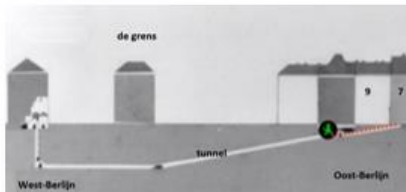


De nieuwe historische contexten betekenisvol en interessant maken voor vrouwelijke leerlingen.

Hoe doe je dat?

Een ontwerponderzoek op basis van adviezen van geschiedenisdocenten en de vertaling hiervan in didactisch materiaal.



Een mysterie

De ontdekte vluchtunnel van Oost- naar West-Berlijn

HC Duitsland - de Koude Oorlog

| | |
|----------------------------|---|
| <i>Naam:</i> | Maarten Streef |
| <i>Studentnummer:</i> | 5701678 |
| <i>E-mail:</i> | m.b.streef@gmail.com |
| <i>Opleiding:</i> | MA Geschiedenis: Educatie en Communicatie |
| <i>Cursus:</i> | GST-Masterscriptie Geschiedenis E&C |
| <i>Scriptiebegeleider:</i> | Hanneke Tuithof |
| <i>Tweede beoordelaar:</i> | Marijke Huisman |
| <i>Datum:</i> | 22 januari 2021 |
| <i>Aantal woorden:</i> | +/- 14.300 |

Inhoud

| | |
|--|----|
| Samenvatting | 3 |
| Inleiding | 4 |
| 1. De aanleiding, probleemstelling en praktijkrelevantie | 4 |
| 2. De stand van zaken in het academisch en didactisch debat | 6 |
| 2a. Het academisch debat: vrouwen in de historiografie | 6 |
| 2b. Het didactisch debat: vrouwen in het geschiedenisonderwijs | 8 |
| 2c. Conclusies op basis van het academisch en didactisch debat..... | 10 |
| 3. De onderzoekscasus: de nieuwe historische contexten | 11 |
| 3a. De totstandkoming van de historische contexten | 11 |
| 3b. Het hiaat van de nieuwe historische contexten: de beperkte representatie van vrouwen | 12 |
| 4. Het huidige onderzoek | 16 |
| 4a. De onderzoeksvraag en deelvragen | 16 |
| 4b. De kernconcepten..... | 16 |
| 4c. Het vooronderzoek | 18 |
| 4d. Het plan van aanpak | 19 |
| Hoofdstuk 1: de analyse | 22 |
| 1a. De antwoorden op de vragenlijst en de verkregen ontwerpcriteria | 22 |
| Antwoorden op de eerste en tweede vraag | 24 |
| Antwoorden op de derde vraag..... | 26 |
| Antwoorden op de vierde vraag..... | 29 |
| Antwoorden op de vijfde vraag..... | 31 |
| 1b. Een vergelijking tussen de nieuwe en oude ontwerpcriteria..... | 32 |
| 1c. Het vernieuwde model..... | 33 |
| Hoofdstuk 2: het educatief product..... | 34 |
| 2a. De historische context ‘Duitsland in Europa (1918-1991)’ | 34 |
| 2b. De ontdekte vluchttunnel van Oost- naar West-Berlijn..... | 34 |
| 2c. Het mysterie als werkvorm | 35 |
| 2d. Een eigen mysterie | 36 |
| Hoofdstuk 3: de terugkoppeling | 37 |
| 3a. De expertronde..... | 37 |
| 3b. Een eigen lesobservatie | 38 |
| 3c. Wat vindt de geschiedenisdocente?..... | 40 |
| 3d. Wat vinden de havo 5-leerlingen?..... | 41 |
| De leerlingenenquête..... | 41 |
| De resultaten van de leerlingenenquête | 42 |
| De conclusie | 56 |

| | |
|--|-----|
| De discussie..... | 59 |
| Praktische aanbevelingen voor geschiedenisdocenten..... | 60 |
| Bronnenlijst..... | 61 |
| Internetbronnen..... | 61 |
| Literatuur..... | 62 |
| Bijlagen..... | 65 |
| Bijlage 1: de enquête voor geschiedenisdocenten..... | 65 |
| Bijlage 2: de antwoorden op de enquête | 66 |
| Bijlage 3: de handleiding en eerste versie van het mysterie..... | 73 |
| Bijlage 4: de feedback van geschiedenisdocenten in het kader van de expertronde..... | 89 |
| Bijlage 5: de tweede versie van het mysterie..... | 98 |
| Bijlage 6: het eigen observatieformulier | 120 |
| Bijlage 7: de leerlingenenquête | 121 |
| Bijlage 8: de uitkomsten van de leerlingenenquête | 123 |
| Bijlage 9: praktische aanbevelingen voor geschiedenisdocenten | 130 |
| Bijlage 10: de <i>audit trail</i> – ‘het controlespoor’ | 131 |
| Een verslag van mijn gemaakte keuzes | 131 |
| Een verslag van de bespreking over mijn gemaakte keuzes | 138 |

Samenvatting

In dit ontwerponderzoek staat het volgende onderwijsvraagstuk centraal: de beperkte interesse en het minimaal inzien van nut van vrouwelijke leerlingen in het vak geschiedenis. Het is lastig de lesstof als interessant en betekenisvol te ervaren, als de leerling zich er niet in kan herkennen. De onderzoekscasus zijn de herschreven historische contexten. Hier zijn vrouwelijke perspectieven nog steeds grotendeels afwezig. Met dit onderzoek wil ik te weten komen wat er gebeurt op het moment dat een les over een historische context op een ‘vrouwvriendelijke wijze’ wordt vormgegeven. De onderzoeksvraag is: op welke manier kan een geschiedenisdocent(e) zijn of haar les over een historische context vormgeven, zodat de inhoud voor vrouwelijke leerlingen betekenisvol en interessant wordt?

Op basis van de adviezen van twaalf geschiedenisdocenten, over de manier waarop een dergelijke les kan worden vormgegeven, verbeter ik mijn eerder gecreëerde model. Het nieuwe model bevat een tiental inhoudelijke en didactische ontwerpcriteria, die laten zien waaraan een vrouwvriendelijke geschiedenisles moet voldoen. Dit model vormt het fundament voor een door mij te ontwerpen educatief product over een historische context. Het educatief product is een mysterie over een ontdekte vluchttunnel van Oost- naar West-Berlijn, tijdens de Koude Oorlog. De mysterie-opdracht is bestemd voor havo 5-klassen, die lessen volgen over de historische context ‘Duitsland in Europa (1918-1991)’.

Een zestal geschiedenisdocenten in de bovenbouw van het havo en vwo geeft feedback op de eerste versie van het ontworpen mysterie. Dit leidt tot een verbeterd lesontwerp. Een geschiedenisdocente van een VAVO-school in de Randstand test het mysterie twee keer in een havo 5-klas op doeltreffendheid; is het betekenisvol en interessant voor (vrouwelijke) leerlingen? De lessen vinden online plaats, waarbij ik zal observeren. Tot slot evalueer ik het lesverloop en het mysterie met de docente en de leerlingen. Daarna worden voor de tweede keer verbeteringen in het mysterie aangebracht.

De analyse, het educatief product en de terugkoppeling verwerk ik in de conclusie. Hier wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag. Een belangwekkend resultaat van dit ontwerponderzoek is dat het mysterie, waarin vrouwelijke perspectieven een aanzienlijke rol hebben, door de meeste vrouwelijke én mannelijke havo 5-leerlingen als interessant en betekenisvol wordt ervaren. Daarom kan ik stellen dat het de moeite waard is een historische context op een vrouwvriendelijke wijze vorm te geven.

In de discussie ga ik in op eventuele verbeteringen van dit onderzoek en de mogelijkheden tot vervolgonderzoek. Ik sluit af met enkele praktische aanbevelingen voor docenten, over elementen die een plek verdienen in een vrouwvriendelijke geschiedenisles.

Inleiding

1. De aanleiding, probleemstelling en praktijkrelevantie

In 1997 publiceerden de Duitse historici Magne Agnvik en Bodo von Borries het onderzoek *Youth and History*.¹ Dit is een grootschalig Europees onderzoek naar de mening van leerlingen over de inhoud van het geschiedenisonderwijs. Uit de onderzoeksresultaten bleek onder andere dat Nederlandse vrouwelijke leerlingen bepaalde onderwerpen, zoals familiegeschiedenis en het dagelijkse leven van gewone mensen, als interessanter ervoeren dan mannelijke leerlingen dat vonden. Vrouwelijke leerlingen vonden de onderwerpen oorlogen, dictatuur, grote ontdekkingen en avonturen minder belangwekkend. Deze onderwerpen waren juist populair onder mannelijke leerlingen. Verder werd duidelijk dat het vak geschiedenis nauwelijks betekenisvol werd voor leerlingen. Zij zagen niet in wat het nut van het vak was voor het heden en hun eigen leven.²

Een ander, in 2014 gepubliceerd onderzoek van de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) laat zien dat vrouwelijke leerlingen het vak geschiedenis in het algemeen, en in het bijzonder de oude historische contexten, moeilijk vinden. Daarnaast zien zij het vak en de contexten als minder belangrijk, nuttig en interessant dan dat mannelijke leerlingen dat ervaren. Meer dan vijftig procent van de vrouwelijke leerlingen op het havo en vwo heeft aangegeven het overgrote deel van de behandelde geschiedenisstof, het daaropvolgende jaar alweer te zijn vergeten. Onder de mannelijke leerlingen was dit percentage aanzienlijk lager, namelijk dertig procent.³

De rapporten uit 1997 en 2014 signaleren twee problemen. Het eerste, algemene probleem is dat het vak geschiedenis niet voor alle leerlingen betekenisvol is. Ten tweede blijken interesse en het inzien van nut in het vak geschiedenis zeker bij vrouwelijke leerlingen moeilijk te bereiken idealen. Deze tweede kwestie staat in dit ontwerponderzoek centraal.

Een belangrijke oorzaak hiervan is de weergave van het verleden, zo blijkt uit een interview met de Nederlandse historica Maria Grever.⁴ In dit artikel wordt een beeld geschetst dat de beperkte representatie van vrouwen in het geschiedenisonderwijs kan leiden tot het niet herkennen in een historische context, persoon of tijdsbeeld. Door de afwezigheid van

¹ Magne Angvik en Bodo von Borries, *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents Perfect Paperback* (Hamburg 1997).

² Ibidem.; Arie Wilschut, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek: handboek voor de vakdocent* (Amsterdam 2016) 83-87.

³ Albert van der Kaap, *Hoe denken leerlingen in de tweede fase over het vak geschiedenis?* (Enschede 2014) 32-34 en 54.

⁴ Greetje Bijl en M. C. R. Grever, 'Genderview Maria Grever: #MeToo-beweging: een historisch keerpunt.', *Historica: tijdschrift voor gendergeschiedenis* 41 (2018) 1.

inspirerende historische vrouwen blijven mogelijke toekomstperspectieven voor vrouwelijke leerlingen buiten beeld.⁵ Een onderzoek van de Nederlandse hoogleraar Judi Mesman laat zelfs zien dat een geringe representatie van vrouwen kan zorgen voor afnemende motivatie en mindere prestaties van vrouwelijke leerlingen.⁶

Deze resultaten, en de onderwijsboeken *Geschiedenisdidactiek* en *Effectief leren*, wijzen erop dat geschiedenis voor leerlingen betekenisvol moet worden gemaakt.⁷ Deze doelstelling kan worden bereikt door zicht te geven op interessante alternatieven uit het verleden waarmee de leerlingen zich kunnen identificeren, en door te wijzen op mogelijke veranderingen voor de toekomst.⁸ Hoogleraar Mesman, die onderzoek doet naar gender en etniciteit, zegt hierover: ‘Als je het idee hebt dat je schoolboek over jou gaat, dan motiveert dat je. Het geeft je het idee dat jij het ook kunt.’⁹ Volgens de Amerikaanse historica Karen Offen speelt vrouwengeschiedenis een belangrijke rol, omdat hier nieuwe vragen worden gesteld en nieuwe perspectieven worden blootgelegd. De toevoeging van vrouwengeschiedenis zorgt op deze wijze voor een meer complete weergave van het verleden en dient tegelijkertijd als inspiratiebron voor leerlingen.¹⁰

⁵ Ibidem, 13-18.

⁶ Judi Mesman e.a., ‘Representatie en stereotypering van vrouwen en mannen in schoolboeken voor de brugklas’ (Universiteit Leiden 2019) 5. Geraadpleegd via: <https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/7f686795-c1b3-466d-8159-3a9fc6d13176/mesman%20-%20final%20rapport%20schoolboeken%20gender.pdf> (20-10-2020).

⁷ Wilschut, Van Straaten en Van Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 35-36.; Sebo Ebbens en Simon Ettekoven, *Effectief leren* (Groningen/Houten 2015) 16-18.

⁸ Wilschut, Van Straaten en Van Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 38-39.; Maria Grever en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007) 29.

⁹ Universiteit Leiden, ‘Vrouwen en niet-westerse personages ondervertegenwoordigd in schoolboeken voor brugklas’ (13-11-2019), <https://www.universiteitleiden.nl/nieuws/2019/11/onderzoek-schoonboeken-judi-mesman> (11-10-2020).

¹⁰ Chen Yan en Karen Offen, ‘Women’s history at the cutting edge: a joint paper in two voices’, *Women’s History Review* 27 (2018) 1, 6-28, aldaar 11 en 22.

2. De stand van zaken in het academisch en didactisch debat

In de vorige paragraaf is vastgesteld dat de beperkte interesse in het vak geschiedenis en het gebrek aan het inzien van nut door vrouwelijke leerlingen problematisch zijn, zeker met het oog op de gemiste toekomstperspectieven. De komende paragrafen belichten een belangrijke oorzaak van deze problemen; de geringe representatie van vrouwen in de historiografie en het geschiedenisonderwijs.

2a. Het academisch debat: vrouwen in de historiografie

De beperkte aanwezigheid van vrouwen in het hedendaagse geschiedenisonderwijs heeft een ontstaansgeschiedenis. Het is het resultaat van debatten die al eeuwenlang plaatsvinden over de manier waarop het verleden zou moeten worden beschreven en onderwezen. Deze discussies zijn terug te voeren tot aan het begin van de 19^e eeuw.

Twee eeuwen geleden werd het verleden een onderzoeksobject voor academici. Dit was een gevolg van de opkomst van de natiestaat in Europa.¹¹ De natiestaat moest worden gelegitimeerd en de historiografie was hiervoor een nuttig middel; geschiedenis werd gezien als de *handmaid of authority* (de ‘dienaar van machthebbers’).¹² Mannen waren de enigen die het ‘officiële’ verleden van een land op papier konden zetten. Zij hadden, in tegenstelling tot vrouwen, toegang tot universiteiten. Hun officiële geschiedenis werd een ‘grote-mannen-geschiedenis’ over het ontstaan van de natie. Vrouwen schreven wel over het verleden en hadden een groot lezersbereik, maar hun verhalen over het verleden behoorden niet tot de officiële geschiedschrijving.¹³

Rond 1860 ontstond er een eerste feministische golf. In de eerste plaats was dit een maatschappelijke beweging die streefde naar gelijkheid in het algemeen. De beweging richtte zich in het kader van gelijkheid ook op de historiografie. De pioniers van de vrouwengeschiedenis waren niet alleen nieuwsgierig naar de levens van historische vrouwen. Zij begrepen dat de weergave van die levens essentieel was voor het vormen van bewustzijn bij vrouwen in de hedendaagse maatschappij. Daarom werd de strijd aangegaan met academische kennis, die was gebaseerd op mannelijke denkbeelden. De volgende thema’s stonden bij de eerste feministische golf centraal: onderwijs, arbeid, seksualiteit en kiesrecht. Deze golf duurde tot ongeveer 1919.¹⁴

¹¹ Geertje Mak en Berteke Waaldijk, ‘Gender, history, and the politics of Florence Nightingale’, in: Rosemarie Buikema en Iris van der Tuin (red.), *Doing Gender in Media, Art and Culture* (New York 2009) 207-222, aldaar 209-210.

¹² Aleida Assmann, ‘Transformations between History and Memory’, *Social Research* 75 (2008) 1, 49-72, aldaar 57-58.

¹³ Mak en Waaldijk, ‘Gender, history, and the politics of Florence Nightingale’, 209-210.

¹⁴ *Ibidem*, 211.; John Tosh, *The Pursuit of History* (New York 2015) 229-230.

Halverwege de jaren '70 kwam er een tweede feministische golf, die tot circa 1990 zou voortduren. Feministen uitten hun onvrede over de aanhoudende beperkte aanwezigheid van vrouwen in de geschiedschrijving. Dit had het specialisme vrouwengeschiedenis tot gevolg, waarbij werd geprobeerd het verleden te herschrijven met meer aandacht voor vrouwen. Niet alleen moest de nadruk liggen op het streven naar sociale en seksuele gelijkheid, maar ook op verschillen tussen mannen en vrouwen. De vrouwen die moesten worden belicht, waren feministisch-socialistische rolmodellen en 'gewone vrouwen'.¹⁵ Deze geschiedenis over en door de gewone vrouw is een *bottom-up* benadering, wat wordt aangeduid met de term *history from below*.¹⁶

Gedurende de tweede feministische golf hebben een behoorlijk aantal academici zich gebogen over gender en sekse in de geschiedenis. De hierop volgende toelichting van enkele artikelen heeft dan ook tot doel uiteenlopende visies te schetsen van de manier waarop vrouwen zouden moeten worden ingevoegd in de historiografie. Een interessant werk is afkomstig van de Amerikaanse historica Joan Kelly en draagt de titel 'Did women have a Renaissance?'¹⁷ Zij beargumenteerde dat niet moest worden gestreefd naar de toevoeging van vrouwen aan de nationale historiografie, maar naar creatie van nieuwe vrouwelijke criteria.¹⁸

Een ander belangwekkend artikel is afkomstig van de Amerikaanse historica Joan W. Scott. In het artikel 'Gender: A Useful Category of Historical Analysis' beklemtoonde zij dat het specialisme vrouwengeschiedenis het begindoel, het verleden herschrijven, niet heeft kunnen bewerkstelligen.¹⁹ Scott gaf aan dat gendergeschiedenis een goed alternatief zou zijn voor vrouwengeschiedenis. Bij gendergeschiedenis wordt gekeken naar wat het betekent om vrouw of man te zijn in een samenleving, losstaand van de biologische sekse van een persoon. Gender is aan de ene kant onderdeel van sociale relaties die gebaseerd zijn op verschillen tussen sekse. Aan de andere kant is gender van belang voor het aantonen van machtsrelaties. Veranderende sociale relaties beïnvloeden machtsrelaties.²⁰

Aan het eind van de jaren '80 werd met intersectionaliteit een derde onderzoeksveld toegevoegd, naast vrouwen- en gendergeschiedenis. Het begrip werd in 1989 geïntroduceerd

¹⁵ Ibidem, 211.

¹⁶ Benjamin Filene, 'History Museums and Identity: Finding "Them", "Me" and "Us" in the Gallery', in: James B. Gardner en Paula Hamilton (red.), *Oxford handbook of Public History* (Oxford 2017) 327-348, aldaar 327-328.

¹⁷ Joan Kelly, 'Did women have a Renaissance?', in: Renate Bridenthal en Claudia Koonz (red.), *Becoming Visible: Women in European History* (Boston/Londen 1977) 174-201.

¹⁸ Ibidem, 198.

¹⁹ Joan W. Scott, 'Gender: A Useful Category of Historical Analysis', *The American Historical Review* 91 (1986) 5, 1053-1075.

²⁰ Ibidem, 1064-1067.

door de Amerikaanse rechtsgeleerde Kimberlé Crenshaw.²¹ Intersectionaliteit, ook wel kruispuntdenken, gaat over het verband tussen diverse vormen van ongelijkheid. Mensen kunnen op meerdere denkbeeldige assen afwijken van hetgeen als de norm wordt gezien, bijvoorbeeld wat betreft gender, etniciteit en klasse. Die verschillende elementen worden bij intersectionaliteit gelijktijdig in ogenschouw genomen.²²

Ondanks de genoemde historiografische ontwikkelingen bestaat er momenteel nog steeds een onevenwichtigheid tussen de *power between the sexes*.²³

2b. Het didactisch debat: vrouwen in het geschiedenisonderwijs

De discussie over de rol van vrouwen in de geschiedenis bleef niet beperkt tot de historiografie. Historici hebben eveneens nagedacht over de weergave en de rol van historische vrouwen in het geschiedenisonderwijs. In 1991 is het artikel ‘Race, class, gender, and disability in current textbooks’ gepubliceerd door de Amerikaanse historici Christine Sleeter en Carl Grant.²⁴ Zij geven aan dat in schoolcurricula in de jaren ’80 en ’90 weinig is veranderd aan de ongelijkheden tussen ras, sociale klassen, gender en gehandicapten. Deze groepen worden op een onveranderlijke wijze gerepresenteerd in onderwijsprogramma’s van middelbare scholen. Dit is te wijten aan de al gerepresenteerde groepen, die een dominante status hebben verworven. Volgens de historici zorgen de ongelijke machtsverhoudingen ervoor dat leerlingen niet in contact komen met andere visies en manieren van leven.²⁵

Het is wel belangrijk op te merken dat de situatie in Nederland enigszins anders was gedurende de publicatie van het artikel van Sleeter en Grant. De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap besloot om vrouwengeschiedenis tot hét onderwerp voor het Centraal Schriftelijk Eindexamen van 1990 en 1991 te maken. Dit was drie decennia geleden internationaal uniek.²⁶

In 2018 publiceerde de Zuid-Afrikaanse historica Linda Chisholm, in navolging van Sleeter en Grant, ook een artikel over weergaves van sociale groepen. Dit artikel draagt de titel

²¹ Kimberlé Crenshaw, ‘Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics’, *University of Chicago Legal Forum* 8 (1989) 1, 139-167.

