waarmee Jezus werd gemarteld voor zijn kruisdood. In de kerk zijn verschillende priesters bezig met de dienst.

**Prent 6**

Lucas Cranach de Oudere, *Prent bij het Onze Vader*, 1527

Het Onze Vader is één van de belangrijkste gebeden voor alle christenen. Het onderschrift luidt: *Dit is / laat uw naam geheiligd worden, laat uw koninkrijk komen, en uw wil gedaan worden* (bijbelvertaling 2004) of *Dit is / uw naam worde geheiligd; uw Koninkrijk kome; uw wil geschiede* (bijbelvertaling 1951)

**Prent 7**

Rembrandt, *Laat de kinderen tot mij komen. Genezing van de zieken*. Circa 1648. De prent staat ook bekend onder de naam: *Honderd gulden prent*.

In het Nieuwe Testament staat een verhaal hoe dat de apostelen niet wilden hebben dat de kinderen naar Jezus gingen toen die aan het preken was. Jezus zei dat de kinderen juist heel erg welkom waren. Ook genas Jezus een aantal zieken. (Mat. 19)

**Prent 8**

Jan Christoffel Jegher, *Mater Dei/Memento mei*, circa 1670

Mater Dei betekent: "Moeder van God".

Memento mei betekent: "Gedenk mij". De tekst *Hoorst* is waarschijnlijk de familienaam van de opdrachtgevers, die je vooraan geknielend ziet zitten.

Beelden ter discussie

De Verzuiling in Nederland

Het analyseren van beeldmateriaal levert voor leerlingen vaak problemen op. De Verzuiling levert nog een extra probleem op, omdat standplaatsgebondenheid een grote rol speelt. In deze leeractiviteit oefenen de leerlingen door middel van inleving hun beeldanalytische vaardigheden. Bovendien krijgen ze zicht op de standpunten van de vier zuilen.

De les in een oogopslag

Onderwerp: De Verzuiling in Nederland

Activiteit: Leerlingen kruipen in de huid van een redacteur van een verzuilde krant en beoordelen en argumenteren de bruikbaarheid van afbeeldingen. Zij bedenken onderschriften, die vervolgens door klasgenoten kritisch worden beoordeeld.

Tijdsduur: 1 lesuur (45 minuten)

Doelen:

- * Leerlingen kunnen afbeeldingen analyseren en interpreteren.
- * Leerlingen kunnen kennis toepassen in een betekenisvolle situatie.
- * Leerlingen worden zich bewust van standplaatsgebondenheid door vanuit verschillende invalshoeken naar dezelfde afbeeldingen te kijken.
- * Leerlingen kunnen in groepsverband werken en elkaar beoordelen.

Beginsituatie: Niveau: HAVO/VWO 4. Het begrip verzuiling is reeds behandeld. Leerlingen kennen de kenmerken van de verschillende zuilen.

Vorbereiden:

- * Klas wordt verdeeld in groepen van twee of drie.
- * Elke groep krijgt een envelop met daarin vijf genummerde afbeeldingen en een briefje met daarop de naam van een verzuilde krant.
- * Elke leerling krijgt een instructieblad en een werkblad.
- * Een blad of sheet met daarop de historische informatie die bij de afbeeldingen hoort.

Instrueren:

Wat: Inleving in rol als redacteur. Afbeeldingen kritisch beoordelen op bruikbaarheid voor een verzuilde krant.

Hoe: Elke groep vormt een krantenredactie die de afbeeldingen bekijkt vanuit een bepaalde zuil. Het is de bedoeling de afbeeldingen zo in te zetten dat de ideeën van de zuil duidelijk worden. Vervolgens gaat een andere groep de resultaten kritisch beoordelen.

Waarom: Het is belangrijk om de standplaatsgebondenheid in een verzuilde samenleving te herkennen en te beseffen. Analyseren van afbeeldingen is een belangrijke vaardigheid in het geschiedenisonderwijs.

Uitvoeren:

- * Klas wordt verdeeld in groepen van twee of drie.
- * De werkvorm kent drie rondes:
 1. Afbeeldingen analyseren en classificeren.
 2. Toevoegen historische informatie. Onderschriften maken.
 3. Uitwisseling en beoordeling andere groep.

Nabespreken:

- * Na ronde 1 een klassikaal moment om zichtbaar te maken wat de groepen zoal bedacht hebben.
- * Na de activiteit klassikale nabespreking waarin alle zuilen aan bod komen en een discussie gevoerd kan worden over de verschillende uitkomsten.

Vervolg:

- * Het analyseren en interpreteren van beeldmateriaal komt heel vaak bij geschiedenis voor.
- * De werkvorm kan vertaald worden in een toetsvraag: interpreteer een afbeelding vanuit twee vooraf gegeven invalshoeken.

Doelen

- * Leerlingen kunnen afbeeldingen analyseren, classificeren en interpreteren.
- * Leerlingen kunnen eerder opgedane kennis toepassen in een betekenisvolle situatie.
- * Leerlingen worden zich bewust van standplaatsgebondenheid.
- * Leerlingen leren hun redeneringen met historische argumenten te onderbouwen.
- * Leerlingen kunnen het werk van elkaar beoordelen.

Beginsituatie

Niveau: HAVO/VWO 4, maar ook toe te passen op lagere niveaus.

Het begrip verzuiling is behandeld. Leerlingen kennen de kenmerken van de verschillende zuilen.

Tijdsduur

Een heel lesuur (45 minuten).

Vorbereiden

- * Klas wordt verdeeld in groepen van twee of drie.
- * Elke groep krijgt een envelop met vijf genummerde afbeeldingen en een briefje met de naam van een verzuilde krant. De zuilen worden evenredig verdeeld over de verschillende groepen.
- * Elke leerling krijgt een instructieblad en een werkblad. Het is handig om die aan elkaar te nieten.
- * De historische informatie kan op verschillende manieren openbaar gemaakt worden:
 - projecteren met een overheadprojector.
 - Elke groep krijgt een blad met de historische informatie.

Uitvoering en Instructie

Docent geeft een korte introductie van de werkvorm en deelt de instructie- en werkbladen uit. Deze worden klassikaal doorgenomen. Omdat leerlingen de werkvorm aanvankelijk als redelijk ingewikkeld ervaren neemt de instructie veel tijd in beslag. De docent legt uit dat het de bedoeling is dat de verschillende groepen redacties vormen van verschillende verzuilde kranten. Alle groepjes gaan dezelfde afbeeldingen bekijken en deze analyseren, thematiseren en kritisch beoordelen op bruikbaarheid in hun eigen krant. Dit doen jullie in drie verschillende rondes:

Ronde 1 (10 minuten)

Laat de leerlingen de naam van hun krant en zuil op het werkblad invullen. De groepen bekijken de afbeeldingen nauwkeurig en overleggen met elkaar wat de betekenis van de afgebeelde taferelen zou kunnen zijn. Ze kiezen drie afbeeldingen die belangrijk zijn voor hun zuil en schrijven de argumentatie op. Ze bedenken een thema dat deze afbeeldingen met elkaar verbindt en verzinnen voor elke afbeelding een titel. Thema, titel en argumentatie schrijven ze op werkblad 1.

Tussenevaluatie

Als de groepjes dit hebben gedaan volgt er een klassikale terugkoppeling.

De docent vraagt groepjes naar hun resultaten en argumentatie. Richtvragen kunnen zijn:

- * Welk gemeenschappelijk thema hebben jullie gekozen?
- * Welke foto is volgens jullie krant/zuil het belangrijkste? Welke foto hebben jullie in het midden gelegd?
- * Welke titel hebben jullie gegeven aan foto nr. ?

De docent wijst erop dat er meerdere mogelijkheden zijn, maar dat sommige argumenten beter zijn dan andere. Bovendien moet duidelijk worden dat de argumenten gekoppeld zijn aan de verschillende invalshoeken/zuilen: standplaatsgebondenheid. Hierna geeft de docent uitleg over ronde 2 en 3.

Ronde 2 (10 minuten)

De groepen krijgen de historische informatie die bij de afbeeldingen hoort via een sheet of via aparte bladen. Nu ze de juiste context weten kunnen ze hun ideeën bijstellen: is een andere afbeelding nu belangrijker geworden? De groepen maken weer een keuze en bedenken bij de twee belangrijkste afbeeldingen onderschriften die de kenmerken van en de ideeën binnen hun zuil goed weergeven.

De docent kan aangeven dat de groepen mogen overdrijven, dat de historische informatie verdraaid mag worden (mits dit in de argumentatie verduidelijkt wordt), zodat het standpunt van de krant/zuil meer expliciet gemaakt wordt. Onderschriften en argumentatie worden op werkblad 2 ingevuld.

Ronde 3 (5 minuten)

De groepen wisselen nu hun resultaten uit met een andere zuil. Het beste is om dit te doen tussen zuilen die lijnrecht tegenover elkaar staan, om de verschillen duidelijk te maken. De groepen zijn nu de lezers van de ontvangen krant en gaan de onderschriften en argumentaties beoordelen. Zijn zij overtuigend genoeg voor het publiek? Hun argumenten schrijven ze op werkblad 2.

Nabespreking

In de nabespreking wordt allereerst inhoudelijk ingegaan op de keuzen van de belangrijkste afbeeldingen (wat).

Richtvragen zijn:

- * Welke afbeeldingen kwamen bij de verschillende zuilen als belangrijkste naar voren?
- * Waarom juist deze?

Opvallende keuzen kunnen uitgelicht worden.

Vervolgens wordt er ingegaan op de onderschriften:

- * Waarom is een bepaald onderschrift juist wel of juist niet goed?
- * Is een groep erin geslaagd de lezers te overtuigen?

Elke groep kan hier actief over meepraten, aangezien elke groep zich in twee zuilen heeft verplaatst. Ter afsluiting van de inhoudelijke bespreking kan met de klas gerecapituleerd worden wat de belangrijkste aspecten van de verschillende zuilen waren en welke ideeën kenmerkend waren.

De tweede helft van de bespreking kan gewijd worden aan de doelen van de werkvorm (waarom). Door in te gaan op deze manier van analyseren en interpreteren van beeldmateriaal wordt het besef gekweekt dat een zogenaamde objectieve weergave van de historische werkelijkheid altijd in een context staat die ge- en vervormd kan worden door een persoon, land of (bevolkings)groep. De werkvorm draagt dus actief bij aan het onderkennen van standplaatsgebondenheid.

Tot slot zou nog de procedurele kant (hoe) kunnen worden besproken door in te gaan op de wijze van samenwerking. Hoe zijn de groepen tot hun besluiten gekomen met betrekking tot zowel het interpreteren van de afbeeldingen als het beoordelen van de overige uitkomsten.

Evaluatie

De onderschriften echte foto-onderschriften moesten worden en niet een zinnetje waarin betoogd wordt waarom de zuil voor of tegen het afgebeelde is.

De volgende thema's werden genoemd: Protest, Opkomen voor de waarden/belangen, Verandering en Vrijheid. Hieronder nog enkele opmerkingen bij de foto's naar aanleiding van reacties en opmerkingen van leerlingen.

- * De **Dolle Mina-afbeelding** zal gebruikt worden door de confessionele kranten, omdat anti-conceptie voor hen een belangrijke zaak is. Socialisten en liberalen zouden de nadruk kunnen leggen op gelijkheid: meer mogelijkheid voor een carrière, emancipatie, keuzevrijheid.
- * Introductie van **de minirok** zal voor de (progressieve) socialisten en liberalen een teken kunnen zijn van de voortschrijdende emancipatie van de vrouw en het belang van individuele vrijheid. De confessionelen hebben grote bezwaren tegen zoveel bloot, maar ook geven sommigen aan dat mede hierdoor de positie van de vrouw verandert en dat dit niet echt goed is.
- * Over **de Provo-actie** spreken alle kranten in meer of mindere mate hun afkeur uit. Alle richtingen zijn bang dat dit langharig (werkschuw) tuig de gevestigde orde omver kan werpen.
- * De **woningnood** is voor de socialisten een belangrijk thema: voor iedereen een betaalbare woning. Een enkele keer wordt er op gewezen dat het niet alleen een kwestie is voor jongeren, omdat er op de afbeelding ook duidelijk oudere mensen te zien zijn. Een enkele liberale krant wijst erop dat de vrije marktwerking uiteindelijk de woningnood zal reguleren. Een groepje confessionelen noemt het belang van de openbare orde.
- * **Radio-uitzending:** veel kranten noemen de kracht en de voordelen van deze nieuwe vorm van communicatie: informatieverstrekking voor de vorming van de achterban. Sommige confessionelen wijzen tegelijk op de gevaren voor hun achterban nu die ook naar de socialistische VARA kan luisteren. Soms wordt er een verband gelegd met het bisschoppelijk mandement uit 1954. Confessionelen kunnen ook wijzen op het belang van de familie als hoeksteen van de samenleving: radio-uitzendingen voor het hele gezin.

Werkmateriaal

- * Instructie
- * Werkblad 1 (ronde 1)
- * Werkblad 2 (ronde 2 en 3)
- * Kranten en Zuilen
- * Historische informatie
- * Foto's

Beelden ter discussie - De Verzuiling

Instructie

Opdracht

Je bent aan het werk als fotoredacteur bij een krant. Je gebruikt afbeeldingen om de mening van jouw krant uit te dragen. Je moet dus een keuze maken tussen verschillende afbeeldingen: welke afbeelding zet je op de voorpagina en waarom juist deze? Om de boodschap aan je lezers kracht bij te zetten maak je bij de afbeelding een onderschrift.

Hoe?

De opdracht wordt uitgevoerd in drie ronden.

Ronde 1

Per groep krijg je een envelop met 5 afbeeldingen. In de envelop vind je ook een briefje waarop staat voor welke krant je werkt. Neem in de eerste ronde **werkblad 1** voor je en schrijf hier de resultaten op.

1. Bedenk een thema dat deze vijf afbeeldingen met elkaar verbindt.
2. Bepaal welke **drie** afbeeldingen belangrijk zijn voor je krant en beargumenteer je keuze.
3. Geef tot slot elk van die drie afbeeldingen een korte titel die goed weergeeft wat er volgens jou op de afbeelding te zien is.

Ronde 2

Jullie krijgen nu de historische informatie die bij de afbeeldingen hoort. Neem **werkblad 2**.

1. Bepaal of de drie gekozen afbeeldingen voor je krant nog steeds belangrijk zijn. Zijn dat dezelfde als in ronde 1 of kies je andere? Leg je keuze uit.
2. Bepaal nu welke **twee** afbeeldingen je in jullie krant plaatst.
3. Maak nieuwe onderschriften bij die twee afbeeldingen. Uit de onderschriften moet je standpunt duidelijk worden. Welke boodschap wil je meegeven? Om je standpunt zo duidelijk mogelijk te maken mag je overdrijven, dingen weglaten of zelfs verdraaien. Denk de hele tijd aan de lezers van je krant. Zet de belangrijkste afbeelding bovenaan werkblad 2.
4. Beargumenteer je onderschriften. Gebruik hierbij de denkbeelden die binnen jullie zullen aanwezig zijn.

Ronde 3

1. Wissel de werkbladen uit met een andere krant. Stel je nu voor dat je een lezer bent van de andere krant en dus ook bij die zullen horen. Lees de onderschriften en argumenten op werkblad 2.
2. Wat vind je van de onderschriften? Kunnen ze je overtuigen? Bedenk: je bent nu een lezer van de krant. Schrijf je opmerkingen onderaan werkblad 2.
3. Geef de bladen weer terug aan de makers.
4. Lees en bespreek het commentaar dat je van de andere groep hebt terug gekregen.

