**Examenrondleiding**

**Historische context: Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden 1515-1648**

**Amsterdam Museum**

**Handleiding museumdocent**

**Inhoud**

1. **Het centraal examen geschiedenis havo/vwo**
2. **Rol van het Amsterdam Museum**
3. **Werkvormen**
4. **Kernobjecten examenrondleiding**

1. **Optionele objecten examenrondleiding**
2. **Bijlagen**
3. **Het centraal examen geschiedenis**

Het centraal examen geschiedenis heeft vanaf 2015 een andere opzet dan voorheen. Waar voorheen er twee grote losstaande thema’s werden getoetst, wordt nu de gehele geschiedenis als oriëntatie kennis getoetst. Binnen dit brede kader wordt er aan bepaalde onderwerpen meer aandacht geschonken; *de Republiek 1515-1648*, *Duitsland 1870-1945*, *Verlichtingsideeën en de democratische revoluties 1650-1848* en *de* *Koude Oorlog*. Bij het centraal examen is één onderdeel veruit het meest relevant voor Het Amsterdam Museum, de historische context:

* Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden 1515-1648

Het Amsterdam Museum biedt dan ook een eindexamenrondleiding aan rondom deze historische context en de relevante kenmerkende aspecten van de tijdvakken hieromheen. Dit onderwerp bestrijkt zowel de reformatie, de centralisatie voorafgaande aan de opstand en de opstand zelf. Ook wordt er aandacht geschonken aan de bijzondere plaats in staatkundig opzicht en de bloei in economisch en cultureel opzicht van de Nederlandse Republiek. Opvallend is het dat er maar gedurende een gedeelte van deze periode (1588-1648) er een Republiek der Nederlanden bestond. Het onderwerp wordt benaderd vanuit een drietal vragen, die te zien zijn als leidraad bij het geven van een rondleiding:

* Waardoor brak er een opstand uit in de Nederlanden, 1515-1572?
* Waardoor resulteerde de Opstand in het ontstaan van de Republiek, 1572-1588?
* Waardoor ontstond in de Republiek de Gouden Eeuw, 1588-1648?

Belangrijk is het alert te zijn op de tweeledigheid van de stof: waar de tekst van de historische context veelal politiek van aard is, kan er in het kader van de kenmerkende aspecten meer en binnen een breder kader kennis bevraagd worden. Voorbeelden van dit bredere kader zijn het onderscheid tussen burgerlijke- en hofcultuur, de relatieve tolerantie in de Republiek en het afwijkende staatsbestel. Hiernaast is het van belang om grotere lijnen te laten zien en de verschillende tijdvakken en kenmerkende aspecten met elkaar te verbinden. Het achterliggende idee van de kenmerkende aspecten is oriëntatiekennis. Een lijstje van relevante kenmerkende aspecten bevindt zich in de bijlage.

Je maakt de onderwerpen relatief eenvoudig herkenbaar en relevant voor leerlingen door ze te verbinden aan de relevante kenmerkende aspecten. Vragen als ‘welk kenmerkend aspect kan je verbinden met dit schilderij’ (of welke juist niet) en creatievere varianten hiervan (zoals kenmerkende aspecten uit verschillende tijdvakken – of objecten uit verschillende tijdvakken bij hetzelfde aspect) zullen waarschijnlijk goed werken. Hetzelfde geldt voor de voorbeelden en jaartallen die genoemd worden in de historische context. Deze moeten de leerlingen kennen voor het examen. De kans is groot dat ze deze bij een rondleiding voor het eindexamen kunnen benoemen en toepassen. En het is daarom dan ook van belang dat deze informatie in de rondleiding verwerkt wordt.

Op het examen wordt ook het historisch besef van de leerlingen getoetst – dit speelt bij de meeste examenvragen een belangrijke rol. Onder historisch besef wordt het vermogen van leerlingen om historisch te kunnen denken en redeneren geschaard – waar een flink aantal vaardigheden onder vallen. Probeer bij de rondleiding rekening te houden met deze vaardigheden. Het is van belang dat dit op een open en prikkelende manier gebeurt. Het stellen van gesloten vragen (ja/nee) is hierbij ongeschikt. In de bijlage wordt een beknopte uitleg rondom deze vaardigenheden gegeven met daarbij voorbeelden van vragen die het historisch besef en/of de oriëntatiekennis toetsen.

**Behoefte van en onderscheid tussen docenten en leerlingen van havo en vwo**

Er is geen substantieel verschil tussen de havo en de vwo stof. Vwo leerlingen dienen alleen in het kader van de historische vaardigheden zich beter bewust te zijn van het westers (en nationaal(istisch)) perspectief van de geschiedschrijving. Bij vwo leerlingen is het ook denkbaar om de selectie van getoonde collectie te bediscussiëren - waarom wel dit schilderij en deze thema’s belichten? Slavernij of het optreden van de Nederlanders in Nederlands-Indië speelt bijvoorbeeld geen rol van betekenis in de Gouden Eeuw zalen.

Het meest voorkomende onderscheid dat docenten benoemen is dat vwo/gymnasium leerlingen meer behoefte hebben aan sappige verhalen (en deze zelf kunnen verbinden met de relevante stof) en afwijkende voorbeelden, terwijl havo leerlingen een grotere behoefte hebben aan een duidelijker, explicieter verband tussen de rondleiding en de te leren stof. Een gymnasiumdocente stelde dat een herhalingsrondleiding waar vooral op de grote lijnen wordt ingegaan voor haar leerlingen niet zo aansprekend is – dit doen ze in de les namelijk ook al. Probeer bij deze doelgroep te werken vanuit een verhaal of een anekdote uit het dagelijks leven in de 16e/17e eeuw en deze te verbinden met het grotere verhaal – van abstract naar heel concreet of andersom.

Heel kort (door de bocht) zou gesteld kunnen worden: vwo leerlingen vinden een sterk verhalende rondleiding niet vervelend, terwijl havo leerlingen meer op zoek zijn naar afwisseling in de vorm van de rondleiding, zei het een filmpje of een verrassende vraag. Havo leerlingen hebben meer behoefte aan vertrouwde onderwerpen.

**De rondleiding op verschillende momenten in het jaar**

Meestal wordt de eindexamenrondleiding in de maanden voor het eindexamen het meest aangevraagd. Rond februari-april kan er van worden uitgegaan dat leerlingen op de hoogte zijn van de inhoud van de historische context, en waarschijnlijk de meeste jaartallen, voorbeelden en kenmerkende aspecten hebben behandeld. Het kan echter ook zijn dat er een groep komt die de rondleiding als voorbereiding op het behandelen van de stof neemt. In dit geval moet er een ander soort vragen gesteld worden. Vragen zoals ‘wat zie je en wat denk je dat dit zou kunnen betekenen’ spelen dan een grotere rol, terwijl bij rondleidingen die vooral herhalend van aard zijn vragen rondom specifieke gebeurtenissen, voorbeelden of kenmerkende aspecten bij rondleidingen een grotere rol zullen spelen. Hierop dien je als museumdocent voorbereid te zijn.

Het kan ook mogelijk zijn dat leerlingen de rondleiding als instaprondleiding gebruiken. Veel scholen behandelen de Republiek dan in 4 havo of 5 vwo. Het zou dus voor kunnen komen dat je deze klassen voor je krijgt. Het is dus mogelijk dat leerlingen de rondleiding als instap gebruiken zonder dat ze de betreffende stof hebben behandeld.

1. **Rol van het Amsterdam Museum**

**Uitgangspunt**

Tijdens het bezoek aan het Amsterdam Museum staan vooral herkenning, herhaling en verlevendiging centraal. Bij de havo komt dit meer neer op herhaling, terwijl bij het vwo de nadruk ligt op herkenning van concrete gebeurtenissen aan abstracte grote lijnen of kenmerkende aspecten. Leerlingen kunnen door hun bezoek aan het museum abstracte informatie koppelen aan concrete objecten. Dit kan de leerling helpen de examenstof beter te beheersen. Kortom, het bezoek zal voor de examenkandidaten vooral een *aanvulling* zijn op hun leerproces.

**Werkwijze**

Het bovenstaande zal bewerkstelligd kunnen worden door middel van een interactieve rondleiding in het Amsterdam Museum. De museumdocent probeert zoveel mogelijk het denkwerk door de leerlingen zelf te laten doen en hen te ondersteunen bij het leerproces. Voorbeelden van deze leerprocessen zijn het trekken van grotere verbanden, schakelen tussen abstracte en concrete voorstellingen, of het vinden en verbinden van symboliek. Het is dus aan te raden na het vertellen van verhalen en anekdotes, vragen op te werpen aan de leerlingen en ze niet te veel op een directe manier te leiden. Het kan dat leerlingen elkaar graag aan willen vullen. Sta hier open voor en streef dit ook na. Dit komt de betrokkenheid van de leerlingen ten goede. Hiernaast is het belangrijk om de leerlingen de ruimte te geven vragen te beantwoorden. Zorg voor vragen die open en duidelijk genoeg zijn zodat leerlingen er over na kunnen denken, maar zich tegelijkertijd ook zeker genoeg voelen om de vraag te (kunnen) beantwoorden. Zorg er echter ook voor dat de vragen gesloten genoeg zijn om te voorkomen dat het antwoord van de leerling niet meer in je verhaal past. Geef leerlingen ook voldoende tijd om over hun antwoord na te denken, en let er op dat je jouw vragen en antwoorden naar de hele groep toe stelt. Op de volgende pagina’s wordt een groot aantal voorbeeldvragen gegeven ter inspiratie.

Objecten staan centraal in de rondleiding, zij zijn immers een belangrijke reden voor de klassen om naar het museum te komen. Zorg er voor dat deze objecten meer dan slechts een illustratieve rol spelen in je rondleiding.

In deze handleiding staan voorbeelden van vragen die je kunt stellen en verhalen die verteld kunnen worden. Zie dit als aanbevelingen. De museumdocent blijft de ruimte houden om de inhoud te verlevendigen met verhalen of zijn/haar eigen vragen, mits passend en van toegevoegde waarde bij het onderwerp.