²² Movisie, ‘Intersectionaliteit: wat moeten we ermee? Verslag van de eerste kennishub van de Alliantie Genderdiversiteit’ (25-02-2019), <https://www.movisie.nl/artikel/intersectionaliteit-wat-moeten-we-ermee> (17-12-2020).

²³ Yan en Offen, ‘Women’s history at the cutting edge’, 22-23.

²⁴ Christine Sleeter en Carl Grant, ‘Race, class, gender, and disability in current textbooks’, in: Michael W. Apple en Linda K. Christian Smith (red.), *The politics of the textbook* (New York 1991) 183-215.

²⁵ Ibidem, 206-207.

²⁶ Maria Grever, ‘Waarom Troelstra wel en Joke Smit niet? Vrouwengeschiedenis in het eindexamen geschiedenis en staatsinrichting in 1990 en 1991’, in: Sylvia Dumont e.a., *In haar verleden ingewijd. De Ontwikkeling van Vrouwengeschiedenis in NL* (Zutphen 1991) 96-174.; Marijke Huisman e.a., *Savannah Bay. Geschiedenis van een bijzondere boekwinkel, 1975-2019* (2019), 180.

'Representations of class, race, and gender in textbooks'.²⁷ Volgens Chisholm heeft de opkomst van sociale bewegingen in de jaren '60 en '70 weinig invloed gehad op de manier waarop sociale groepen in tekstboeken worden weergegeven; vrouwen zijn nog steeds ondervertegenwoordigd. Daarbij is het geschetste beeld regelmatig onjuist of negatief ten opzichte van het mannelijk geslacht.²⁸

Net als Chisholm en het duo Sleeter en Grant is de Amerikaanse historicus James Loewen ervan overtuigd dat dominante groepen in de samenleving bepalend zijn voor de inhoud van geschiedenisboekstudies. Volgens Loewen kan worden beargumenteerd dat geschiedenis ook in de hedendaagse maatschappij als een wapen wordt gebruikt tegen leerlingen.²⁹ Machtige conservatieve en populistische groepen zetten zich in om leerlingen in hun versie van het verleden te onderwijzen, met de daarbij behorende visies en waarden.³⁰

De afgelopen jaren zijn er verschillende initiatieven geweest om meer vrouwen in het geschiedenisonderwijs in te voegen. Zo werd in 2017 de *F-site* gelanceerd door projectbureau Van Gisteren. Op de website www.f-site.nu staat didactisch materiaal over historische vrouwen, dat als onderwerp van een geschiedenisles kan worden gebruikt.³¹ Initiatiefnemers van de *F-site* Agnes Cremers en Mark Bergsma hebben hiermee een debat in het leven geroepen over de vraag of er meer vrouwen aan bod moeten komen in het geschiedenisonderwijs.³²

Deze vraag over de man-vrouwverhouding bij de weergave van het verleden, is bijvoorbeeld ook gesteld door de herijdingscommissie van de Canon van Nederland. De leden van de commissie hebben geprobeerd om in de nieuwe Canon meer balans te brengen in de man-vrouwverhouding. Daarom begint en eindigt de vernieuwde Canonslinger met vrouwen in het icoon: Trijntje en de Nederlandse voetbalvrouwen. Verder zijn er meerdere vrouwen aan de Canon van Nederland toegevoegd, die de rol van de vrouw door de eeuwen heen typeren.³³

²⁷ Linda Chisholm, 'Representations of class, race, and gender in textbooks', in: E. Fuchs en A. Bock (red.), *The Palgrave handbook of textbook studies* (New York 2018) 225-237.

²⁸ *Ibidem*, 233-234.

²⁹ James W. Loewen, *Teaching What Really Happened: How to Avoid the Tyranny of Textbooks and Get Students Exited About Doing History* (New York 2018) xi.

³⁰ *Ibidem*, xi.

³¹ *F-site*, 'Geschiedenis over vrouwen' (versie 2020), <https://www.f-site.nu/> (11-10-2020).

³² NOS, 'Vrouwengeschiedenis begon niet bij Aletta Jacobs' (27-11-2017), <https://nos.nl/artikel/2204803-vrouwengeschiedenis-begon-niet-bij-aletta-jacobs.html> (11-10-2020).

³³ Commissie Herijking Canon van Nederland, *Open vensters voor onze tijd. De Canon van Nederland herijkt* (Amsterdam 2020) 24-25.

2c. Conclusies op basis van het academisch en didactisch debat

De huidige stand van zaken is dat bij zowel de geschiedschrijving als het geschiedenisonderwijs, historische vrouwen nog steeds gering aan bod komen. Decennialang is geprobeerd historische vrouwen in de historiografie en de schoolcurricula in te voegen. Het inpassen hiervan blijkt nog steeds moeizaam. Dat is het gevolg van de ontstane machtsverhoudingen tussen de geslachten. Het kan zorgen voor een ondervertegenwoordigde, onjuiste of negatieve weergave van vrouwen. Als er geen identificatiemogelijkheden zijn, dan is het verleden voor leerlingen geen bron van inspiratie voor het heden en de toekomst. Ook wordt het lastig interesse op te wekken en betekenis te geven aan de lesstof. De laatste jaren is er, met de oprichting van de F-site en de herijking van de Canon van Nederland, wel een positieve tendens naar een betere representatie van historische vrouwen.

3. De onderzoekscasus: de nieuwe historische contexten

De inhoud van de nieuwe historische contexten is een bevestiging van de geringe zichtbaarheid van vrouwen in het geschiedenisonderwijs. De nieuwe historische contexten fungeren in dit ontwerponderzoek als casus. Voordat ik inga op het plan van aanpak van mijn onderzoek, verhelder ik op welke wijze de nieuwe historische contexten tot stand zijn gekomen, waarom de beperkte zichtbaarheid van vrouwen ook hier problematisch is en waarom het uitnodigt tot actie.

3a. De totstandkoming van de historische contexten

Al een aantal jaar doet iedere havo- en vwo-leerling een centraal eindexamen geschiedenis over de tien tijdvakken en 49 kenmerkende aspecten. Bij het maken van de geschiedenisexamens bleek het lastig kwalitatief goede examens te creëren op basis van de kenmerkende aspecten, omdat deze geen zekerheid gaven over wat er op het eindexamen kon worden gevraagd.

Historische contexten moesten de oplossing bieden. Vanaf 2015 ging elke historische context een groepje kenmerkende aspecten inhoudelijk aan elkaar verbinden. Op deze wijze dienden historische contexten als kapstokken, waaraan zowel leerlingen als geschiedenisdocenten de kenmerkende aspecten konden ophangen. Daarnaast wisten examens- en methodemakers beter hoe en welke lesstof kon worden bevroegd. Voor het eindexamen van 2015 werd gekozen voor de volgende historische contexten: de Republiek, Duitsland, de Koude Oorlog en de Verlichting.³⁴ De vragen op het centraal eindexamen bestonden vanaf dat jaar voor ongeveer een derde uit vragen over de oriëntatiekennis van de gehele geschiedenis, en voor circa twee derde uit vragen over de historische contexten.³⁵

In 2016 gaf het College van Toetsing en Examens (CvTE) de opdracht aan het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO) en de SLO, de geschiedenisyllabi van onderhoud te voorzien. Onder begeleiding van deze instituten bogen een aantal geschiedenisdocenten zich over de syllabus voor de eindexamens geschiedenis havo en vwo. Als het nodig werd gevonden, dan zouden nieuwe historische contexten worden ontwikkeld.³⁶ Later dat jaar publiceerden vakdidactica Elise Storck en historica Eline de Graaf het onderzoeksrapport ‘Meer en minder

³⁴ Alderik Visser en Hanneke Tuithof, ‘Nieuwe historische contexten eindexamens havo en vwo. Achtergronden bij de keuzes.’, *Kleio* (2018) 1, 10-12, aldaar 10.

³⁵ Geschiedenisexamens, ‘Historische contexten – Geschiedenis examens’ (versie 2020), <http://www.geschiedenisexamens.nl/historische-contexten.html> (20-09-2020).

³⁶ Visser en Tuithof, ‘Nieuwe historische contexten’ 4-5.

tegelijk'.³⁷ Dit rapport geeft inzage in een negental plenaire gesprekken met geschiedenisdocenten.

Tijdens deze gesprekken kwamen een aantal meermaals genoemde adviezen naar voren over de vorm van de contexten, de selectiecriteria voor de inhoud en concrete suggesties voor inhoudelijke thema's. Om te beginnen was overeenstemming over de handhaving van de historische contexten, de te grote omvang van het havo-programma, het streven naar een grotere diversiteit tussen het havo- en vwo-programma en meer duidelijkheid met betrekking tot de kenmerkende aspecten die niet werden uitgewerkt in de historische contexten. Daarbij werd het verlangen uitgesproken voor een grotere spreiding over de tijd, meer aandacht voor niet-Europese geschiedenis en meer betekenisvolle inhoud van historische contexten.³⁸

In 2018 publiceerden historicus Alderik Visser en vakdidactica Hanneke Tuithof het artikel 'Nieuwe historische contexten eindexamens havo en vwo. Achtergronden bij de keuzes'.³⁹ Hierin worden de keuzes voor de nieuwe historische contexten verhelderd en verantwoord. Dit artikel en bestudering van de contexten maken inzichtelijk dat de eerdergenoemde adviezen de basis vormden voor de gemaakte keuzes.⁴⁰ De nieuwe historische contexten voor het havo-eindexamen, die ingaan met het centraal eindexamen van 2021, zijn: 'Het Britse Rijk (1650-1900)', 'Duitsland in Europa (1918-1991)' en 'Het moderne Nederland (1948-2008)'. De nieuwe historische contexten voor het vwo-eindexamen, die ingaan met het centraal eindexamen van 2022, zijn: 'Stedelijke dynamiek in de Lage Landen (1100-1700)', 'De Verlichting (1600-1900)', 'Duitsland in Europa (1918-1991)' en 'China van keizer tot kapitalisme (1842-2001)'.⁴¹

3b. Het hiaat van de nieuwe historische contexten: de beperkte representatie van vrouwen
Hoewel de meeste adviezen uit het onderzoeksrapport 'Meer en minder tegelijk' van Storck en De Graaf op een gedegen wijze in de nieuwe historische contexten zijn doorgevoerd, ben ik van mening dat een tweetal adviezen over de selectiecriteria voor de inhoud niet optimaal zijn benut. Deze hebben betrekking tot het creëren van een meer betekenisvolle inhoud en multiperspectiviteit.

In het onderzoeksrapport werd over de invoeging van betekenisvolle onderwerpen het volgende geschreven: 'Zeer breed gedragen is het advies om voor leerlingen betekenisvolle

³⁷ Elise Storck en Eline de Graaf, 'Meer en minder tegelijk. Adviezen van docenten bij "groot onderhoud" aan de syllabus geschiedenis H/V, najaar 2016', verslag van een focusgroepenonderzoek onder docenten in Nederland (januari 2017).

³⁸ Ibidem, 4-5.

³⁹ Visser en Tuithof, 'Nieuwe historische contexten'.

⁴⁰ Ibidem, 10-12.

⁴¹ Ibidem, 10.

onderwerpen te kiezen, die voortkomen uit de vragen die we nu stellen aan de geschiedenis en begrijpelijk en invoelbaar zijn voor leerlingen van nu.’⁴² Het volgende werd gesteld met betrekking tot het creëren van multiperspectiviteit: ‘Kies voor onderwerpen die vanuit verschillende invalshoeken te benaderen zijn en doe dit ook. Vermijd daarmee eenzijdige beperking tot één narratief en doe daardoor recht aan de diversiteit van leerlingen en werk daarmee aan inclusief onderwijs.’⁴³

Aan de ene kant concludeer ik dat de nieuwe inhoud de historische contexten wel degelijk betekenisvoller en multiperspectivistischer heeft gemaakt. De aandacht wordt bijvoorbeeld in toenemende mate gevestigd op gevoelige geschiedenis, zoals het koloniale verleden van Nederland. Niet-Europese invalshoeken krijgen ook meer de ruimte.⁴⁴ Dit zijn positieve ontwikkelingen; het identificeren van uiteenlopende perspectieven over het verleden bevordert historisch denken onder de leerlingen en stimuleert democratisch burgerschap.⁴⁵

Aan de andere kant zijn de adviezen van een meer betekenisvolle inhoud en multiperspectiviteit samen te voegen tot één hiaat, namelijk zeer gebrekkige aandacht voor vrouwelijke perspectieven in de nieuwe historische contexten. Na bestudering van de nieuwe contexten kan worden geconcludeerd dat ten opzichte van de oude versies iets meer vrouwen worden genoemd; één bij de havo- en drie bij de vwo-contexten, in vergelijking met geen enkel vrouwelijk voorbeeld bij de voorgaande havo- en vwo-contexten. Daarentegen zijn de genoemde historische voorbeelden nog steeds grotendeels van het mannelijke geslacht; elf bij de havo- en 34 bij de vwo-contexten, tegenover zestien en twintig bij havo- en vwo-contexten van het jaar daarvoor.⁴⁶

In het begin van de inleiding heb ik, aan de hand van artikelen van Grever, Mesman en Offen, gewezen op het belang van identificatiemogelijkheden met de lesstof. Daarom vraag ik mij af of de nieuwe historische contexten door vrouwelijke leerlingen als betekenisvol en

⁴² Storck en De Graaf, ‘Meer en minder tegelijk’, 8.

⁴³ Ibidem, 8.

⁴⁴ Visser en Tuithof, ‘Nieuwe historische contexten’, 11-12.

⁴⁵ Marc Kropman, Jannet van Drie en Carla van Boxtel, ‘Multiperspectivity in the history classroom: the role of narrative and metaphor’, *Narrative and Metaphor in Education* (Londen 2019) 63-75, aldaar 75.

⁴⁶ Examenblad.nl, ‘Geschiedenis vwo 2022. Syllabus 2022 geschiedenis, vwo’ (versie 2020), https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2022-geschiedenis-vwo/2022/vwo/f=/syllabus_gs_vwo_2022_versie_2.pdf (16-09-2020).; Examenblad.nl, ‘Geschiedenis vwo 2021. Syllabus geschiedenis vwo 2021’ (versie 2020), https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-geschiedenis-vwo-2021/2021/vwo/f=/geschiedenis_vwo_2021_versie_2.pdf (18-09-2020).; Examenblad.nl, ‘Geschiedenis havo 2021. Syllabus geschiedenis havo 2021’ (versie 2020), https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-geschiedenis-havo-2021/2021/f=/Geschiedenis_havo_%202021_versie_6.pdf (16-09-2020).; Examenblad.nl, ‘Geschiedenis havo 2020. Syllabus 2020 geschiedenis, havo’ (versie 2020), https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2020-geschiedenis-havo/2020/havo/f=/geschiedenis_havo_2020_versie_2.pdf (18-09-2020).

interessant worden ervaren, als zij bijvoorbeeld in een les over de Verlichting niet de kans krijgen zich te identificeren met een historische vrouw. Hiermee wil ik vrouwelijke en mannelijke leerlingen niet in hokjes wegzetten en de suggestie wekken dat alleen vrouwelijke leerlingen zich kunnen herkennen en inleven in historische vrouwen. Voor mannelijke leerlingen kan het absoluut interessant en betekenisvol zijn meer te weten over historische vrouwen en vrouwelijke perspectieven. De reden dat vrouwelijke leerlingen dé doelgroep van dit ontwerponderzoek zijn, is dat het *Youth and History*- en SLO-onderzoek lieten zien dat deze specifieke groep bij het vak geschiedenis momenteel achterblijft wat betreft interesse en betekenis geven.⁴⁷ Dat in sommige situaties niet kan worden ontkomen aan het labelen van personen ('vrouwelijke leerlingen') met als doel een probleem ('beperkte interesse en het inzien van nut') in kaart te brengen, wordt onderbouwd door antropoloog Markus Balkenhol.⁴⁸

Naast de weinige vrouwelijke voorbeelden, is het belangrijk te beklemtonen dat de herschreven historische contexten 'kaal' zijn geformuleerd. Dit is een bewuste keuze, zo geven Visser en Tuithof aan.⁴⁹ De tekstkeuze heeft als doel leerlingen en docenten zekerheid te bieden over wat kan worden gevraagd op het centraal eindexamen. Het maakt de historische contexten een opsomming van beknopte formuleringen van historische feiten en ontwikkelingen. Deze wijze van formuleren biedt de geschiedenisdocent(e) bovendien de mogelijkheid de context van een eigen invulling te voorzien.⁵⁰

Hier belanden wij bij een cruciaal punt, in navolging van de kale formuleringen van de historische contexten, namelijk de manier waarop een geschiedenisdocent(e) zijn of haar les over een historische context vormgeeft. Het is lastig voor leraren de lesstof, waar het vrouwelijk perspectief veelvuldig een geringe rol krijgt, te vertalen in een lespraktijk waar dit wel het geval is. Dit baseer ik op eigen ervaringen als geschiedenisdocent in de onder- en bovenbouw van een paar middelbare scholen, en een door mij uitgevoerd vooronderzoek.

Bij het vooronderzoek vroeg ik vier deskundigen op het gebied van vrouwengeschiedenis en drie ervaren en vijf beginnende geschiedenisdocenten of zij zich herkenden in het beeld van een beperkte representatie van vrouwen in de geschiedenis(les).⁵¹

⁴⁷ Angvik en Von Borries, *Youth and History*.; Van der Kaap, *Hoe denken leerlingen in de tweede fase over het vak geschiedenis?*

⁴⁸ Olaf Heyblom, 'Racisme in ons taalgebruik: "Witte Nederlanders moeten elkaar corrigeren"' (14-06-2020), <https://www.parool.nl/nederland/racisme-in-ons-taalgebruik-witte-nederlanders-moeten-elkaar-corrigeren~b9cc690b/> (25-10-2020).

⁴⁹ Visser en Tuithof, 'Nieuwe historische contexten', 10.

⁵⁰ *Ibidem*, 10.

⁵¹ Vooronderzoek: 'Vrouwelijke leerlingen meer interesseren in het vak geschiedenis. Hoe doe je dat?' Het onderzoek is uitgevoerd in het kader van de cursus *Vakdidactiek 2* aan de Universiteit Utrecht. Bij interesse kan het worden opgevraagd bij de auteur van het huidige onderzoek.

Deze vraag werd door allen bevestigend beantwoord. Volgens hen is de oorzaak van deze beperkte representatie drieledig. Ten eerste hebben geschiedenisdocenten geregeld te kampen met tijdsgebrek bij de voorbereiding van hun lessen. Het blijkt dan eenvoudiger bestaand lesmateriaal te gebruiken. In dit materiaal wordt vaak de bekende, op de natiestaat gerichte lesstof behandeld waar ‘grote mannen’ de hoofdrolspelers zijn. Een tweede, meermaals genoemde oorzaak is de huidige inrichting van geschiedenislesmethodes. Deze concentreren zich veelvuldig op politieke en nationale geschiedenis, die voorheen een mannenaangelegenheid was. Ten derde is de heersende mentaliteit van invloed, zo zeggen de respondenten. Mannen en vrouwen worden nog steeds niet altijd als gelijken gezien.⁵²

⁵² Ibidem, 12-13.

4. Het huidige onderzoek

4a. De onderzoeksvraag en deelvragen

Mijn onderzoek sluit aan bij het academische debat over de manier waarop vrouwen een rol kunnen vervullen in de historiografie, en het didactische debat over de wijze waarop vrouwen zouden moeten worden weergegeven en aan bod moeten komen in het geschiedenisonderwijs. Beide debatten tonen aan dat mannen door de eeuwen heen een dominante factor zijn in de geschiedschrijving en het geschiedenisonderwijs. Vrouwen trekken nog steeds aan het kortste eind, ondanks pogingen verhalen over het verleden te herschrijven.

De vrouwelijke helft van de wereldbevolking wordt op een beperkte wijze gerepresenteerd, zo ook in de nieuwe historische contexten. De gevolgen van de beperkte representatie van vrouwen in de academische en didactische wereld laten zien dat de nood aan de vrouw komt 'vrouwvriendelijke geschiedenislessen' te creëren. Met een vrouwvriendelijke geschiedenisles bedoel ik de inhoud en didactiek, waaraan een interessante en betekenisvolle les voor vrouwelijke leerlingen moet voldoen volgens de docenten. Ik ga onderzoeken wat die inhoud en didactiek precies zijn.

De onderzoeksvraag die ik wil beantwoorden, is als volgt: op welke manier kan een geschiedenisdocent(e) zijn of haar les over een historische context vormgeven, zodat de inhoud voor vrouwelijke leerlingen betekenisvol en interessant wordt?