Beelden ter discussie - De Verzuiling

Werkblad 1 (ronde 1)

Krant/Zuil:

Wat is volgens jullie het thema van de vijf afbeeldingen?
.....

De drie foto's die jullie het belangrijkste vinden.

1. Waarom is deze afbeelding belangrijk voor je krant?

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

Nummer:

2. Welke titel geef je aan de foto?

.....

1. Waarom is deze afbeelding belangrijk voor je krant?

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

Nummer:

2. Welke titel geef je aan de foto?

.....

1. Waarom is deze afbeelding belangrijk voor je krant?

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

Nummer:

2. Welke titel geef je aan de foto?

.....

Beelden ter discussie - De Verzuiling

Werkblad 2 (ronde 2 en 3)

Ronde 2.

Welke twee afbeeldingen gaan jullie in je krant plaatsen?

<p>1. Welk onderschrift komt er onder de foto te staan.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>2. Leg uit wat je met deze foto en met dit onderschrift aan de lezers van je krant duidelijk wilt maken.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Nummer:</p>
---	----------------

<p>1. Welk onderschrift komt er onder de foto te staan.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>2. Leg uit wat je met deze foto en met dit onderschrift aan de lezers van je krant duidelijk wilt maken.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>Nummer:</p>
---	----------------

Ronde 3

Beoordeel als lezer de keuze van de eindredactie.

Je verplaatst je nu in de lezer van de ontvangen krant. Lees de onderschriften en argumenten en beoordeel of je als lezer van de krant achter de keuze van de eindredactie staat. Zijn ze overtuigend genoeg? Beargumenteer je mening.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Beelden ter discussie

Kranten/Zuilen

Het Vrije Volk

Sociaal-democratisch dagblad, gedrukt door de Arbeiderspers. Verscheen voor het eerst op 5 mei 1945. De krant is nauw verbonden aan de NVV en de SDAP/PVDA en werd in 1956/1957 de grootste krant van Nederland. Nadat het laatste kabinet Drees in 1958 gevallen was liep het abonneebestand snel achteruit.

Trouw

Protestantse krant die in 1943 voor het eerst verscheen als verzetsblad. Na de oorlog werd Trouw een dagblad dat nauwe banden met de ARP had. Tegenwoordig één van de grotere dagbladen in Nederland.

De Tijd

Het katholieke dagblad De Tijd werd in 1845 te Den Bosch opgericht door een priester die de Nederlandse katholieken bewust wilde maken van hun rechten als gelijkwaardige burgers. Toen katholiek Nederland in de jaren zestig van de 20e eeuw uiteenviel, verloor De Tijd zijn houvast aan de zuil. In 1974 verdween het blad definitief.

De Nieuwe Rotterdamse Courant

Deze krant is niet direct verbonden aan een politieke partij, maar het gedachtegoed van de krant is liberaal te noemen. De NRC ging in 1971 op in NRC Handelsblad, dat een meer sociaal-liberaal karakter kreeg.

Beelden ter discussie

Historische Informatie bij de bronnen

1. Dolle Mina (eind jaren zestig)

Eind 1969 ontstond een nieuwe vrouwenbeweging die opkwam voor de emancipatie van de vrouw. Door middel van ludieke acties probeerde deze beweging van jonge vrouwen de aandacht te vestigen op de nog steeds voortdurende ongelijke behandeling van man en vrouw. In 1970 demonstreerden de Dolle Mina's voor de opname van de pil in het ziekenfondspakket.

2. Demonstratie tegen de woningnood (jaren zeventig)

Sinds de tweede wereldoorlog was er in Nederland woningnood. Lange tijd werd daar een mouw aan gepast doordat pas getrouwde stellen bij een van de ouders in bleven wonen. Vanaf de jaren zestig wilden de jongeren dat niet meer en vroegen om eigen woningen. Daarnaast speelden socialistische idealen een rol bij de jongeren: speculeren met huizen werd gezien als een kapitalistisch kwaad waartegen gestreden moest worden.

3. Provo in Amsterdam, 1966.

Een Provo-bijeenkomst bij het standbeeld Het Lieverdje wordt door de politie met harde hand uiteengedreven. Provo's probeerden in de jaren zestig de samenleving te democratiseren door de autoriteiten te provoceren.

4. Gezin rond de radio (1953)

Het hele gezin Prinsensliert luistert naar het feuilleton Mimoza uit zijn favoriete VARA-radioprogramma: De Showboat (1953).

In de jaren vijftig leefden de verschillende generaties nog met elkaar in één woning. De waarden en normen van de oudere generatie waren de maatstaf.

Doordat de welvaart begon toe te nemen, konden meer mensen luxe artikelen aanschaffen zoals een radio. De radio-uitzendingen waren echte hoogtepunten in het gezinsleven, waar de hele familie bij betrokken was.

5. Meisjes in minirok (1965)

In 1965 introduceerde de Engelse ontwerpster Mary Quant de minirok. De minirok werd zó snel populair dat de reguliere kledinghandel de vraag niet kon bijbenen. De kleinere boetiek, een nieuw verschijnsel, kon dat wel. In Nederland verscheen de eerste boetiek in 1965.

De minirok gaf uiting aan de veranderende levensstijl van de vrouw.

Beelden ter discussie

Foto's



afbeelding 1



afbeelding 2



afbeelding 3



afbeelding 4



afbeelding 5

Beelden ter discussie

'The Last Emperor' - De macht van de Chinese Keizer

Een speelfilm biedt veel gelegenheid tot inleving. Maar juist omdat leerlingen in een film 'meegezogen' worden, realiseren ze zich de inhoudelijke betekenis van de beelden en het manipulatieve karakter van een speelfilm vaak niet.

In deze 'Beelden ter discussie' worden leerlingen zich bewust van een dubbele laag van het begrip macht en van de verschillende doelen en belangen van de historische figuren. Maar zeker ook van de doelen van de filmregisseur. Daarmee krijgt 'standplaatsgebondenheid' ook een dubbele lading.

De les in een oogopslag

Onderwerp: Macht van de Chinese Keizer rond 1915.
Deze activiteit is vooral geschikt om abstracte begrippen te concretiseren en om 'macht' vanuit verschillende perspectieven te laten begrijpen.

Activiteit: Leerlingen krijgen opeenvolgende korte fragmenten van de speelfilm 'The Last Emperor' te zien en beantwoorden steeds dezelfde vraag.

Tijdsduur: 1 lesuur van 50 minuten.

Doelen:

- * Leerlingen kunnen 'macht' vanuit verschillende perspectieven beschrijven.
- * Leerlingen weten dat de Chinese keizer rond 1915 geen politieke macht heeft.
- * Leerlingen kunnen bij het geven van argumenten het belang van interpretatie benoemen.

Beginsituatie: Niveau: HAVO/VWO4. Ook te gebruiken in hogere klassen.

Vorbereiden:

- * Voor iedere leerling moet het instructieblad worden gekopieerd.
- * Let op welke dvd-versie van de film wordt gedraaid: de 'Director's cut' of de 'Theatrical Version (bioscoopversie). Dit is essentieel voor het verrassingselement en het leerrendement. Draai bij voorkeur de bioscoopversie.

Instrueren:

Wat: Je gaat naar fragmenten van een indrukwekkende film kijken en bij elk fragment steeds dezelfde vraag beantwoorden.

Hoe: Eerst ga je individueel opdrachten maken, direct daarna met klas bespreken.

Waarom: de film geeft een goed inzicht in het leven van de laatste keizer van China; Je ontdekt dat een standpunt kan veranderen door de kennis die je hebt.

Uitvoeren: De docent laat korte fragmenten zien, waarna de leerlingen telkens een vraag individueel behandelen, die meteen klassikaal wordt besproken, waarbij zij hun keuze moeten beargumenteren.

Nabespreken:

Wat: wat heb je geleerd? welke antwoorden heb je met welke argumenten ondersteund?

Hoe: wat viel je op bij het kijken? waar lette je op?

Waarom: Waarom helpt deze manier je om beter te leren?

Vervolg: In de volgende les gaan we hiermee verder en dit wordt op de toets gevraagd. Ook bij andere (historische) films is het belangrijk dat je weet hoe je als kijker wordt gemanipuleerd.

Doelen

- * Leerlingen kunnen 'macht' vanuit verschillende perspectieven (politieke macht en 'dagelijkse macht') beschrijven.
- * Leerlingen weten dat de Chinese keizer rond 1915 geen politieke macht heeft.
- * Leerlingen kunnen bij het geven van argumenten het belang van interpretatie benoemen.
- * Leerlingen kunnen aangeven hoe (film)beelden de visie van de kijker manipuleren.

Beginsituatie

De film werd vertoond in een VWO4 klas als illustratie voor het leven aan het keizerlijke hof en om te laten zien dat dat hof de feitelijke macht had verloren. In de lessen daarvoor werd de opkomst van de absolute keizerlijke macht behandeld.

Tijdsduur

De activiteit neemt, inclusief de nabespreking, een lesuur in beslag.

De activiteit kan over twee lessen gespreid worden, omdat de leerlingen de laatste opdrachten individueel thuis kunnen maken.

Vorbereiden

- * Voor iedere leerling moet het opdrachtenblad worden gekopieerd.
- * Zorg voor de goede dvd-versie van de film: de 'Directors cut' of de 'Theatrical Version (bioscoopversie). Dit is essentieel voor het verrassingselement en het leerrendement. Draai bij voorkeur de bioscoopversie. Zorg dat de dvd op 'scherp' staat.

Instrueren

Wat gaan we doen?

Docent geeft aan dat in de voorgaande lessen besproken is dat de keizer absolute macht had. We gaan aan de hand van een speelfilm over het leven van een keizer kijken hoe groot de 'absolute macht' van de keizer rond 1915 was.

Hoe gaan we het doen?

Jullie krijgen ieder een opdrachtenblad, maar tijdens het kijken naar de film mag er niet geschreven worden. Als we de opdrachten individueel hebben gemaakt, gaan we ze bespreken. Daarin gaat het vooral om de 'macht van de keizer' en hoe we tot onze antwoorden zijn gekomen.

Waarom doen we dit?

Laat leerlingen zoveel mogelijk onderstaande zaken zelf benoemen:

- * Door de film leer je op een andere manier.
- * Je leert meer en onthoudt zaken beter door met elkaar inhoudelijk te discussiëren en zelf te ontdekken wat je wel of niet weet.
- * Je leert dat (film)beelden de visie van de kijker manipuleren.

Uitvoeren

De docent deelt de opdrachtbladen uit en laat de leerlingen deze zelfstandig en individueel lezen of neemt deze klassikaal met de leerlingen door.

Vervolgens maken de leerlingen opdracht 1. De antwoorden worden steeds direct nabesproken en worden niet bewaard voor één grote nabespreking aan het eind van de film. Leerlingen gaan namelijk in het laatste geval met de kennis van filmfragment 4 toch hun antwoorden bij fragment 1 aanpassen.

Dan wordt de dvd gestart en worden de opdrachten 2 t/m 6 gemaakt en besproken. De opdrachten 7 en 8 horen tot de nabespreking. In de bespreking van de antwoorden van 2 t/m 6 kan ook van de tweeslag Wat en Hoe (zie hieronder) en het antwoordenmodel (zie verderop) gebruik worden gemaakt.

Nabespreken

Nabespreking met leerlingen heeft drie fases:

Wat: Wat heb je geleerd? Welke antwoorden heb je met welke argumenten ondersteund?

In deze fase van de nabespreking kan gebruik worden gemaakt van de opdrachten 7 en 8. Geconcludeerd kan worden dat:

- * 'Macht' verschillende dimensies heeft: politieke macht en macht in het dagelijkse leven.
De absolute macht van de keizer blijkt op politiek gebied niets voor te stellen en heeft zelfs in het keizerlijke hof van de Verboden Stad beperkingen.

- * De kwaliteit van je antwoord wordt bepaald door de informatie/kennis die je tot je beschikking hebt;
- * De kwaliteit van je antwoord wordt bepaald door de interpretatie van de vraag. In dit geval: Wat is 'macht'?

Hoe: Wat viel je op bij het kijken? Waar heb je op gelet?

Hierbij kan aandacht worden geschonken aan de vraag of de antwoorden van de leerlingen vooral zijn gebaseerd op de tekst/ondertitels of ook op filmanalyse (zie voorbeelden in antwoordenmodel).

Waarom: Laat leerlingen zoveel mogelijk onderstaande zaken zelf benoemen:

- * Door de film leer je op een andere manier.
- * Je leert meer en onthoudt zaken beter door met elkaar inhoudelijk te discussiëren en zelf te ontdekken wat je wel of niet weet.
- * Met meer kennis verandert het 'beeld' dat je hebt van filmbeelden. Een 'beeld vormen' of 'verbeelden is iets anders dan '(historisch) juist interpreteren'
- * De regisseur gebruikt bewust filmtechnieken om een bepaald beeld op te roepen.

Vervolg

Volgens hetzelfde stramien werd drie lessen later de opdracht 'De vrije wil van de keizer' uitgevoerd. Bij gebruik van andere (historische) films kan gerefereerd worden aan de kennis over de manipulatie door filmtechnieken.

Varianten

- * Leerlingen kunnen voorafgaand aan de klassikale bespreking eerst in duo's hun antwoorden uitwisselen (denken-delen-uitwisselen).
- * Vooraf kan aan een daartoe aangewezen groepje leerlingen worden gevraagd om in hun antwoorden geen gebruik te maken van de teksten/ondertitels, maar vooral van de beelden zelf. Dit kan bijvoorbeeld aan de hand van het camerastandpunt (hoog/vogelperspectief, laag/kikkerperspectief), de camerafstand (close-up, medium-shot, long-shot), de camerabeweging (stilstaand, meegaand/dolly, pan).

Achtergrondinformatie/literatuur

De scène speelt in 1915, omdat de moeder van Pu Yi in het begin zegt dat ze elkaar zeven jaar niet hebben gezien. In november 1908 werd Pu Yi op de leeftijd van 2 jaar en 9 maanden bij zijn moeder weggehaald. Pu Yi (geboortedatum 7-2-1906) is in de scène dus ruim negen jaar oud.

De scène bevat waar gebeurde historische gebeurtenissen (de ruzie met Pu Chi om de keizerlijke kleur, het sadisme van Pu Yi tegenover de eunuchen, het wegsturen van de min Er Mo/Ar Mo).

De machtsoverdracht van de keizer aan de president is in werkelijkheid geheel anders verlopen; zie o.a. Poe'l (1990) pp. 22-28 en Pu Yi (1964) pp. 34-38. Pu Yi schrijft dat hij aan de troonsafstand weinig herinneringen heeft.

De president die Pu Yi ziet rijden en lopen, is Yuan-Shekai. In Sklarew (1998, pp. 157-158) wordt de naam Sun Yat-Sen genoemd als de president, maar die was president in de periode 1912-1913. Generaal Yuan-Shekai manoeuvreerde hem op een zijspoor om tot aan zijn dood (13-4-1916) zelf het presidentiële ambt uit te oefenen. Opmerkelijk is dat Yuan-Shekai decennia lang de vertrouweling was van het keizerlijke hof, daarna verraad pleegde (1911/1912) en in 1915 een poging deed om zelf keizer te worden.

De verbanning van de min Er Mo was in 1912 en niet in 1915 zoals uit de film geconcludeerd zou kunnen worden.

Werkmateriaal

- * Opdrachtenblad 'The Last Emperor'. Hoe groot was de macht van de keizer?
- * Suggesties voor antwoorden. 'The Last Emperor'. Hoe groot was de macht van de keizer?
- * Opdrachtenblad 'The Last Emperor'. De eigen vrije wil van de keizer.
- * Suggesties voor antwoorden. De eigen vrije wil van de keizer.