1. **Soorten vragen stellen**

**Activeren van voorkennis**

Het activeren van voorkennis is belangrijk bij een rondleiding. Leerlingen komen zelf te weten hoeveel ze eigenlijk van een onderwerp afweten, en dit is bevorderlijk voor het leerproces. Daarnaast krijgen de museumdocenten ook beeld van de kennis van de leerlingen. Een manier om dit te doen is aan leerlingen te vragen wat voor associaties een bepaald schilderij, persoon of situatie bij hen oproept. Een goede plek om dit te doen is bijvoorbeeld bij de schilderijen van Willem van Oranje en Alva. Het is belangrijk om de associaties van de leerlingen ook daadwerkelijk te gebruiken in je verdere verhaal voor de herkenning van leerlingen. Hieronder een aantal voorbeelden rondom hoe je dit zou kunnen doen.

* Je ziet hier inderdaad dat Alva en Willem van Oranje naast elkaar zijn geplaatst – kan jij mij uitleggen waarom ze naast elkaar hangen? Van wie was Filips II de koning?
* Alva stelde inderdaad de Bloedraad in. Welke gevolgen had dit denk je voor de opstand? En wat vond Willem van Oranje hier van?
* Er is een beroemd lied geschreven dat de naam van Willem van Oranje in zich draagt: het Wilhelmus. Dit lied werd tussen 1568 en 1573 geschreven, en verhaalt: ‘de koning van Spanje heb ik altijd geëerd’ Hoe valt dit te rijmen met zijn begin van de opstand? En hoe staat dit in verband met het streven van vorsten naar absolute macht? (denk aan het koningschap door God gegeven, opstand tegen wettelijke heer gaat te ver)
* Willem van Oranje streefde inderdaad naar geloofsvrijheid in de Republiek. Vergelijk dit idee met de praktijk in de latere Republiek. Ga hierbij bijvoorbeeld in op het onderscheid tussen gewetens- en geloofsvrijheid en gebruik het woord tolerantie. Pas op dat je niet het gras teveel voor jezelf wegmaait in het kader van de Beeldenstorm en tolerantie bij de Lingelbach.

**Vragen omtrent het inlevingsvermogen van de leerlingen**

Inlevingsvermogen, en het inzien dat er in een andere tijd andere normen en waardenpatronen golden is een belangrijk onderdeel van de historische vaardigheden. Vragen die leerlingen zich laten verplaatsen in een historisch persoon dienen ertoe dit vermogen te bevorderen. Dit is een manier van vragen die je kan gebruiken, met hieronder een aantal ideeën waar en hoe je deze manier van vragen kan toepassen. Waarschijnlijk werkt dit motiverend voor de leerlingen aangezien ze het verleden met het heden kunnen vergelijken en met concrete historische situaties en problemen worden ‘geconfronteerd’. Dit soort ‘waarom’ vragen vergen echter wel veel voorkennis van zowel de leerling als de museumdocent. Beslissingen van actoren en de ontwikkeling van waardenpatronen zijn immers niet eenduidig of simpel. Het gebruiken van dit soort vragen is niet verplicht bij de rondleiding. Indien deze wel gebruikt worden is het belangrijk deze vragen direct te verbinden met wat er op de objecten te zien is. Denk hierbij bij de Beeldenstorm aan de kleding van de Beeldenstormers, en bij de Spaanse koopman aan de Lingelbach.

**Voorbeelden**

‘Waarom denk je dat de gewone man beelden kapot ging slaan in de plaatselijke kerk?’

*Er was sprake van een strenge winter, waardoor er een tekort was aan eten in de Nederlanden. Mede hierdoor werd er met afgunst naar de rijkdom van de Kerk gekeken. Hiernaast was de steeds verder gaande centralisering van de macht een probleem, en ‘gewoon’ het contrast tussen de denkbeelden van de calvinisten en de katholieken.*

‘Oldenbarnevelt zou zich bij zijn eigen rechtszaak arrogant hebben opgesteld. Waarom denk je dat hij dit deed? ‘

*Een verklaring zou zijn dat hij gewoon vond dat hij gelijk had, en dat zijn eergevoel het verhinderde dat hij zou liegen om de doodstraf te vermijden. Hiernaast kan het zo zijn dat hij al zo lang een machtig man was, dat hij verblind was door zijn macht.*

‘Waarom denk je dat Willem van Oranje zo voor geloofsvrijheid was?’

*Uiteraard is een logisch antwoord hierop: zijn rechtvaardigheidsgevoel. Het zou echter ook een meer cynische kijk op Willem van Oranje kunnen triggeren, waardoor er mogelijk een discussie ontstaat.*

‘Waarom was Filips II zo streng in het vervolgen van andersgelovigen ? Denk je niet dat hij het aan het kunnen zien komen dat dit niet zo slim was? Kan je een reden bedenken waarom niet?’ *Uiteraard hebben we geen afbeelding van Filips II – dezelfde vraag kan dus toegepast worden op Alva.*

*Dit is een manier voor leerlingen om zich te kunnen verplaatsen in het hoofd van misschien wel de machtigste man van Europa in deze periode. Logische argumenten zijn: hij was overtuigd (overtuigd!) katholiek en dit was het enige ware geloof. (eventueel vergelijking met hedendaagse fundamentalisten?) Hiernaast was hij de koning van het machtigste rijk van Europa- wat hem mogelijk verblindde voor eventuele gevaren. (eventueel vergelijking met Poetin?) Denk je dat hij in zal hebben gezien dat hij dit misschien anders aan had moeten pakken?*

‘Buyck hield enorm vast aan zijn positie en deed nauwelijks concessies richting Amsterdamse protestanten. Kan je een reden bedenken waarom?’

*Je kan hierbij eigenlijk hetzelfde argument naar voren halen als bij Filips II: Buyck was al een enorm lange tijd aan de macht en had de touwtjes stevig in handen. Hiernaast was hij overtuigd van zijn gelijk rondom het geloof.*

Hoe denk je dat een katholieke Spaanse koopman tegen de verhoudingen in de Republiek aankeek?

*Deze vraag is ingewikkeld en de reacties waarschijnlijk speculatief. Probeer eventueel de houding van de koopman op de Lingelbach erbij te betrekken. Denken de leerlingen dat Spaanse kooplieden neerkeken op die rare Hollanders met hun calvinisme en het ontbreken van majestueuze paleizen? Of waren ze onder de indruk van de bedrijvigheid en de rijkdom van de inwoners van de Republiek? Of vonden ze Amsterdam vooral stinken?*

‘Waarom besloten rijke burgers zichzelf meer centraal te zetten op schilderijen?’

*Dit is iets wat verstandig is om te behandelen in zaal zeven. Hier is heel mooi de overgang Kruisweg Jezus – Occo – Buyck te tonen. Dit is een ingewikkelde vraag (waarom!) en iets waar ik zelf ook nog even een eenduidig antwoord op moet formuleren.*

1. **Werkvormen**

Bij de rondleiding hoort een hand-out voor leerlingen met daarin een tweetal werkvormen. Zie de bijlage voor deze werkvormen. Zorg ervoor dat je deze hand-outs tijdig hebt opgehaald. In de tabel bij *routes* zie je waar op de route je deze werkvormen toepast. Bij beide werkvormen is het belangrijk om er van op de hoogte te zijn wat leerlingen al weten. Indien het meer een instaprondleiding is kan er van de leerlingen alleen verwacht worden dat zij verbanden kunnen trekken, en niet dat zij zozeer zelf kennis aandragen. Bij de werkvorm met de stellingen is het verstandig om bijvoorbeeld bij een instaprondleiding een stelling te gebruiken waar minder parate kennis voor nodig is, of om een stelling wat meer in te leiden. Pas hierbij wel op dat je de leerlingen geen kant en klare argumenten geeft om een stelling te onderbouwen/te ondermijnen.

**Handleiding werkvormen**

Verbandenvierkant

Deze werkvorm is bij veel docenten, dan wel in een andere vorm, bekend. Vraag of de leerlingen er bekend mee zijn en leg de werkvorm anders uit. Met deze werkvorm oefenen leerlingen het leggen van verbanden tussen de abstracte kenmerkende aspecten en tussen deze kenmerkende aspecten en een concreet voorbeeld uit de tijd van de Republiek. In deze rondleiding gaat deze werkvorm in op het staatsbestel van de Republiek aan de hand van de relatie tussen prins Maurits en van Oldenbarnevelt en hun achterban in de vorm van ‘prinsgezinde’ regenten en ‘staatsgezinde’ regenten. Deze werkvorm dient hier gebruikt te worden.

Het is het belangrijk dat de leerlingen zelf nadenken en dat er weinig voorgekauwd wordt. Begin met een korte, pakkende anekdote wat als instap naar de werkvorm kan dienen. Hierna kan je vragen stellen die verband houden met het schilderij en de kenmerkende aspecten. Het zou fijn zijn als deze vragen vrij open zijn – zodat leerlingen gedwongen worden na te denken. Ook is het belangrijk de objecten bij je vragen te betrekken – laat de leerlingen kijken naar de schilderijen en opvallende kenmerken verbinden met de kenmerkende aspecten of belangrijke onderwerpen uit de context.

Je kan de uitgeschreven kenmerkende aspecten op het boekje ook gebruiken als geheugensteun of leidraad bij de verdere rondleiding – verbindt ze waar relevant met een object en stel aan de hand van duidelijke of minder duidelijke verbanden tussen één of meerdere kenmerkende aspecten en een (opvallende/aansprekend onderdeel van) van een object vragen.

**Verbandenvierkant Maurits en Oldenbarnevelt**

Het conflict tussen Maurits en Oldenbarnevelt is direct te verbinden met drie kenmerkende aspecten: van de bijzondere plaats in staatkundig opzicht van de Republiek, het conflict in de Nederlanden dat resulteerde in de stichting van een Nederlandse staat en het streven van vorsten naar absolute macht. Voorbeeldvragen:

* Kunnen jullie een verschil aanwijzen tussen de manier waarop Maurits zich af laat beelden en de manier waarop van Oldenbarnevelt zich af laat beelden? Wat betekenen deze verschillen volgens jullie? Waar hing dit schilderij denk je?
* Kunnen jullie een verband bedenken tussen het tussen het conflict in de Nederlanden en de wereldwijde handelscontacten in de Republiek? (denk hierbij aan de basis van de macht van de Republiek)
* Welk gevolg had ‘de protestantse reformatie die splitsing van christelijke in West-Europa tot gevolg had’ met het streven ‘van vorsten naar absolute macht?’
* Kan je een verband bedenken tussen ‘het streven van vorsten naar absolute macht’ en ‘het conflict in de Nederlanden dat resulteerde in de stichting van de Nederlandse staat’?
* Kan je deze gewenste uitstraling verbinden met hun functie binnen de Republiek en met de basis van hun macht? Wat was hun functie en hoe zie je dit terug?
* Door wie werd de stadhouder voorheen aangesteld? Wat was de stadhouder eigenlijk voor het begin van de opstand? (verhaal ‘instead’) **(let op waar je deze vraag stelt/verhaal vertelt – je kan ervoor kiezen dit bij Willem V. Oranje te doen, of bij Maurits)**
* Wat heeft het conflict tussen van Oldenbarnevelt en Maurits te maken met ‘het streven van vorsten naar absolute macht?’ (hofhouding, ‘paleizen’ concurrentie Holland/Maurits)
* Wat was denk je de reden dat dit conflict in het twaalfjarig bestand ontstond?
* Het centrale punt in het conflict was onenigheid over de invulling van de staatskerk in de Republiek – naar aanleiding hiervan liet Oldenbarnevelt steden zelf soldaten aannemen. Waarom was dit voor Maurits niet acceptabel?