Deze vraag wordt uitgesplitst in twee deelvragen:

1. Wat zijn volgens geschiedenisdocenten ontwerpcriteria waaraan een interessante en betekenisvolle les over de nieuwe historische contexten voor vrouwelijke leerlingen moet voldoen?
2. In hoeverre wordt de vrouwvriendelijke geschiedenisles, vormgegeven op basis van de ontwerpcriteria, als interessant en betekenisvol ervaren door vrouwelijke leerlingen?

4b. De kernconcepten

De twee kernconcepten van dit onderzoek zijn *interesse* (gericht op het deelnemen aan) en *betekenis* (gericht op het inzien van nut). Deze concepten zie ik in dit onderzoek als complementair. Interesse en het inzien van nut zijn intrinsieke waarden die uit de leerlingen zelf moeten komen. De Nederlandse onderwijskundige Karin Smit richt zich in een onderzoek op het bevorderen van motivatie, eveneens een intrinsieke waarde, bij middelbare schoolleerlingen. Smit geeft aan dat deze intrinsieke waarde, hoe tegenstrijdig het misschien

lijkt, om inzet van de leerkracht vraagt; hij of zij kan helpen bij het ontbolsteren ervan.⁵³ Dit is wat ik wil bewerkstelligen, alleen dan gericht op de intrinsieke waarden interesse en betekenis. De eerdere illustraties in de inleiding tonen dat deze waarden aandacht verdienen. Door middel van een eigen lesontwerp wil ik interesse aanwakkeren en het nut van het verleden laten inzien, in het bijzonder bij vrouwelijke leerlingen.

Interesse

Interesse kan worden gedefinieerd als een persoon die belangstelling heeft voor iets.⁵⁴ Ik ga op zoek naar *situationele interesse*, zoals benoemd door de Nederlandse hoogleraar onderwijswetenschappen Sanne Akkerman.⁵⁵ Zij is gespecialiseerd in het onderzoeksveld interesse in het onderwijs. Akkerman geeft aan dat het optreden van situationele interesse in een sociale en fysieke omgeving afhankelijk is van verschillende factoren zoals aandacht, invulling en waardering. Deze factoren maken de omgeving, wat in dit geval de geschiedenisles in het klaslokaal is, slechts potentieel interessant.⁵⁶

Eerder werd al gesproken over het winnen aan betekenis en interesse van het vak geschiedenis bij een toenemende representatie van vrouwen. Dat het invoegen van historische vrouwen in de geschiedeniseducatie situationele interesse kan verwezenlijken, heb ik enkele malen ondervonden tijdens mijn afstudeerstage als maker van Canonmateriaal bij het Nederlands Openluchtmuseum in Arnhem. Ik heb waargenomen dat de sociale en fysieke omgeving in het museumdeel over de Canon van Nederland, vrouwelijke leerlingen in het bijzonder interesseerden. Deze interesse kon ik opmerken door hun verhoogde alertheid en nieuwsgierigheid naar diverse Canonvensters over historische vrouwen: Maria van Bourgondië, *Sara Burgerhart* en Marga Klompé. Vrouwelijke leerlingen namen zichtbaar geïnteresseerd deel aan interactieve spelletjes over deze vensters.⁵⁷

De situationele interesse zoals beschreven door Akkerman is voor dit onderzoek een bruikbaar concept. Door middel van het vormgeven en uitproberen van didactisch materiaal over de hernieuwde historische contexten ga ik na of de juiste sociale en fysieke omgeving is gecreëerd, die situationele interesse bij vrouwelijke leerlingen aanwakkert.

⁵³ Karin Smit, *Exploring perspectives for improving students' motivation in pre-vocational secondary education* (Leiden 2017) 162.

⁵⁴ Sanne Akkerman, *Grenzeloze Interesse* (2017, Leiden) 4.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ Ibidem, 4-5.

⁵⁷ Nederlands Openluchtmuseum, 'Canon van Nederland. Van Trijntje tot de Leeuwinnen.' (versie 2020), <https://www.openluchtmuseum.nl/canon-van-nederland> (20-09-2020).

Betekenis

Het tweede concept waar ik mij op richt is *betekenis*, in de zin van het creëren van betekenisvol geschiedenisonderwijs. In *Geschiedenisdidactiek* wordt betekenisvol geschiedenisonderwijs omschreven als onderwijs waarbij leerlingen inzien en ervaren wat het verleden met henzelf te maken heeft, de hedendaagse maatschappij en hun algemene inzicht ten aanzien van het menselijk bestaan.⁵⁸ Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen van middelbare scholen waar gericht aandacht wordt besteed aan het nut en de bruikbaarheid van geschiedenis, dit veel beter kunnen verwoorden dan leerlingen van andere scholen waar dit niet wordt gedaan.⁵⁹ Dit pleit voor het op een betekenisvolle manier vormgeven van geschiedenislessen over de herschreven historische contexten. Een vrouwvriendelijke geschiedenisles zou vrouwelijke leerlingen kunnen laten ervaren waarom het verleden voor hen belangrijk is. Op deze wijze kan zicht worden gegeven op hoe de hedendaagse samenleving is ontstaan, hoe het er ook had kunnen uitzien én dat er alternatieven zijn en mogelijkheden tot veranderingen.⁶⁰

4c. Het vooronderzoek

Bij dit onderzoek bouw ik voort op het vooronderzoek ‘Vrouwelijke leerlingen meer interesseren in het vak geschiedenis. Hoe doe je dat?’⁶¹ Het werd al aangehaald in verband met de oorzaken van de huidige representatie van vrouwen in de geschiedenisles. Ik voorzie het vooronderzoek van een korte toelichting, omdat het een fundament legt voor dit onderzoek.

Het vooronderzoek heb ik ook uitgevoerd in de vorm van een ontwerponderzoek. Allereerst vroeg ik ervaren geschiedenisdocenten, geschiedenisdocenten in opleiding en deskundigen op het gebied van vrouwengeschiedenis om advies. Wat verstaan zij onder een vrouwvriendelijke geschiedenisles en op welke manier zouden zij deze vormgeven? Ik kreeg van twaalf personen een reactie, die ik heb verwerkt tot een model. De meermaals genoemde antwoorden fungeerden als ontwerpcriteria waaraan een interessante les voor vrouwelijke leerlingen moet voldoen.⁶²

Aan de ene kant hadden de verkregen adviezen betrekking op de lesinhoud, namelijk dat ruimte moet worden gegeven aan multiperspectiviteit en dat historische vrouwen op een niet geforceerde manier moeten worden verwerkt in de lesstof. Daarnaast werd geadviseerd duidelijk te maken dat ongelijke machtsverhoudingen onderdeel zijn van het heden en verleden,

⁵⁸ Wilschut, Van Straaten en Van Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 35-36.

⁵⁹ *Ibidem*, 83.

⁶⁰ *Ibidem*, 38.

⁶¹ Vooronderzoek, ‘Vrouwelijke leerlingen meer interesseren in het vak geschiedenis.’

⁶² *Ibidem*, 10-17; Het oude model met ontwerpcriteria wordt weergegeven in paragraaf ‘1b. Een vergelijking tussen de nieuwe en oude ontwerpcriteria’.

en dat de actualiteit en hedendaagse ervaringen van leerlingen kunnen worden gebruikt. Aan de andere kant hadden de adviezen betrekking op de didactiek, namelijk dat een spelelement de interesse kan vergroten, de lesactiviteit creativiteit moet bevorderen en ruimte moet worden gegeven voor discussie.⁶³

4d. Het plan van aanpak

Waar in paragraaf '2b. Het didactisch debat' bleek dat de geschiedenis wordt gebruikt als een wapen tegen leerlingen, kan het naar mijn mening ook uitstekend worden ingezet als hulpmiddel en bron van inspiratie.⁶⁴ Ik ga daarom onderzoeken of de invoeging van vrouwvriendelijke geschiedenis in het geschiedenislokaal positieve effecten heeft; of het interesse in het vak en het inzien van nut kan vergroten. Wat gebeurt er bijvoorbeeld als een geschiedenisdocent(e) de tijd vindt om een les over de Verlichting op te hangen aan het boek *Historie van mejuffrouw Sara Burgerhart* van de Nederlandse schrijfsters Betje Wolff en Aagje Deken? Neemt interesse en betekenis toe als de spanning tijdens de Koude Oorlog wordt geïllustreerd met een verhaal over een succesvolle Amerikaanse schaakster, die het in Moskou opneemt tegen een Russische grootmeester? En, vinden leerlingen een les over het Britse Rijk interessant als wordt ingezoomd op het dagelijkse leven in de Britse industriestad Birmingham, met 'gewone mensen' in de hoofdrol? De onderzoekscasus zijn de nieuwe historische contexten, omdat vrouwen hier nauwelijks aanwezig zijn. Een andere reden is de relevantie; de havo- en vwo-leerlingen gaan de komende jaren met deze contexten aan de slag voor het eindexamen geschiedenis.

Het onderzoek voer ik uit in de vorm van een ontwerponderzoek, dat op deze manier kan worden gedefinieerd: '[Een ontwerponderzoek is] een systematische benadering van (onderwijs)problemen, waarin door middel van geïntegreerde ontwerp- en onderzoeksactiviteiten een tweeledig doel wordt nagestreefd: praktijkverbetering en kennisgroei.'⁶⁵ Enerzijds wil ik werken aan een interventie die leidt tot praktijkverbetering, namelijk interessante en betekenisvolle geschiedenislessen voor alle leerlingen. Anderzijds wil ik kennis ontwikkelen met betrekking tot elementen die het vak geschiedenis interessant en betekenisvol maken voor, in het bijzonder, vrouwelijke leerlingen. Beide doelen kunnen bij een ontwerponderzoek worden bereikt, waardoor het een geschikte onderzoeksbenadering is.

⁶³ Ibidem, 10-17.

⁶⁴ Loewen, *Teaching What Really Happened*, xi.

⁶⁵ Ellen van den Berg en W. Kouwenhoven, 'Ontwerponderzoek in vogelvlucht', *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 29 (2008) 4, 20-26, aldaar 20.

De indeling van het onderzoek is als volgt: *Hoofdstuk 1: de analyse, Hoofdstuk 2: het educatief product, Hoofdstuk 3: de terugkoppeling* en tot slot *De conclusie*. Het eerste hoofdstuk bevat een enquête en een vernieuwd model. Ik maak een korte, neutraal geformuleerde enquête in *Google Forms*, die bestemd is voor ervaren geschiedenisdocenten. Dit is in tegenstelling tot het vooronderzoek. Daar bestond het grootste deel van de ondervraagden uit geschiedenisdocenten in opleiding én deskundigen op het gebied van vrouwengeschiedenis.

In de enquête vraag ik eerst aan welke klassen de docent(e) lesgeeft. De tweede vraag gaat over hoe geschikt zij de inhoud van de hernieuwde historische contexten voor hun leerlingen vinden. De derde vraag geeft een beeld van de mate waarin de docenten denken dat deze inhoud als betekenisvol en interessant wordt ervaren. Ten vierde vraag ik naar hoe de leraren de historische contexten tot een betekenisvolle en interessante les maken voor vrouwelijke én mannelijke leerlingen. Door beide groepen in de vraagstelling te betrekken, probeer ik de respondent niet te beïnvloeden. Bij deze vraag wordt informatie verkregen waarmee de eerste deelvraag kan worden beantwoord: wat zijn volgens geschiedenisdocenten ontwerpcriteria waaraan een interessante en betekenisvolle les over de historische contexten voor vrouwelijke leerlingen moet voldoen? Op basis hiervan wordt het eerder ontworpen model aangepast. Bij de vijfde en laatste vraag wordt ingegaan op de mogelijkheid tot verdere deelname van de geschiedenisdocent(e) aan dit onderzoek. Daarbij wordt hier verduidelijkt in wat voor context de geschiedenisdocente het lesontwerp zal testen.

Hoofdstuk 2: het educatief product omvat een door mij ontworpen educatief product en een verantwoording. Welke historische context staat centraal? Wat is het onderwerp van de les? Voor welke werkvorm is gekozen, en waarom? Als uitgangspunt voor de beoogde betekenisvolle en interessante geschiedenisles, dient het nieuwe model met de daarbij behorende ontwerpcriteria uit het eerste hoofdstuk.

Hoofdstuk 3: de terugkoppeling bestaat uit een drietal componenten. Het eerste onderdeel is een expertronde. De experts, een zestal geschiedenisdocenten, worden geïnformeerd over de totstandkoming van het lesontwerp, waarmee wordt beoogd en op welke wijze de resultaten worden geanalyseerd. Dit heeft tot doel dat de experts het educatief product gericht van feedback kunnen voorzien. Hun opmerkingen en adviezen verwerk ik, wat resulteert in een tweede, verbeterde versie van het educatief product.

Het tweede en derde deel van de terugkoppeling bestaat respectievelijk uit het uitproberen en evalueren van het educatief product en de les. Ik werk hierbij samen een

geschiedenisdocente die in de gelegenheid is het lesontwerp in de (online) lespraktijk te testen. Wie deze docente is en aan welke klassen zij lesgeeft, licht ik toe in het eerste hoofdstuk.

Ik observeer bij de lessen en maak daarbij gebruik van een observatieschema. Daarnaast neem ik een korte enquête af waaruit blijkt hoe de leerlingen de les hebben ervaren. Ik vraag de geschiedenisdocente naderhand naar de mate waarin zij denkt dat de (vrouwelijke) leerlingen de les als interessant en betekenisvol hebben ervaren. De docente kent haar leerlingen bij uitstek en kan daardoor hun reacties het best beoordelen. Hoe ik de eigen observatie en de terugkoppeling van de docente en leerlingen precies vormgeef, en welke vragen ik stel, verduidelijk ik in het derde hoofdstuk.

Gezamenlijk resulteren de eigen waarnemingen en de feedback van de docente en leerlingen in een derde versie van het educatief product. Daarbij leidt dit tot een antwoord op de tweede deelvraag: in hoeverre wordt een vrouwvriendelijke geschiedenisles, op basis van de vernieuwde ontwerpcriteria, als betekenisvol ervaren en is er een situationele interesse (een verhoogde alertheid en nieuwsgierigheid) ontstaan bij vrouwelijke leerlingen?

In het laatste hoofdstuk, *De conclusie*, geef ik een antwoord op de onderzoeksvraag. Dit doe ik aan de hand van de antwoorden op de eerste en tweede deelvraag. In dit hoofdstuk komen ook mogelijke verbeteringen van dit ontwerponderzoek en eventuele vervolgonderzoeken aan bod. Ik eindig met een tweetal praktische aanbevelingen voor geschiedenisdocenten.

Tot slot is belangrijk te vermelden dat er eind januari een *audit trail* met twee medestudenten heeft plaatsgevonden.⁶⁶ De uitkomsten van deze bespreking hebben ervoor gezorgd dat ik mijn methode en conclusie/discussie heb kunnen aanscherpen.⁶⁷

⁶⁶ In 'Bijlage 10: de *audit trail* – 'het controlespoor'' staat een verslag van mijn gemaakte keuzes en een bespreking met medestudenten over die keuzes.

⁶⁷ Renske de Kleijn en Anouschka Van Leeuwen, 'Reflections and Review on the Audit Procedure: Guidelines for More Transparency', *International Journal of Qualitative Methods* 1 (2018) 17, 1-8.

Hoofdstuk 1: de analyse

Dit hoofdstuk omvat de antwoorden op de enquête en een vernieuwd model. Eerst analyseer ik de antwoorden op de vragenlijst.⁶⁸ Daarna zal ik de ontwerpcriteria eruit abstraheren. Vervolgens vergelijk ik de nieuwe criteria met die uit het eerder gemaakte model van het vooronderzoek. Deze vergelijking mondt uit in een nieuw model, waaraan een voor vrouwelijke leerlingen interessante en betekenisvolle les over de nieuwe historische contexten kan voldoen.

1a. De antwoorden op de vragenlijst en de verkregen ontwerpcriteria

Om te beginnen geef ik kort weer via welke kanalen ik mijn enquête onder de aandacht heb gebracht. Ik heb begin oktober een oproep gedaan op mijn LinkedIn-pagina, gericht aan geschiedenisdocenten in de bovenbouw van de middelbare school. Dit bericht is ruim 1.100 keer bekeken.⁶⁹ Daarnaast was vakdidactica Hanneke Tuithof bereid om een paar keer een oproep te plaatsen in haar nieuwsbrief, bijvoorbeeld in die van donderdag 1 oktober 2020 (hieronder weergegeven). Ook historicus Albert van der Kaap heeft in zijn *Histoforum*-niewsbrief van vrijdag 16 oktober 2020 verwezen naar mijn onderzoek en de bijgevoegde vragenlijst.

Hieronder staat een oproep voor een enquête van een student van mij en nog wat tips!

Hartelijke groet, Hanneke

•Enquete nieuwe Historische Contexten Maarten Streef

Als geschiedenisdocent(e) in de bovenbouw van het havo en/of vwo bent u dagelijks bezig met de vertaling van deze beknopte teksten naar een interessante en betekenisvolle les voor vrouwelijke en mannelijke leerlingen. Op welke manier doet u dat? Daar ben ik benieuwd naar! <https://forms.gle/SSkGq8opruXv7Jyq6>

De vragenlijst kan tot twee weken na het verschijnen van deze nieuwsbrief worden ingevuld.

In totaal hebben twaalf geschiedenisdocenten de vragenlijst ingevuld.⁷⁰ Hun antwoorden zijn over het algemeen ietwat beknopt, wat het maken van een gedegen analyse bemoeilijkt. Ik heb besloten de antwoorden te classificeren. Een voordeel van het onderbrengen in categorieën van de antwoorden, is dat de lezer direct een duidelijk schematisch beeld krijgt van de visies van de leraren. Een nadeel is dat de antwoorden meestal niet zwart-wit zijn, terwijl deze in een tabel op een arbitraire wijze worden gepresenteerd.⁷¹ Daarom zal ik de tabellen telkens van een bondige toelichting voorzien. Hieruit blijkt wat de bindende factor is binnen de categorie, en wat deze onderscheid van de andere categorieën. Omdat ik de vragenlijst anoniem heb

⁶⁸ 'Bijlage 1' bevat de enquête voor de geschiedenisdocenten.

⁶⁹ LinkedIn, 'Activiteit van Maarten' (oktober 2020), [https://www.linkedin.com/in/maarten-streef-025307141/detail/recent-activity/shares/\(22-10-2020\)](https://www.linkedin.com/in/maarten-streef-025307141/detail/recent-activity/shares/(22-10-2020)).

⁷⁰ 'Bijlage 2' bevat de antwoorden van de geschiedenisdocenten op de enquêtevragen.

⁷¹ Giovanni Sartori, 'Comparing and Miscomparing', *Journal of Theoretical Politics* 3 (1991) 3, 243-257, aldaar 244-246.

afgenomen en daardoor niet van elke docent de naam bekend is, wordt in de tabellen verwezen naar de betreffende docent(e) met een nummer van 1 tot en met 12. De naam van de geschiedenisdocent(e) is alleen bekend als de docent(e) had aangegeven te willen deelnemen aan het vervolg van dit onderzoek.

Antwoorden op de eerste en tweede vraag

‘**Vraag 1:** Aan welke klas(sen) geeft u momenteel les?’

& **Vraag 2:** In het algemeen: hoe geschikt vindt u de inhoud van de hernieuwde historische contexten voor uw leerlingen?’

Uit de eerste enquêtevraag is naar voren gekomen dat de geschiedenisdocenten lesgeven aan verschillende havo- en/of vwo-klassen in de bovenbouw van de middelbare school.⁷² De antwoorden op de tweede vraag laten zien dat er verdeeldheid heerst onder geschiedenisdocenten, over hoe geschikt zij de nieuwe historische contexten vinden voor hun leerlingen. Op basis van de woorden die zij hebben gebruikt, heb ik de antwoorden op de volgende wijze gecategoriseerd: *geschikt*, *redelijk geschikt*, *neutraal* en *ongeschikt*.

Tabel 1:

hoe geschikt vinden de docenten de inhoud van de nieuwe historische contexten voor hun leerlingen?

| Categorie | Geschikt | Redelijk geschikt | Neutraal | Ongeschikt |
|-------------------|---------------------------|--|--|--|
| Aantal docenten | 3 | 3 | 3 | 2 |
| Welke docent(e)? | 4, 10 en 12 | 1, 6 en 11 | 2, 7 en 9 | 3 en 5 |
| Gebruikte woorden | ‘goed’ en ‘zeer geschikt’ | ‘best goed’ en ‘valt wel wat van te maken’ | <i>Antwoorden die duiden op de behandelde context als bepalende factor</i> | ‘ver buiten interessegebied’ en ‘amper nieuwe kennis/al besproken thema’s’ |

*Docent(e) 8 ontbreekt in de tabel. Deze docent(e) heeft wel gereageerd op de enquête, alleen niet inhoudelijk.