Beelden ter Discussie

'The Last Emperor' - Hoe groot is de macht van de keizer?

Opdrachtenblad



Wat je vooraf moet weten

We gaan kijken naar een gedeelte van 'The Last Emperor'. Het is een indrukwekkende film over de laatste keizer van China: Pu Yi, die als - bijna driejarige - op de troon kwam.

De film laat, door de ogen van de keizer, de geschiedenis van China in de 20e eeuw zien. We zien hoe hij leeft in de 'Verboden Stad', zijn gelijktijdige huwelijk met twee vrouwen, zijn verbanning uit de 'Verboden Stad', de opkomst van de krijgsheren, de nationalisten en de communisten.

In de scène die we gaan bekijken, gaat het over de macht van de keizer. Na elk filmfragment schrijf je op welke macht de keizer had. Schrijf dus niet tijdens het kijken!

1. Voordat je de film ziet schrijf je op hoe groot, volgens jou, de macht van de keizer in China rond 1915 was.

.....

.....

.....

Peking 1915

De negenjarige keizer Pu Yi woont in de 'Verboden Stad' in Peking/Beijing en krijgt bezoek van zijn moeder, die in een paleis buiten de 'Verboden Stad' woont.

De stukjes film duren steeds maar een paar minuten en daarna schrijf je elke keer op hoe groot volgens jou de macht van de keizer was.



Deel 1 Bioscoopversie: 0.22.15 tot 0.24.58.
Director's cut: 0.29.56 tot 0.33.50.

2. Beschrijf met twee voorbeelden hoe groot de macht van de keizer was.

.....

.....

.....



Deel 2 Bioscoopversie: 0.24.59 tot 0.26.33.
Director's cut: 0.33.51 tot 0.36.59.

3. Beschrijf met één of twee voorbeelden hoe groot de macht van de keizer was.

.....

.....

.....



Deel 3 Bioscoopversie: 0.26.34 tot 0.28.58.
 Director's cut: 0.35.44 tot 0.38.39.

4. Beschrijf met één of twee voorbeelden hoe groot de macht van de keizer was.

.....



Deel 4 Bioscoopversie: 0.28.59 tot 0.33.43.
 Director's cut: 0.42.52 tot 0.48.03.
 (let op: sluit niet aan op vorig fragment)

5. Beschrijf met één of twee voorbeelden hoe groot de macht van de keizer was.

.....



Deel 5 Bioscoopversie: 0.33.44 tot 0.35.27.
 Director's cut: 0.48.04 tot 0.49.48.

6. Beschrijf met één of twee voorbeelden hoe groot de macht van de keizer was.

.....

7. Bekijk nu alle antwoorden en vat ze samen in een tekst van minimaal vier regels op de vraag: Wat was de positie van keizer in China rond 1915?

.....

8. Bekijk je antwoorden nog eens en - als het goed is - heb je verschillende antwoorden. Hoe komt dat?

.....

Beelden ter Discussie

'The Last Emperor' - Hoe groot is de macht van de keizer?

Antwoorden

1. Voordat je de film ziet schrijf je op hoe groot, volgens jou, de macht van de keizer in China rond 1915 was. Eigen antwoord van de leerlingen. Over antwoorden als 'ik weet het niet' moet niet moeilijk gedaan worden. Leerlingen die weten of nu al beseffen dat Pu Yi pas negen jaar is (zie hieronder), geven wellicht al aan dat zijn macht niet zo groot kan zijn.

Deel 1

2. Beschrijf met twee voorbeelden hoe groot de macht van de keizer was.

Groot:

- * Ze noemen hem majesteit. Hij heeft veel dienaren.
- * Hij heeft de mooiste stoel. Ze buigen voor hem.
- * Hij is de baas over zijn moeder.

Je ziet dat in de filmbeelden: alles in de film draait om hem; hij is voortdurend in beeld en dan ook nog het grootst.

Deel 2

3. Beschrijf met één of twee voorbeelden hoe groot de macht van de keizer was.

Groot:

- * Hij wordt gedragen, zijn broer moet lopen.
- * Gewone mensen mogen niet naar hem kijken. Anderen worden gestraft als hij iets verkeerd heeft gedaan.

Maar ook weer niet zo heel groot:

- * Hij mag het paleis niet uit en heeft niemand om mee te spelen.

Je ziet dat in de filmbeelden doordat aan het eind wordt uitgezoomd: de keizer is maar een klein jongetje in de grote 'Verboden Stad'.

Deel 3

3. Beschrijf met één of twee voorbeelden hoe groot de macht van de keizer was.

Misschien wel groot, maar hij is wel een beetje zielig.

Hij moet de vrouwen van de vorige keizer van zich afhouden en drinkt nog steeds aan de borst.

Deel 4

4. Beschrijf met één of twee voorbeelden hoe groot de macht van de keizer was.

Aan de ene kant groot en aan de andere kant klein.

Groot, want hij is de enige die geel mag dragen en zijn dienaren doen alles wat hij zegt (opdrinken inkt). Hij heeft veel macht in de Verboden Stad.

Klein: want in China zelf is hij de baas niet meer zonder dat hij dat weet.

Je ziet dat in de filmbeelden doordat hij, nadat hij de president heeft gezien, omringd wordt door dienaren. Die zijn een soort gevangenis voor hem.

Deel 5

5. Beschrijf met één of twee voorbeelden hoe groot de macht van de keizer was.

Klein:

Ook in zijn paleis kan hij niet alles beslissen. Zijn min wordt tegen zijn wil weggehaald.

Je ziet dat in de filmbeelden doordat hij aan het eind van de film helemaal alleen is. Hij rent alleen achter Er Mo aan en blijft alleen achter op een leeg groot plein.

6. Bekijk nu alle antwoorden en vat ze samen in een tekst van minimaal vier regels op de vraag: Wat was de positie van keizer in China rond 1915?

De keizer heeft geen politieke macht meer en in zijn paleis heeft hij nog slechts gedeeltelijke macht.

7. Bekijk je antwoorden nog eens en - als het goed is - heb je verschillende antwoorden. Hoe komt dat?

- * Door de fragmenten krijg je steeds meer informatie waardoor je antwoorden veranderen.
- * De fragmenten gaan ook over verschillende soorten van macht: politieke macht en macht over je eigen leven. Eigenlijk verandert de kwestie 'macht in/over het dagelijkse leven' in de kwestie 'politieke macht'.
- * Je antwoord hangt dus af van de interpretatie van de vraag (in dit geval het woord 'macht') en de informatie/kennis die je bezit.

Extra: Ik denk dat de keizer het erger vindt dat hij niet kan beslissen dat zijn min blijft dan dat hij geen politieke macht heeft. Maar dat is logisch voor een eenzaam jongetje van 10 jaar (standplaatsgebondenheid van de keizer zelf).

Beelden ter Discussie

'The Last Emperor' - De eigen vrije wil van de keizer.

Opdrachten



Wat je vooraf moet weten

We gaan kijken naar een gedeelte van 'The Last Emperor'. Het is een indrukwekkende film over de laatste keizer van China: Pu Yi, die als - bijna driejarige - op de troon kwam.

De film laat, door de ogen van de keizer, de geschiedenis van China in de 20e eeuw zien. We zien hoe hij leeft in de 'Verboden Stad', zijn gelijktijdige huwelijk met twee vrouwen, zijn verbanning uit de 'Verboden Stad', de opkomst van de krijgsheren, de nationalisten en de communisten.

In de scène die we gaan bekijken, gaat het over de vraag of de (inmiddels afgezette) keizer uit eigen vrije wil naar de Japanners is gegaan of dat hij daartoe gedwongen werd. Die vraag wordt hem in de film ook echt gesteld tijdens een verhoor in een opvoedingskamp.

China 1955.

De afgezette en gevangen genomen keizer Pu Yi is een gevangene in een opvoedingskamp van de Chinese Communistische Partij. De gevangenisdirecteur wil weten of Pu Yi in 1931 uit vrij wil naar de Japanners is gegaan of dat hij ontvoerd werd.



Deel 1 Bioscoopversie: 1.38.33 tot 1.39.32.
Director's cut: 2.16.34 tot 2.17.44.

1. Is Pu Yi uit vrije wil gegaan of werd hij gedwongen? Leg je antwoord uit met een voorbeeld uit de film.

.....

.....

.....

.....

Ik geloof Pu Yi WEL / NIET.



Deel 2 Bioscoopversie: 1.39.32 tot 1.42.32.
Director's cut: 2.17.45 tot 2.21.02.

2. Is Pu Yi uit vrije wil gegaan of werd hij gedwongen? Leg je antwoord uit met een voorbeeld uit de film.

.....

.....

.....

.....

Ik geloof Pu Yi WEL / NIET.



Deel 3 Bioscoopversie: 1.42.33 tot 1.43.14.
Director's cut: 2.21.03 tot 2.21.48.

3. Is Pu Yi uit vrije wil gegaan of werd hij gedwongen? Leg je mening uit met een voorbeeld uit de film.

.....

.....

.....

.....

.....



Deel 4 Bioscoopversie: 1.43.15 tot 1.45.02.
Director's cut: 2.21.49 tot 2.25.37.

4. Is Pu Yi uit vrije wil gegaan of werd hij gedwongen? Leg je mening uit met een voorbeeld uit de film.

.....

.....

.....

.....

.....



Deel 5 Bioscoopversie: 1.45.02 tot 1.45.55.
Director's cut: 2.25.38 tot 2.26.35.

5. Is Pu Yi uit vrije wil gegaan of werd hij gedwongen? Leg je mening uit met een voorbeeld uit de film.

.....

.....

.....

.....

.....

6. Bekijk je antwoorden nog eens en - als het goed is - heb je verschillende antwoorden. Hoe komt dat?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Beelden ter Discussie

'The Last Emperor' - De eigen vrije wil van de keizer.

Antwoorden

Deel 1

1. Is Pu Yi uit vrije wil gegaan of werd hij gedwongen? Leg je antwoord uit met een voorbeeld uit de film.
Gedwongen. Pu Yi zegt dat hij ontvoerd en gedwongen werd door de Japanners.
 Ik geloof Pu Yi WEL/NIET.

Deel 2

2. Is Pu Yi uit vrije wil gegaan of werd hij gedwongen? Leg je antwoord uit met een voorbeeld uit de film.
Vrije wil. Pu Yi wil zelf weer keizer worden (en in China kon dat niet meer). Dat vraagt hij aan Johnston en die zegt ja.
 Ik geloof Pu Yi WEL/NIET.

Deel 3

3. Is Pu Yi uit vrije wil gegaan of werd hij gedwongen? Leg je mening uit met een voorbeeld uit de film.
 Gedwongen.
 * *Pu Yi zegt dat Johnston liegt met de bewering dat hij uit vrije wil ging.*
 * *Pu Yi zegt dat Johnston liegt/het niet kan weten, omdat Johnston al lang weg was.*
 * *Iedereen wil hem laten zeggen dat hij uit vrije wil ging (ondervragers, Johnston), maar ze proberen hem gewoon in de val te laten lopen.*
 Vrije wil.
 * *Dat schrijft Johnston in zijn boek (en waarom zou Johnston liegen?).*
 * *Pu Yi had altijd bewondering voor Johnston en waarom zou Johnston dan nu ineens ongelijk hebben?*
 * *Pu Yi zegt dat hij gedwongen werd, omdat hij onder druk van zijn ondervragers staat. In werkelijkheid ging hij echter vrijwillig, maar dat durft hij nu niet meer te zeggen.*

Gedwongen volgens Pu Yi en uit vrije wil volgens Johnston.

Ik geloof Pu Yi niet en ik denk dat Johnston de waarheid spreekt. Pu Yi heeft meer belang om te liegen dan Johnston. Ik geloof Pu Yi wel en ik denk dat Johnston liegt. Johnston was er niet meer bij.

Deel 4

4. Is Pu Yi uit vrije wil gegaan of werd hij gedwongen? Leg je mening uit met een voorbeeld uit de film.
 Vrije wil.
 * *Pu Yi wil zelf weer keizer worden; dat kan in Mantsjoerije.*
 * *Pu Yi wil van Mantsjoerije weer een sterk land maken.*
 * *Pu Yi's dienaar liegt om Pu Yi, zijn oude keizer, te helpen.*
 * *Pu Yi vindt dat China hem in de steek heeft gelaten en dat hij daarom met de Japanners mee kan.*
 * *Pu Yi vindt niet dat hij zijn land verraadt als hij gaat.*
 * *Pu Yi had de koffers al gepakt.*

Deel 5

5. Is Pu Yi uit vrije wil gegaan of werd hij gedwongen? Leg je mening uit met een voorbeeld uit de film.
 Vrije wil.
 * *Pu Yi wil weer keizer worden.*
 * *Pu Yi spreekt het niet meer tegen (en komt zelfs een beetje tot berouw).*
 * *Pu Yi denkt erover na om zijn bekentenis te herschrijven.*
6. Bekijk je antwoorden nog eens en - als het goed is - heb je verschillende antwoorden. Hoe komt dat?
 * *Ik heb geen verschillende antwoorden, maar in het begin was er wel de suggestie dat hij gedwongen werd.*
 * *Omdat het steeds het woord van de één (Pu Yi) tegen dat van de anderen is.*
 * *Er komen steeds meer bewijzen uit verschillende bronnen.*
 * *Pu Yi probeerde zijn eer/reputatie te behouden (eigenbelang - standplaatsgebondenheid) en daarom loog hij.*
 * *Pu Yi wil geen extra straf in de gevangenis (wil zichzelf indekken) (eigenbelang - standplaatsgebondenheid) en daarom loog hij.*
 * *Elke scène heeft een eigen mening en je moet oordelen naar die mening.*
 * *Je kent niet meteen het 'hele verhaal'.*
 * *Je krijgt steeds een ander perspectief en daardoor verandert je eigen perspectief ook.*
 * *Wat er nu echt is gebeurd, weet je nog steeds niet.*



Hoofdstuk 7

Kwadrant



Hoofdstuk 7

Kwadrant

Algemeen

Het handelen van mensen is altijd onderhevig aan waarden. Voor leerlingen is dat vaak niet helder. Dat komt omdat die waarden niet altijd even expliciet zijn. Ook voor de betrokkenen zelf zijn de waarden van waaruit gehandeld wordt niet altijd even helder.

Een kwadrant en dan vooral een waardenkwadrant, helpt de leerlingen zicht te krijgen op hoe de mensen hebben gehandeld vanuit hun waarden. Het maakt complexe keuzen inzichtelijk. Maar een kwadrant kan ook een bijdrage leveren aan het oefenen van historische vaardigheden, zoals het onderscheid maken tussen oorzaak en gevolg.

De opdracht bestaat in feite uit twee delen. Eerst zetten leerlingen bronnen af tegen een probleem of indeling (ordenen, classificeren). Daarna bekijken ze op grond waarvan keuzen gemaakt zijn (waarden, relateren). Hierbij gaat het er vooral om de nuances te zien. Leerlingen herkennen vaak direct de expliciete opvattingen of gebeurtenissen. Tot echt denken komen ze pas als een mening of gebeurtenis niet eenduidig is. "Ik ben tegen, maar" of "Dit is een directe oorzaak, tenzij" De plaats waar de bron in het kwadrant gelegd wordt is dan ook van groot belang: dicht bij het snijpunt van de assen, of helemaal aan de rand.

Vormen van een kwadrant

De kwadranten gaan een stap verder dan bijvoorbeeld een 'levenslijn'. Daar spelen vooral de emotionele argumenten een rol. Hier worden die emotionele argumenten gekoppeld aan meer algemene waarden en normen en meer expliciet geplaatst in een historische, dan wel maatschappelijke context. Het gaat dus niet alleen om die enkele persoon, maar om een meer generale visie op het probleem.