**Stellingen**

Stellingen worden gebruikt om interactie met en tussen de leerlingen te bevorderen, de leerlingen aan te spreken en te betrekken bij het onderwerp. Ook helpen stellingen leerlingen een voorstelling te maken van het verleden. In de hand-out zijn een aantal stellingen opgenomen die gebruikt dienen te worden in de rondleiding. De museumdocent dient niet alle stellingen te gebruiken maar kiest er één of twee uit die het best bij de groep past. De stellingen-werkvorm wordt toegepast in de Gouden zaal – bij het echtpaar Bicker. Bij zowel de stellingen, als bij de inlevingsvermogen-vragen hierna, is het belangrijk te bedenken dat vooral de kwaliteit van de argumentatie van de leerlingen belangrijk is. Bij goede prikkelende stellingen IS er geen goed antwoord. Hiernaast is het aan de museumdocent om in te schatten in hoeverre een stelling bij een bepaalde groep past – de ene stelling vereist veel meer voorkennis om er een zinvolle discussie/gesprek over te hebben dan de andere.

**Bicker**

**‘Jacobus Bicker trouwde waarschijnlijk met zijn eigen nicht omdat ze super verliefd op elkaar waren.’**

*Uiteraard is dit een discutabele stelling- het gaat over gevoelens en het is onmogelijk dit met zekerheid vast te stellen. Er is dus ook geen juist antwoord. Wel kan het een pakkende inleiding zijn tot een discussie over verstandshuwelijken en een vergelijking met tegenwoordig. Ook kan het een aanleiding zijn tot een discussie over de* ***betrouwbaarheid van bronnen****, en de manier waarop historici zo dicht mogelijk bij de waarheid proberen te komen. Je kan met deze stelling dus twee kanten op:*

* Een discussie over de aard van het huwelijk in de zeventiende eeuw, en eventueel een vergelijking met nu
* Een discussie over de mogelijkheid om hier iets over te kunnen zeggen en de betrouwbaarheid van bronnen:

Een mogelijke vraag hierbij zou kunnen zijn: ‘hoe/kun je hier achter komen?’. Een antwoord zou kunnen zijn: je zou informatie kunnen vinden over de mate van verliefdheid van Jacobus en Alida Bicker door bijvoorbeeld dagboeken of correspondentie te bestuderen. De vraag is dan (aan de leerlingen) of dit soort bronnen betrouwbaar zijn. Je moet dan nagaan wat het doel is van het opschrijven van dit soort teksten, en of de auteur hiermee bepaalde bijbedoelingen zou kunnen hebben. Een dagboek zou bijvoorbeeld betrouwbaar zijn (je schrijft het voor jezelf) of juist niet als het in deze tijd normaal was dat een dagboek na je dood werd uitgegeven. Correspondentie tussen beiden zal waarschijnlijk betrouwbaar zijn, aangezien dit niet bedoeld is om aan andere mensen te laten lezen. Beide bovenstaande bronnen zouden in de tijd zelf zijn geschreven, wat de betrouwbaarheid van de informatie ten goede komt.

Je zou hierbij nog verder kunnen gaan door te vragen of deze bron **bruikbaar** is bij onderzoek naar een bepaalde onderzoeksvraag. Bijvoorbeeld: trouwden regentenfamilies in de zeventiende eeuw uit liefde of uit andere belangen? Dan kan je de vraag opwerpen of je kan bepalen of deze bron representatief is, en wat voor conclusies je hier dan eventueel uit zou kunnen trekken.

**Zie hierbij vraag 9 uit het proefexamen op pagina 21 van de examenbundel.**

**De Bickers lieten zich op deze wijze afbeelden omdat ze wilden laten zien dat ze heel sober leefden**

*Uiteraard is hier wel een juist antwoord op: nee. Dit betekent echter niet dat er geen zinvolle discussie uit voort kan komen. Hier kan een gesprek/discussie over mode door de tijd heen worden geïnitieerd, en natuurlijk een gesprek over calvinisme-katholicisme en de verschillende, en veranderende manier waarop burgers zichzelf af laten beelden. Zien ze er wel zo sober uit? Of juist rijk en machtig? Hier kan naar terug verwezen worden in zaal zeven.*

**De Bickers waren waarschijnlijk aanhangers van de stadhouders**

*Deze stelling vereist meer voorkennis en begrip van het staatsbestel in de Republiek. De Bickers waren rijke, invloedrijke regenten. Deze regenten waren over het algemeen eerder concurrenten dan aanhangers van de Oranjepartij (als je in deze context over partijen kan spreken). De Bickers hadden er groot belang bij dat de stadhouder zich niet in zaken omtrent handelsbelangen moeide. Dit was over het algemeen een kenmerk van de staatsgezinde. Onder leiding van Andries Bicker (vader van Alida Bicker) werd ertoe besloten na het overlijden van Willem II géén nieuwe stadhouder aan te stellen – en om zo het eerste stadhouderloze tijdperk in te luiden.*

**Het staatsbestel van de Republiek was veel democratischer dan bijvoorbeeld het staatsbestel van Engeland (of Frankrijk)**

*Dit is een ingewikkelde vraag en vereist veel voorkennis. Probeer deze stelling dan ook niet uit bij een instaprondleiding. Het is uiteraard eenvoudig om te zeggen – ja uiteraard. Echter, de macht van de Engelse koning was ook niet onbeperkt, zeker in de zeventiende eeuw werd zijn macht steeds verder ingeperkt. Zie bijvoorbeeld de oorzaken van de Engelse burgeroorlog en de onthoofding van Karel I. Hier had de elite dus ook veel macht. Vergelijk hier indien relevant de Republiek en Engeland met Frankrijk – waar de macht van de koning wel behoorlijk absoluut was en steeds meer absoluut werd. Bij deze stelling kan Engeland ook vervangen worden door Frankrijk. Hierdoor wordt de stelling eenduidiger en makkelijker te ‘beantwoorden’. Frankrijk had in deze periode namelijk een machtige (en hierna steeds machtiger wordende) koning – diens macht veel minder sterk werd ingeperkt door de adel dan in Engeland. Het is hierbij verstandig Lodewijk XIV als voorbeeld te nemen. Terwijl zijn heerschappij buiten de periode 1515-1648 valt, is hij wel de enige Franse koning uit deze periode die de leerlingen bij naam kennen en die over het algemeen als hét voorbeeld van een almachtige heerser wordt gebruikt.*

**Routing**

Doordat de tentoonstellingsruimte in het museum over de deze periode relatief klein is, kan er maar één klas (2 groepen van 15 leerlingen met museumdocenten) tegelijkertijd aangenomen worden. Er zijn twee routes opgesteld. Beide routes zijn min of meer chronologisch – route één gaat echter terug in te tijd terwijl route twee de tijd juist volgt.

1. **Start schuttersgalerij** 🡪 korte activering voorkennis
2. **Start DNA** 🡪

Overleg vooraf goed wie waar gaat beginnen en wie welke route neemt. **Vanwege de beperkte ruimte op zaal is het zeer onverstandig af te wijken van de gegeven routes.** Dit kan alleen indien deze route van tevoren duidelijk is afgestemd met de andere museumdocent. **Je ontkomt er niet aan om te moeten springen in de tijd.** Zorg dat dit voor leerlingen duidelijk is.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **1: Start schuttersgalerij** | **Zaal** | **2: Start Willem van Oranje/Alva** | **Zaal** |
| Regentengalerij (tegeltableau) | Regentengalerij |  |  |
| Maurits en van Oldenbarnevelt  Verbandenvierkant | 10 | Alva en Willem van Oranje/Karel V | DNA |
| Korendragers en filmpje | 9 | Gouden zaal (Bicker)  Stellingen | Gouden zaal |
| Lingelbach/kerktoren | 8 | Projectie stad Amsterdam | 7 |
| Beeldenstorm | 7 | Laatste katholieke burgemeester | 7 |
| Laatste katholieke burgemeester | 7 | Beeldenstorm | 7 |
| Projectie stad Amsterdam | 7 | Lingelbach/Kerktoren | 8 |
| Gouden zaal (Bicker)  Stellingen | Gouden zaal | Korendragers en filmpje | 9 |
| Alva en Willem van Oranje | DNA | Maurits en Oldenbarnevelt  Verbandenvierkant | 10 |
|  |  |  |  |

1. **Kernobjecten examenrondleiding**

Hieronder worden de kernobjecten in een tabel geplaatst met daarin:

* De titel
* Het catalogusnummer
* Voorgestelde thema’s die bij dit object behandeld kunnen worden
* De nummers van de kenmerkende aspecten die bij dit object passen
* De te leren voorbeelden uit de historische context die bij dit object passen
* De jaartallen uit de historische context die bij dit object passen

Niet elk object is direct met voorbeelden of jaartallen te verbinden. Als dit echter wel mogelijk is, is het belangrijk deze jaartallen te gebruiken of hier naar te vragen. Deze jaartallen dienen de leerlingen namelijk uit hun hoofd te kennen. Soms zal het ook mogelijk zijn deze herkenningspunten bij objecten waar het niet bijstaat in te passen – laat je dan niet door deze handleiding tegenhouden.

In deze korte handleiding is er aangegeven wat er minimaal verteld zou moeten worden bij elk object. De kernobjecten vormen samen een volledige rondleiding, waarin alle belangrijke thema’s van het eindexamen die in het Amsterdam Museum behandeld kunnen worden, worden behandeld. **Zorg ervoor dat al deze thema’s aan bod komen.**

Het staat vrij om bij objecten verder bij uit te weiden of andere objecten bij je verhaal te betrekken. bijvoorbeeld naar aanleiding van een verzoek van de docent. Let er wel op dat je de andere groep niet ophoudt, of dat je teveel uitweidt over onderwerpen die niet in de leerstof van de leerlingen voorkomen.