Drie docenten blijken de inhoud van de historische contexten *geschikt* te vinden voor de leerlingen. Waarom docent(e) 4 de inhoud als ‘goed’ heeft bestempeld, is door deze docent(e) helaas niet onderbouwd. Verder schrijft docent(e) 10 de inhoud ‘zeer geschikt’ te vinden. Volgens deze docent(e) ligt er wel een belangrijke taak bij de leerkracht om het lesonderwerp leven in te blazen. Drie docenten vinden de contexten *redelijk geschikt*. Zij laten naast positieve geluiden ook enkele kritische geluiden horen. Vervolgens heb ik de categorie *neutraal* toegevoegd, omdat een drietal docenten soms wel en soms niet positief gestemd zijn over de inhoud van de historische contexten. Dit blijkt sterk afhankelijk van welke context wordt

⁷² De volledige antwoorden op de enquête worden weergegeven in ‘Bijlage 2’.

behandeld. Tot slot kan worden geconcludeerd dat twee docenten de nieuwe historische contexten *ongeschikt* vinden. Volgens hen sluiten zij niet aan bij de interesses van de leerlingen en zijn deze al op een eerder moment aan bod gekomen in de schoolcarrières van de leerlingen.

Wat betekenen deze uitkomsten voor mijn onderzoek?

Geconcludeerd kan worden dat de antwoorden van de zes docenten in de categorieën *geschied* en *redelijk geschied* vallen, terwijl vijf antwoorden als *neutraal* of *ongeschikt* kunnen worden gecategoriseerd. Bij de analyse van de derde en vierde vraag wordt verduidelijkt welke historische contexten als (on)interessant en (niet) betekenisvol worden ervaren. Daarbij wordt de vraag beantwoord wat volgens hen belangrijke elementen zijn voor een interessante en betekenisvolle geschiedenisles.

Antwoorden op de derde vraag

‘Vraag 3: In welke mate denkt u dat (de lessen over) de hernieuwde historische contexten door de leerlingen als betekenisvol en interessant worden ervaren?’

Aan de hand van de antwoorden op de derde vraag kan worden gesteld dat ook hier geen sprake is van eenstemmigheid onder de geschiedenisdocenten. Zij zijn het niet eens of de hernieuwde historische contexten betekenisvol en interessant voor de leerlingen zijn.

Tabel 2: in welke mate worden de historische contexten als betekenisvol en interessant ervaren?

| Categorie | Interessant en betekenisvol | Overwegend interessant en betekenisvol | Soms wel, soms niet | Oninteressant en niet betekenisvol |
|------------------|------------------------------------|--|---|------------------------------------|
| Aantal docenten | 1 | 3 | 6 | 1 |
| Welke docent(e)? | 7 | 4, 9 en 10 | 1, 2, 5, 6, 11 en 12 | 3 |
| Gebuurde woorden | ‘heel interessant en betekenisvol’ | ‘voldoende’ en ‘interessant, met taak voor docent’ | Bijv.: ‘sommige onderwerpen worden wel interessanter gevonden dan andere’ | ‘niks nieuws’ en ‘niet uitdagend’ |

*Docent(e) 8 ontbreekt in de tabel.

Ik heb docent(e) 7 als enige ingedeeld in de categorie *interessant en betekenisvol*. Drie geschiedenisdocenten (4, 9 en 10) laten blijken dat de herschreven historische contexten als *overwegend interessant en betekenisvol* worden ervaren. Docent(e) 10 geeft hierbij een noemenswaardige kanttekening: ‘Leerlingen zijn uit zichzelf zelden geïnteresseerd in het Britse Rijk in India, maar als je het als docent leuk weet te brengen leeft de interesse op.’ Deze uitleg is een soort omschrijving van het eerdergenoemde begrip ‘situationele interesse’ van Sanne Akkerman, hetgeen ik wil bewerkstelligen met dit ontwerponderzoek. Wanneer de tabel verder wordt bestudeerd, kan worden waargenomen dat volgens zes docenten (1, 2, 5, 6, 11 en 12) de mate van interesse en het inzien van nut sterk afhankelijk zijn van welke historische context wordt behandeld. Tot slot is docent(e) 3 de enige die heeft aangegeven dat de historische contexten ‘niks nieuws’ aanbieden en ‘niet uitdagend’ zijn.

Bij de derde vraag, en al eerder bij de tweede, gingen de geschiedenisdocenten met regelmaat in op welke historische contexten als (on)interessant en (niet) betekenisvol worden ervaren.

Tabel 3: welke historische context wordt als betekenisvol en interessant ervaren, en welke niet?

| HC | Het Britse Rijk (havo) | Duitsland in Europa (havo en vwo) | Het moderne Nederland (havo) | China (vwo) | De Verlichting (vwo) | Stedelijke dynamiek (vwo) |
|----|------------------------|-----------------------------------|------------------------------|-------------|----------------------|---------------------------|
| + | 6 en 9 | 6, 7, 9, 11 en 12 | 6 en 7 | 6, 9 en 11 | 6 en 9 | - |
| - | 1, 2, 5, 7 en 10 | - | 12 | - | 11 | 9 |

*Docenten 3, 4 en 8 ontbreken. Zij gingen bij de beantwoording van de vraag niet specifiek in op welke historische context als betekenisvol en interessant wordt ervaren, en welke niet.

Het eerste wat opvalt, is dat de historische context ‘Duitsland in Europa (1918-1991)’ door vijf docenten (6, 7, 9, 11 en 12) wordt benoemd als een interessante en betekenisvolle context. Het is de enige context die zowel op de havo als op het vwo wordt behandeld. Dit positieve resultaat is in overeenstemming met het eerder geschetste beeld van Visser en Tuithof. Ook in hun artikel is naar voren gekomen dat deze context enthousiast is ontvangen door docenten en leerlingen. De waardering voor ‘Duitsland in Europa’ is te danken aan de duidelijke focus wat betreft plaats, tijd en perspectief.⁷³

Een ander opmerkelijk resultaat is de overwegend negatieve beoordeling van de historische context ‘Het Britse Rijk’ (1650-1900). Vijf docenten (1, 2, 5, 7 en 10) gingen bij de beantwoording van de vraag expliciet in op ‘Het Britse Rijk’ als een oninteressante en niet betekenisvolle context. Docent(e) 1 gaf bijvoorbeeld aan dat deze context ver van de leerlingen afstaat. Waarom de docent(e) dit vindt, wordt niet uitgelegd. Het zou te maken kunnen hebben met de grote tijdspanne, de enorme geografische ruimte van deze context en/of het buiten-Europees perspectief.⁷⁴

Tot slot is noemenswaardig dat de historische contexten ‘Het moderne Nederland’, ‘China’, ‘De Verlichting’ en ‘Het Britse Rijk’ een aantal keer als interessant en betekenisvol werden benoemd. ‘Het moderne Nederland’ en ‘De Verlichting’ zijn beiden ook eenmaal geschaard onder de minder interessante historische contexten. Verder liet docent(e) 9 merken

⁷³ Visser en Tuithof, ‘Nieuwe historische contexten’, 11 en 13.

⁷⁴ Ibidem, 11-12.

niet tevreden te zijn met de inhoud van de nieuwe historische context 'Stedelijke dynamiek in de Lage Landen' (1100-1700). Deze docent(e) schreef daarover het volgende:

Steden en burgers lijkt, als je kijkt naar de stofomschrijving, heel concreet maar blijkt voor veel leerlingen juist heel abstract. Termen als moderne devotie, het gemeen, stadsrechten, centralisatie zijn echt ver van hun bed shows. Ik moet alle zeilen bijzetten om dit duidelijk te maken.

Wat betekenen deze uitkomsten voor mijn onderzoek?

Het is een logische gevolgtrekking dat er meer noodzaak is lesstof te maken voor een context die op dit moment als minder interessant en betekenisvol wordt ervaren, dan voor een context die al populair is zoals 'Duitsland in Europa'. Daarom zou ik op basis van deze uitkomsten een lesontwerp kunnen maken voor de historische context 'Het Britse Rijk'; vijf van de twaalf geschiedenisdocenten duiden deze context als oninteressant en niet betekenisvol.

Ik ben wel sterk afhankelijk van de historische context waarin wordt onderwezen op het voorziene testmoment. Bij de toelichting van de 'Antwoorden op de vijfde vraag' geef ik aan over welke historische context op het testmoment wordt gedoceerd.

Antwoorden op de vierde vraag

‘**Vraag 4:** *Hoe maakt u de historische contexten tot een betekenisvolle en interessante les voor vrouwelijke en mannelijke leerlingen?*’

Wat mij ten eerste is opgevallen, is dat slechts één docent(e) (12) de zeer gebrekkige aandacht voor vrouwelijke perspectieven in de historische contexten/het geschiedenisonderwijs heeft aangestipt. Deze docent(e) schreef het volgende:

Dit doe ik in mijn lessen meestal niet bewust. Ik geef wel vrouwelijke voorbeelden zoals bij de historische context Duitsland: Rosa von Luxemburg. Verder zijn zeker Duitsland en Britse Rijk wat politiekere en sociaaleconomische onderwerpen waar vrouwen weinig aan bod komen. Probleem van het geschiedenisonderwijs in het algemeen?

Verder is bij de beantwoording van de vierde vraag voornamelijk ingegaan op de manier waarop een betekenisvolle en interessante les kan worden gecreëerd voor álle leerlingen. De grote meerderheid van de geschiedenisdocenten geeft aan bij de vormgeving van hun lessen geen onderscheid te maken tussen specifieke interesses van vrouwelijke en mannelijke leerlingen. Daardoor komen ontwerpcriteria naar voren, die meer gericht zijn op een betekenisvolle en interessante les voor alle leerlingen, vrouwen én mannen:

Tabel 4: de nieuwe ontwerpcriteria voor een betekenisvolle en interessante geschiedenisles

| Elementen | Aan de hand van de actualiteit | Aan de hand van herkenbare en persoonlijke geschiedenis | Aan de hand van verschillende activerende lesactiviteiten | Aan de hand van beeldmateriaal |
|------------------|--------------------------------|---|---|--------------------------------|
| Aantal docenten | 2 | 6 | 5 | 2 |
| Welke docent(e)? | 2 en 7 | 2, 7, 9, 10, 11 en 12 | 4, 5, 6, 7 en 12 | 1 en 7 |

*Docenten 3 en 8 ontbreken. Uit hun antwoorden kon ik geen ontwerpcriteria verkrijgen.

De actualiteit is een element dat twee docenten (2 en 7) noemden. Het biedt een ingang om de lesstof aan op te hangen, of een historische ontwikkeling uit te leggen. In *Geschiedenisdidactiek* wordt aangegeven dat de wereld van schoolvakken door de actualiteit kan worden verbonden met de wereld buiten school. De leerlingen ontwikkelen hierdoor het besef dat het heden en hun omgeving het product is van historische ontwikkelingen.⁷⁵

Een tweede element dat zes docenten (2, 7, 9, 10, 11 en 12) beschreven, is het persoonlijk en herkenbaar maken van geschiedenis. Eén docent(e) geeft bijvoorbeeld aan dat persoonlijke verhalen door vrouwelijke leerlingen interessant worden gevonden. Vier anderen

⁷⁵ Wilschut, Van Straaten en Van Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 231.

zeggen zowel historische mannen als historische vrouwen te noemen en introduceren. Weer een andere docent(e) geeft aan het verleden meer tot leven te laten komen door stadswandelingen in de eigen omgeving te organiseren en door de leerlingen familieleden te laten interviewen.

Een persoonlijk en herkenbaar geschiedenisverhaal is een krachtig middel vanwege het concrete niveau waarop het zich afspeelt. Bij een geschiedenisles over de Koude Oorlog, waarbij een verhaal wordt verteld over de ontsnapping van een vrouw en man van Oost- naar West-Berlijn, krijgen de beschreven personen een gezicht en hetgeen zij meemaken meer betekenis. Het onverwachte, onlogische en onzekere komt niet aan bod bij een les over de grote lijnen van de Koude Oorlog. Het generieke niveau waarop de geschiedenislessen en -methodes zich vaak afspelen, zou kunnen leiden tot desinteresse bij leerlingen.⁷⁶

Een derde aspect waarop vijf geschiedenisdocenten (4, 5, 6, 7 en 12) wijzen, is een combinatie van uiteenlopende activerende didactiek. De één zorgt voor afwisseling tussen het vertellen van verhalen en activerende werkvormen. De ander differentieert regelmatig, waarbij de mogelijkheid wordt geboden dieper in een onderwerp te duiken. Nog een andere docent doet veel actief historisch denken opdrachten waarin competitie-elementen zitten, zoals een quiz. Dit wordt vooral door mannelijke leerlingen gewaardeerd. Vrouwelijke leerlingen vinden inlevingsopdrachten interessant, zo geeft een docent aan. In de literatuur wordt het belang van dergelijke actief historisch denken-opdrachten onderschreven; leerlingen worden uitgedaagd na te denken en hun denkproces te analyseren.⁷⁷

Een vierde en laatste factor die door twee docenten (1 en 7) is benoemd, is het gebruik van beeldmateriaal. Ook volgens *Geschiedenisdidactiek* zitten er voordelen aan het gebruik van stilstaand en bewegend beeld en geluid. Het draagt onder andere bij aan de motivatie en kennisverwerving van leerlingen.⁷⁸

Wat betekent dit voor mijn onderzoek?

De vier genoemde elementen voor een vrouwvriendelijke geschiedenisles zullen worden vergeleken met de ontwerpcriteria uit het oude model, dat ik heb gemaakt bij het vooronderzoek. Voordat dit wordt gedaan, licht ik de antwoorden op de vijfde en laatste vraag toe.

⁷⁶ Ibidem, 177-178.

⁷⁷ Koen Henskens, 'Actief Historisch Denken' (versie 2020), <https://koenhenskens.jimdofree.com/actief-historisch-denken/> (31-10-2020).

⁷⁸ Wilschut, Van Straaten en Van Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 138-140 en 195-196.

Antwoorden op de vijfde vraag

‘Vraag 5: Zou u dit lesmateriaal willen testen/uitproberen, en mag ik u in dit kader contacteren? Vul dan alstublieft hieronder uw e-mailadres in...’

Zes geschiedenisdocenten lieten hun contactgegevens achter. Hiermee bevestigden zij deel te willen nemen aan het vervolg van dit onderzoek. Uiteindelijk bleek een geschiedenisdocente van een vavo-school beschikbaar voor het testen van het lesontwerp in hun les. Zij geeft op het testmoment les aan havo 5-klassen over de historische context ‘Duitsland in Europa’. Daarom zal ik een les voor deze context maken.

De geschiedenisdocente van de VAVO-school (‘docent 1’) en de context

De geschiedenisdocente is sinds augustus 2020 docente geschiedenis VAVO op een middelbare school in de Randstad. Daarvoor heeft zij ruim dertien jaar lesgegeven op een school in het Groene Hart. Verder heeft zij een periode geschiedenisles gegeven op middelbare scholen nabij Leiden en Utrecht.

Zoals gezegd geeft de docente momenteel les op het VAVO, dat staat voor voortgezet algemeen volwassenonderwijs. Haar leerlingen krijgen alle stof van 4 en 5 havo in één jaar. Aan het eind van het schooljaar doen zij eindexamen. De leerlingen hebben drie keer in de week geschiedenisles. De lessen duren 90 minuten. De VAVO valt officieel onder het MBO. De leerlingen moeten tijdens de les anderhalf meter afstand houden.

Alle leerlingen zijn tussen de 18 en 22 jaar. De voorkennis is heel verschillend. De docente heeft aangegeven dat sommige leerlingen meerdere jaren geleden voor het laatst geschiedenisles hebben gehad. Ook zijn er leerlingen die in 4-vwo zijn blijven zitten of van school zijn gestuurd. De docente heeft laten weten dat de leerlingen actief participeren tijdens de les.

De docente en vijf andere geschiedenisdocenten hebben mij bij de expertronde feedback gegeven op het lesontwerp, waardoor ik deze heb kunnen verbeteren. Dit komt aan bod in *Hoofdstuk 3: de terugkoppeling*.

1b. Een vergelijking tussen de nieuwe en oude ontwerpcriteria

Tabel 5:

het oude model met ontwerpcriteria voor een interessante geschiedenisles voor vrouwelijke leerlingen

| Adviezen over hoe een les vorm te geven met betrekking tot de inhoud en werkvorm | | Aantal keer benoemd en door wie |
|---|--|---------------------------------|
| Met betrekking tot de inhoud | | |
| Maak ruimte voor multiperspectiviteit | door middel van verschillende sociale invalshoeken, standpunten en perspectieven: 'Verbreed de horizon.' | 8 (G D [redacted]) |
| Gebruik historische vrouwen in de lesstof | door middel van 'verweven'. | 2 ([redacted]) |
| | door middel van 'toevoegen' van | 6 ([redacted]) |
| | vooraanstaande, leidende personen. figuranten/'gewone' mensen. | 3 ([redacted]) |
| Ga niet geforceerd historische vrouwen in de les opnemen. | | 3 ([redacted]) |
| Maak duidelijk dat een onderdeel van het verleden, ongelijke machtsverhoudingen zijn. | | 5 ([redacted]) |
| Gebruik de actualiteit en hedendaagse ervaringen van leerlingen. | | 3 ([redacted]) |
| Met betrekking tot de werkvorm | | |
| Voeg een spelelement toe. | | 1 ([redacted]) |
| Maak een creatieve les/opdracht , zoals een tekening, tijdlijn, verhalen vertellen, toneel of een inlevingsopdracht. | | 2 ([redacted]) |
| Geef ruimte om te discussiëren. | | 2 ([redacted]) |

Net als bij het oude model uit het vooronderzoek, kunnen de nieuwe elementen worden onderverdeeld in aspecten die betrekking hebben tot de inhoud en tot de werkvorm/vormgeving, ook wel de didactiek. Zo gaan de categorieën *actualiteit* en *herkenbare en persoonlijke geschiedenis* over de inhoud van de geschiedenisles. De categorieën *verschillende lesactiviteiten* en *beeldmateriaal* zijn gelieerd aan de didactiek.

Als de nieuwe elementen worden vergeleken met de oude elementen in het model, dan kan worden geconcludeerd dat er een overlap is. *Actualiteit* is bijvoorbeeld expliciet in het oude model opgenomen, want drie respondenten benoemden dit element. De categorie *herkenbare en persoonlijke geschiedenis* is daarentegen een toevoeging aan het nieuwe model. De factor *verschillende activerende lesactiviteiten* heeft betrekking op twee bestaande aanbevelingen, namelijk een spelelement toevoegen aan de les en een creatieve les/opdracht maken. *Beeldmateriaal* werd bij het vorige onderzoek nog niet benoemd en is daarom een nieuw ontwerp criterium.

1c. Het vernieuwde model

De onderstaande tabel, het nieuwe model, komt voort uit de vergelijking met het oude model. Het nieuwe model bestaat uit de samenvoeging van de denkbeelden van 24 docenten: twaalf bij het vooronderzoek (aangeduid met ‘oud’) en twaalf bij dit onderzoek (aangeduid met ‘nieuw’). Het nieuwe model geeft een antwoord op de eerste deelvraag: wat zijn volgens geschiedenisdocenten ontwerpcriteria waaraan een interessante en betekenisvolle les over de nieuwe historische contexten voor vrouwelijke leerlingen moet voldoen?

Tabel 6: het nieuwe model met ontwerpcriteria voor een interessante en betekenisvolle geschiedenisles voor vrouwelijke leerlingen

| Adviezen over hoe een les vorm te geven met betrekking tot de inhoud en werkvorm | | | Wanneer, hoe vaak en door wie benoemd? | |
|---|--|--|--|------------------------|
| Met betrekking tot de inhoud | | | | |
| Maak ruimte voor multiperspectiviteit | door middel van verschillende sociale invalshoeken, standpunten en perspectieven: ‘Verbreed de horizon.’ | | oud: 8 nieuw: 1 | (‘docent nr. 9’) |
| Gebruik historische vrouwen in de lesstof | door middel van verweven. | | oud: 2 nieuw: - | |
| | door middel van toevoegen van | vooraanstaande, leidende personen. | oud: 6 nieuw: 2 | (nr. 2 en 12) |
| | | figuranten/‘gewone’ vrouwen én mannen. <i>aangepast t.o.v. oude model</i> | oud: 3 nieuw: 4 | (nr. 2, 9, 10 en 11) |
| Wek het verleden tot leven aan de hand van ‘eigen geschiedenis’: geschiedenis in de eigen omgeving, interview met familieleden etc. <i>nieuw element t.o.v. oude model</i> | | | oud: - nieuw: 1 | (nr. 9) |
| Gebruik de actualiteit en hedendaagse ervaringen van leerlingen. | | | oud: 3 nieuw: 2 | (nr. 2 en 7) |
| Neem niet geforceerd historische vrouwen in de les op. | | | oud: 3 nieuw: - | |
| Maak duidelijk dat ongelijke machtsverhoudingen onderdeel zijn van het verleden. | | | oud: 5 nieuw: - | |
| Met betrekking tot de didactiek (werkvorm/vormgeving) | | | | |
| Voeg een spelelement toe, <u>bijvoorbeeld een quiz.</u> <i>aangepast t.o.v. oude model</i> | | | oud: 1 nieuw: 1 | (nr. 7) |
| Maak een creatieve les/opdracht: een tekening, tijdlijn, verhalen vertellen, toneel of een inlevingsopdracht. | | | oud: 2 nieuw: 5 | (nr. 4, 5, 6, 7 en 11) |
| Geef ruimte om te discussiëren. | | | oud: 2 nieuw: - | |
| Maak gebruik van beeldmateriaal. <i>nieuw element t.o.v. oude model</i> | | | oud: - nieuw: 2 | (nr. 1 en 7) |

Hoofdstuk 2: het educatief product

Een vrouwvriendelijke geschiedenisles over een nieuwe historische context voor havo en vwo, kan op verschillende manieren worden vormgegeven. Op basis van de uitkomsten van het eerste hoofdstuk heb ik besloten een mysterie te maken over Berlijn ten tijde van de Koude Oorlog. Het onderwerp van het lesontwerp is: ‘De ontdekte vluchttunnel van Oost- naar West-Berlijn’. In het vervolg begin ik met het toelichten van de keuze voor de historische context en het onderwerp. Verder geef ik aan waarom ik voor het mysterie als werkvorm heb gekozen.