In alle drie de vormen die in dit hoofdstuk zijn opgenomen zien we dat leerlingen eerst op een horizontale as een overweging moeten maken. Pas dan kan op een verticale as de nuance aangegeven worden. Het eerste kwadrant laat dit heel expliciet zien. Het kwadrant komt pas echt in beeld (letterlijk) als de leerlingen eerst zelf de horizontale as hebben getekend en daarop hebben gewerkt en daarna de verticale as tekenen en daarop werken. Als u leerlingen voor het eerst (bij een ander onderwerp) met een kwadrant laat werken, kunt u deze opzet kiezen om leerlingen greep te laten krijgen op de stappen die ze moeten zetten.

De tweede leeractiviteit werkt met beeldende bronnen. Dat levert een extra probleem voor leerlingen op, omdat beeldende bronnen vaak minder eenduidig zijn dan geschreven bronnen. Daarover is bij de inleiding van het hoofdstuk 'Beelden ter Discussie' al geschreven. Dit tweede kwadrant heeft dan ook een meer open karakter. Leerlingen kunnen andere keuzen maken en andere accenten zetten, waardoor hogere eisen gesteld worden aan het argumenteren en redeneren.

Het derde kwadrant heeft een heel ander karakter. Hier staan niet meer waarden en normen centraal maar gaat het over historische vaardigheden. Het goed kunnen bepalen van oorzaak en gevolg (en op een hoger niveau het bepalen van indirecte, directe oorzaken en gevolgen) is deels afhankelijk van de waarde die men toekent aan bepaalde gebeurtenissen, ontwikkelingen, etc. Lang niet altijd levert de tijd (dat iets vóór iets anders kwam) het antwoord op de vraag: wat is oorzaak, wat is gevolg. De industriële revolutie laat die problematiek heel goed zien en het kwadrant dwingt leerlingen om daarover na te denken. Omdat dit echter zeer complex is, is ervoor gekozen om bij dit kwadrant de leerlingen eerst nog extra stappen te laten zetten in de vorm van een soort stroomdiagram.

Ervaringen

De kwadranten dwingen de leerlingen om goed te redeneren en te argumenteren. Dat kan niet meer gebeuren in één rechtlijnig denkproces, maar moet via tussenstappen gedaan worden. De ene stap leidt immers niet automatisch tot een volgende. Steeds opnieuw is er een nieuw uitgangspunt van waaruit weer verder gedacht moet worden. Leerlingen ervaren dit als heel moeilijk. Ook zijn ze voortdurend aan het twijfelen aan hun antwoorden: "Klopt dit nu wel, of zit het toch anders? Je kunt toch ook" Dat zorgt ervoor dat het kwadrant alle kenmerken van een AHD-activiteit in zich heeft en het denken en redeneren zichtbaar maakt.

In de nabespreking hebben de meeste leerlingen geen moeite om die redeneringen weer boven tafel te krijgen. Veel lastiger vinden ze het om de overdracht te maken naar andere onderwerpen. Ze hebben

het gevoel dat de redenering hier, op dit moment, bij deze bronnen en dit onderwerp, opgaat, maar zien niet dat de manier van werken ze kan helpen op andere momenten. Dat komt met name omdat ze op zoek blijven naar hét goede antwoord: Er moet zoiets bestaan als de enige juiste redenering.

Didactische achtergronden

De kwadranten zijn vooral zinvol om leerlingen zicht te laten krijgen op complexe situaties, waarin mensen (uit het verleden) keuzen voor hun handelen hebben moeten maken. Vaak zijn die keuzen expliciet (het gooien van de atoombom, de 'Endlösung', het vermoorden van Julius Caesar, etc.) maar vaak ook niet (houding van de gewone bevolking in een oorlog, het beoordelen van regeringsbeleid, etc.).

Kwadranten helpen leerlingen:

- * te argumenteren en redeneren
- * te oordelen en te beoordelen
- * te generaliseren
- * te herkennen en te reconstrueren
- * voorkennis te activeren en te gebruiken

Actief Historisch Denken

De kwadranten laten de leerlingen

- * verbanden en samenhang vinden
- * het nut van feitelijke kennis ervaren
- * vragen stellen en hypothesen opstellen
- * ontdekken dat analyseren en interpreteren van een bron mede bepaald wordt door de eigen kennis, vaardigheden en vooronderstellingen.
- * ontdekken dat analyseren en interpreteren van een bron mede bepaald wordt door de historische context van de bron

Kwadrant

Verzet, aanpassing of collaboratie in de Tweede Wereldoorlog

Iemand die het verleden onderzoekt, ontdekt telkens weer dat 'zoveel hoofden, zoveel zinnen' er zijn. In deze oefening wordt gekeken naar verschillende mensen die in de oorlog een keuze hebben gemaakt. Dat gebeurt in twee delen. Eerst kijken we naar de vraag hoe zij tegenover de Duitsers stonden, daarna kijken we of ze deze keuze maakten uit eigen belang of met het oog op het algemeen belang.

De les in een oogopslag

Onderwerp: De Tweede Wereldoorlog in Nederland

Activiteit: Leerlingen verplaatsen zich in het leven van personen die WO II hebben meegemaakt en moesten kiezen tussen collaboratie of verzet.

Tijdsduur: Lesuur van 50 minuten

Doelen:

- * Leerlingen kunnen zich inleven
- * Leerlingen kunnen keuzen van mensen afzetten tegen de gegeven situatie (contextualiseren)
- * Leerlingen herkennen nuances tussen zwart-wit dan wel goed-kwaad tijdens de bezetting van Nederland in WO II.

Beginsituatie: Niveau: klas 3(H)V - ook bruikbaar in de Tweede Fase.
De bezetting van Nederland tijdens WO II is behandeld.

Vorbereiden:

- * Voor iedere leerling is er een blad met de opdracht, de vragen
- * Voor elke groep is er een kopie van het kwadrant.
- * De leerlingen hebben een A4-tje, een potlood en een pen nodig.

Instrueren:

Wat: We gaan vandaag kijken naar mensen die de Tweede Wereldoorlog hebben meegemaakt en daarin uiteenlopende keuzen hebben gemaakt;

Hoe: Jullie gaan een kwadrant invullen op grond van de keuze voor of tegen de bezetters en kijken daarbij naar het waarom van die keuze; dat doe je eerst alleen en daarna bespreek je het in groepjes van drie.

Waarom: Bij geschiedenis is het belangrijk dat je leert dat (grote) gebeurtenissen veel invloed hebben op het leven van individuele personen of groepen van mensen. De keuzen die door de mensen gemaakt worden hebben op hun beurt weer invloed op hun directe omgeving.

Uitvoeren:

- * De leerlingen maken individueel de opdracht.
- * Daarna worden de individuele resultaten in een groepje van drie besproken en komt er een gemeenschappelijk kwadrant uit.

Nabespreken:

Inhoud: De keuze waarvoor de Nederlanders stonden toen het land werd bezet. Bij de nabespreking wordt vooral ingegaan op de redenering van de leerlingen. Belangrijke rol in de nabespreking speelt "het grijze gebied" tussen zwart en wit, omdat het hier een waarderingsopdracht betreft.

Waarom: Door een gebeurtenis vanuit de optiek van verschillende mensen te benaderen, kun je de gevolgen ervan voor het dagelijks leven beter in kaart brengen. Op basis van (individuele) waarden en normen kun je het handelen van mensen verklaren en dus beter begrijpen.

Vervolg: Inleven is belangrijk om een situatie goed te kunnen begrijpen en om een goede historische redenering op te zetten.

Doelen

- * De leerling kan zich inleven in het denken en doen van personen uit het verleden;
- * De leerling kan een beargumenteerde waardering geven van de keuzen die personen tijdens een cruciale historische gebeurtenis hebben gemaakt;
- * De leerling kan zijn keuzen voorleggen aan klasgenoten en in een discussie tot een bijgesteld, genuanceerd, standpunt komen.

Beginsituatie

De les is opgezet voor een 3 VWO-klas. De leerlingen kennen het verloop van de Tweede Wereldoorlog en hebben stilgestaan bij de bezetting van Nederland, met name de gevolgen voor het dagelijks leven. Het is de eerste keer dat deze klas met een waardenkwadrant te maken krijgt.

Vorbereiden

- * Voor iedere leerling is er een blad met de opdracht, de vragen en het kwadrant.
- * De leerlingen hebben een A4-tje, een potlood en een pen nodig.
- * Om tijdsinstaat te boeken is het mogelijk om enkele vragen als huiswerk op te geven. Het gaat om het in eigen woorden omschrijven van de begrippen "collaboratie" en "verzet" (opdracht 2) en "algemeen belang" en "eigen belang" (opdracht 6). Voor deze optie is een apart opdrachtenblad bijgevoegd,

Instrueren

Wat gaan we doen?

Je gaat je inleven in vijf mensen die de Tweede Wereldoorlog hebben meegemaakt en daarin keuzen hebben gemaakt. Die keuzen ga je 'waarderen': kwamen ze in verzet, pasten ze zich aan of heulden ze met de vijand? Maakten ze deze keus om er zelf beter van te worden, of dachten ze daar anderen mee te dienen?

Hoe gaan we het doen?

Je doet dat door het opzetten van een waardenkwadrant.

Eerst bepaal je van elke persoon of die collaboreerde of in het verzet ging. Dat zet je uit op de horizontale as.

Daarna bepaal je of de persoon die keuze maakt uit eigen belang of voor het algemeen belang. Dat zet je uit op de verticale as.

Waarom doen we dit?

Iedere Nederlander heeft in de oorlog voor de keus gestaan hoe hij/zij om moest gaan met de nieuwe situatie. Na de oorlog werd er snel geoordeeld: verzet was goed. Alle andere houdingen eigenlijk fout. Later zijn we daar anders over gaan denken en zien we dat er tussen goed en fout een heleboel mogelijkheden zitten en dat je het waardeoordeel moet baseren op een goede analyse van de situatie: waarom maakte men die keuze.

Uitvoeren

De klas wordt snel in groepjes verdeeld. Iedere leerling krijgt een opdrachtenblad. De leerlingen kunnen meteen aan de slag. Het is belangrijk dat de leerlingen eerst op hun lege A4 blaadje gaan schrijven. Voor sommige leerlingen kan het handig zijn om de horizontale lijn die ze op het papier moeten tekenen, voor te doen op het bord.

Het is belangrijk dat ze de opdrachten individueel maken. Er wordt aangegeven wanneer er samengewerkt kan worden. Verder is het van belang dat de leerlingen de opdrachten in de voorgeschreven volgorde maken. Pas als er is nagedacht over de begrippen kunnen de personages een plaats krijgen op één van de twee assen. Het midden (het uiteindelijke snijpunt van de x- en de y-as) is 'neutraal'.

Als ze de informatie over de vijf personen hebben gelezen, geven ze die een plaats op de horizontale as (ronde 1) en vervolgens op de verticale (ronde 2).

Als de leerlingen zover zijn dat ze de punten met elkaar moeten verbinden, kan het proces even stil gelegd worden, om op het bord voor te doen wat de bedoeling is. Nadat ze individueel een keuze hebben gemaakt, bespreken ze die in groepsverband. De groep krijgt dan het kwadrant uitgereikt. Daar wordt dan de uitkomst van het groespoeverleg opgeschreven.

Nabespreken

Inhoudelijk

Bij de inhoudelijke nabespreking ligt de nadruk op de moeilijkheid van het achteraf beoordelen van mensen. Het moet duidelijk worden dat een oordeel rekening houdt met de situatie waarmee de persoon had te maken (een combinatie van persoonlijke elementen en meer generale aspecten). Daarvoor is inleving van groot belang. De volgende richtvragen spelen een rol:

1. Kun je uitleggen waar je (een van de personen) hebt geplaatst en waarom je dat hebt gedaan.
2. Wanneer vind je dat iemand in verzet is (dan wel collaboreert)? Definitie van het begrip.
3. Zou je het snijpunt "aanpassen" aan de situatie kunnen noemen? Veel leerlingen vinden dat "zwijgen toestemmen is". De discussie zal snel gaan over de "geest" van de begrippen in plaats van de strikte definitie.
4. Mag je, met de wijsheid achteraf, over personen oordelen? Of mag je alleen uitgaan van de kennis van dat moment? De onbewuste keuze die leerlingen hebben gemaakt, resulteert namelijk in de plaats waar ze de persoon in het kwadrant plaatsen.

Evaluatie

De leerlingen van de 3V-klas zijn, net als de leerlingen van twee andere derde klassen, erg enthousiast. Ze waarderen deze nieuwe benadering van de geschiedenis omdat het meer over echte mensen gaat dan om een opsomming van gebeurtenissen. Ze houden ervan om met elkaar te discussiëren en geven aan van andermans mening te leren, zowel in groeps- als in klassenverband. Bijna alle leerlingen vinden dat ze zich in de personages van toentertijd moesten inleven en dat ze daardoor een genuanceerder beeld hebben van keuzen die mensen, of ze wilden of niet, moesten maken toen Nazi-Duitsland Nederland binnenviel. Ze vinden de opdracht zinvol.

De klas vond de opdracht leuk en stak er daarom veel energie in. In alle groepjes werd lang inhoudelijk gediscussieerd over (het dagelijks levens tijdens) de Tweede Wereldoorlog in ons land. Omdat de biografieën nogal gechargeerd zijn en leerlingen weinig kennis hebben over deze bestaande personen, leidt iedere persoon tot levendige discussies. Sommige uitkomsten baarden opzien, maar waren op basis van inhoudelijke argumenten verdedigbaar.

De leerlingen hadden echt behoefte aan een uitgebreide evaluatie. Deze leidde weer tot onderlinge discussies.

Sommige leerlingen neigden ernaar het voorgedrukte kwadrant te gebruiken. Het is mogelijk om dit op een later moment uit te reiken, omdat het zelf tekenen van een kwadrant in twee rondes in dit geval belangrijk is.

Werkmateriaal

- * Opdrachtenblad met leerlinginstructie
- * Persoonsbeschrijving
- * Kwadrant

Kwadrant

Verzet, aanpassing of collaboratie in de Tweede Wereldoorlog Opdrachtenblad

Naam leerling Klas:

Wat gaan we doen?

Geschiedenis kijkt vooral naar mensen. Hoe zijn ze omgegaan met de dingen die gebeurden? Waarom handelde een individu of een groep op een bepaalde manier, op een bepaald moment, op een bepaalde plaats?

Iemand die het verleden onderzoekt, ontdekt telkens weer dat er 'zoveel hoofden, zoveel zinnen' zijn. In deze oefening ga je kijken naar verschillende mensen die in de oorlog een keuze hebben gemaakt. Dat doen we in twee delen. Eerst kijken we naar de vraag hoe zij tegenover de Duitsers stonden, daarna kijken we of ze deze keuze uit eigen belang of met het oog op het algemeen belang maakten.

We maken deze opdracht in groepen.

Opdrachten

1. Teken midden op een leeg blaadje een horizontale lijn van 15 cm. (zorg dat je boven en onder de lijn 10 cm. ruimte hebt.)
Aan het uiteinde links schrijf je "collaboratie". Aan het uiteinde rechts schrijf je "verzet"

2. Omschrijf in eigen woorden de begrippen "collaboratie" en "verzet".

Collaboratie:

Verzet:

3. Lees de persoonsinformatie op het aparte blad.
4. Zet van ieder zijn/haar initialen met potlood langs de horizontale lijn die je op je blad hebt getekend. Aan welke 'kant' hoort ieder van hen thuis? (En... hoever naar links of rechts?)
5. Bespreek je keuzen met je groepje. Welke verschillen of overeenkomsten ontdek je? Zijn deze verschillen te verklaren?