Zorg ook aan het begin van de rondleiding voor een korte inleiding waar je ingaat op wat er behandeld zal worden en de duur van de rondleiding.

**De kernobjecten**

|  |  |
| --- | --- |
| **Oud West, Thuis Best** | Full image**inv.nr. 397** |
| **Staatsbestel Republiek, begin opstand, stadhouder** | **17, 21, 22, 23** |
|  | |
| 1566, 1584 | |

Dit object is bedoeld om museumdocenten de mogelijkheid te geven de voorkennis van leerlingen te kunnen peilen, en om te voorkomen dat er direct met een werkvorm begonnen wordt. Dit object wordt dan ook alleen gebruikt in route 1. Gebruik de afbeelding van Willem van Oranje om het staatsbestel van de Republiek in te leiden. Dit tegeltableau is optioneel – indien je het geen probleem vindt om met Maurits en Oldenbarnevelt en de werkvorm te beginnen, kan je dit object overslaan.

|  |  |
| --- | --- |
| **Schilderij Alva i.c.m. W.v.O. en Karel V** | Full imageFull image**SA 24436 en SA 24242** |
| **Centralisatie/kettervervolging/Beeldenstorm** | **17, 21,22, 23** |
| Voorbeelden: *Karel V: Luther – Collaterale raden – Bloedplakkaten – Plakkaat van Verlatinge* | |
| Jaartallen: 1555, 1566, 1568, 1572, 1576, 1579, 1584 | |

**Let op! Dit object heeft bij route 1 een andere rol dan bij route 2.** Bij route 1 is het de afsluiting, terwijl route 2 op deze plek van start gaat. Bij route 2 is dit dus een goede plek om de voorkennis op te halen.

In de vijftiende en zestiende eeuw wordt de positie van de stedelijke burgerij in de Nederlanden sterker door de opbloei van de handel en nijverheid. Het centralisatiebeleid van Karel V, die gedurende zijn bewind landsheer werd van alle 17 gewesten, bedreigde sommige van de privileges van zijn onderdanen – vooral de privileges van de steden en gewesten. De *Collaterale Raden,* waarin de belangrijkste Nederlandse edelen plaatsnamen die hem hielpen en adviseerden met het bestuur, zijn een duidelijk voorbeeld van deze centralisering.

Ook religieuze oorzaken (waarover straks meer bij projectie stad Amsterdam) lagen ten grondslag aan de start van de opstand. Karel V vervolgde ketters streng (*Bloedplakkaten* 1550) en stuurde na de *Beeldenstorm* de hertog van Alva naar de Nederlanden om orde op zaken te stellen. Hij voerde de *Raad van Beroerten* in die zeer hard optrad, wat de afkeer tegenover de Spanjaarden versterkte. *Willem van Oranje* was de hoogste edele in de Nederlanden, stadhouder van Holland, Zeeland en Utrecht. Een stadhouder was de hoogste vertegenwoordiger van de landsheer, die, na de acte van Verlatinghe, in dienst kwam van de Staten. Hij pleitte aan het hof van Filips II voor godsdienstvrijheid, maar moest naar aanleiding van de Beeldenstorm, de komst van Alva en de hierop verhevigde vervolging van protestanten, uitwijken naar zijn landgoed in Duitsland. De in 1568 begonnen opstand groeide in 1572 snel toen een groot aantal steden naar de kant van Willem van Oranje over liepen. Oranje was voor geloofsvrijheid (niet alleen gewetensvrijheid), en koos bij zijn propaganda voor de opstand dan ook voor een nationale in plaats van een religieuze invalshoek om een zo breed mogelijk draagvlak te creëren. De meeste calvinisten wilden hier niets van weten en verboden het katholicisme. De *Pacificatie van Gent* (gesloten door alle Nederlandse gewesten na misdragingen van het Spaanse leger) mislukte dan ook waarna de opstand uiteen viel en de overgebleven opstandige gewesten zich aaneensloten in de *Unie van Utrecht.*

Controleer eventueel hier (of in ieder geval aan het begin) of de leerlingen beseffen dat aan het begin van de historische context ‘de Republiek 1515-1648’ er nog helemaal geen Republiek bestond.

Het gevaar bestaat bij deze twee schilderijen heel veel te willen vertellen, aangezien zo’n groot gedeelte van het verhaal hieraan op valt te hangen. De schilderijen zelf zijn echter niet ‘spannend’ voor leerlingen en het verhaal is waarschijnlijk ook al in de les behandeld. Als het een instaprondleiding betreft kan je wel meer vertellen – dan is het verhaal zelf waarschijnlijk ook interessant genoeg.

Probeer je indien ze het echter al behandeld hebben hier te beperken tot de centralisatie en de kettervervolging. Probeer de onderdelen beeldenstorm, *Pacificatie van Gent* en het onderscheid tussen Calvinisme en Lutheranisme in zaal zeven te behandelen.

|  |  |
| --- | --- |
| **Bickers/galerij van burgers** | Full imageFull image**SA 2077 en SA 2078** |
| rol burgers t.o.v. andere landen, kunst (verbreiding), waarden) | (24, 25) |
| Bouw Portugees-joodse synagoge (1639) | |
| Val van Antwerpen (1585) | |

**Galerij van burgers**

**Let op - de stellingen dienen bij deze objecten gebruikt te worden.** Gebruik deze stellingen, de galerij en de Bickers om de machtsverhoudingen binnen de Republiek en eventueel de burgerlijke cultuur (tegenover de hofcultuur) te behandelen. Ga in op de boodschap die de burgers uit wilden stralen, de calvinistische waarden die hiermee samenhangen (of juist de pronkzucht die eruit spreekt). Waarom lieten de regenten zich zo afbeelden? Ga hiernaast ook in op de enorme welvaart en kunstproductie in de Republiek, waar vaak zelfs bakkers en slagers schilderijen in hun zaak hadden hangen.

Onder het kopje machtsverhoudingen en regentenkliek kan genoemd worden dat de Alida Bicker een volle nicht was van haar man, Jacob Bicker. De macht werd voor een groot deel door een klein groepje regenten onder elkaar verdeeld – en de macht werd gebruikt om hun eigen (handels)belangen te bevorderen. Dit leidde tot conflicten tussen het gewest Holland en de stadhouders. De familie Bicker streefde naar een soevereiniteit van de regenten en de afschaffing van het stadhouderschap. Vraag hierbij aan de leerlingen wat een regent nu eigenlijk precies was?

Gebruik eventueel als tijdsbeeld het schilderij van het jongetje in de rode jurk.

|  |  |
| --- | --- |
| **Stad Amsterdam in 1538, Cornelisz. en projectie** | Full image**(SA 3009)** |
| Omvang Amsterdam, rol katholicisme vóór Alteratie, tolerantie | **(21, 22, 24, 25)** |
| Voorbeelden: Alteratie van Amsterdam (1578), pacificatie van Gent (1576) | |
| Jaartallen: val van Antwerpen (1585) | |

De latere Republiek was in de eerste helft van de zestiende eeuw nog lang niet de wereldmacht die het later zou worden. Amsterdam had in 1538, toen dit schilderij geschilderd werd, ongeveer 12000 inwoners. Ook was Amsterdam toen nog een katholieke stad (en de meerderheid van de bevolking in de Republiek katholiek), met katholieke burgemeesters. Zowat een derde van de gebouwen waren in het bezit van de katholieke kerk. Gebruik bij deze uitleg de projectie – hiermee kan je duidelijk de uitbreiding in de 17e eeuw en de hoeveelheid katholieke gebouwen laten zien.

Tussen 1568 en 1578, de periode waarin Amsterdam zich aansluit bij de opstand, raakte het gebied om Amsterdam heen steeds meer in handen van de Geuzen en de opstandelingen. (het woordje Geus komt van het Franse Gueux, oftewel bedelaar. Dit werd een *Geuzennaam* na de uitspraak van een baron tegen de hertogin van Parma over de Nederlandse Aristocratie toen de lagere Nederlandse adel het Smeekschrift aanbood: ‘Wees niet bang mevrouw, het zijn slechts bedelaars.’) , en raakte Amsterdam geïsoleerd. Na de *Pacificatie van Gent* (1576) was Amsterdam nog één van de weinige steden aan de Spaanse kant. Gedurende die tien jaar werd het voor Amsterdamse schepen steeds gevaarlijker om over de Zuiderzee te varen. Amsterdam bleef aan Spaanse kant omdat de Amsterdamse regenen katholiek waren: zie volgend kernobject. Tijdens de *Alteratie* van 1578 viel het gevaar van de Geuzen uiteraard weg en bloeide de handel weer op.

De *val van Antwerpen* in 1585 leidde tot een grote instroom van rijke burgers met handelsconnecties – wat de stad Amsterdam en de Republiek een flinke stimulans gaf.

|  |  |
| --- | --- |
| **Joost Sybrantsz. Buyck (1505-1588)** | SA 3005 |
| Alteratie, regentencultuur, staatsbestel | 24 |
| (*voorbeelden: Alteratie van Amsterdam*) | |
| 1566, 1578 | |

Buyck was de laatste burgemeester van Amsterdam voor de alteratie op 26 mei 1578, toen hij met zijn mede magistraten uit de stad werd gezet. Tot het laatste toe had hij met kracht gepoogd de stad te verdedigen tegen de Hervorming en de afval van Filips II. Eerder, in de jaren 1564 en 1565, hadden Amsterdamse opposanten bij Filips II geklaagd over het machtsmonopolie en het nepotisme van de zeer kleine en gesloten (en katholieke!) groep aan de top, waar ook Buyck toe behoorde. Buyck was achttien keer tot burgemeester benoemd. In 1578 sloot Amsterdam zich bij de opstandige gewesten aan, op voorwaarde dat de katholieke kerk bevoorrecht bleef. Terugkerende calvinisten zetten echter met hulp van de schutterij en de geuzen de katholieke regenten (waaronder Buyck) af – ze werden uit hun huis gehaald, op een schip de stad uitgevaren en buiten de stadspoorten vrijgelaten. Buyck vestigde zich in Leiden. Een calvinistisch stadsbestuur werd ingesteld en alle katholieke gebouwen (waaronder het latere burgerweeshuis) kwamen in handen van de calvinisten.