2a. De historische context ‘Duitsland in Europa (1918-1991)’

De geschiedenisdocente, die bereid is mijn lesontwerp te testen, heeft aangegeven dat begin december de historische context ‘Duitsland in Europa (1918-1991)’ in haar havo 5-klassen centraal staat. Deze historische context is enigszins vernieuwd ten opzichte van de voorgaande versie; de periode bestrijkt nu de jaren 1918-1991, in plaats van 1871-1945. In het eerste hoofdstuk werd duidelijk dat de context positief was ontvangen door geschiedenisdocenten en leerlingen. Afgezien daarvan is het testen van een nieuw lesontwerp nuttig, aangezien in de syllabustekst van ‘Duitsland in Europa’ geen enkele vrouw wordt genoemd. Het initiatief voor de representatie van vrouwelijke inspiratiebronnen moet daarom komen van de geschiedenisdocent(e).

Bij een gerichte eigen lesobservatie en de analyse van de geschiedenisdocent(e), in combinatie met inbreng van leerlingen, kan ik concluderen of het lesontwerp het gewenste effect heeft; draagt dit bij aan een sociale en fysieke omgeving, waar interesse en het inzien van nut bij vrouwelijke leerlingen worden gestimuleerd?

2b. De ontdekte vluchttunnel van Oost- naar West-Berlijn

Berlijn is het epicentrum van de Koude Oorlog en de splitsing tussen Oost en West. In een les over een vluchttunnel van Oost- naar West-Berlijn kunnen alle verkregen ontwerpcriteria worden verwerkt.⁷⁹ Een voorbeeld van een ontwerpcriterium is het schenken van aandacht aan historische vrouwen en mannen. Zo is de man-vrouwverhouding in het lesontwerp (vrijwel) gelijk:

| Man-vrouwverhouding | Man | Vrouw |
|---------------------------------------|------------|--------------|
| m.b.t. aanwezigheid personen | 9 | 8 |
| m.b.t. afbeeldingen | 7 | 5 |
| m.b.t. ‘Wie, hoe vaak aan het woord?’ | 11 | 11 |

⁷⁹ In tabel 6, het nieuwe model, worden alle ontwerpcriteria weergegeven.

Daarbij maakt het onderwerp het mogelijk diverse kenmerkende aspecten aan elkaar te verbinden, zoals de kenmerkende aspecten 37, 38, 45 en 48.⁸⁰ Het is belangrijk de kapstok-functie in gedachten te houden bij het lesontwerp, omdat dat dé reden voor de invoering van de historische contexten.⁸¹

Verder is het interessant dat dit onderwerp, naast het toevoegen van historische vrouwen, de mogelijkheid biedt te werken aan intersectionaliteit. In de inleiding is beschreven dat bij intersectionaliteit de samenhang tussen vormen van ongelijkheid wordt bestudeerd. Verschillende factoren, zoals gender, etniciteit en klasse, worden getoetst aan ‘de norm’.⁸² Het mysterie maakt bijvoorbeeld duidelijk dat de maatschappelijke positie van vrouwen in de DDR verschilde met die van vrouwen in de BDR. Dit kwam onder andere door inmenging van de overheid. De norm was werken, wat voor vrouwen als mannen gold. Op die manier werd een bijdrage geleverd aan de communistische staat.

2c. Het mysterie als werkvorm

Na een grondige bestudering van het nieuwe model, met de combinatie van oude en nieuwe ontwerpcriteria over de inhoud en de didactiek, komt het ‘mysterie’ als bruikbare werkvorm tevoorschijn. Het mysterie is een complexe werkvorm, waarbij een uitdagend probleem moet worden opgelost. Er kan bijvoorbeeld een diefstal of verdwijning worden opgelost. De leerlingen onderzoeken een dergelijk probleem aan de hand van tien tot dertig losse kaartjes.⁸³

Het mysterie staat bekend als een activerende werkvorm waarbij ruimte wordt geboden voor de weergave van verschillende perspectieven. De leerlingen kruipen in de hoofden van diverse historische personen met als doel een probleem uit het verleden op te lossen. Zij worden gestimuleerd actief historisch te denken. Het gaat hierbij niet om het vinden van hét goede antwoord, want dat is er niet per se. Het voornaamste doel is het beredeneren en beargumenteren, waarbij de geschetste context als hulpmiddel dient. Op deze manier kunnen de leerlingen erachter komen waarom het ene antwoord beter is dan het andere. Kortom, leerlingen gaan bij deze werkvorm te werk als een soort historisch onderzoeker.⁸⁴

De resultaten van de vragenlijst bij het vooronderzoek kwamen behoorlijk overeen met die van dit onderzoek. De oude ontwerpcriteria wezen ook op een mysterie als geschikte werkvorm. Ik heb destijds een mysterie gemaakt over het leven in de Goudse volksbuurt Korte

⁸⁰ Examenblad.nl, ‘Geschiedenis havo 2021. Syllabus geschiedenis havo 2021’.

⁸¹ Visser en Tuithof, ‘Nieuwe historische contexten eindexamens havo en vwo.’, 10.

⁸² Movisie, ‘Intersectionaliteit: wat moeten we ermee? Verslag van de eerste kennishub van de Alliantie Genderdiversiteit’ (25-02-2019), <https://www.movisie.nl/artikel/intersectionaliteit-wat-moeten-we-ermee> (17-12-2020).

⁸³ Henskens, ‘Actief Historisch Denken’.

⁸⁴ Ibidem.

Akkeren, rond 1900. Mijn opgedane kennis en ervaring met de mysterie-werkvorm kan ik inzetten bij de vormgeving van het nieuwe mysterie.

2d. Een eigen mysterie

Ik heb mij bij de vormgeving van de handleiding en het mysterie laten inspireren door de mysteries uit de bundel ‘Actief Historisch Denken’ van vakdidacticus Koen Henskens.⁸⁵ In ‘Bijlage 3’ staan de handleiding en eerste versie van het mysterie.⁸⁶

⁸⁵ Ibidem.

⁸⁶ ‘Bijlage 3’ bevat de handleiding en eerste versie van het mysterie.

Hoofdstuk 3: de terugkoppeling

Op basis van de terugkoppeling wordt een antwoord gegeven op de tweede deelvraag: in hoeverre wordt de vrouwvriendelijke geschiedenisles, vormgegeven op basis van de ontwerpcriteria, als interessant en betekenisvol ervaren door vrouwelijke leerlingen? Eerst worden een aantal belangwekkende resultaten van de expertronde uiteengezet.⁸⁷ De volledige feedback van de docenten leidt tot een tweede versie van het mysterie, die in een tweetal geschiedenislessen wordt getest.⁸⁸ Tot slot volgen de resultaten van de eigen observatie en de feedback van de docente (die de lessen heeft uitgevoerd) en de leerlingen.

3a. De expertronde

Bij de expertronde heb ik een zestal geschiedenisdocenten geïnformeerd (die eerder de enquête hadden ingevuld) op welke manier het lesontwerp tot stand is gekomen, wat ermee wordt beoogd en hoe de resultaten worden geanalyseerd. Dit heeft tot doel dat de experts het educatief product gericht van feedback kunnen voorzien, waardoor het product kan worden verbeterd. Daaropvolgend hebben zij verschillende onderdelen kritisch bestudeerd, namelijk: mijn lesontwerp, dat het mysterie met een handleiding omvat, en de evaluatieformulieren.

De feedback toont aan dat de docenten overwegend positief zijn over het lesontwerp. Een voorbeeld hiervan is docent 3. Bij de enquête had deze docent nog aangegeven dat leerlingen de historische contexten over het algemeen niet als betekenisvol ervaren. Over mijn lesontwerp schreef de docent het volgende: ‘Ik vind het een prachtig product waardoor leerlingen zeker zullen worden geïnspireerd.’

Verder spraken meerdere docenten de verwachting uit dat het lesontwerp als betekenisvol en/of interessant zal worden ervaren door vrouwelijke én mannelijke leerlingen. Bedenkingen waren er over de grootte van de opdracht en hoe deze behapbaar wordt gemaakt voor alle leerlingen. De op- en aanmerkingen zijn in meer of mindere mate verwerkt in de tweede versie van het mysterie, die in ‘Bijlage 5’ wordt weergegeven.

⁸⁷ ‘Bijlage 4’ bevat de volledige feedback van de geschiedenisdocenten, in het kader van de expertronde.

⁸⁸ ‘Bijlage 5’ bevat de tweede versie van het mysterie en een aangepaste handleiding.

3b. Een eigen lesobservatie

Op vrijdag 18 december 2020 heeft een geschiedenisdocente van een VAVO-school in de Randstad mijn lesontwerp bij twee 5 havo-klassen getest. De lessen vonden online plaats via Microsoft Teams. Dit was het gevolg van de versoepelde maatregelen omtrent het coronavirus, waardoor het niet mogelijk was de lessen op locatie te geven en volgen.

Bij de eerste online geschiedenisles waren zeventien leerlingen aanwezig. Aan de tweede les namen tien leerlingen deel. De lessen duurden negentig minuten en waren op de volgende tijden: 11:00-12:30 en 13:00-14:30. Beiden werden op eenzelfde wijze uitgevoerd en bij benadering op de manier zoals ik heb beschreven in de handleiding.⁸⁹ Zo konden de leerlingen ook online, via zogenaamde *breakout rooms*, in kleine groepjes constructief samenwerken en tot één of meerdere antwoorden komen op hun onderzoeksvraag: wie heeft de vluchttunnel al dan niet expres of per ongeluk verraden?

Ter voorbereiding op de lessen op locatie had ik een observatieformulier opgesteld, met diverse elementen die gezamenlijk de mate van interesse en betekenis bij (vrouwelijke) leerlingen illustreerden.⁹⁰ Het bleek online onmogelijk een volledige impressie te krijgen van beide klassen. Hieraan lagen diverse redenen ten grondslag. Ten eerste kon ik de werkwijze van slechts één werkgroepje volgen via een *breakout room*. Ten tweede was niet elke leerling fysiek in beeld vanwege bij hen ontbrekende camera's. Ten derde haperde mijn internet op een aantal momenten, waardoor ik delen van de les heb moeten missen.

Ik richtte mij bij de online lesobservaties op enkele elementen van het eerder opgestelde observatieformulier. Interesse toetste ik door te letten op de aard van de vragen en opmerkingen van leerlingen. De mate van het inzien van nut heb ik beoordeeld op basis van discussies tussen leerlingen onderling en argumenten die zij hierbij gebruikten. Twee andere aspecten waarmee ik het inzien van nut bij leerlingen heb geprobeerd te onthullen, zijn de aard van de vragen en opmerkingen en de mate waarin leerlingen laten merken de relevantie van de lesstof in te zien.

De twee werkgroepjes die ik heb gevolgd, begonnen met het verdelen van de bronnen onder de groepsleden. Het werd al snel duidelijk dat één groepje nog niet precies wist wat er bij de mysterie-opdracht van hen werd verwacht. Nadat ik een korte aanvullende uitleg had gegeven, gingen ook zij aan de slag met het lezen en bestuderen van de bronnen. Op de momenten dat de leerlingen de bronnen met elkaar bespraken, merkte ik dat elke leerling actief deelnam. Wel bleken de eerdere bedenkingen over de omvang van de opdracht gegrond. Ondanks mijn aanbeveling de bronnen te verdelen onder de leerlingen, hadden sommige

⁸⁹ 'Bijlage 5' bevat de geraadpleegde handleiding.

⁹⁰ 'Bijlage 6' bevat het eigen observatieformulier.

leerlingen nog steeds moeite met de leestaak. Dit was het gevolg van de hoeveelheid tekst in combinatie met een taalachterstand. Verschillende vrouwelijke en mannelijke leerlingen waren, zo hoorde ik achteraf, na hun tiende levensjaar naar Nederland geëmigreerd.

Positief was dat elke leerling zich inleefde in de verschillende, geïllustreerde personen: ‘Waarschijnlijk vond die vrouw dat wel verdacht. Als ik haar was, dan zou ik dat ook verdacht vinden.’ Daarbij werkten de leerlingen constructief samen. Zij vroegen bijvoorbeeld aan elkaar waar zij bepaalde informatie hadden gevonden. Hierdoor hadden uiteindelijk alle groepsleden een meer volledig beeld van de situatie. Verder selecteerden en classificeerden zij de bronnen: ‘Ik denk niet dat ze elkaar hebben verraden. Omdat [...]. Ik vond dat van die grenswacht bij Leni en Paul wel verdacht. Zij schrokken daar heel erg van. Dat is wel vreemd...’ Een voorbeeld waaruit blijkt dat de leerlingen bezig waren met het beargumenteren op basis van betrouwbaarheid van de bronnen, is: ‘Ik denk dat het via de telefoon is gegaan [het verraad]. Want, de *Stasi* luisterde alles af. Dat maakt die bron verdacht. Ook in bron 25 komt zoiets naar voren.’ Deze positieve uitkomsten waren vooraf opgestelde lesdoelen. Daarom kan ik op basis van mijn lesobservaties stellen dat de lesdoelen zijn behaald.

Een andere conclusie die ik op grond van de twee lessen kan trekken, is dat vrouwelijke en mannelijke leerlingen geïnteresseerd overkwamen. Zij stelden verschillende vragen aan elkaar, waaruit bleek dat zij meer wilden weten. Daarentegen werd mij niet geheel duidelijk in welke mate de leerlingen het belang en de relevantie inzagen van de lesstof. Welke kennis en vaardigheden leerlingen hadden opgedaan, werd door hen onder woorden gebracht tijdens de terugblik op de lesdoelen. Maar, er werd bijvoorbeeld niet benoemd of zij zich hadden verbaasd over de rol van een historische persoon, gebeurtenis en/of situatie in het mysterie. Daarbij liet niemand blijken dat het hem of haar was opgevallen dat in de opdracht ongeveer evenveel mannen als vrouwen aan bod kwamen: als persoon, als spreker (‘aan het woord’) en in de afbeeldingen.

Mijn eigen lesobservaties waren slechts één onderdeel van de analyse. In de volgende paragrafen komen de feedback van de geschiedenisdocente en de antwoorden op de leerlingenvragenlijst aan bod. Beiden geven een completer beeld van de mate van interesse en het inzien van nut bij vrouwelijke (en mannelijke) leerlingen.

3c. Wat vindt de geschiedenisdocente?

De geschiedenisdocente heeft mij, na voltooiing van beide lessen, haar bevindingen gemaild. Zij schreef het volgende:

Je hebt er echt een waanzinnig mooi project van gemaakt. Een aantal leerlingen was echt zeer enthousiast ([mannelijke leerling]: ‘Mevrouw, dit is echt heel leuk!’), anderen vonden het in ieder geval weer wat anders dan anders. Mijn leerlingen met een taalachterstand, die als tiener naar Nederland gekomen zijn, hadden er wel echt moeite mee. Voor hen is zo’n grote hoeveelheid tekst lezen eigenlijk niet te doen. Dat is mijn enige punt van kritiek.

De geschiedenisdocente merkte dat de mysterie-opdracht positief werd ontvangen, zowel door vrouwelijke als mannelijke leerlingen. In de mail wordt een opmerking van een mannelijke leerling genoemd. Al eerder, na afloop van de eerste les, gaf de docente mondeling aan dat een aantal vrouwelijke leerlingen zeer enthousiast was over de opdracht.

Ook de geschiedenisdocente was opgefallen dat sommige leerlingen moeite hadden met de grootte van het mysterie. Ik denk dat aan de leerlingen met een taalachterstand tegemoet kan worden gekomen, door de teksten (de opdracht, de introductie en de bronnen) eveneens als geluidsfragmenten aan te bieden. LessonUp is een voorbeeld van een digitaal platform waar teksten kunnen worden ingesproken en beluisterd.⁹¹ Door het lesmateriaal zowel tekstueel als via audio aan te bieden, wordt taalsteun geboden.⁹² Talige steun bied ik door de leestaak, die behoorlijk complex is vanwege de omvang, toegankelijk te maken. Leerlingen kunnen ervoor kiezen de teksten te beluisteren en/of lezen. Een toegepaste, taal ondersteunende techniek is het rustig en duidelijk praten bij het inspreken van de teksten.⁹³ De digitale variant van de mysterieles (‘Mysterie – De ontdekte vluchtunnel’) kan via onderstaande link worden geraadpleegd:

<https://www.lessonup.com/nl/lesson/jj7cwbjHc7cTr7nz9>⁹⁴



Ter illustratie: een tweetal dia's uit de digitale variant van de mysterieles

⁹¹ LessonUp, ‘Geef online les met het grootste gemak!’ (versie 2020), <https://www.lessonup.com/nl/> (20-12-2020).

⁹² Maaïke Hajer en Theun Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs* (Bussum 2015) 135-178.

⁹³ Ibidem, 144-175.

⁹⁴ LessonUp, ‘Mysterie – De ontdekte vluchtunnel’ (versie 2020), <https://www.lessonup.com/nl/lesson/jj7cwbjHc7cTr7nz9> (20-12-2020).

3d. Wat vinden de havo 5-leerlingen?

De leerlingenenquête

Aan het eind van de geschiedenisles hebben de leerlingen een vragenlijst ingevuld.⁹⁵ De enquête had tot doel om de stemming onder de (vrouwelijke) havo 5-leerlingen te kunnen peilen. In hoeverre hebben zij het lesonderwerp als betekenisvol en interessant ervaren? Eén van de meest betrouwbare manieren voor het ‘meten’ van deze meningen is het gebruik van een Likertschaal, die is vernoemd naar de Amerikaanse socioloog Rensis Likert.⁹⁶

Er zijn diverse Likertschalen. Mijn voorkeur is uitgegaan naar een vijfpuntsschaal. Op deze schaal kunnen leerlingen aangeven in welke mate zij zich herkennen in een stelling: het cijfer één betekent sterk mee oneens, twee oneens, drie neutraal, vier eens en vijf sterk mee eens. De leerlingen kunnen op die manier nuance aanbrengen in hun antwoorden. Die nuance is afwezig bij een driepuntsschaal. Bij een vijfpuntsschaal bestaat de mogelijkheid voor een neutraal antwoord, als leerlingen niet willen of kunnen kiezen. Een andere reden voor deze schaal is dat het voor respondenten makkelijker te begrijpen is, ten opzichte van een onoverzichtelijke en verwarrende zevenpuntsschaal. Waar is bij een zevenpuntsschaal het midden en wat betekenen de tussenliggende punten?⁹⁷

Verder is belangrijk te vermelden dat ik de vragenlijst context specifiek heb gemaakt. Dit houdt in dat ik niet letterlijk heb gevraagd naar de kernbegrippen van het onderzoek: interesse en betekenis. De negen stellingen had ik zodanig geformuleerd dat deze bij de geschiedenisles pasten. Op deze manier wilde ik de stellingen begrijpelijk en herkenbaar maken voor de leerlingen. De intrinsieke waarden interesse en betekenis kwamen impliciet naar voren.

Bij alle stellingen heb ik zijdelings gevraagd naar meningen van leerlingen over ontwerpcriteria van een vrouwvriendelijke geschiedenisles, zoals hun opvatting over het gebruik van multiperspectiviteit, diverse personen (vrouwen en mannen) en beeldmateriaal.⁹⁸ Deze criteria zijn indicatoren voor een interessante en betekenisvolle geschiedenisles. Verder heb ik bijvoorbeeld met de stelling ‘Ik was nieuwsgierig naar het antwoord op het mysterie’ de mate van interesse proberen te achterhalen. Zoals in de inleiding bleek, is nieuwsgierigheid een graadmeter voor situationele interesse.⁹⁹ Met ‘Ik heb mij verbaasd over de rol van één of meerdere historische personen in het mysterie’ wilde ik niet alleen interesse, maar ook betekenis

⁹⁵ ‘Bijlage 7’ bevat de leerlingenenquête.

⁹⁶ Rensis Likert, "A Technique for the Measurement of Attitudes", *Archives of Psychology* 22 (1932) 140, 1-55.

⁹⁷ Ankur Joshi e.a., ‘Likert Scale: Explored and Explained’, *British Journal of Applied Science and Technology* 7 (2015) 4, 396-403.

⁹⁸ In ‘Hoofdstuk 1: de analyse’, paragraaf ‘1c. Het vernieuwde model’ worden alle ontwerpcriteria weergegeven.