Teken nu een lijn van 15 cm verticaal, door het midden van je eerste lijn.

Zet boven aan "algemeen belang" en onderaan "eigen belang"

6. Omschrijf in jouw eigen woorden de begrippen "eigen belang" en "algemeen belang".

Eigen belang:

Algemeen belang:

7. Plaats, met potlood, de initialen van de personen ook langs de verticale lijn die hieronder staat. In hoeverre handelde hij/zij uit eigen belang of in het algemeen belang? (En... hoever naar boven of beneden?)

8. Bespreek je keuzen met je groepje. Welke verschillen, overeenkomsten ontdek je? Zijn deze verschillen te verklaren?

.....

9. Verbind van iedere persoon zijn/haar twee 'plekken' op het kruis met elkaar. Zo krijgt ieder een plaatsje in het kwadrant..

Op deze manier projecteer je beide posities in het kwadrant, zodat je een grafiek krijgt met twee assen waarin de initialen staan.

10. Vraag aan je docent een blad met een leeg kwadrant. Bespreek met je groepje de verschillen en vul dan samen het kwadrant in. Elke persoon moet ergens geplaatst worden. Bedenk dus telkens hoe ver naar links of rechts en naar boven of beneden een persoon geplaatst moet worden. Zet de initialen van de persoon in het kwadrant. Het hele groepje moet het er mee eens zijn.

11. Hieronder schrijf je op waarom je de persoon juist daar hebt geplaatst:

Pip Matthée hebben we geplaatst in kwadrant, omdat

.....

Dr. H.M. Hirschfeld hebben we geplaatst in kwadrant, omdat

.....

Hannie Schaft hebben we geplaatst in kwadrant, omdat

.....

Henk Kistemaker hebben we geplaatst in kwadrant, omdat

.....

Generaal H. Winkelman hebben we geplaatst in kwadrant, omdat

.....

12. Als je in één van de kwadranten géén initialen hebt geplaatst, omschrijf dan een verzonnen personage dat daarin thuishoort. Bedenk er een naam (en eventueel een functie/beroep) bij.

Naam:

Beroep:

Geplaatst in kwadrant:

omdat

.....

Kwadrant

Verzet, aanpassing of collaboratie in de Tweede Wereldoorlog

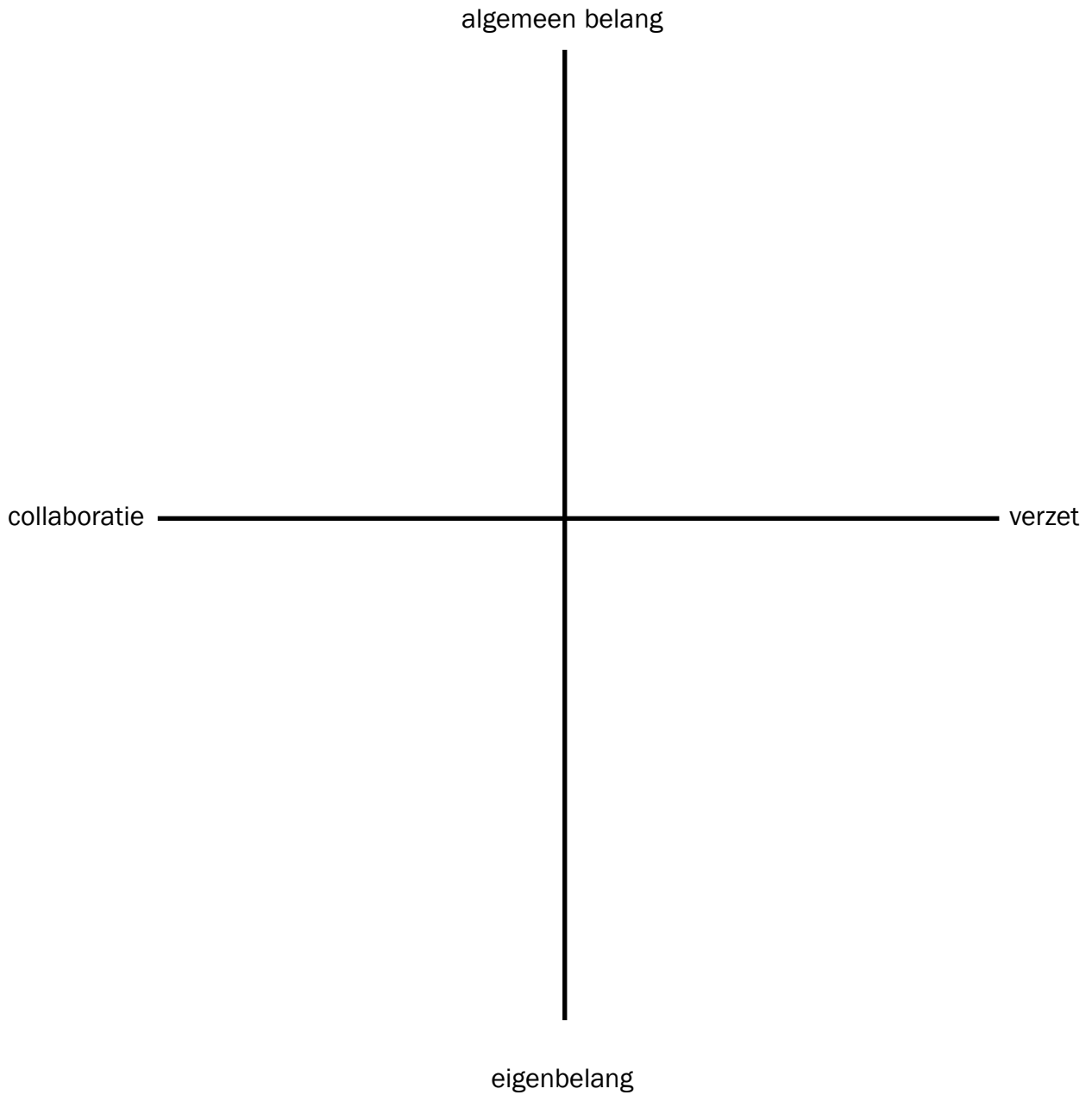
Persoonsomschrijvingen

De namen van de onderstaande personen zijn niet verzonden. Ook hun (verkorte) oorlogsgeschiedenis is niet fictief. Om het hanteerbaar te maken is slechts een grove lijn geschetst.

1. **Pip Matthée (P.M.)** is een 23-jarige eigenaar van een reclame-adviesbureau uit Roosendaal als in 1942 het gevaar dreigt om in Duitsland te werk gesteld te worden. Dat betekent het verlies van zijn baan. Op advies van NSB-burgemeester Daems wordt Pip lid van de NSB, maar krijgt desondanks een oproep om in Duitsland te gaan werken. Meteen zegt hij zijn lidmaatschap op. Snel trouwt hij, in de hoop dat zijn echtgenote de zaak mag overnemen. Dat lukt niet en Pip moet naar Wenen.
2. **Dr. H.M. Hirschfeld (H.M.H.) (1899-1961)** is secretaris-generaal van twee ministeries: dat van Handel, Nijverheid & Scheepvaart en van Landbouw & Visserij. Hij was gedeeltelijk van joodse afkomst en moest niets van de Duitsers hebben. Toch kon hij uitstekend met hen samenwerken. De Duitsers deelden zijn mening over de rust en orde die in Nederland nodig was. Binnen enkele dagen na de capitulatie van Nederland maakte deze ambtenaar met de bezetter belangrijke afspraken over openbare orde, voedselvoorziening en economische 'samenwerking' met Duitsland.
3. **Hannie Schaft (H.S.) (1920-1945)** is opgevoed met socialistische ideeën. In de oorlog heeft ze op verschillende manieren (onder andere door het stelen van persoonsbewijzen van niet-joodse vrouwen om deze door te geven aan joodse vrouwen en door het verzenden van pakjes naar Westerbork en andere kampen) geprobeerd haar protest tegen de bezetting om te zetten in daden tegen de bezetters. Ze ging echter veel verder. Ze pakte met Duitsers aan om aan informatie te komen. Verschillende Nederlanders, ook verzetsmensen, zagen haar als verraadster. Ze heeft meegewerkt aan verschillende sabotage-aanslagen. Uiteindelijk is ze opgepakt en in de duinen door de Duitsers terechtgesteld.
4. **Henk Kistemaker (H.K.) (1922-2003)** meldt zich, op aandringen van zijn vader, aan voor de SS omdat hij werkloos is. Zijn vader is dokwerker en heeft, omdat hij vloeiend Duits spreekt, goede contacten met de bezetter. Ook is vader anti-communistisch en voorstander van een Groot-Duitsland. Bij Henks vertrek naar Duitsland bracht vader, tot grote schaamte van Henk, de Hitlergroet. In het eerste gedeelte van de oorlog heeft Henk gevochten als infanterist bij SS Standarte 'Germania' en in het tweede gedeelte als Funker (radiobediende) bij SS-pantserregiment 5 "Wiking". Hij is enkele malen gewond geraakt, maar heeft de oorlog overleefd. Tot 1948 heeft hij in de gevangenis gezeten.
5. **Generaal H. Winkelman (H.W.) (1876-1952)** was, als opperbevelhebber van de Nederlandse strijdkrachten, een militair van de oude stempel: zeer trouw aan Koningin, Volk en Vaderland. Hij was een briljant strateeg, maar vergeleken met de Duitse oorlogsvoering waren zijn tactieken verouderd. Dat was het Nederlandse oorlogsmaterieel, waarvoor hij verantwoordelijk was, ook. De Nederlandse strijdkrachten reageerden traag op de Duitse inval en onderschatte de tegenstander daarbij. Na het bombardement op Rotterdam heeft generaal Winkelman vrijwel onmiddellijk gecapituleerd en niet gewacht op Franse en Engelse troepen die onderweg waren (en niet verder gekomen zijn dan een eindje over de grenzen van Zeeland en Brabant). Het welzijn van het Nederlandse volk ging hem vóór het voortbestaan van de staat. Winkelman heeft geweigerd zich aan de nieuwe machthebbers aan te passen en is de hele oorlog krijgsgevangen gebleven. Op 1 oktober 1945 is hij eervol ontslagen.

Kwadrant

Verzet, aanpassing of collaboratie in de Tweede Wereldoorlog



Kwadrant

The New Deal

The New Deal is een belangrijk onderwerp voor de binnenlandse geschiedenis van de VS. Het onderwerp wordt in schoolmethoden gebruikt om het Amerikaanse economische en sociale beleid te belichten en tegelijk continuïteit en verandering centraal te stellen. Dit kwadrant helpt om zicht te krijgen op de oordelen over the New Deal.

De les in een oogopslag

Onderwerp: De New Deal. Het economische beleid van president Roosevelt

Activiteit: Leerlingen verplaatsen zich in de problematiek van de Grote Depressie van de jaren '30. Moet de New Deal van Roosevelt gesteund worden of niet? En welke argumenten zijn daarvoor. Aan de hand van deze vragen plaatsen leerlingen bronnen in een kwadrant

Tijdsduur: 1 lesuur

Doelen:

- * Leerlingen herkennen de problematiek van de keuzen die Roosevelt moest maken.
- * Leerlingen kunnen bronnen analyseren en interpreteren
- * Leerlingen kunnen meningen uit bronnen halen

Beginsituatie: De crisis in de jaren '30 en de New Deal zijn behandeld, tevens moeten de leerlingen bekend zijn met de zogenaamde "alfabet-maatregelen"

Vorbereiden:

- * Kopieer voor iedere leerling het kwadrant
- * Kopieer voor iedere leerling het bronnenblad
- * Kopieer voor iedere leerling het opdrachtenblad

Instrueren:

Wat: Reacties op de New Deal

Hoe: Bekijk de bronnen en geef aan of de maker voor of tegen de New Deal is en bepaal welke overweging hierbij een rol speelt.

Waarom: Door voor en tegen argumenten op een rij te zetten kun je beter een beeld krijgen welke problemen er waren tijdens de crisis

Uitvoeren:

- * Verdeel de klas in groepen van drie leerlingen
- * Bespreek de instructie en zet de leerlingen individueel aan het werk
- * Laat ze vervolgens de ingevulde kwadranten en antwoordbladen vergelijken
- * Bespreek de bronnen na die de leerlingen moeilijk vonden.

Nabespreken:

Wat: Wat waren reacties op de New Deal?

Hoe: Hoe heb je de opdracht aangepakt? Hoe bepaal je of iemand voor of tegen is? Wanneer zijn argumenten economisch of politiek?

Waarom: Waarom hebben we deze opdracht zo uitgevoerd? Wat heb je er van geleerd?

Vervolg: Mening en argumenten zijn belangrijk bij het gebruik van bronnen.

Doelen

- * Leerlingen herkennen de problematiek van de keuzes die Roosevelt moest maken.
- * Leerlingen kunnen bronnen analyseren en interpreteren
- * Leerlingen kunnen meningen uit bronnen halen

Beginsituatie

De inhoud van de New Deal moet in de klas besproken zijn. Deze werkvorm gaat over meningen over en reacties op de politiek van Roosevelt. De leerlingen zijn nog niet bekend met de werkvorm.

Vorbereiden

- * Kopieer voor elke leerling een kwadrant
- * Kopieer voor elke leerling een bronnenblad en knip die bronnen los.
- * Kopieer voor elke leerling een antwoordenblad
- * Zet de tafels in groepjes van drie.

Instrueren**Wat** gaan we doen?

De crisis in de jaren '30 en de New Deal van Roosevelt waren ingrijpende gebeurtenissen in de Amerikaanse geschiedenis. Vandaag onderzoeken we een aantal reacties op het economische beleid van de Amerikaanse president. Welke argumenten gebruikten Amerikanen om de New Deal af te wijzen of te steunen?

Hoe gaan we het doen?

Het bestuderen van de reacties doen we aan de hand van een waardenkwadrant. Je krijgt bronnen die gaan over de New Deal. Bepaal voor iedere bron of de maker voor of tegen de New Deal is. Dit geef je aan op de x-as. Daarna geef je aan waar de maker zijn mening op baseert: heeft hij economische of politieke argumenten. Dit geef je aan op de y-as.

Waarom doen we dit?

Door voor en tegen argumenten op een rij te zetten krijg je een beeld van hoe er gedacht werd over de maatregelen. Ook leer je zo hoe Amerikanen denken over overheidsbemoediging en economie.

Uitvoeren

Verdeel de klas in groepen van drie. Deel de opdracht uit en neem de instructie gezamenlijk door. Leerlingen maken de opdracht individueel. De argumenten die ze uit de bronnen halen moeten ze op het antwoordenblad schrijven. Als iedereen binnen de groep klaar is gaan de leerlingen hun bevindingen vergelijken. De vragen op het opdrachtenblad moeten de leerlingen gezamenlijk beantwoorden en bespreken.

Nabespreken**Wat** hebben we geleerd vandaag?

De bronnen kunnen bij de volgend onderdelen geplaatst worden.

- Bron 1 is tegen de New Deal, zowel op politieke gronden (geen communistische experimenten) als op economische gronden (geen geleide economie of het communisme baseert zich op de economie).
- Bron 2 is een voorstander die economische en politieke overwegingen gebruikt. Dit arbeidersgezin geniet van een zeer karige kerstmaaltijd. De leefomstandigheden zijn erbarmelijk, maar de New Deal wil dit veranderen. De foto is van net voor of aan het begin van de New Deal.
- Bron 3 valt de New Deal aan op politieke gronden. Uncle Sam wordt van zijn vrijheid beroofd.
- Bron 4 laat de positieve resultaten van de New Deal zien omdat de werkloosheid langzaam daalt.
- Bron 5 is tegen de New Deal vanwege de verspilling van het belastinggeld (economisch). Leerlingen zouden deze bron bij politiek kunnen leggen, meer belasting betekent meer overheid.
- Bron 6 is tegen de New Deal. Economische reden: het betalen van boeren voor het niet laten groeien van producten kost de overheid veel geld. Politieke reden: het beleid van de overheid boeren lui worden om te werken.