Je zou in deze zaal ook Occo/de kruisiging kunnen gebruiken om het kenmerkende aspect: ‘Het mens- en wereldbeeld van de renaissance en de hernieuwde oriëntatie op de klassieke oudheid’ oftewel de mens komt centraal te staan – in deze zaal te benoemen/uit de leerlingen te halen. Je kan hier waarschijnlijk een mooie overgang: kruisiging – Occo – Buyck benoemen.

|  |  |
| --- | --- |
| **Beeldenstorm in een kerk, Jacobus Buys** | **(SA 4904)** |
| **opstand, beeldenstorm, vervolging ketters, Calvinisme, lutheranisme** | **21,22** |
| *voorbeelden: Bloedplakkaten, Alteratie van Amsterdam, Luther verschijnt voor de Rijksdag in Worms.* | |
| Jaartallen: 1566, 1576, 1579) | |

  
Kritiek van Erasmus, Luther en Calvijn op de misstanden binnen de katholieke kerk leidden aan het begin van de zestiende eeuw tot de *Reformatie*. Deze hervormers vonden dat gelovigen zelf de Bijbel moesten kunnen gaan lezen (in de volkstaal!) en teruggaan naar wat zij zagen als het oorspronkelijk geloof – zonder de opsmuk, regels en tierelantijnen van de katholieke kerk. Luther en Calvijn wezen de zelfgemaakte wetten en regels van de kerk af. In de Nederlanden kreeg het protestantisme snel voet aan de grond.

De heerser over de Nederlanden, Karel V en vanaf 1555 Filips II was echter streng katholiek en op ketterij stond de doodstraf. Er werd een inquisitie ingesteld, die honderden ketters tot de brandstapel veroordeelde. In de Nederlanden kreeg het protestantisme, en dan vooral het calvinisme echter snel voet aan de grond. Maak eventueel de leerlingen duidelijk waar het woord ‘protestantisme’ vandaan komt. Dit kwam mede doordat Calvijn stelde dat onderdanen zich tegen een heerser mochten verzetten indien hij Gods geboden niet juist diende (i.t.t. Luther). Na indiening van het *Smeekschrift* werd de ketterwetgeving tijdelijk opgeschort. Dit gaf calvinisten de ruimte om te preken en naar diensten te gaan – wat leidde tot de Beeldenstorm en de escalatie van de vervolging. Alva’s Bloedraad (ander woord voor Raad van Beroerten) is hier een duidelijk voorbeeld van. Dit was één van de oorzaken van de Nederlandse opstand.

Sta hierbij stil bij de oorzaken van het mislukken van de Pacificatie van Gent – orthodoxe calvinisten die niet openstonden voor een compromis. De meerderheid van de protestanten waren namelijk tegen een gelijke behandeling van het katholiek en protestants geloof, en verboden de katholieke eredienst in steden waar zij aan de macht kwamen. (vertel het verhaal over tolerantie bij de Lingelbach)

Vertel de leerlingen dat dit een reproductie is van een kleine prent. (origineel 8.9\*14.8 cm.)

|  |  |
| --- | --- |
| **Schilderij Dam Lingelbach** | **SA 3044** |
| tolerantie, diversiteit, internationale handel, rijkdom Republiek | 24 , 25 |
| Bouw Portugees-joodse synagoge in Amsterdam (1639) | |
|  | |



Op dit schilderij een ietwat theatrale voorstelling van een boodschap van vooruitgang en economisch succes. Er zijn bijvoorbeeld geen armoedzaaiers te zien, de afmetingen zijn flink opgerekt terwijl een Spaans uitziende en enkele Oosters geklede lieden het geheel internationale allure verschaffen. Dit schilderij staat ook symbool voor de tolerantie ten opzichte van en de facilitering van de handelsactiviteiten van allerlei buitenlanders – wat een enorme stimulans gaf aan de rijkdom en de handelsactiviteiten van Amsterdam en de Republiek. Er ontstond bijvoorbeeld een joodse buurt (*bouw Portugees-joodse synagoge in Amsterdam in 1639* – Portugese joden gevlucht uit Portugal) terwijl een eeuw later Armeens orthodox-christenen die je rechts ziet op het schilderij een permanente kerk mochten inrichten. Joden mochten in de Republiek hun geloof belijden zolang ze geen christenen probeerden te bekeren en niet met christelijke vrouwen trouwden. Eerst mochten ze alleen onopvallende gebedshuizen hebben, maar in 1639 bouwden ze de eerste synagoge die zichtbaar was vanaf de straat. Gebruik het interactieve touchscreen als je denkt dat dit je verhaal ondersteunt.

Opvallend is (‘de bijzonder plaats v.d. Republiek’) is dus dat in de Republiek de Staat eerder ten dienste stond van de handel, i.p.v. in andere landen, waar de handel diende om geld uit te persen voor de Staat.

Ook is het belangrijk het stadhuis als symbool voor de macht van de regenten te benoemen. Hierbij is het handig om te verwijzen naar de toren van de Nieuwe Kerk – wat valt de leerlingen op aan het schilderij? In 1645 kwamen er plannen op tafel voor een toren, hoger dan de Dom in Utrecht. Dit werd project werd echter stopgezet met de bouw van het stadhuis en verzet van enkele burgemeesters, die bang waren dat een hoge kerktoren hun nieuwe stadhuis letterlijk en figuurlijk zou overschaduwen. Burgers waren immers de baas, en niet de kerk.

|  |  |
| --- | --- |
| **Korendragermannetje**  **Korendragersuitrusting** | Full image**BB 263**  **KB 807, KA 9614, 9615, 9616, 9617, 9618, 9619** |
| moedernegotie, handel, burgers | 20, 23 |
|  | |
|  | |

Het korendragermannetje en de korendragersuitrusting staan symbool voor het grote belang van de *moedernegotie* (de moeder van alle handel en nijverheid) en de internationale handel voor de Republiek. De korendragers hadden het alleenrecht op het laden en lossen van graan, zout en specerijen, en het opslaan daarvan in de pakhuizen.

Zij waren verenigd in een gilde. Het korendragersgilde was zo sterk dat zij hun arbeidsmarkt in de haven konden beschermen. Het gilde kan gezien worden als een overblijfsel uit de middeleeuwen. Een gilde zorgde voor het opleiden van nieuwe leden door gildemeesters om op deze manier bijvoorbeeld de kwaliteit van producten te waarborgen. Op deze manier bewaakten zij de commerciële markten. Ook hadden zij veel inspraak op de inkoop en verkoop binnen de stedelijke handelsmarkten en waren zodoende erg belangrijk binnen de stad. Gildes hadden vaak een eigen rechtbank en eigen regels en droeg zorg voor invaliden of bejaarden leden. De in de vitrine getoonde versiering (zie bv de grote zilveren plaat die bij een begrafenis aan het doek van de grafkist hing) staat symbool voor de status van de korendragers – voor ongeschoold werk bijzonder.

Deze vrij verregaande autonomie zou je kunnen verbinden met de nog beperkte macht en invloed van de vorst in de Republiek, waar steden gewesten een verregaande autonomie hadden. Het ontbreken van een sterk feodale structuur in de Nederlanden bood boeren de ruimte om te experimenteren en te ondernemen (ze hoefden niet al hun waar aan hun heer af te staan die het wel goed vond zo). Dit leidde tot specialisering van de Nederlandse economie. Je zou aan de leerlingen kunnen vragen waarom dit tot specialisatie leidde. Ga hierbij na of de leerlingen weten wat *handelskapitalisme* inhoudt.

|  |  |
| --- | --- |
| **Kaart handelsstromen**/**Filmpje handelsposten** |  |
| handel, moedernegotie, V.O.C. | **23** |
| Voorbeelden: verplaatsing hoofdkwartier V.O.C. naar Jakarta (1619) | |
| Jaartallen: 1602 – oprichting V.O.C. | |

**Let op: aan het gebruik van deze kaart/dit filmpje hoeft niet al te veel aandacht te worden geschonken.** Als leerlingen echter snel afgeleid raken kan het filmpje een fijne afwisseling vormen.De kaart met de handelsstromen kan gebruikt worden om te verwijzen naar de wereldwijde handelscontacten van de Republiek, en de concurrentie hierbij op internationaal gebied.

In 1619 vertrok het *bestuurlijke centrum van de V.O.C. naar Jakarta*. Dit valt te zien als symbool van het belang van een vaste handelsnederzetting en de overzeese handel. Pieterszoon Coen kreeg in 1618 de opdracht een hoofdkwartier in Zuid-oost-Azië te vestigen. Er bestond al een kleine vestiging nabij Jakarta, maar toen de Engelsen samen met de vorst van Jakarta de Nederlanders probeerden te verdrijven, liet hij Jakarta platbranden er een nieuwe stad vestigen: Batavia, het nieuwe hoofdkwartier van de V.O.C.

|  |  |
| --- | --- |
| **Oldenbarnevelt en Maurits** | **SA 25007 en SA 23613** |
| Raadpensionarisschap, staatsbestel, geloof, stadhouders, Holland | [http://amasp.adlibhosting.com/wwwopacx_images/wwwopac.ashx?command=getcontent&server=images&value=s_sa_25007_001.jpg&height=300&width=300](http://am.adlibhosting.com/detail.aspx)23, 24 |
| *voorbeelden: Johan van Oldenbarnevelt wordt onthoofd* | |
| jaartallen: 1609-1621 | |



Bij beide routes wordt hier het verbandenvierkant gebruikt. Bij de route 1 is dit het begin van de rondleiding, en is het dus verstandig om hier voorkennis op te halen. Bij route 2 is dit de afsluiting. Gebruik bij het voorbereiden van dit gedeelte zowel de onderstaande informatie als de vragen en de informatie bij het verbandenvierkant.

Belangrijk is het om bij het behandelen van Oldenbarnevelt en Maurits (zoon van Willem van Oranje) terug te komen op het bijzondere, gedecentraliseerde staatsbestel van de Republiek waarin de gewesten soeverein waren. In deze Republiek bestond er een voortdurende tegenstelling tussen ‘prinsgezinde’ regenten en ‘staatsgezinde’ regenten, die de macht van de stadhouder in wilden perken.