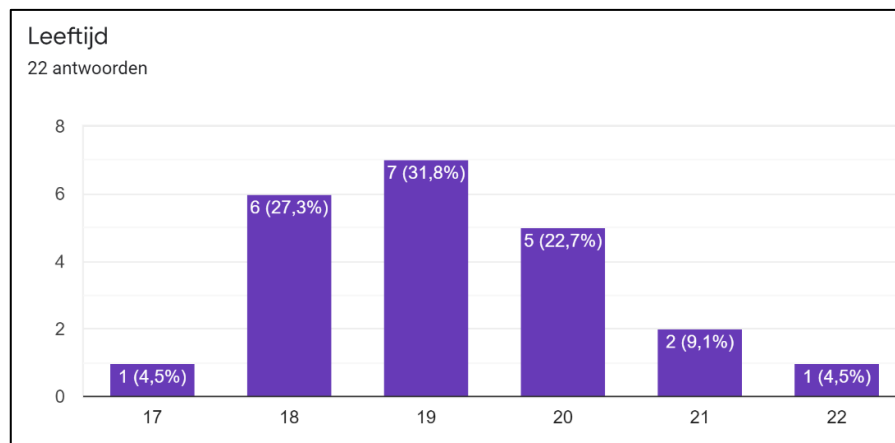
⁹⁹ Akkerman, *Grenzeloze Interesse*, 4-5.

zichtbaar maken. Bij betekenisvol geschiedenisonderwijs wordt zicht gegeven op inspirerende alternatieven uit het verleden en mogelijke veranderingen voor de toekomst.¹⁰⁰

Na de context specifieke stellingen, heb ik een paar stellingen geformuleerd over geschiedenislessen in het algemeen. Hiermee wilde ik de eerdere antwoorden op de context specifieke stellingen in een breder perspectief zetten. Tot slot heb ik de havo 5-leerlingen de mogelijkheid gegeven drie elementen te noteren, die zij belangrijk en/of opvallend vonden aan deze les. Ik wees hen erop dat het van alles kon zijn: kennis die zij hebben opgedaan, vaardigheden die zij hebben geleerd of iets opmerkelijks dat zij hebben gelezen in het mysterie. Deze antwoorden dienden als onderbouwing van eerdere antwoorden op stellingen.¹⁰¹ Hierdoor zou ik meer te weten komen over de achterliggende gedachten van de leerlingen; waarom zijn zij het wel of niet eens met de stellingen?¹⁰²

De resultaten van de leerlingenenquête

In totaal hebben 22 van de 27 leerlingen de vragenlijst ingevuld, waarvan acht mannelijke en veertien vrouwelijke leerlingen.¹⁰³ De leeftijdsopbouw van de respondenten is als volgt:



De antwoorden op de stellingen over deze les

De antwoorden op de stelling worden telkens op twee manieren getoond. De eerste weergave is een staafdiagram van de gemengde groep, met zowel vrouwelijke als mannelijke leerlingen. Bij de tweede weergave worden de resultaten van vrouwelijke en mannelijke leerlingen afzonderlijk weergegeven in cirkeldiagrammen. Hierdoor kunnen de twee seksen met elkaar worden vergeleken. Verder is het belangrijk in gedachten te houden dat het cijfer '1' sterk oneens betekent, '2' oneens, '3' neutraal, '4' eens en '5' sterk eens.

¹⁰⁰ Wilschut, Van Straaten en Van Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 38.

¹⁰¹ Frits Harinck, *Basisprincipes praktijkonderzoek* (Antwerpen 2010).

¹⁰² Matthijs Blankers en Joop van der Pligt, *Surveyonderzoek: de meting van attitudes en gedrag* (Den Haag 2013) 209-230.

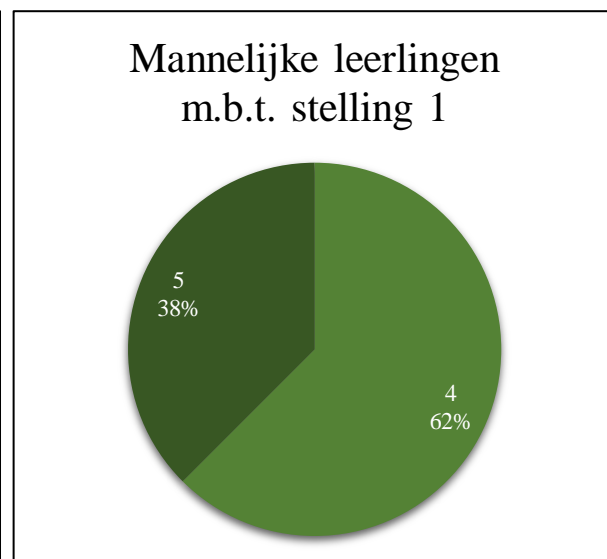
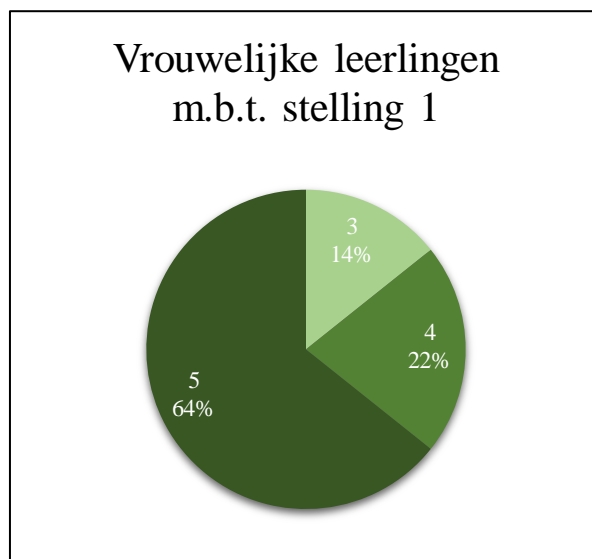
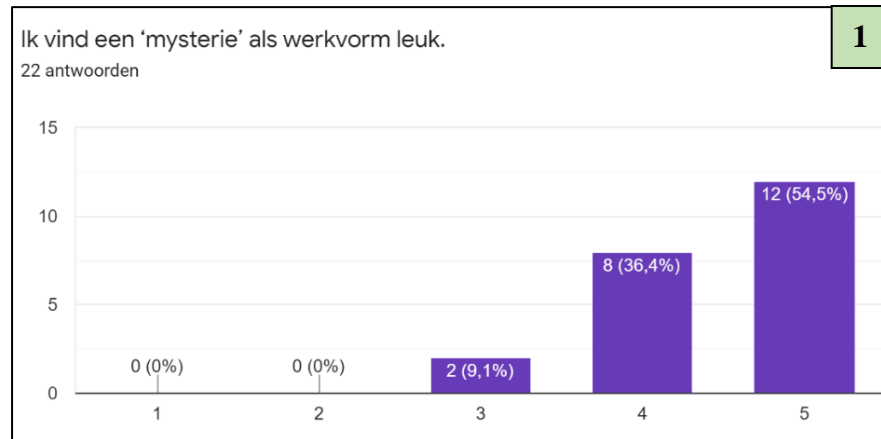
¹⁰³ 'Bijlage 8' bevat alle resultaten van en antwoorden op de leerlingenvragenlijst.

De eerste stelling: een leuke werkvorm?

De eerste stelling over de mysterie-les laat zien dat meer dan negentig procent van de leerlingen de mysterie-werkvorm als leuk heeft ervaren. Als naar de cirkeldiagrammen wordt gekeken, dan blijkt dat de twee leerlingen die bij deze stelling 'neutraal' antwoordden, vrouwelijke leerlingen zijn. De antwoorden op deze algemene stelling duiden erop dat leerlingen het leuk vinden als historisch onderzoeker te werk te gaan. Historisch onderzoek, bestaande uit bestuderen, redeneren, vergelijken, selecteren, beargumenteren en discussiëren, is hetgeen waar een mysterie om draait.

In welke mate kunnen de leerlingen zich vinden in de stelling?

- 1 = sterk oneens
- 2 = oneens
- 3 = neutraal
- 4 = eens
- 5 = sterk eens

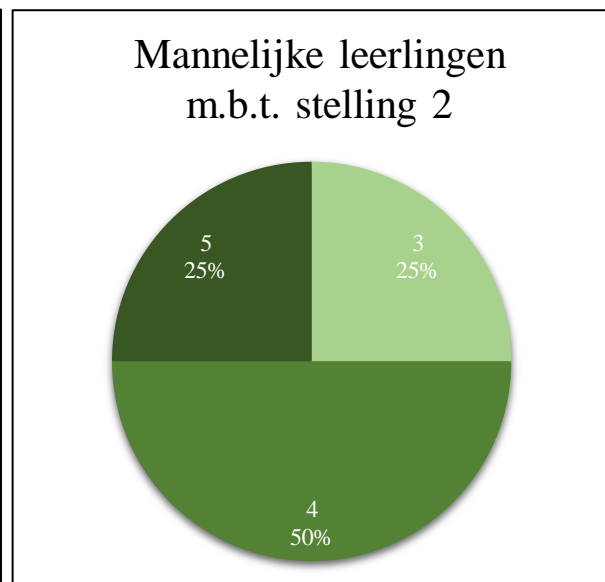
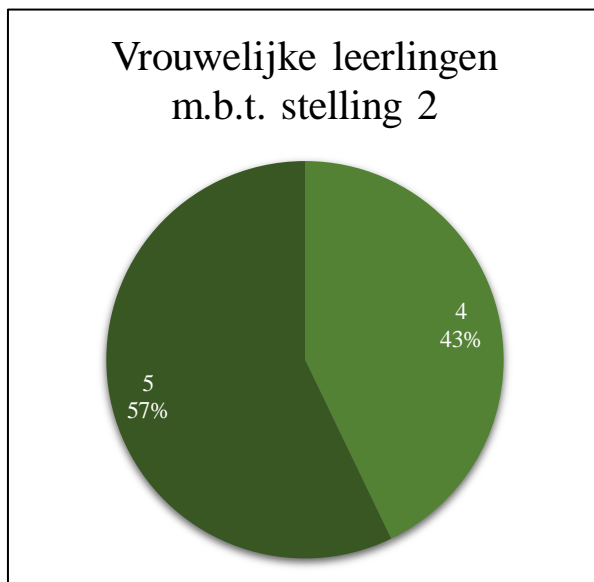
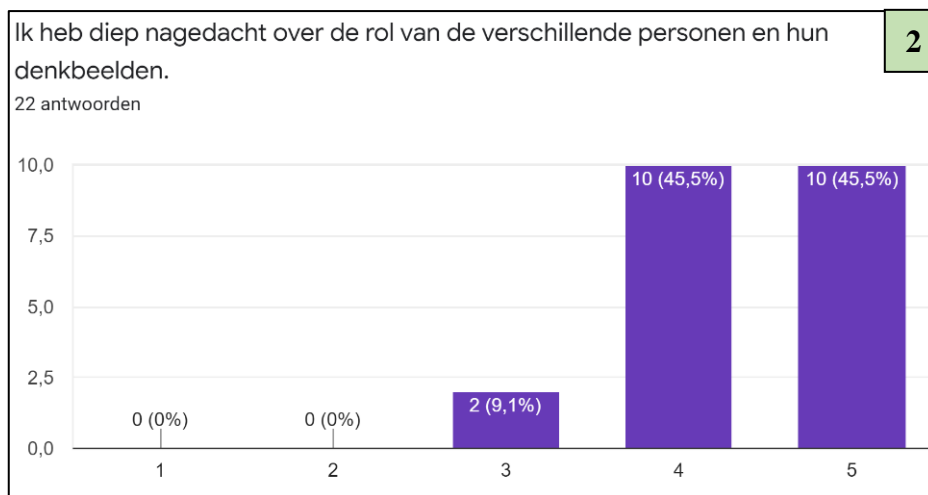


Conclusie op basis van stelling 1:

Het overgrote deel van de vrouwelijke én mannelijke leerlingen heeft de mysterie-werkvorm als leuk ervaren. ✓

De tweede en derde stelling: multiperspectiviteit en inlevingsvermogen

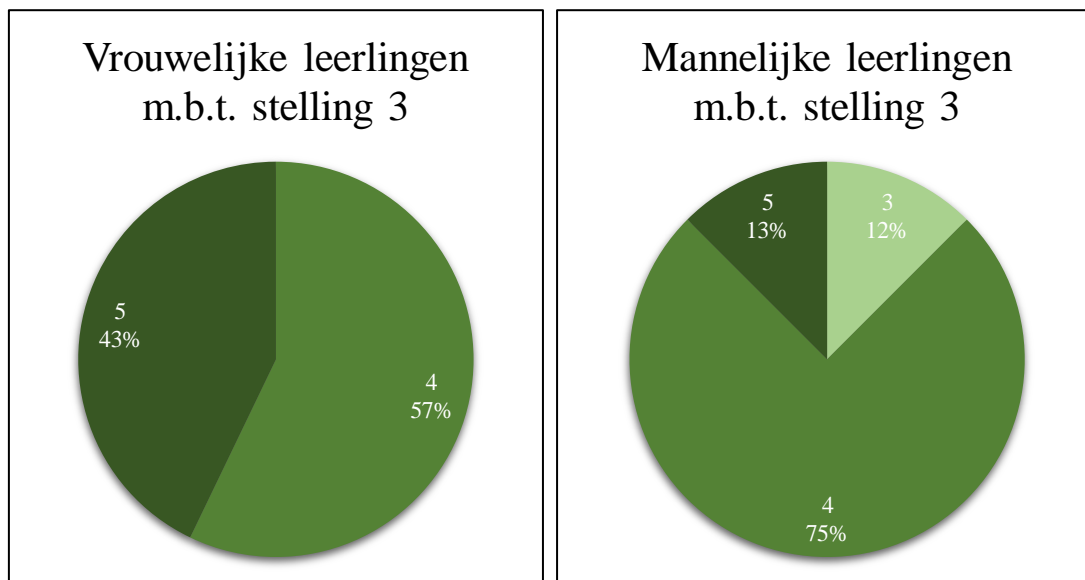
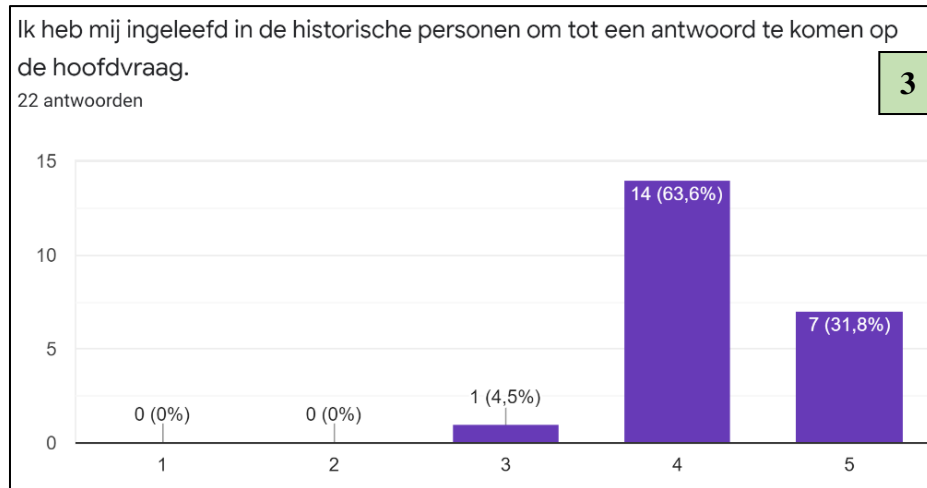
De acht stellingen die volgen laten meer specifiek zien waartoe de mysterie-werkvorm heeft geleid. De tweede en derde stelling draaiden respectievelijk om het gebruik van multiperspectiviteit en het ontwikkelen van inlevingsvermogen. De staafdiagram van de tweede stelling laat zien dat bijna elke leerling vond, dat hij of zij werd aangezet na te denken over de rol van de verschillende personen en hun denkbeelden. Uit een vergelijking tussen de antwoorden van de vrouwelijke en mannelijke leerlingen blijkt dat de vrouwelijke leerlingen zich nog iets beter kunnen vinden in de stelling.



Conclusie op basis van stelling 2:

De grote meerderheid van de vrouwelijke én mannelijke leerlingen geeft aan multiperspectivistisch te hebben gedacht. ✓

De resultaten van de derde stelling illustreren een vergelijkbaar beeld: het mysterie heeft aangezet tot het inleven in historische personen, met als doel het vinden van een antwoord op de hoofdvraag. Ten opzichte van de mannelijke leerlingen hebben de vrouwelijke leerlingen vaker aangegeven zich sterk te kunnen vinden in de stelling.

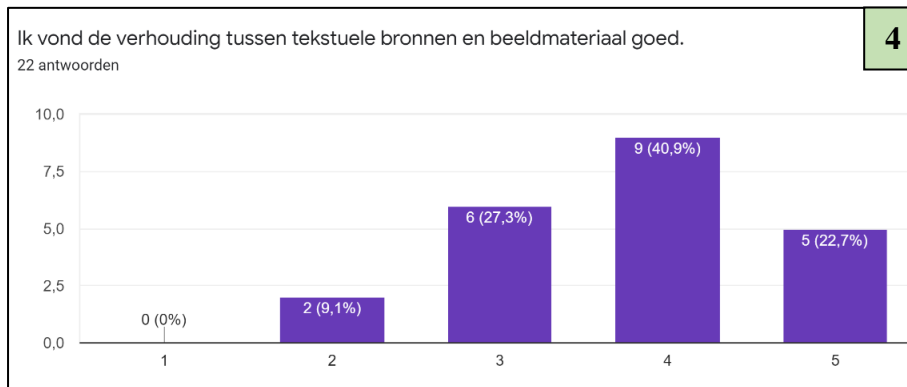


Conclusie op basis van stelling 3:

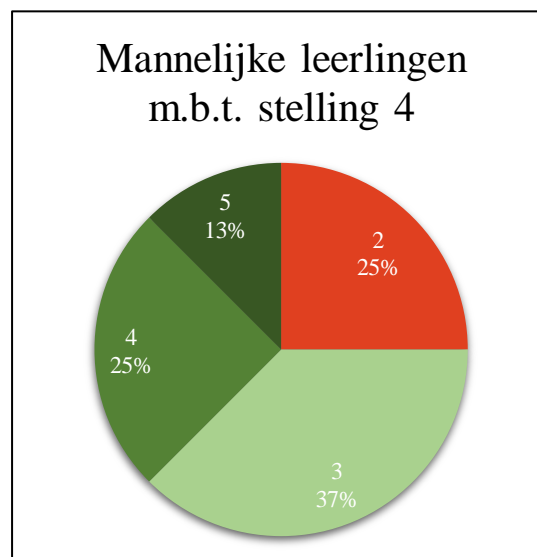
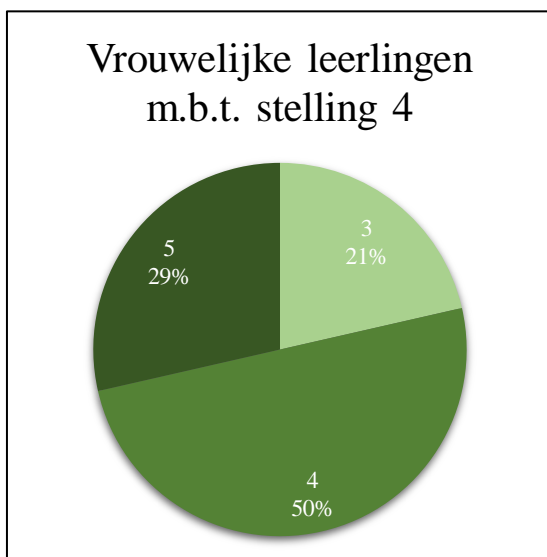
De grote meerderheid van de vrouwelijke én mannelijke leerlingen zegt zich (in sterke mate) te hebben ingeleefd in de historische personen. ✓

De vierde stelling: tekst-beeldverhouding

In tegenstelling tot de antwoorden op de eerste drie stellingen, tonen de antwoorden op de vierde stelling een meer diffuse weergave. De staafdiagram geeft aan dat de meerderheid van de leerlingen de verhouding tussen tekstuele bronnen en beeldmateriaal goed vond. Maar er was ook een aanzienlijk deel, bijna veertig procent, dat de verhouding tussen beeld en tekst niet optimaal achtte.



Wat opvalt aan de cirkeldiagrammen is dat de vrouwelijke leerlingen meer te spreken zijn over de tekst-beeldverhouding dan de mannelijke leerlingen. Bij de vrouwen kan bijna tachtig procent (categorie 4 en 5 tezamen) zich vinden in de stelling, tegenover bijna veertig procent bij de mannen. Als ik deze resultaten vergelijk met mijn lesobservatie, veronderstel ik dat de mannelijke leerlingen de leestaak voornamelijk te groot vonden, en was het niet zozeer het geval dat meer afbeeldingen moeten worden toegevoegd.