Hoe hebben jullie het aangepakt?

Welke bron vond je moeilijk te plaatsen? Kun je uitleggen waarom je het moeilijk vond? Hoe kun je vaststellen of iemand een voor- of tegenstander is?

Vervolg

Het analyseren van bronnen en het achterhalen van de mening van de maker komt vaak terug bij geschiedenis. Vooral bij toetsen is dit een belangrijke vaardigheid.

Werkmateriaal

- * Bronnenblad
- * Kwadrant
- * Opdrachtenblad

Kwadrant

The New Deal

Bronnenblad



Bron 1

Vertaling

'Als het donker is, blijf de juiste weg volgen.'

Op het bovenste bord staat 'de weg van Jefferson, Madison en Lincoln'.

Op het onderste bord 'radicale kortere weg, no way out'.

Onder staat 'Bolsjewisme' en op de arm staat 'Rusland'.

Op de twee mannen staat 'U.S.' en 'Roosevelt'

Boven hun hoofden staat 'Depressie'



Bron 2

Een boerenfamilie, zonder moeder, tijdens het kerstdiner, begin jaren '30. Fotografen brachten de armoede in beeld, maar ook de langzame toename van welvaart.



Bron 3

Op de banden staan de afkortingen van de maatregelen van The New Deal.

Bron 4

The New Deal wordt op 4 maart 1934 door Roosevelt geïntroduceerd.

jaar	bevolking	aantal werkenden	werklozen	percentage werklozen
1929	88,010,000	49,440,000	1,550,000	3.14
1930	89,550,000	50,080,000	4,340,000	8.67
1931	90,710,000	50,680,000	8,020,000	15.82
1932	91,810,000	51,250,000	12,060,000	23.53
1933	92,950,000	51,840,000	12,830,000	24.75
1934	94,190,000	52,490,000	11,340,000	21.60
1935	95,460,000	53,140,000	10,610,000	19.97
1936	96,700,000	53,740,000	9,030,000	16.80
1937	97,870,000	54,320,000	7,700,000	14.18
1938	99,120,000	54,950,000	10,390,000	18.91
1939	100,360,000	55,600,000	9,480,000	17.05
1940	101,560,000	56,180,000	8,120,000	14.45
1941	102,700,000	57,530,000	5,560,000	9.66

**Bron 5**

Vertaling:

'The New Deal Pump' = de New Deal pomp

'I hope this will make her work' = Hopelijk brengt dit hem weer aan de praat.

'Leak' = lek

'Taxpayer' = de belastingbetaler

'FDR' = F.D. Roosevelt

7 miljoen dollars meer

16 miljard dollars besteed

Bron 6

Vertaling:

Uncle Sam tegen de boer:

'Hier is je geld voor het niet groeien van 40 are katoen'

Boeren op de voorgrond:

Wat ben je aan het doen Rags?

Ik vul mijn inkomensbelasting voor 1934

in. Ik ben bereid om 30 uur niet te werken

voor de rest van mijn leven.

Op het blad:

Inkomensbelasting voor 1934

Voor het niet planten van 1.000.000 are

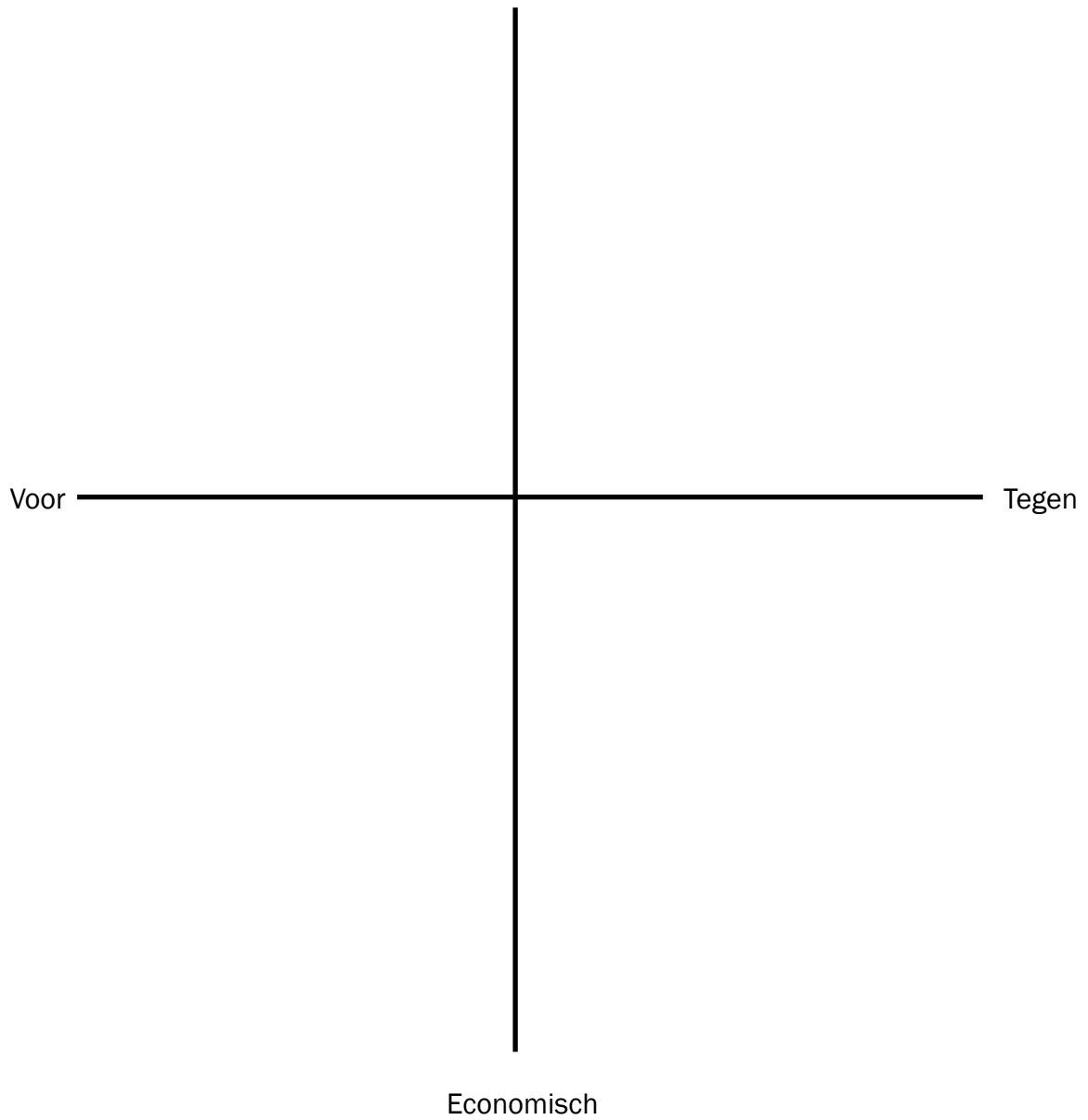
katoen 1000 dollar



Kwadrant

The New Deal

Politiek
(rol overheid)



Kwadrant

The New Deal

Opdrachtenblad

De eerste opdracht maak je individueel, de rest met je groep.

1. Geef per bron aan waarom je hebt gekozen voor/tegen en economisch/politiek.

Bron 1:

.....

Bron 2:

.....

Bron 3:

.....

Bron 4:

.....

Bron 5:

.....

Bron 6:

.....

Maak de vragen hieronder samen met je groep.

2. Bekijk de keuzen die je groepsgenoten hebben gemaakt. Maak nu met je groep een nieuwe verdeling van de bronnen op het kwadrant. Zorg dat je het met elkaar eens bent.

3. Bekijk alle prenten die liggen bij de voorstanders van The New Deal. Welke argumenten vind je terug in deze bronnen?

.....

.....

4. Bekijk alle prenten die liggen bij de tegenstanders van The New Deal. Welke argumenten vind je terug in deze bronnen?

.....

.....

5. Waarschijnlijk heb je in de sector voor/politiek geen bron liggen. Verklaar dit vanuit de Amerikaanse economische traditie.

.....

.....

6. Bekijk bron 4. In 1941 worden de VS rechtstreeks betrokken bij WO II, waardoor de werkloosheid snel daalt. Leg uit waarom de rechtstreekse betrokkenheid bij WO II ervoor zorgt dat de werkloosheid daalt.

.....

.....

7. Vinden jullie dat de New Deal geslaagd is? Gebruik politieke en economische argumenten om je mening te onderbouwen.

.....

.....

Kwadrant

Industriële Revolutie

Verschil maken tussen oorzaak en gevolg is bij geschiedenis belangrijk. Leerlingen hebben vaak moeite met de causale verbanden, zeker wanneer dat genuanceerd wordt in directe en indirecte oorzaken/gevolgen. Leerlingen moeten dan het verband tussen gebeurtenissen herkennen en benoemen. De Industriële Revolutie is een goed voorbeeld om dit te oefenen.

De les in een oogopslag

Onderwerp: Industriële Revolutie in Engeland

Activiteit: Leerlingen plaatsen gebeurtenissen in een stroomdiagram waarin oorzaak-gevolg wordt onderscheiden. Vervolgens gaan ze de begrippen aan elkaar koppelen. Tevens is een variant opgenomen voor de bovenbouw waarin nog onderscheid wordt gemaakt tussen directe en indirecte oorzaak/gevolg.

Tijdsduur: 1 lesuur van 50 minuten (bovenbouw: 2 lessen van 50 minuten)

Doelen:

- * Leerlingen kunnen onderscheid maken tussen oorzaak en gevolg
- * Leerlingen leren argumenteren
- * Leerlingen leren samenwerken

Beginsituatie: Leerlingen hebben het onderwerp al behandeld. Hun kennis wordt nu toegepast door het aanleren van vaardigheden. De leerlingen weten wat het verschil is tussen oorzaak en gevolg.

Vorbereiden: Onderbouw

- * Voor iedere groep een set kaartjes in een envelop
- * Voor ieder groepje het stroomdiagram kopiëren
- * Voor ieder groepje het invulblad kopiëren

Bovenbouw

- * Voor iedere groep een set kaartjes in een envelop of het bronnenblad
- * Voor iedere groep het kwadrant kopiëren
- * Voor iedere groep het invulblad

Instrueren: **Wat:** Oorzaken en gevolgen van de Industriële Revolutie (in Engeland)

Hoe: Je krijgt een aantal kaartjes met feiten en begrippen daarop. Die moet je in het diagram leggen en aangeven hoe ze verband houden met andere kaartjes.

Waarom: Het vaststellen van oorzaak en gevolg is moeilijk en komt bij ieder onderwerp in de geschiedenis terug.

Uitvoeren:

- * Verdeel de klas in groepjes van drie
- * Geef ieder groepje de envelop en de bijbehorende bladen.
- * Leerlingen plaatsen kaartjes, waardoor historisch kloppende redenering ontstaan.

Nabespreken: **Wat:** Wat heb je geleerd? Welke oorzaken en gevolgen horen bij elkaar?

Hoe: Hoe heb je het aangepakt? Wat was moeilijk of gemakkelijk?

Waarom: Zo leer je dat je altijd verbanden tussen gegevens moet aangeven, waardoor je ziet hoe de relatie tussen twee gegevens is.

Vervolg: Het kunnen onderscheiden van oorzaak en gevolg is bij geschiedenis heel belangrijk. Bij elk onderwerp uit de geschiedenis is dit van belang en komt dus zeker bij verschillende opdrachten en toetsen terug.

Doelen

- * Leerlingen leren onderscheid te maken tussen oorzaken en gevolgen.
- * Leerlingen herkennen dat oorzaken en gevolgen niet altijd een monocausaal verband hebben, maar dat het een ingewikkeld proces is.
- * Leerlingen herkennen dat oorzaken en gevolgen op meerdere manieren met elkaar in verband kunnen worden gebracht, afhankelijk van de redenering en de plaatsing van de gebeurtenis in een historische context. In leerlingentaal: een gevolg kan ook een oorzaak zijn (is bevolkingsgroei de oorzaak of het gevolg van voedsel-toename?).
- * Leerlingen leren informatie te ordenen en te classificeren
- * Leerlingen leren argumenteren en historisch te redeneren.
- * Leerlingen leren samenwerken.

Beginsituatie

Het hoofdstuk over de Industriële Revolutie is afgerond. De leerlingen hebben dus voldoende kennis over het onderwerp. Verder zijn leerlingen bekend met de structuurbegrippen oorzaak en gevolg.

Vorbereiden

Onderbouw

- * Voor iedere groep een set kaartjes in een envelop
- * Voor ieder groepje het stroomdiagram kopiëren
- * Voor ieder groepje het invulblad kopiëren

Bovenbouw

- * Voor iedere groep een set kaartjes in een envelop of het bronnenblad, afhankelijk welke variant gekozen wordt.
- * Voor iedere groep het kwadrant kopiëren
- * Voor iedere groep het invulblad

Maak groepjes van twee of drie leerlingen. Zorg dat de leerlingen dicht bij elkaar zitten (aan één kant van de tafeltjes), zodat ze goed kunnen overleggen.

Instrueren en uitvoeren

Wat gaan we doen?

We gaan de structuurbegrippen oorzaak - gevolg toepassen op de Industriële Revolutie in Engeland. Je moet oorzaken en gevolgen aanwijzen en uitleggen wat het verband er tussen is.

Hoe gaan we het doen?

Onderbouw

- * Iedere groep krijgt het stroomdiagram en een envelop met kaartjes.
- * Leerlingen moeten nu zelf een historisch kloppende redenering opzetten rond het begrip Industriële Revolutie.
- * Vier begrippen staan al in het diagram.
- * Als jullie de kaartjes naar tevredenheid hebben liggen, vult ieder het antwoordblad in.

Bovenbouw

- * Iedere groep krijgt een envelop met zes bronnen en het kwadrant.
- * De bronnen worden in het kwadrant geplaatst
- * Daarna wordt op het invulblad de keuze onderbouwd.
- * Tweede les
- * De leerlingen krijgen een envelop met kaartjes en het stroomdiagram
- * Leerlingen moeten nu zelf een historisch kloppende redenering opzetten, met onderscheid tussen directe en indirecte oorzaken-gevolgen.
- * Op het invulblad worden weer de keuzen beargumenteerd.

Waarom doen we dit?

Oorzaak en gevolg komen overal in de geschiedenis voor. Het gaat dan om de relaties tussen gebeurtenissen. Dat wordt causaliteit genoemd. Je ziet dat de relatie en interpretatie van gebeurtenissen afhankelijk is van je historische argumenten. Maar ook buiten de geschiedenis om vragen mensen zich vaak af waarom iets is gebeurd, ofwel wat is de oorzaak? En wat de gevolgen zijn van gebeurtenissen.

Nabespreken

Bij de *inhoudelijke nabespreking* kan de docent zelf kiezen met welke stroom hij begint. Of de leerlingen kunnen aangeven welke ze het lastigste vonden. Door niet alle stromen te bespreken blijft tijd over voor de andere onderdelen van de nabespreking. Van belang is dat goed de argumenten en redeneringen worden gevolgd en gewogen. Leerlingen moeten zich ook realiseren dat er meerdere redeneringen zijn, maar dat bepaalde redeneringen beter

zijn dan andere. Maar ook dat er foutieve redeneringen zijn.