Het fundament van de macht van de raadpensionaris en de stadhouder was totaal verschillend. De macht van de stadhouder was voor een groot deel gebaseerd op zijn (aanzien in zijn) rol als stadhouder en zijn positie als legerleider. De Raadpensionaris streed vooral voor het belang van het gewest Holland – zijn macht was dan dus ook hierop gebaseerd. Mede door deze vaak tegengestelde belangen leidde het twaalfjarig bestand tot een conflict tussen de leider van het machtigste gewest, Holland, van Oldenbarnevelt, en de stadhouder prins Maurits.

De stad Amsterdam behoorde tot de oorlogspartij vanwege haar handelsbelang (vooral de kaapvaart). Door het twaalfjarig bestand zou de W.I.C., die vooral Spaanse schepen kaapte, in gevaar komen. De leider van de Amsterdamse stadsregering in 1619, Reinier Pauw, droeg actief bij aan de terechtstelling van Oldenbarnevelt en was één van Oldenbarnevelts rechters.

**Optionele objecten**

Deze objecten bevinden zich bij beide routes behoorlijk aan het einde van de rondleiding. Gebruik deze objecten als je tijd over hebt, of als je het bijzonder fijne en relevante objecten vindt. Vooral de anatomische les is goed te verbinden aan een kenmerkend aspect van de na de historische context, namelijk: ‘de wetenschappelijke revolutie’. Let hierbij wel op de andere groep – zorg dat je niet met twee groepen in één ruimte komt te staan.

|  |  |
| --- | --- |
| **Musket** | Full image**KB 1388** |
| primaat van de handel, opportunisme | 24, 25 |

Je zou dit (samen met de grote titel erboven) kunnen gebruiken als instap naar het belang van en het opportunisme rondom de Nederlandse handel – en de gevolgen die dit had voor de Republiek. De Nederlanders verkochten bijvoorbeeld wapens aan de Spanjaarden – om met dit geld weer wapens te kunnen kopen om hiermee de Spanjaarden te bevechten.



|  |  |
| --- | --- |
| **Anatomische les Rembrandt** | **SA 7394** |
| Wetenschappelijke revolutie, nieuwe manieren om tot kennisverwerving te komen | 26 |



De anatomische les van Rembrandt kan gebruikt worden als voorbeeld van de manier van onderzoeken die ontstond gedurende de *wetenschappelijke revolutie*. De inbreker Joris Fonteijn werd in 1656 ter dood veroordeeld. Eén keer per jaar mocht het Amsterdamse Chirurgijnsgilde een openbare anatomische les organiseren. De stadsregering stelde in 1656 het lichaam van Joris ter beschikking. Experimenteren en waarnemen werden de nieuwe bron van kennis – in tegenstelling tot kennis in de middeleeuwen dat veelal was gebaseerd op de klassieken, tradities en het geloof.

**Let op! Deze anatomische les wordt binnen afzienbare tijd vervangen door een andere anatomische les: ‘de anatomische les van Frederik Ruysch’ door Jan van Neck. Hierbij valt een zelfde soort verbinding te maken met de wetenschappelijke revolutie.** Leuke details hierbij zijn dat het kind opvallend groot is weergegeven om zo de anatomie goed in beeld te kunnen brengen. Ook lijkt het kindje eerder in slaap dan dood, wat subtiel versterkt is doordat het handje van het kind de navelstreng omklemt.

|  |  |
| --- | --- |
| **Bourgondische beeldjes** | Full image**(BA 2536 tot en met BA 2539)** |
| Centralisatiepolitiek | 14, 17, 23 |
| *instelling Collaterale raden, Bloedplakkaten* | |
| jaartallen: 1555 – ‘ Cuius regio eius religio’) | |

In de vijftiende en de zestiende eeuw werd de positie van de stedelijke burgerij in de Nederlanden sterker door de opbloei van handel en nijverheid. De personen op deze beeldjes stellen hoogstwaarschijnlijk Bourgondische edelen voor: zij waren het die begonnen met de eenmaking van het grondgebied van de latere Republiek. In 1515 werd Karel V meerderjarig. Karel V zette dit proces voort. Je zou hier eventueel met de leerlingen kunnen bespreken waarom dit is gebruikt als het begin van de historische context. Hij vestigde in Brussel het politieke centrum van alle Nederlanden en vestigde drie *Collaterale raden* waarin edellieden en ambtenaren het centraliseringsbeleid van Karel V ondersteunden.

Dit leidde ertoe dat de macht en privileges van burgers en edellieden bedreigd werden (die deze privileges door eerdere belastingafdrachten hadden verworven), wat tot weerstand leidde en wat één van de oorzaken van de opstand was.

Je zou aan de leerlingen kunnen vragen wat hen opvalt aan bijvoorbeeld de kledingstijl van de beeldjes. De kledingstijl is namelijk enorm middeleeuws, terwijl bijvoorbeeld Buyck minder dan 100 jaar later leefde. Eventueel verwijzen naar veranderende mode.

**Einde van de rondleiding**

Aangezien er twee verschillende eindes zijn bij de rondleiding kan je de rondleiding op verschillende manieren afsluiten. Een paar ideeën:

Je kan bijvoorbeeld bij Maurits vertellen dat na de dood van Maurits, zijn broer Frederik Hendrik, (schilderij ernaast!) stadhouder werd en de macht van de stadhouder uitbreidde. De zoon van Frederik Hendrik probeerde deze macht verder uit te breiden wat uiteindelijk een tegenreactie van de regenten opriep. Dit leidde tot een stadhouderloze periode – een periode waarin er geen nieuwe stadhouder werd benoemd en de macht dus geconcentreerd was bij de staatsgezinde.

Bij Alva en Willem van Oranje kan je eindigen met een verhaal over tolerantie en geloof in de Republiek (als dit niet eerder behandeld is) of door bijvoorbeeld de inhoud van het Wilhelmus te vergelijken met het verdere verloop van de opstand en de ontwikkeling van de Republiek.

Een alternatief kan ook zijn er een soort meta-einde aan te breien, waar je ingaat op wat er mistte in de tentoonstelling of de rondleiding (armoede in de Republiek, slavernij) of over of dit examenonderwerp niet een nationalistisch perspectief op het verleden verkondigt. Ook zou er bijvoorbeeld een vergelijking gemaakt kunnen worden met het heden. In hoeverre hebben steden nu nog autonomie? Wat kunnen ze zelf beslissen?

En wens ze natuurlijk succes met het examen of plezier bij de geschiedenisles!

**Inhoudsopgave bijlagen**

1. Tijdlijn historische context
2. Uitleg omtrent oriëntatiekennis, historische vaardigheden en voorbeeldvragen
3. Lijst relevante kenmerkende aspecten
4. De werkvormen
5. Achtergronden bij de objecten

**Bijlage 1 – de tijdlijn van de historische context**

|  |  |
| --- | --- |
| Jaar / periode | Gebeurtenis / ontwikkeling |
| 1515 | Karel V wordt meerderjarig verklaard |
| 1521 **1534** | Luther verschijnt voor de Rijksdag in Worms **Instelling van drie Collaterale Raden** |
| 1550 | Instelling van de Bloedplakkaten |
| 1555 | In diverse staten in Duitsland geldt ‘Cuius regio eius religio’- de vorst bepaalt het geloof van zijn onderdanen. |
| 1566 | Een groep edelen vraagt de landvoogdes Margaretha van Parma in een smeekschrift om een vermindering van de vervolgingen. |
| **1566** | In Vlaanderen begint de Beeldenstorm die zich snel uitbreidt naar het noorden. |
| 1567 | Aankomst Alva in Brussel. Hij richt een speciale rechtbank op 'De Raad van Beroerten". Duizenden vluchten naar het buitenland |
| 1572 | De watergeuzen ontketenen een opstand in Holland, Zeeland en een aantal steden elders in de Nederlanden |
| 1574 | Het ontzet van Leiden |
| 1576 | Pacificatie van Gent. Alle gewesten sluiten zich aaneen tegen Spanje, op voorwaarde dat het katholicisme bij hen werd gehandhaafd. |
| 1578 | Alteratie van Amsterdam |
| 1579 | Unie van Utrecht: Gelderland, Holland, Zeeland, Utrecht en Friesland sluiten zich aaneen tegen Filips II, zetten de strijd dus voort;  wordt de facto het begin van de zelfstandigheid van de Noordelijke Nederlanden |
| 1581 | Plakkaat van Verlatinge; Noordelijke Gewesten erkennen Filips II niet meer als hun soeverein. Gaan zelf op zoek naar een nieuwe koning. |
| 1584 | Willem van Oranje wordt vermoord |
| 1585 | De val van Antwerpen |
| 1588 | De Spaanse Armada wordt verslagen |
| 1596 | De soevereiniteit van de Republiek wordt door Engeland en Frankrijk erkend. |
| 1602 | De V.O.C. wordt opgericht |
| **1609** | Twaalfjarig Bestand komt tot stand. Overeenkomst met Spanje. |
| 1619 | Raadspensionaris Oldenbarnevelt wordt schuldig bevonden aan 'landverraad' en op het Binnenhof te Den Haag onthoofd. |
| 1619 | Coen verplaatst het bestuurscentrum van de VOC naar Batavia |
| **1621** | Einde Twaalfjarig Bestand |
| 1639 | Bouw Portugees-joodse synagoge in Amsterdam |
| 1648 | Vrede van Münster. Maakt einde  aan de Opstand én aan de Dertigjarige Oorlog. De Republiek der Verenigde Nederlanden wordt formeel erkend. |

**Let op!** Deze tijdlijn is een aangepaste versie van de tijdlijn uit de vorige eindexamenrondleiding. Jaartallen die door de leerlingen gekend moeten worden zijn onderstreept. Let er op dat niet al deze jaartallen in de rondleiding behandeld moeten worden. Een voorbeeld hiervan is de Spaanse Armada (1588), een gebeurtenis die slecht in de collectie of de rondleiding is in te passen. Alle gebeurtenissen uit deze tijdlijn dienen door de leerlingen voor het eindexamen gekend te worden.

**Bijlage 2 – uitleg en voorbeeldvragen bij oriëntatiekennis en historisch besef**

Binnen het centraal examen geschiedenis worden twee onderdelen getoetst:

* Domein A: het historisch besef
* Domein B: de oriëntatiekennis

De oriëntatiekennis bestaat uit de 49 kenmerkende aspecten en de inhoud van de historische contexten. Onder het historisch besef vallen een aantal vaardigheden die de leerlingen moeten beheersen. Hieronder een korte samenvatting van deze vaardigheden.