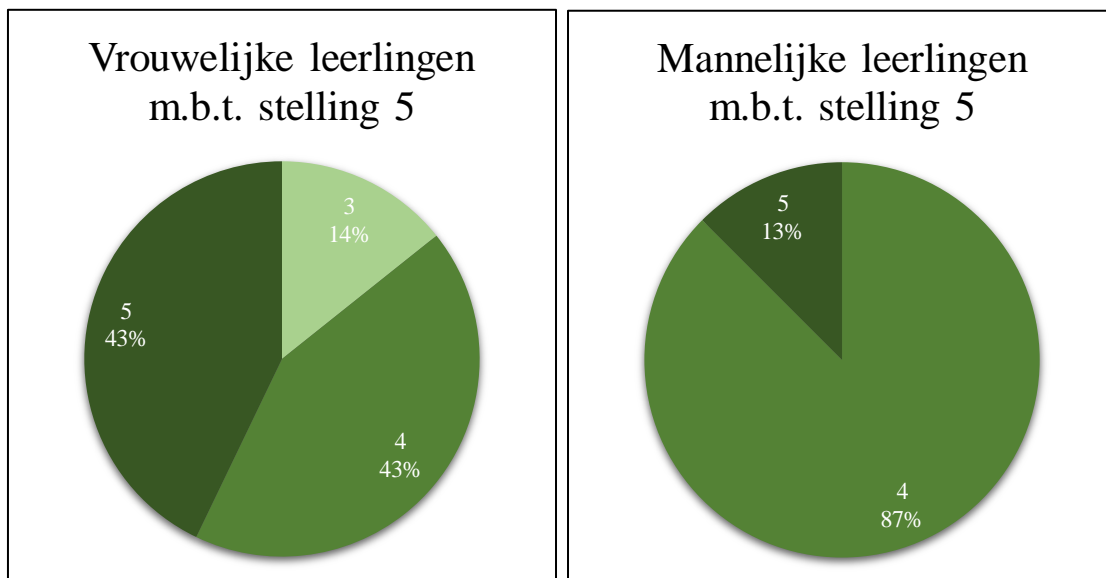
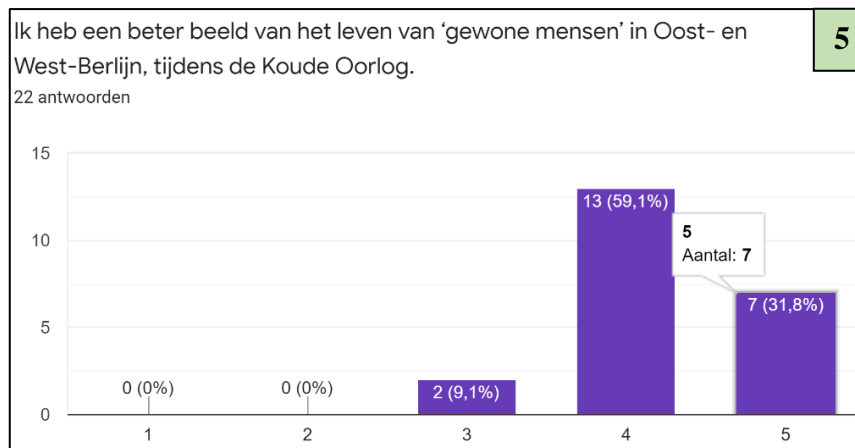


Conclusie op basis van stelling 4:

De meningen verschillen over de tekst-beeldverhouding. Ongeveer veertig procent vulde oneens of neutraal in, tegenover zestig procent eens of sterk eens. Verder is de tekst-beeldverhouding positiever beoordeeld door vrouwelijke leerlingen, ten opzichte van mannelijke leerlingen. Er is hier ruimte voor verbetering. ❌

De vijfde stelling: 'gewone mensen'

Een reden voor de keuze van de mysterie-werkvorm, is dat het de mogelijkheid biedt de levens weer te geven van verschillende 'gewone mensen', zowel vrouwen als mannen. Persoonlijke en herkenbare verhalen worden in de theorie genoemd als krachtig middelen voor het opwekken van interesse, vanwege het concrete niveau waarop het zich afspeelt.¹⁰⁴ De vijfde staafdiagram laat zien dat de grote meerderheid van de leerlingen denken een beter beeld te hebben van het leven van gewone mensen in Oost- en West-Berlijn, tijdens de Koude Oorlog.



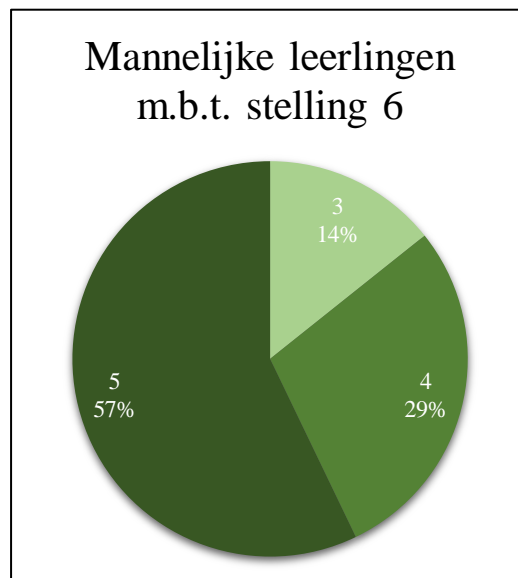
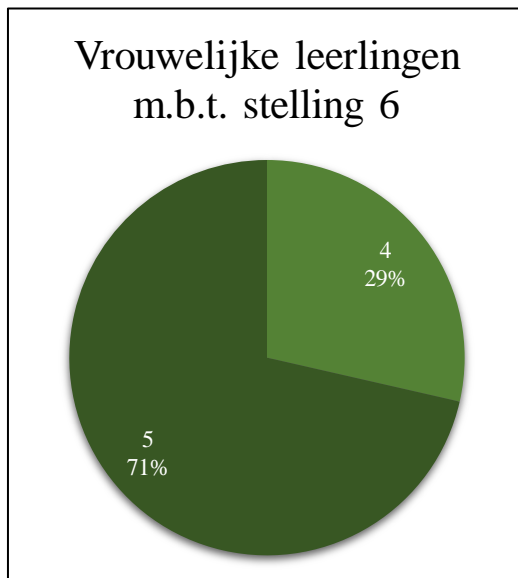
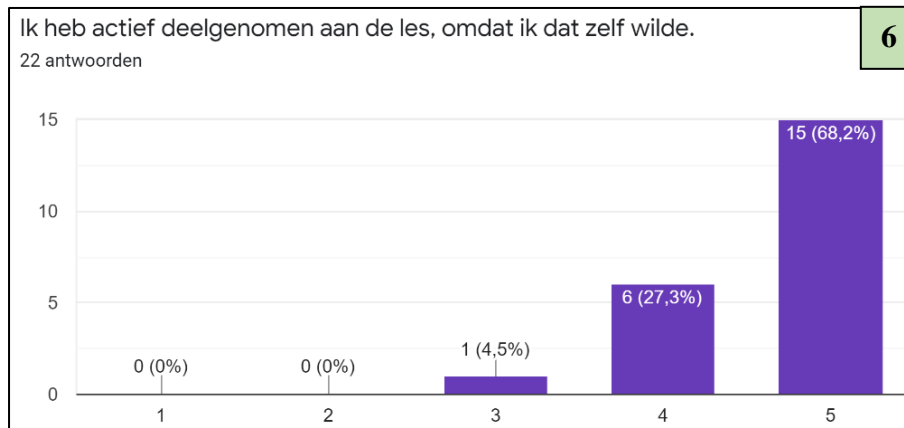
Conclusie op basis van stelling 5:

Zowel vrouwelijke als mannelijke leerlingen geven aan een beter beeld te hebben van 'gewone mensen' in Oost- en West-Berlijn. ✓

¹⁰⁴ Wilschut, Van Straaten en Van Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 177-178.

De zesde stelling: actieve deelname

De gedachte achter de zesde stelling is dat er actief wordt deelgenomen, op het moment dat de leerling geïnteresseerd is. Vrijwel alle leerlingen gaven aan dat hun persoonlijke motivatie de motor was voor actieve deelname aan de les. Dit duidt erop dat de gecreëerde sociale en fysieke omgeving, de online mysterie-les, interesse wist te trekken en behouden.¹⁰⁵



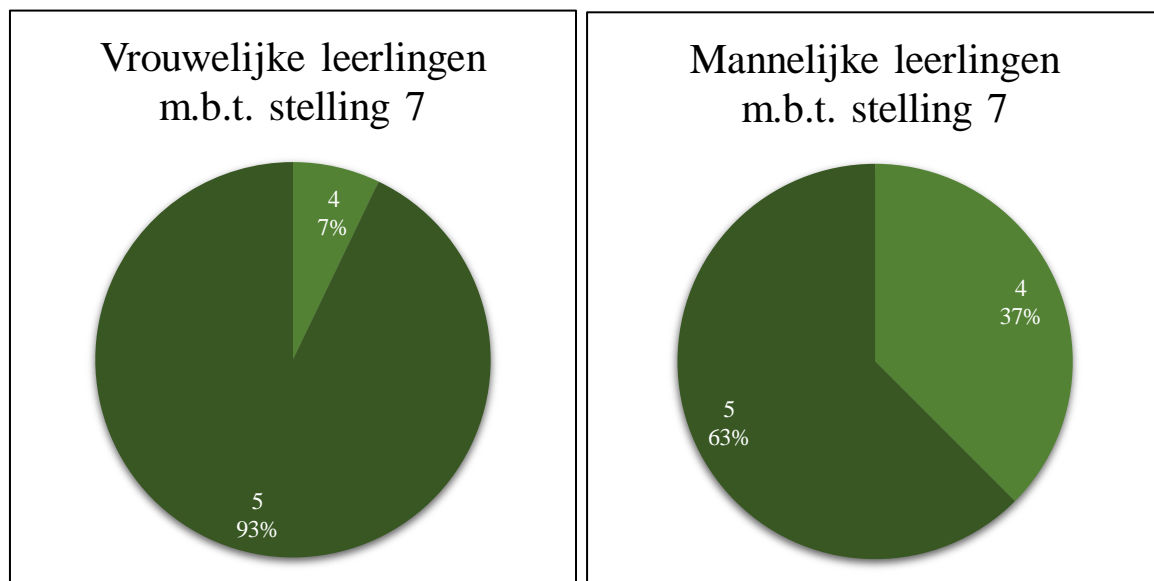
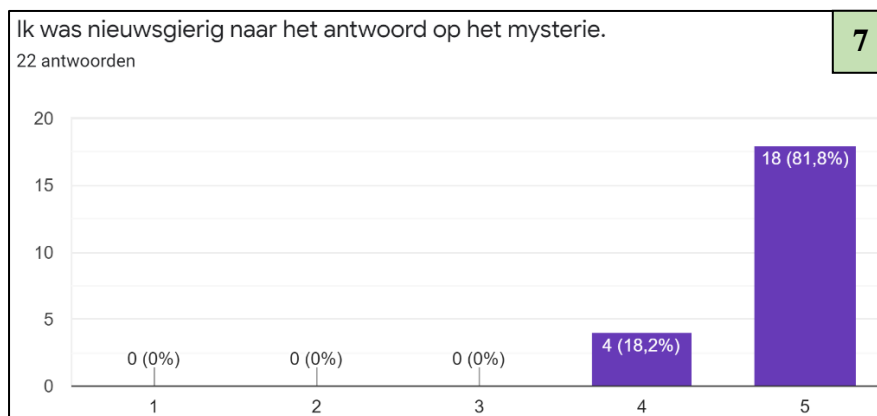
Conclusie op basis van stelling 6:

Zowel vrouwelijke als mannelijke leerlingen zeggen uit eigen motivatie actief te hebben deelgenomen aan de mysterie-les. ✓

¹⁰⁵ Akkerman, *Grenzeloze Interesse*.

De zevende stelling: nieuwsgierigheid

Net als bij de zesde stelling, draaide het bij de zevende stelling om het zichtbaar maken van interesse. Nieuwsgierigheid ontstaat als de inhoud van de les interessant wordt gevonden.¹⁰⁶ De zevende staafdiagram laat zien dat elke leerling in meer of iets mindere mate nieuwsgierig was naar het antwoord op het mysterie. De cirkeldiagrammen wijzen uit dat de nieuwsgierigheid naar het antwoord op het mysterie onder vrouwelijke leerlingen zeer groot was, en onder mannelijke leerlingen groot. Ook dit resultaat wijst op interesse bij vrouwelijke én mannelijke leerlingen.



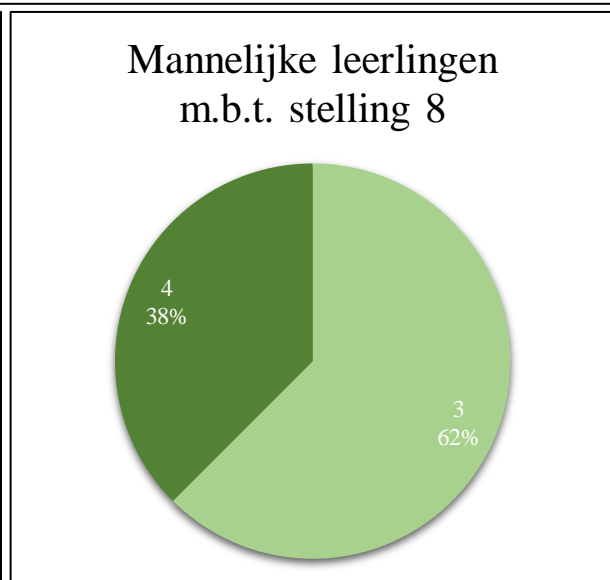
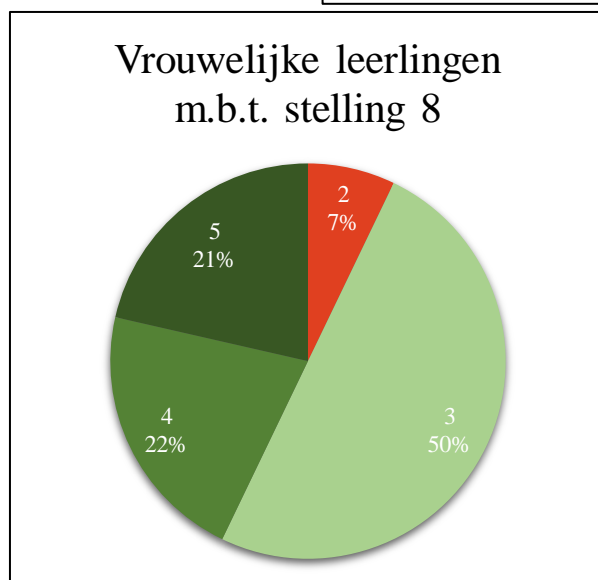
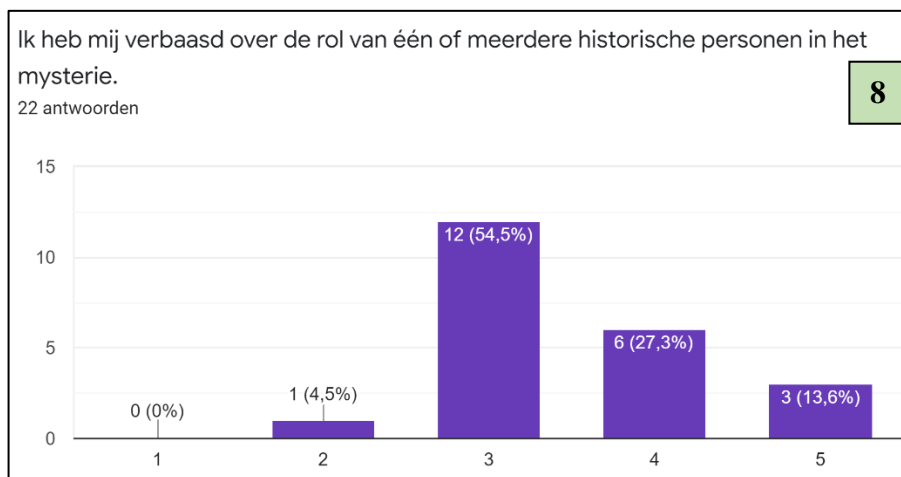
Conclusie op basis van stelling 7:

Elke leerling gaf aan nieuwsgierig te zijn naar het antwoord op het mysterie. ✓

¹⁰⁶ Akkerman, *Grenzeloze Interesse*.

De achtste stelling: verbazing

Net als bij de vierde stelling over de verhouding tussen tekstuele bronnen en beeldmateriaal, zijn de antwoorden op de achtste staafdiagram meer divers. Hier ging het om de mate van verbazen, een element waarmee ik betekenis zichtbaar wilde maken. Zicht geven op iets onconventioneels kan inspirerend werken, nieuwsgierigheid opwekken en leiden tot veranderingen voor de toekomst, zo werd duidelijk in *Geschiedenisdidactiek*.¹⁰⁷ De uitkomsten resultaat van de staafdiagram en de cirkeldiagrammen spreken niet duidelijk in het voordeel van mijn doel betekenis op te wekken bij leerlingen. Ruim de helft van de havo-leerlingen liet blijken zich neutraal op te stellen bij de volgende stelling: 'Ik heb mij verbaasd over de rol van één of meerdere historische personen in het mysterie.' Negen leerlingen, waaronder zes vrouwen en drie mannen, gaven aan zich wel te hebben verbaasd.



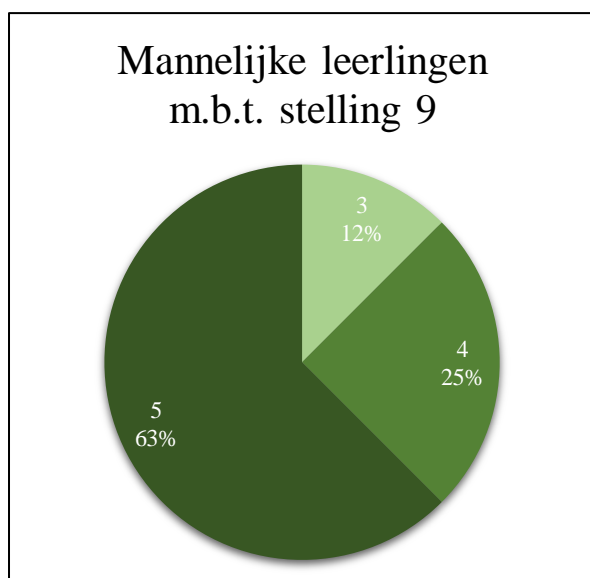
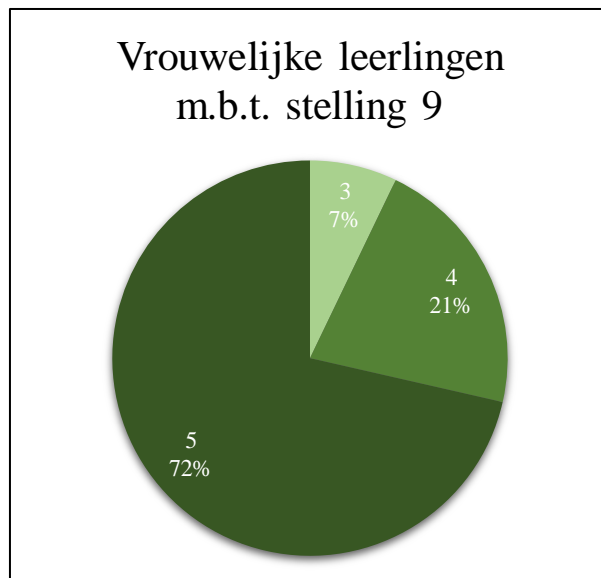
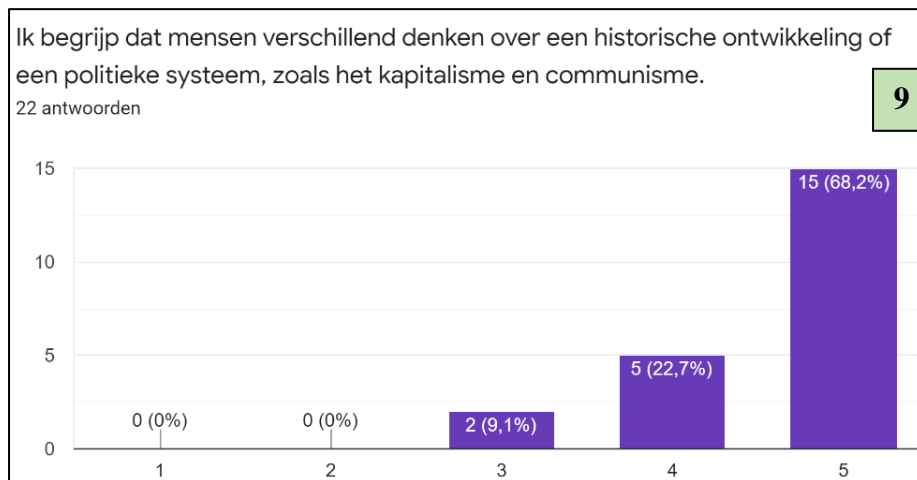
Conclusie op basis van stelling 8:

Hier zijn de meningen verdeeld. Er zijn vrouwelijke en mannelijke leerlingen die zich hebben verbaasd, maar er zijn ook behoorlijk wat leerlingen waar dit niet het geval is. ❌

¹⁰⁷ Wilschut, Van Straaten en Van Riessen, *Geschiedenisdidactiek*, 38.