Bij de nabespreking op **proces** kunnen de volgende vragen als richtlijn worden genomen:

- * Hoe kun je dit het beste aanpakken? (bijv. de kaartjes verdelen in oorzaken en gevolgen)
- * Hoe heb je bepaald of iets een oorzaak of gevolg was? (Was het vóór de industrialisatie of tijdens/na)
- * Wat waren de moeilijkheden die je tegen kwam?

De nabespreking over het **waarom** van de oefening helpt de leerlingen om dezelfde manier van werken, redeneren en argumenteren in andere situaties toe te passen. De startvraag kan zijn:

Waarom heb ik jullie deze opdracht laten maken?

Omdat er bij de werkvorm meerdere antwoorden mogelijk waren, zullen leerlingen het lastig vinden om cognitieve doelen te benoemen (we moeten dit of dat weten). Om dat te stimuleren kunt u de volgende opdracht geven:

Maak aan de hand van het schema van je groep een proefwerkvraag die iedereen moet kunnen beantwoorden.

Vragen die te beantwoorden zijn met een aantal concrete oorzaken of gevolgen zijn dan niet goed. Leerlingen moeten dan vooral redeneer-vragen stellen zoals: waarom is de bevolkingsgroei een oorzaak van de Industriële Revolutie? In de bovenbouw kan de vraag dan bijvoorbeeld zijn: waarom is de bevolkingsgroei zowel een indirecte oorzaak als een direct gevolg van de industriële Revolutie. Met andere woorden: De vraag moet aan de hand van bepaalde, concreet genoemde, oorzaken en/of gevolgen leiden naar de causaliteit.

Evaluatie

Het onderscheid tussen direct-indirect is niet in de onderbouwversie verwerkt. Het bleek voor deze leerlingen veel te moeilijk. De bovenbouw komt wel met het direct-indirect uit de voeten, maar bepaald niet zonder slag of stoot. De essentie van de oefening komt snel bovendien. Binnen veel groepen ontstaat de discussie over bijvoorbeeld de bevolkingsgroei. Is het nu een oorzaak of een gevolg?

Vervolg

Bij de bespreking van belangrijke gebeurtenissen zullen we nog vaak naar oorzaak en gevolg relaties kijken. Ook op proefwerken zal daarnaar gevraagd worden. Dus niet meer de vraag: "Noem drie oorzaken/gevolgen van.....", maar "Geef twee argumenten waarom een oorzaak/gevolg is van"

Varianten

Variant voor Vmbo/Havo De opdracht kan eenvoudiger gemaakt worden door de leerlingen niet alle kaartjes te geven, maar alleen de nummers 1 t/m 12. Hierdoor krijgt de opdracht wel een gesloten karakter. Leerlingen plaatsen ieder kaartje in het stroomdiagram.

Werkmateriaal

Onderbouw

- * Kaartjes
- * Stroomdiagram 'Industriële revolutie' op A4-formaat
- * Invulblad

Bovenbouw

Variant 1

- * Bronnenblad
- * Kwadrant 'Industriële revolutie' op A4-formaat
- * Invulblad

Variant 2

- * Kaartjes
- * Stroomdiagram 'Industriële Revolutie' (variant bovenbouw)
- * Invulblad

Kwadrant

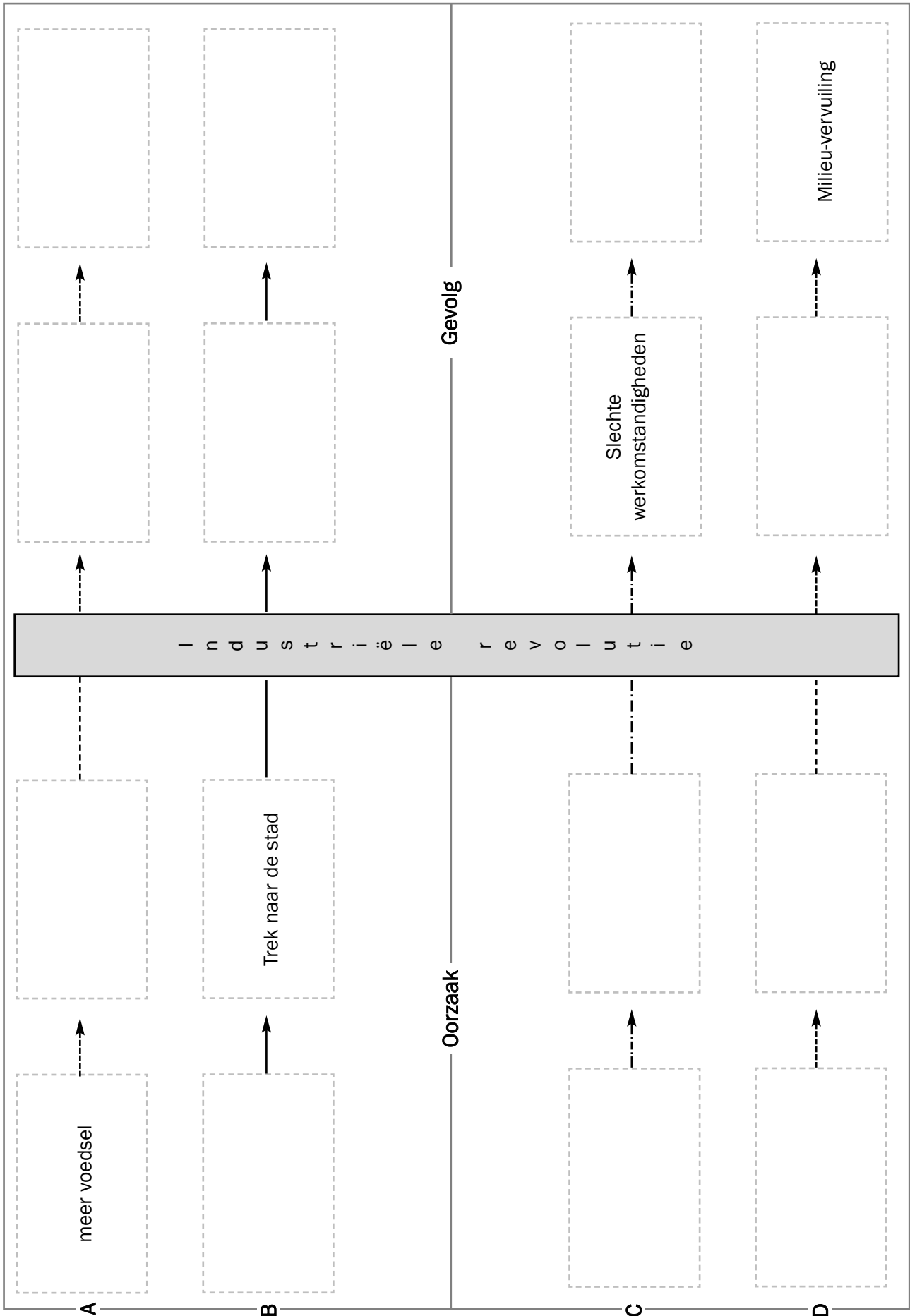
Industriële Revolutie kaartjes (onderbouw)

1 Enclosures Arme boeren verkopen hun grond	2 Krottenwijken	3 Groei van de bevolking
4 Klassensamenleving	5 Meer fabrieken	6 Uitvinding stoommachine
7 Groei van de steden	8 Arbeiders worden in een grote hal bij elkaar gezet	9 Meer vraag naar textiel
10 Wetten voor het beschermen van de arbeiders	11 Uitbreken van besmettelijke ziektes	12 Ondernemers willen zoveel mogelijk verdienen (kapitalisme)
13 Trek naar de stad	14 Slechte werkomstandigheden	15 Meer voedsel
16 Milieuvuiling	17 Katoen uit de koloniën	18 Ijzer en steenkool uit de mijnen
19 Verbeterde ziektebestrijding	20 Industriële samenleving	21 Slechte leefomstandigheden
22 Huisnijverheid	23 Stijging geboortecijfer	24 Daling sterftcijfer
25 Producten worden goedkoper	26 Betere en snellere verbindingen	

Kwadrant

Industriële Revolutie

Stroomdiagram (onderbouw)



Kwadrant

Oorzaken en gevolgen van de Industriële revolutie Invulblad (onderbouw)

Schrijf op welke kaartjes jullie bij elkaar hebben gelegd en leg uit wat ze met elkaar te maken hebben.

Rij A: _____ - _____ - Industriële Revolutie - _____ - _____

Uitleg:
.....
.....
.....

Rij B: _____ - _____ - Industriële Revolutie - _____ - _____

Uitleg:
.....
.....
.....

Rij C: _____ - _____ - Industriële Revolutie - _____ - _____

Uitleg:
.....
.....
.....

Rij D: _____ - _____ - Industriële Revolutie - _____ - _____

Uitleg:
.....
.....
.....

De volgende twee vragen maak je pas als de docent het zegt.

Kijk eens goed naar je stroomdiagram. Bedenk twee vragen die je op het proefwerk zou kunnen stellen. Bedenk: al je klasgenoten moeten de vraag goed kunnen beantwoorden.

Vraag 1:
.....

Vraag 2:
.....

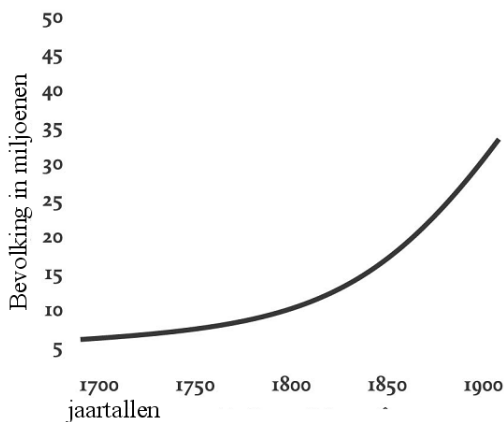
Wat heb je van deze opdracht geleerd?

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

Kwadrant

Industriële Revolutie Bronnenblad (bovenbouw)

bron 1



bron 2

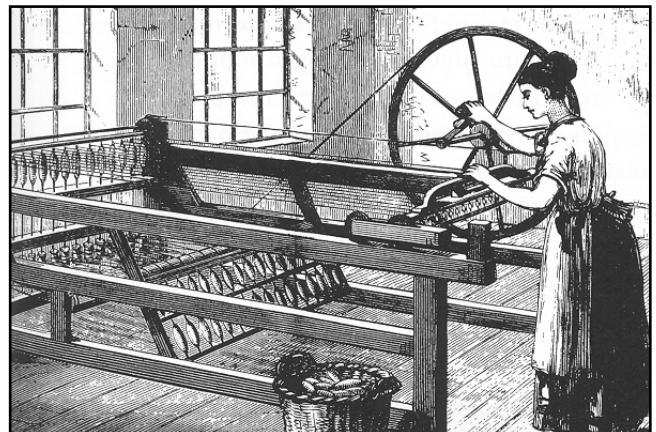
Engelse fabrikant in 1806:
'Ik ondervond bij mijn mensen een uitgesproken afkeer van elke vorm van geregelde werktijden en andere vaste afspraken. Het stond de mannen tegen dat ze niet naar binnen en buiten konden gaan wanneer zij dat wilden. Ze wilden het liefst vasthouden aan de manier van werken zoals ze dat vroeger gewend waren. Ze walgden zo van het hele fabriekssysteem, dat ik genoodzaakt was mijn bedrijf te sluiten.

bron 3

Aantallen buitenlandse kooplieden in Manchester (1800-1870)

Jaar	Duitsers	Grieken	Anderen	totaal
1800	9	0	3	12
1810	19	0	5	24
1820	28	0	7	35
1830	61	0	13	74
1840	84	9	17	110
1850	97	55	31	183
1860	114	87	41	242
1870	143	167	80	390

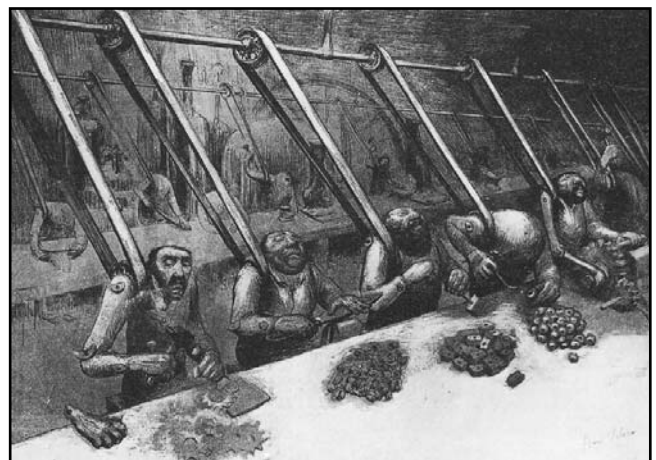
bron 4



bron 5

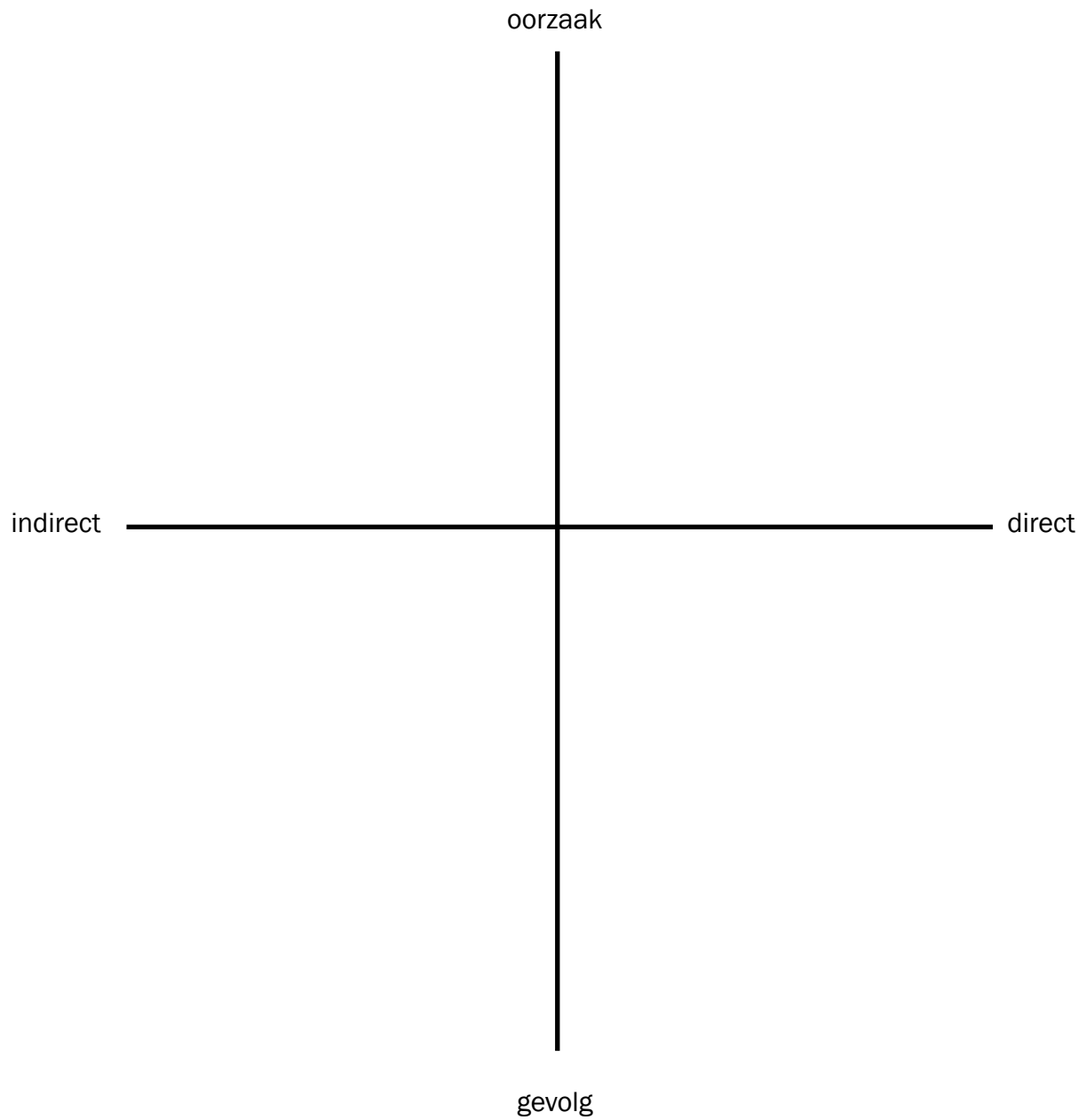
De hoofdzetel van de industrie is Lancashire, waar zij ook ontstond. Zij heeft dit graafschap door en door gerevolutioneerd, van een duister en slecht gecultiveerd moeras tot een levendige nijvere streek gemaakt, de bevolking in 10 jaar tijd vertienvoudigd en reuzensteden als Liverpool en Manchester met samen 700.000 inwoners en hun nabuursteden Bolton (60.000 inw.), Rochdale (75.000 inw.), Oldham (50.000 inw.), Preston (60.000 inw.) Ashton en Stalybridge (40.000 inw.) en een hele massa andere fabriekssteden als bij toverslag uit de bodem doen herrijzen.

bron 6



Kwadrant

Industriële Revolutie (bovenbouw)



Kwadrant

Industriële Revolutie Invulblad (bovenbouw)

- * Plaats bron 1 t/m 6 in een van de vier kwadranten.
- * Leg vervolgens uit op dit blad waarom de desbetreffende bron een oorzaak of een gevolg is van de Industriële Revolutie en of deze indirect of direct is.