Kort gezegd moeten de leerlingen historisch kunnen denken en redeneren. Hiermee zijn heel veel vaardigheden gemoeid. Deze worden onderverdeeld in drie hoofdclusters:

* **Tijd**
* **Interpretatie**
* **Betekenis voor nu**

Onder tijd vallen het chronologisch ordenen van tijdvakken, personen, ideeën en gebeurtenissen, het kunnen duiden en plaatsen van verschillende soorten oorzaken (lange/korte termijn, bedoeld/onbedoeld etc.), het kunnen ontwaren en onderscheiden van (verschillende soorten – snel, langzaam, beperkt) continuïteit en verandering in historische processen en bijvoorbeeld omgaan met allerlei tijdgebonden (feodaal) en generieke (democratie) historische concepten die in elke tijd weer een andere betekenis kunnen hebben.

Onder interpretatie valt breed gezegd het inlevingsvermogen van de leerlingen – menselijk gedrag verklaren vanuit de toen levende waardesystemen of situatie. Ook moeten ze bronnen kunnen gebruiken als bewijs voor een stelling en kunnen beoordelen of de informatie uit een bron wel bruikbaar is: is de informatie betrouwbaar en representatief? Op basis hiervan moeten de leerlingen kunnen beoordelen wanneer men iets als een feit kan aanvaarden – terwijl hij tegelijkertijd beseft dat geschiedverhalen een constructie zijn van het verleden.

Als laatste moeten de leerlingen kunnen uitleggen dat mensen in verschillende periodes en verschillende groepen anders over het verleden oordelen en kunnen benoemen op welke manier verschillende groepen tot een andere waardering komen. Hieruit vloeit voort dat de leerlingen een anachronistisch moreel oordeel van een ander kunnen herkennen.

**Het toetsen van historisch besef en oriëntatiekennis**

Om je te kunnen oriënteren in de tijd, periodes, denkbeelden en ontwikkelingen op een zinnige manier met elkaar te kunnen vergelijken is oriëntatiekennis nodig. Om de periodes, gebeurtenissen, ontwikkelingen en personen uit deze periode te kunnen duiden en er betekenis aan te kunnen geven zijn een aantal vaardigheden nodig. Om tot een zeker niveau van historisch besef te komen zijn zowel deze vaardigheden als de oriëntatiekennis nodig. Dit zijn dus geen twee totaal van elkaar losstaande domeinen, ze zijn nauw met elkaar verweven. Het soort vragen dat je zou kunnen stellen zou dan ook hierop in moeten spelen. In het centraal examen wordt in het leeuwendeel van de vragen oriëntatiekennis met een component van historisch denken en redeneren gekoppeld. Logischerwijs neemt het (benodigde) niveau van historisch denken en redeneren over het algemeen toe naarmate kenmerken van de tijdvakken niet op zichzelf bevraagd worden, maar in onderlinge samenhang. Het denken over samenhang tussen kenmerken – of dit nu causale verbanden zijn, voorbeelden van verandering of continuïteit, van overeenkomsten of verschillen – leidt eigenlijk per definitie tot historisch denken of redeneren.[[1]](#footnote-1)

Hieronder een analyseschema van examenvragen waar je uit af zou kunnen lezen wat voor verschillende vragen er gesteld kunnen worden, gericht op het classificeren van vragen omtrent oriëntatiekennis. In dit schema worden vragen geclassificeerd – de eerste drie oplopend in mate van complexiteit, de vierde als buitencategorie. Dit schema wordt gebruikt om vragen te analyseren die op examens of schoolexamens worden gesteld. Het onderzoek waarbij dit schema is ontwikkeld (‘Oriëntatiekennis toetsen, analyse en handreiking geschiedenis’) is vrij beschikbaar op deze website: <http://dare.uva.nl/document/172701> In deze handreiking wordt bij een groot aantal voorbeeldvragen uitleg gegeven waarom deze vragen wel of niet oriëntatiekennis toetsen.

*Hieronder een citaat die het idee achter oriëntatiekennis samenvat:*

*‘Historisch besef omvat meer dan alleen maar kennis van of zuivere belangstelling voor geschiedenis; het omvat de samenhang tussen interpretatie van het verleden, het begrijpen van het heden en het perspectief op de toekomst.’ Historisch besef, aldus de commissie, heeft invloed op de wijze waarop mensen zich in het heden opstellen. Het moet leiden tot ‘competent gedrag’ op basis van kennis van de geschiedenis............om zulk gedrag te kunnen vertonen hebben mensen twee dingen nodig: een kader van oriënterende kennis betreffende de historische ontwikkeling van met name de westerse cultuur, en een aantal vaardigheden en denkwijzen die typerend zijn voor het beoefenen van het vak geschiedenis, samen te vatten als ‘historisch denken en redeneren’. Het kader van oriënterende kennis dient niet om passief uit het hoofd geleerd te worden, maar als referentiekader om zaken ‘historisch te plaatsen’.’[[2]](#footnote-2)*

**Analyseschema toetsvragen oriëntatiekennis**

|  |  |
| --- | --- |
| **Categorie 1: reproductie van en bij kenmerken en tijdvakken (oriëntatiekennis als doel)** | |
| 1a | vraagt om reproductie kenmerken van een tijdvak |
| 1b | vraagt om gegeven kenmerk in juiste tijdvak te plaatsen |
| 1c | vraagt om zelf voorbeeld van kenmerkend aspect te noemen |
| 1d | vraagt om gebeurtenissen uit verschillende tijdvakken, die expliciet verwijzen naar kenmerken van die tijdvakken, in goede volgorde te zetten |
| 1e | Vraagt om elaboratie van een aangereikt kenmerkend aspect die redelijkerwijs zal zijn ‘meegeleerd’ |
|  |  |
| **categorie 2: herkennen en werkelijk begrijpen van kenmerken en tijdvakken** | |
| 20 | vraagt om gebeurtenissen uit verschillende tijdvakken, die impliciet verwijzen naar kenmerken naar die tijdvakken, in goede volgorde te zetten |
| 2a | vraagt om aangereikt, expliciet voorbeeld (= vrijwel woordelijk benoemd) van kenmerk te herkennen en beschrijven |
| 2b | vraagt om aangereikt kenmerk uit impliciet voorbeeld (= niet woordelijk benoemd) te herkennen en daarop globaal te elaboreren (bijv ontstaan verklaren uit historische context) |
| 2c | vraagt om uit te leggen aan welk kenmerk een aangereikt, impliciet voorbeeld gekoppeld kan worden |
|  |  |
| **categorie 3: gebruik van oriëntatiekennis tbv oriëntatie in de historische tijd (oriëntatiekennis als middel)** | |
| 3a | vraagt om een aangereikt voorbeeld dat redelijkerwijs niet tot gangbare leerstof gerekend kan worden, met hulp van algemene kenmerken in tijd te plaatsen en te duiden/betekenis te geven |
| 3b | vraagt om kenmerkende aspecten binnen tijdvak met elkaar in verband te brengen |
| 3c | vraagt om kenmerkende aspecten uit verschillende tijdvakken met elkaar in verband te brengen |
| 3d | vraagt om gebeurtenissen met elkaar in verband te brengen door een relatie te beschrijven van de kenmerken die zij representeren |
| 3e | vraagt om (relativering) geldigheid kenmerkende aspecten |
|  |  |
| **categorie 4: overige vragen – zonder gebruik oriëntatiekennis** | |
| 4-I | vraagt om translatie of interpretatie van brontekst, zonder functioneel gebruik oriëntatiekennis |
| 4-II | vraagt om toepassing structuurbegrippen (enz – ‘domein A’), zonder functioneel gebruik oriëntatiekennis |
| 4-III | vraagt om kennis, zonder dat het verschijnsel oriëntatie(kennis) daar een rol in speelt |

**Voorbeeldvragen**

Hieronder een aantal vragen met uitleg wat er precies getoetst wordt.

**Vraag 1**

De volgende vrouwen met politieke invloed staan in willekeurige volgorde:

1 Marie Dentière, een Franse voormalige non, vond het belangrijk dat vrouwen zich inzetten voor de Reformatie.

2 De Frankische koningin Brunhilde heerste na het vertrek van de Romeinen over het noorden van Gallië.

3 Tijdens de oorlog tussen verschillende feodale heersers over de troonopvolging in Engeland steunden de burgers van Londen koningin Mathilde. Maar toen de koningin weigerde de belasting te halveren,sloten de burgers de stadspoorten en werd Mathilde niet gekroond.

4 Elpenice was, voor zover bekend, de enige vrouw die openlijk kritiek durfde te leveren op het beleid van de Atheense staatsman Perikles.

5 Madame de Pompadour had als maîtresse van de absolute koning Lodewijk XV invloed op politieke beslissingen in Frankrijk.

6 Agrippina oefende veel invloed uit op het bestuur van het Romeinse imperium doordat zij veel gedaan kreeg bij haar echtgenoot keizer Tiberius en later bij haar zoon keizer Nero.

**Zet ze op de juiste chronologische volgorde.**

*Duidelijk bij deze vraag is dat de leerlingen geen concrete historische kennis (gebeurtenissen/personen) hoeven te kennen. Ze kunnen door hun oriëntatiekennis te gebruiken (algemene kenmerken herkennen) en deze te combineren met de kenmerkende aspecten de vrouwen in de juiste chronologische volgorde plaatsen.*

**Vraag 2**

Op 25 november 1607 wordt in Delft bekend gemaakt:

Verboden op Sint-Nicolaasavond met koopwaar op de markt te staan: De autoriteiten van de stad Delft hebben gemerkt dat op 5 december, de zogenaamde sinterklaasavond, de markt bezet is met veel kramen. Daar worden verschillende goederen verkocht waarvan men de kleine kinderen wijs maakt dat Nicolaas die aan hen geeft. Dat is een zaak die niet alleen in strijd is met de goede orde en het gezag, maar het leidt de mensen ook af van de ware godsdienst. Zo krijgen we hier ongeloof en afgoderij. Daarom hebben schout en schepenen, samen met de burgemeesters besloten dat voortaan niemand, inwoner van Delft of niet, op Sint-Nicolaasavond met marktkramen, goederen of artikelen op de markt of waar dan ook mag gaan staan. Bovendien wordt verboden om voortaan brood, koek, suiker of andere etenswaren waarop iets staat afgebeeld te verkopen of uit te stallen. Koeken met afbeeldingen worden meteen in beslag genomen!

Bekendgemaakt bij het luiden van de grote klok van het stadhuis,

25 november 1607.

Gebruik de bron.

**Uit de bron blijkt dat de autoriteiten van Delft aanhangers zijn van de Reformatie.**

**Vraag: Leg dit uit.**

*Om het antwoord op deze vraag te kunnen geven moeten de leerlingen:*

*Weten wat de reformatie was en waar dit tegen gericht was*

*Weten dat Sint-Nicolaas een katholieke heilige is en dat afbeeldingen van hem als afgodsbeelden worden gezien door protestanten*

*In kunnen zien waarom de protestanten in deze periode het Sint-Nicolaasfeest verboden*

*Ik heb deze vraag ook toegevoegd omdat het een aansprekend voorbeeld is.*

**Vraag 3**

In 1564 verklaarde Willem van Oranje, die namens koning Filips II stadhouder was van Holland, Zeeland, West-Friesland en Utrecht, over het beleid van de koning: "Ik kan niet goedkeuren dat vorsten over het geweten van hun onderdanen willen heersen en hun de vrijheid van geloof ontnemen."

**Licht deze uitspraak toe. Doe dat door:**

**o met een voorbeeld van het optreden van een protestantse hervormer uit te leggen, welk gevolg de Reformatie had voor de eenheid van de christelijke kerk in de Nederlanden en**

**o uit te leggen waardoor dit het streven naar absolute macht van koning Filips II doorkruiste en**

**o uit te leggen dat in deze uitspraak een oorzaak van het conflict naar voren komt dat leidde tot de stichting van de Nederlandse staat en**

**o met een voorbeeld van 'verlicht denken' uit te leggen, dat deze uitspraak van Willem van Oranje vooruit lijkt te lopen op de Verlichting.**

*Dit is een duidelijk voorbeeld van een vraag uit de derde categorie. Bij deze vraag wordt niet alleen gevraagd om verschijnselen met behulp van de kenmerken te herkennen en beschrijven, maar deze ook te gebruiken om samenhang te ontwaren. Alleen door historische verschijnselen in samenhang te zien krijgen deze betekenis. Het bestuderen van ‘rationeel optimisme en een verlicht denken dat werd toegepast op alle terreinen van de samenleving' op zichzelf heeft weinig betekenis als deze niet wordt verbonden aan verschijnselen en ontwikkelingen die hiermee samenhangen, bijvoorbeeld oorzaken van de opkomst van verlicht denken, directe en indirecte gevolgen van dat denken, op korte en langere termijn, relativering of juist benadrukking van die gevolgen, vergelijkingen met andere paradigmaverschuivingen om iets te kunnen zeggen over het unieke en meer generieke van die ontwikkeling - enzovoort.*

**Vraag 4**

Een gevolg van de afloop van de Koude Oorlog was, dat er gedacht werd over de uitbreiding van het aantal leden van de Europese Unie.

**Leg dit uit.**

*Deze vraag is een duidelijk voorbeeld ervan dat leerlingen verschillende kenmerkende aspecten uit één tijdvak met elkaar in verband moeten brengen, zonder dat deze kenmerkende aspecten expliciet worden benoemd. Leerlingen moeten dus een concreet voorbeeld kunnen vertalen naar een abstract kenmerkend aspect.*

**Bijlage 3 – de relevante kenmerkende aspecten**

De gecursiveerde kenmerkende aspecten komen direct terug in de historische context, de andere kenmerkende aspecten horen ook bij de examenstof maar zijn alleen indirect te verbinden met de historische context.

**17:** *Het begin van staatsvorming en centralisatie*

**19:** Het veranderende mens- en wereldbeeld van de renaissance en het begin van een nieuwe wetenschappelijke belangstelling

**21:** *De protestantse reformatie die splitsing van de christelijke kerk in West-Europa tot gevolg had*

**22:** *Het conflict in de Nederlanden dat resulteerde in de stichting van een Nederlandse staat*

**23:** *Het streven van vorsten naar absolute macht*

**24:** *De bijzondere plaats in staatkundig opzicht en de bloei in economisch en cultureel opzicht van de Nederlandse Republiek*

**25:** *Wereldwijde handelscontacten, handelskapitalisme en het begin van een wereldeconomie*

**26:** De wetenschappelijke revolutie

**Bijlage 4**

**De werkvormen (nog niet in def. vormgeving!)**



**Bijlage 5 – achtergrondinformatie bij objecten**

De onderstaande informatie is extra achtergrond informatie voor de museumdocent en zeker niet noodzakelijk om op te nemen in de rondleiding.

Meer achtergrond informatie is ook te vinden in de collectie online van het Amsterdam Museum.,

**Bij beeldenstorm/projectie stad Amsterdam**

De Geuzen o.l.v. Willem van Oranje kwamen tegen hem in opstand. Amsterdam echter bleef trouw aan het Spaanse gezag, en functioneerde als toevoerhaven voor de Spanjaarden tijdens het beleg van Haarlem. Een groot aantal van de hervormingsgezinde kooplieden, onder wie vele ondertekenaars van de Doleantie van 1564, vluchtten naar het buitenland, o.a. naar Emden, waar ook de Geuzen een basis hadden. Dat was een slag voor de Amsterdamse economie, die in de daarop volgende 10 jaar zwaar in het slop raakte, als gevolg van de steeds meer geïsoleerde positie van de stad. Veel executies, die gelast werden door Alva's Raad van Beroerten (Bloedraad), vonden plaats op de Dam. Tijdgenoten spraken zelfs over de Moorddam. De slecht betaalde, muitende, plunderende en moorden Spaanse soldaten geven in 1576 de aanleiding tot de pacificatie van Gent.

**Bij Bickers/regenten**

Hierbij kan je noemen dat, terwijl hun zwarte kleding heel sober overkomt en dan ook een uiting was van een sobere, calvinistische levenshouding. Hiernaast kan dit tegelijkertijd worden gezien als een uiting van rijkdom, en misschien zelf pronkzucht aangezien de diepe, intense kleur zwart in die tijd heel duur was om te produceren en de kragen ook zeer kostbaar waren. Er kan dus gediscussieerd worden over bijvoorbeeld de beweegredenen om dit schilderij te bestellen, (stands)-verschillen tussen de schilderijen, attributen, de houding. Het echtpaar Bicker is bijvoorbeeld naar elkaar gekeerd afgebeeld, de schilderijen mogelijk geschilderd naar aanleiding van hun huwelijk.

Binnen de Amsterdamse stedelijke kringen nam de adel maar een heel klein deel in van de bevolking. In andere landen was het normaal dat het voornamelijk de adel was die voor de ontwikkeling en verspreiding van kunst zorgde. Na de alteratie viel ook de kerkelijke partij als kunstopdrachtgever af. De protestanten vroegen immers niet om kunst. Gelukkig waren daar de rijke koopmannen en de machtige bestuursfunctionarissen die over genoeg geld (en zelfzucht!) beschikten om deze kunststroom op gang te brengen. Hierbij kan ook verwezen worden naar de enorme verwevenheid van het bestuur van de Republiek (vooral Amsterdam) en de handelsbelangen van de regenten. Dit is bijvoorbeeld terug te zien in prioriteit uitdieppen haven, geld voor de aanleg van forten en de gewapende begeleiding van schepen – en bijvoorbeeld bij conflicten tussen de stadhouders en de staten van Holland.

**Bij Buyck, de laatste katholieke burgemeester van Amsterdam**

In het laatste kwart van de 19de eeuw werd Buycks gedrag tijdens de opstand afgekeurd door de bekende historicus Ter Gouw, doch van Rooms-katholieke zijde werd hij verdedigd als geloofsheld. Zie het opschrift onderaan het schilderij, vertaald door Vondel, een voorbeeld van deze tweede benadering:

‘"Op den Heer Joost Buick, Burgemeester en Raet van Amsterdam. Hier ziet ghy 't grijze hooft van Burgemeester Buick,/ Den Solon dezer stede, en Aemstels roem en puick,/ Het nutste lidt des Raets, dat zonder Wedergade,/ Getrouw aen Godt en 't Recht, zijn'burgren quam te stade:/ Noch dreef 't oproerigh graeuw, al 't eerloos opgeruit,/ Dien trouwen helt des lants en vader entlijck uit;/ Op dat zijn deught, door ramp ten hemel toe gesteigert,/ By Godt ontfing het loon, het welck heur d'aerde weigert./ Uit het latijn van J. Stem".

Protestanten werden in Amsterdam niet met overgave vervolgd. In Amsterdam was er tot 1534 een soort gedoogbeleid. De wederdopers werden wel vervolgd. Na 1553 werd er in Amsterdam niemand meer om zijn geloof ter dood gebracht. De beeldenstorm was in Amsterdam kort en niet heel hevig. Twee kloosters werden geplunderd. In de woelige jaren 1566-68 kregen Amsterdammers met wisselende wetten te maken omtrent het geloof. Dan mocht er wel weer protestants gepreekt worden, dan weer niet. De burgemeesters mochten 1566 zelf soldaten aanwerven om de orde te bewaren. Alva’s raad der beroerten stelde 25 Amsterdamse protestanten terecht.

Het Sinterklaasfeest bleef populair, ook al werd het wel een aantal keren verboden door orthodox calvinistische stadsbesturen. *Waarom werd dit verboden?*

**Bij het korendragersbeeldje**

Dergelijke houten beeldjes vond men in het voorhuis of de gelagkamer van herbergen in de omgeving van het gildehuis der korendragers. De korendragers hadden het alleenrecht op het laden en lossen van graan, zout en specerijen, en het opslaan daarvan in de pakhuizen. Zij waren verenigd in een gilde, enigszins te vergelijken met de tegenwoordige vakbond. Ze regelden de beroepsopleiding, lette op de kwaliteit en stelden prijzen vast. Ook zorgde het gilde voor bejaarde, zieke, invalide of werkloze leden.

Uit de manier waarop deze uitrusting versierd is kan je aflezen dat deze schepels (een soort maat) aan een belangrijke groep arbeiders behoorden. Deze arbeiders behoorden tot het gilde van korendragers. De grote zilveren plaat hing bijvoorbeeld aan het doek over de grafkist van een gildelid – wat voor zulk ongeschoold werk bijzonder was.

1. <http://dare.uva.nl/document/172701>, 50. [↑](#footnote-ref-1)
2. Wilschut A. , Historisch besef als onderwijsdoel, 2002/12 [↑](#footnote-ref-2)