Bron 1 is een DIRECTE / INDIRECTE OORZAAK / GEVOLG

Uitleg:
.....
.....
.....

Bron 2 is een DIRECTE / INDIRECTE OORZAAK / GEVOLG

Uitleg:
.....
.....
.....

Bron 3 is een DIRECTE / INDIRECTE OORZAAK / GEVOLG

Uitleg:
.....
.....
.....

Bron 4 is een DIRECTE / INDIRECTE OORZAAK / GEVOLG

Uitleg:
.....
.....
.....

Bron 5 is een DIRECTE / INDIRECTE OORZAAK / GEVOLG

Uitleg:
.....
.....
.....

Bron 6 is een DIRECTE / INDIRECTE OORZAAK / GEVOLG

Uitleg:
.....
.....
.....

Kwadrant

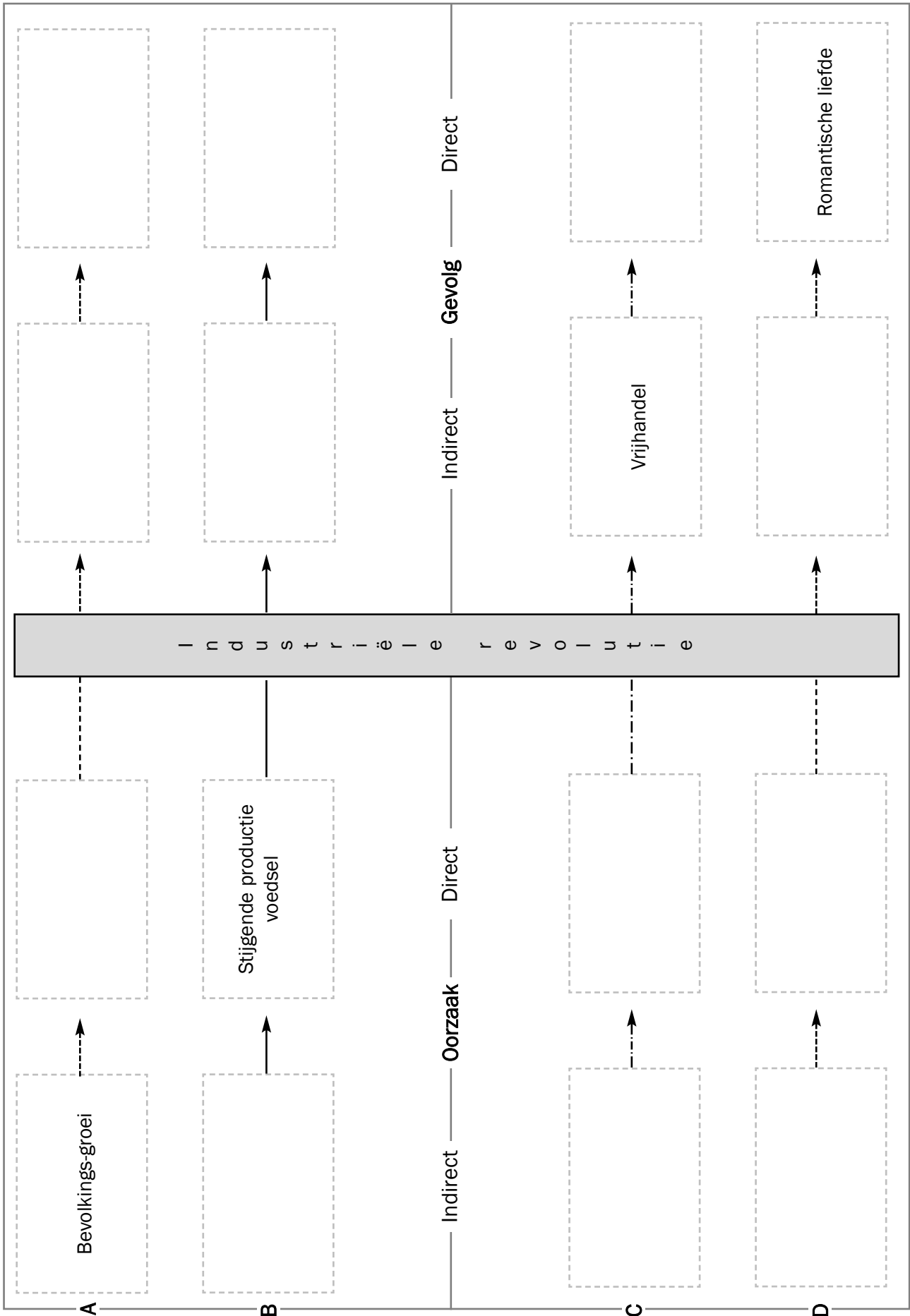
Industriële Revolutie kaartjes (bovenbouw)

1 Enclosures	2 Krottenwijken	3 Bevolkingsgroei
4 Klassensamenleving	5 Victoriaanse levensstijl	6 Burgerlijke moraal
7 Groei van de steden	8 Arbeiders worden in een grote hal bij elkaar gezet	9 Meer vraag naar textiel
10 Overheidsbemoeyenis	11 Besmettelijke ziekten	12 Ondernemers willen zoveel mogelijk verdienen (kapitalisme)
13 Urbanisatie	14 Slechte werkomstandigheden	15 Stijgende voedselproductie
16 Milieuvervuiling	17 Koloniën als win- en afzetgebied	18 Wereldmarkt
19 Verbeterde ziektebestrijding	20 Vrijhandel	21 Slechte leefomstandigheden
22 Minder sociale controle	23 Sociale wetgeving	24 Romantische liefde
25 Verzorgingsstaat	26 Liberalisme	26 Land brengt te weinig op

Kwadrant

Industriële Revolutie

Stroomdiagram (bovenbouw)



Kwadrant

Oorzaken en gevolgen van de Industriële Revolutie Invulblad (bovenbouw)

Schrijf op welke kaartjes jullie bij elkaar hebben gelegd en leg uit wat ze met elkaar te maken hebben.

Rij A: _____ - _____ - Industriële Revolutie - _____ - _____

Uitleg:
.....
.....
.....

Rij B: _____ - _____ - Industriële Revolutie - _____ - _____

Uitleg:
.....
.....
.....

Rij C: _____ - _____ - Industriële Revolutie - _____ - _____

Uitleg:
.....
.....
.....

Rij D: _____ - _____ - Industriële Revolutie - _____ - _____

Uitleg:
.....
.....
.....

De volgende twee vragen maak je pas als de docent het zegt.

Kijk eens goed naar het werkblad. Bedenk twee vragen die je op het proefwerk zou kunnen over dit schema.

Vraag 1:
.....

Vraag 2:
.....

Wat heb je van deze opdracht geleerd?

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



Literatuur



Literatuur

Deze literatuurlijst is een aanvulling op de literatuurlijst zoals die staat in: Vries, J. de (ed.), Havekes, H., Aardema, A. & Rooijen, B. van (2004). *Actief Historisch Denken. Opdrachten voor activerend geschiedsonderwijs*. Boxmeer: SGSE., p. 767-172. Boeken die daar zijn opgenomen, worden hier niet meer vermeld.

Andriessen, J.H.J. (1999). *De andere waarheid, een nieuwe visie op het ontstaan van de Eerste Wereldoorlog 1914-1918*, Amsterdam.

Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful learning*. New York: Grune & Stratton.

Ausubel, D.P., Novak, J. & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bank, J., Es, G. van, Rooij, P. de (2005). *Kortweg Nederland. Wat iedereen wil weten over onze geschiedenis*, Wormer: Inmerc

Behr, E. (1992). *De laatste keizer van China was een kind*. Utrecht: A.W. Bruna.

Boom, M. (1996). *Een nieuwe kunst: fotografie in de 19de eeuw: de nationale fotocollectie in het Rijksmuseum*, Amsterdam, Gent: Snoeck-Decaju.

Boom, S. (2004), Ik zie ik zie, wat jij niet ziet. Structuurbegrippen in geschiedenisexamens, foto's, vragen en bronnen. In *Kleio*, jrg. 45, nr 3, pp. 18-27

Boxtel, C. van (2004). Verschillen tussen beginners en experts. Historisch redeneren. In *Kleio*, jrg. 45, nr. 1, pp. 8-14

Brackman, A.C. (1991). *The Last Emperor*. New York: Carrol & Graf Pub. (1e druk 1973).

Carpay, T. (2003). Jongens, dit werkt niet. Het moet anders. In: Imants, J. & Verbeet, E. (Eds.) *Samenspel-2. Vormgeven aan actief en zelfstandig leren binnen de schoolvakken*. Nijmegen, Instituut voor Leraar en School. pp. 55-59.

Egan, K. (1986). *Teaching as Story Telling. An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. Chicago: The University of Chicago Press.

Egan, K. (1992). *Imagination in Teaching and Learning. Ages 8 to 15*. London: Routledge.

Egan, K. (2002). *Getting it Wrong from the Beginning. Our Progressivist Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey and Jean Piaget*. New Haven & London: Yale University Press.

Egan, K. (2005). *An Imaginative Approach to Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fabricius, J. (1968). *Wij Tz'e Hsi, keizerin van China*. Den Haag: Leopold.

Gee, J.P. (2003). *What Video Games have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave/MacMillan.

Gee, J.P. (2004). Video Games as Learning Machines. In: *SUM*, nr. 8, december 2004, pp. 14-17.

Gee, J.P. (2005). Learning by Design. Good Video Games as Learning Machines. In: *E-Learning, Volume 2, nr. 1*, pp. 5-16.

- Geugten, T. v.d. (2004), *Geschiedenis in je pocket*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Geugten, T. v.d. (2004). Over tekeningen en balloons. Strips in het geschiedenisonderwijs. In *Kleio*, jrg. 45, nr. 5, pp. 8-13
- Greven, J. (2001)., *Een mondiaal bedrijf. Vierhonderd jaar VOC als onderwijsthema voor leerlingen van 10 tot 15 jaar*, Enschede: SLO.
- Grol, R. (2004). *Leren Denken met Economie. Opdrachten voor activerend geschiedenisonderwijs*. Nijmegen: Stichting Omgeving en Educatie.
- Huizinga, J. (1995). *De taak der cultuurgeschiedenis*. Groningen: Historische Uitgeverij.
- Janssen, J. (2005), VCRI: Samenwerken via computers. In: *Kleio*, jrg. 46, nr. 2, pp. 22-25
- Johnston, R.F. (1985). *Twilight in the Forbidden City*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Joyce, B. & Weil, M. (1980). *Strategieën voor onderwijzen. Theorie in praktijk*. Apeldoorn: Van Walraven. (1e druk 1972 New Jersey: Prentice Hall)
- Klein, S. (2004), Vietnamsyndroom in beeld? Een didactische benadering van film en geschiedenis. In: *Kleio*, jrg 45, nr. 8, pp. 25-28.
- Lucassen, J. & Penninx, R. (1994). *Nieuwkomers, Nakomelingen, Nederlanders. Immigranten in Nederland 1550-1993*. Amsterdam: Het Spinhuis. M.n. pp. 16-17 en 53-60.
- Lucassen, L. (2004). Lessen uit het verleden van West-Europa: Integratie moet zijn tijd hebben. In: *Demos. Bulletin over Bevolking en Samenleving*, jrg. 20, nr. 4, pp. 25-29.
- McAleavy, H. (1963). *A dream of Tartary: The origins and misfortunes of Henry Pu Yi*. London: Allen & Unwin.
- McEwan, H. & Egan, K. (Eds.) (1995). *Narrative in Teaching, Learning, and Research*. New York & London: Teachers College Press.
- Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). *Vooruit! Innoveren in het Voortgezet Onderwijs*. Den Haag: Ministerie OC&W.
- Poe'l (1990). *De laatste keizer van China. Zijn eigen verhaal*. Baarn: Sesam/Uitgeverij Bosch & Keuning. Eerdere uitgaven in 1973 en 1987; Baarn: In den Toren/Anthos.
- Power, B. (1987). *De Marionet*. Het leven van Pu Yi laatste keizer van China. Houten: Unieboek.
- Power, B. (1987). *The Puppet Emperor. The Life of Pu Yi, Last Emperor of China*. London: Corgi Books.
- Pu Yi, Aisin-Gioro. (1964/1965). *From Emperor tot Citizen. The Autobiography of Aisin-Gioro Pu Yi*. Peking: Foreign Languages Press (2 volumes, Vol. I 1964; Vol. II 1965).
- Regtop, C., Veldhuis, I. (2005). Loods je leerling door politieke cartoons. In: *Kleio*, jrg 46, nr. 2, pp. 17-21.
- Roodenburg, L. (2002). *De bril van Anceaux*. Volkenkundige fotografie vanaf 1860, Zwolle: Waanders.
- Sklarew, B.H. e.a. (Eds.) (1998). *Bertolucci's The Last Emperor. Multiple Takes*. Detroit: Wayne State University Press.
- Trevor-Roper, H. (1976). *A Hidden Life. The Enigma of Sir Edmund Backhouse*. London: Macmillan.

Voets, S. (1992). *Buitenlandse migratie en de Nederlandse bevolkingsprognose*. Den Haag: NIDI.

Vries, J. de (Ed.), Havekes, H., Aardema, A. & Rooijen, B. van (2004). *Actief Historisch Denken. Opdrachten voor activerend geschiedenisonderwijs*. Boxmeer: SGSE.

Warner, M. (1987). *Tz'u-hsi. Keizerin op de drakentroon*. Houten: Kadmos. (1e Nederlands uitgave 1972).

Wilschut A., Straaten D. van, Riessen, M. van (2004). *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*, Bussum, Coutinho.

Wissen, L. van & Beer, J. de (2000). Internationale migratie in Nederland: trends, achtergronden, motieven en vooruitzichten. In: Nimwegen, N. van & Beets G. (Eds.) (2000). *Bevolkingsvraagstukken in Nederland anno 2000*. Den Haag: NIDI. pp. 147-171.