De negende stelling: multiperspectiviteit

Tot slot ging de negende stelling over de mate waarin de leerlingen begrijpen dat mensen verschillend denken over een historische ontwikkeling of een politiek systeem. In het mysterie werden onderwerpen, zoals de politieke systemen van de BDR en DDR, vanuit verschillende sociale invalshoeken en standpunten benaderd. Hiermee heb ik het vermogen tot het gebruik van multiperspectiviteit inzichtelijk willen maken. Multiperspectiviteit is een indicator voor een interessante en betekenisvolle les. Net als bij de tweede stelling, waarin uiteenlopende denkbeelden centraal staan, blijkt uit de staafdiagram en de cirkeldiagrammen dat de vrouwelijke en mannelijke havo 5-leerlingen om kunnen gaan met verschillende standpunten en visies.



Conclusie op basis van stelling 9:

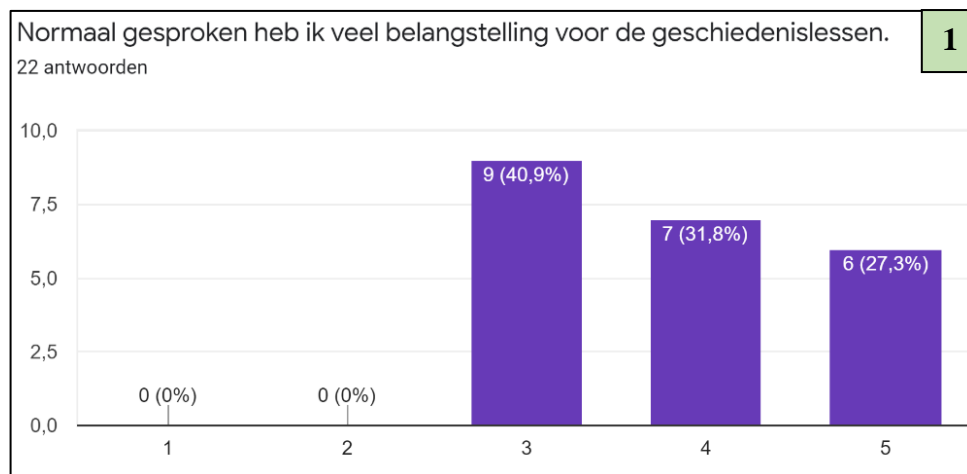
Het blijkt dat vrouwelijke én mannelijke leerlingen veelvuldig hebben aangegeven om te kunnen gaan met uiteenlopende perspectieven. ✓

De antwoorden op de stellingen over geschiedenislessen in het algemeen

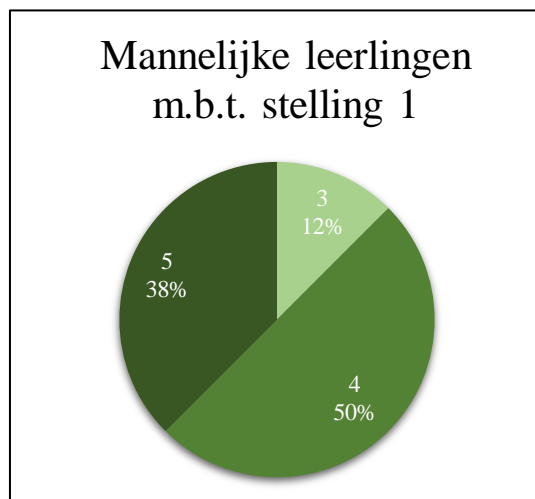
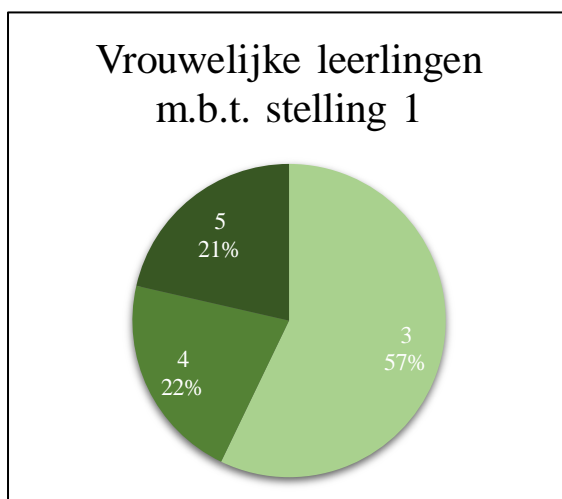
Zoals ik al aangaf, wil ik met de twee stellingen over geschiedenislessen in het algemeen, de antwoorden op de context specifieke stellingen in een breder perspectief zetten. Aan de hand van de context specifieke stellingen is gebleken dat de mysterie-les overwegend positief is ontvangen door vrouwelijke en mannelijke havoleerlingen. Hoe verhoudt deze uitkomst zich met wat zij van geschiedenislessen in het algemeen vinden?

De eerste stelling: belangstelling

Het doel van de eerste algemene stelling was het inzichtelijk maken van de mate van interesse in het vak geschiedenis. In de staafdiagram kan worden afgelezen dat bijna zestig procent van de leerlingen heeft aangegeven dat zij zich (sterk) kunnen vinden in de stelling: 'Normaal gesproken heb ik veel belangstelling voor de geschiedenislessen.' Daarentegen geeft ruim veertig procent een neutraal antwoord.

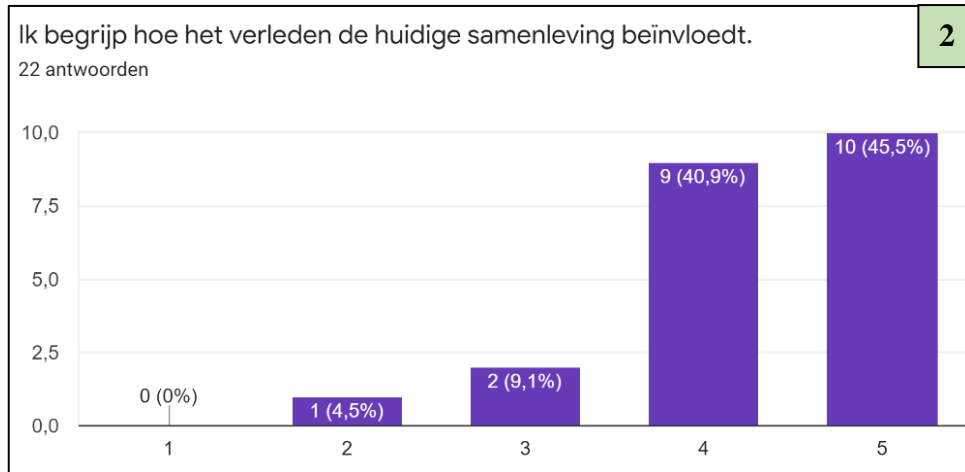


Wat opvallend is aan de cirkeldiagrammen, is dat mannelijke havoleerlingen over het algemeen meer belangstelling hebben in de geschiedenislessen, dan dat de vrouwelijke havoleerlingen dat hebben.

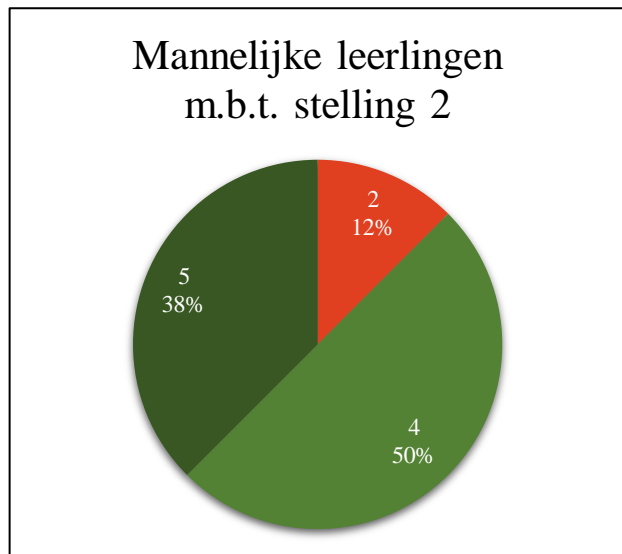
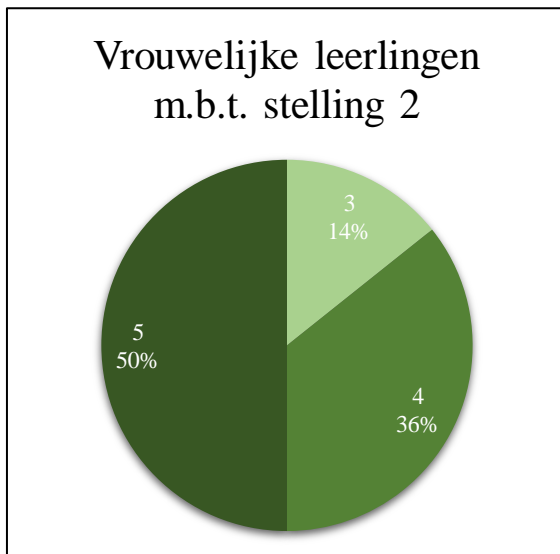


De tweede stelling: begrip

De tweede algemene stelling had tot doel de mate waarin geschiedenisonderwijs als betekenis wordt ervaren, zichtbaar te maken. Het algemene beeld is dat ruim tachtig procent van de leerlingen heeft ingevuld dat zij begrijpen hoe het verleden de huidige samenleving beïnvloedt.



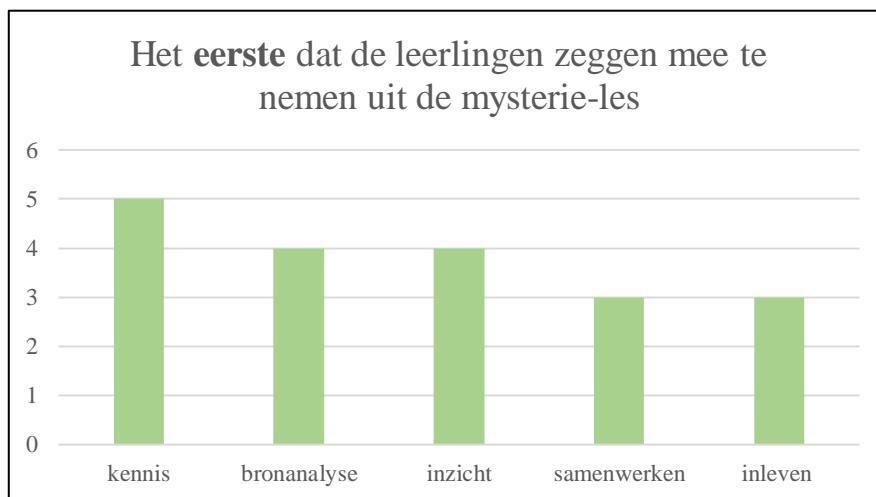
Een vergelijking tussen de vrouwelijke en mannelijke leerlingen wijst op een vergelijkbaar resultaat, waarbij de vrouwelijke leerlingen het wat vaker ‘sterk eens’ (categorie 5) waren met de stelling, en de mannelijke leerlingen meermaals ‘eens’ (categorie 4) invulden.



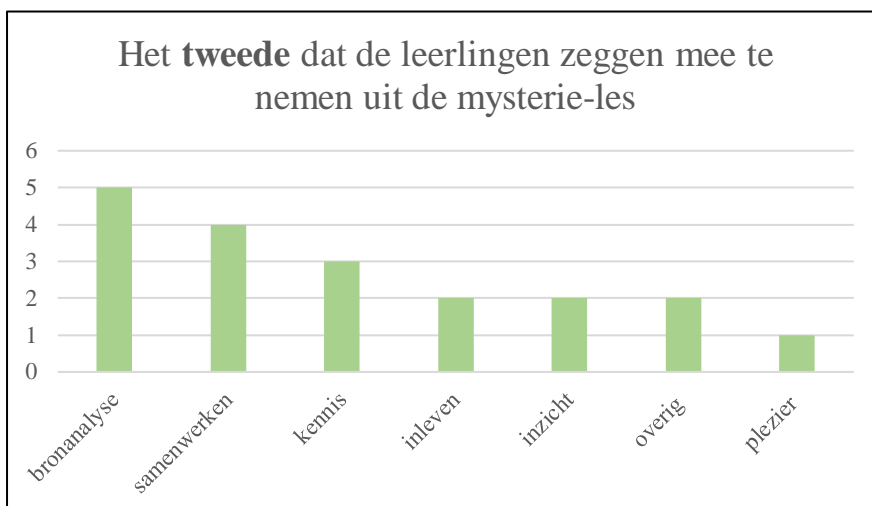
Wat nemen de leerlingen mee uit deze les?

Het derde en laatste deel van de leerlingenvragenlijst omvatte het noteren van drie elementen, die de havo 5-leerlingen belangrijk en/of opvallend vonden aan de mysterie-les. De leerlingen hebben verschillende elementen genoteerd, die ik vervolgens heb gecategoriseerd. De aspecten die de leerlingen als eerste, tweede en derde noemden, geef ik weer in drie aparte staafdiagrammen en kunnen hieronder worden bekeken.

Een eerste, veelgenoemd element heeft te maken met het opdoen van *kennis*. Zo schreef een mannelijke leerling het volgende: ‘Ik wist niet dat er een tunnel was onder Berlijn.’ Verder spraken leerlingen over aspecten die te maken hebben met *bronanalyse*. Een vrouwelijke leerling noteerde bijvoorbeeld: ‘Goed bronnen lezen en kijken of het betrouwbaar is.’ Onder de categorie *inzicht* vallen opmerkingen als: ‘Het is een creatieve manier van leren. Dit blijft me makkelijker bij dan een samenvatting.’ Andere, genoemde aspecten hadden te maken met *samenwerken* (‘Samen je ideeën uitwisselen over het mysterie’), *inleven* (‘Ik snap nu wel hoe moeilijk het was om iemand te vertrouwen’), *plezier* (‘Ik vond het leuk!’) en *nieuwsgierigheid* (‘nieuwsgierigheid’).¹⁰⁸



¹⁰⁸ In ‘Bijlage 8: de resultaten en antwoorden van de leerlingenenquête’ zijn alle antwoorden terug te vinden.



Conclusies op basis van de leerlingenenquête

De stellingen bevatten allen een indicator voor de mate van interesse of betekenis. Daarom maken de specifieke en algemene stellingen, inzichtelijk dat het lesontwerp in aanzienlijke mate interesse heeft aangewakkerd bij vrouwelijke én mannelijke leerlingen. De mate waarin de havo 5-leerlingen het nut inzien van de les, kwam ook redelijk positief naar voren.

Bij het derde deel van de vragenlijst hebben de leerlingen voor hen belangrijke leselementen genoteerd. Dit laat zien dat de mysterie-les ook heeft gezorgd voor een toename van kennis over de historische context ‘Duitsland in Europa (1918-1991)’, het ontwikkelen van bepaalde historische vaardigheden (zoals inleven, bronanalyse en samenwerken) en nieuwe inzichten heeft opgeleverd.

De conclusie

De centrale kwestie van dit ontwerponderzoek is de beperkte interesse en het geringe inzien van nut in het vak geschiedenis bij vrouwelijke leerlingen, vanwege de weinige identificatiemogelijkheden met de lesstof. De onderzoeksvraag die ik heb beantwoord, is als volgt: op welke manier kan een geschiedenisdocent(e) zijn of haar les over een historische context vormgeven, zodat de inhoud voor vrouwelijke leerlingen betekenisvol en interessant wordt? Deze vraag is beantwoord aan de hand van twee deelvragen:

1. Wat zijn volgens geschiedenisdocenten ontwerpcriteria waaraan een interessante en betekenisvolle les over de nieuwe historische contexten voor vrouwelijke leerlingen moet voldoen?
2. In hoeverre wordt de vrouwvriendelijke geschiedenisles, vormgegeven op basis van de ontwerpcriteria, als interessant en betekenisvol ervaren door vrouwelijke leerlingen?

In *Hoofdstuk 1: de analyse* is een antwoord gegeven op de eerste deelvraag. Om te beginnen heb ik de antwoorden van twaalf (meestal) ervaren geschiedenisdocenten op de enquêtevragen geanalyseerd. Zij maakten duidelijk dat een vrouwvriendelijke geschiedenisles over de nieuwe historische contexten een aantal elementen moet bevatten: actualiteit, herkenbare en persoonlijke geschiedenis, verschillende activerende lesactiviteiten en beeldmateriaal.

Vervolgens heb ik deze nieuwe ontwerpcriteria met de oude ontwerpcriteria uit het vooronderzoek vergeleken. Aan het vooronderzoek namen eveneens twaalf personen deel, waaronder ervaren geschiedenisdocenten, geschiedenisdocenten in opleiding en deskundigen op het gebied van vrouwengeschiedenis. Alle meermaals genoemde adviezen, van in totaal 24 docenten en deskundigen, heb ik samengevoegd in het nieuwe model voor vrouwvriendelijke geschiedenislessen. Dit model herbergt een tiental inhoudelijke en didactische ontwerpcriteria.

Inhoudelijk moeten de volgende aspecten worden

benut:

- multiperspectiviteit
- 'gewone' en 'bijzondere' vrouwen en mannen
- eigen geschiedenis en omgeving
- actualiteit
- subtiliteit bij de invoeging van historische vrouwen
- bewust maken van machtsverhoudingen

Didactisch gezien moeten de

volgende elementen worden

ingevoegd:

- een spelelement
- een creatieve opdracht
- discussiemogelijkheid
- beeldmateriaal

In *Hoofdstuk 2: het educatief product* heb ik op basis van het nieuwe model een mysterie ontworpen over een ontdekte vluchttunnel van Oost- naar West-Berlijn. Dit lesontwerp is bestemd voor havo 5-klassen, die bezig zijn met de vernieuwde historische context ‘Duitsland in Europa (1918-1991)’. De inhoudelijke en didactische ontwerpcriteria, die bij het eerste hoofdstuk zijn verkregen, komen allen voor in de mysterie-opdracht.

In *Hoofdstuk 3: de terugkoppeling* is een antwoord gegeven op de tweede deelvraag. Er werd gestart met een expertronde. De op- en aanmerkingen van zes docenten leidden tot een verbeterde versie van het mysterie. Vervolgens heeft één geschiedenisdocente van een VAVO-school het mysterie twee keer getest in een online geschiedenisles, bij twee havo 5-klassen. Gezamenlijk hebben mijn eigen lesobservaties, de feedback van de docente en de antwoorden van de havo 5-leerlingen tot een aantal conclusies geleid.

Ik kan concluderen dat mijn mysterie-opdracht, waarin vrouwelijke perspectieven een aanzienlijke rol krijgen, meerdere positieve effecten heeft. Ten eerste vonden zowel vrouwelijke als mannelijke leerlingen de mysterie-les over het algemeen interessant en betekenisvol. Dit werd voor mij en de geschiedenisdocente zichtbaar tijdens de les, en vervolgens bij de uitkomsten op de leerlingenenquête (stelling 1 t/m 3, 5, 6 en 9) weergegeven in staaf- en cirkeldiagrammen. Ten tweede kan ik vaststellen dat de leerlingen uiteenlopende kennis, inzichten en historische vaardigheden hebben opgedaan en/of ontwikkeld. Dit bleek uit de bespreking van de lesdoelen aan het eind van de les, en hetgeen de leerlingen noteerden aan het eind van de leerlingenenquête. Meerdere van de waargenomen en genoteerde aspecten had ik voorafgaand aan de lessen als lesdoel bestempeld.

Daarentegen zijn niet alle uitkomsten positief. Een eerste punt van kritiek was de omvang van de mysterie-opdracht. De eigen lesobservatie, de feedback van de geschiedenisdocente en stelling 4 van de leerlingenenquête maakten inzichtelijk dat de leestaak te moeilijk/omvangrijk was voor sommige leerlingen. Een tweede element dat minder is geslaagd, werd zichtbaar bij stelling 8 van de leerlingenenquête. Bijna zestig procent van de havo 5-leerlingen gaf aan zich niet te hebben verbaasd over de rol van één of meerdere personen in het mysterie. Gezien deze uitkomst heb ik met mijn lesontwerp dan ook niet het volledige potentieel benut, zicht te geven op iets onconventioneels (wat inspirerend werkt, nieuwsgierigheid opwekt en kan leiden tot veranderingen voor de toekomst).

Alles bijeengenomen, wat betekenen deze uitkomsten voor de onderzoeksvraag? Een geschiedenisdocent(e) kan zijn of haar les over een historische context op verschillende manieren vormgeven. Het mysterie is een mogelijke werkvorm. Het is daarbij raadzaam, ongeacht de werkvorm, aandacht te besteden aan de volgende inhoudelijke elementen:

multiperspectiviteit, diverse historische personen (vrouw en man), persoonlijke geschiedenis, actualiteit en bewustwording creëren voor de aanwezigheid van ongelijke machtsverhoudingen. Elementen die ik aanbeveel met betrekking tot de didactiek zijn het invoegen van een spelelement, creativiteit en discussie. Het tonen van beeldmateriaal is daarbij onontbeerlijk.

Kortom, de inhoudelijke en didactische elementen zijn onveranderd ten opzichte van het opgestelde model in het eerste hoofdstuk. Gezamenlijk zijn dit de ontwerpcriteria voor interessante en betekenisvolle geschiedenislessen voor vrouwelijke én (zo is gebleken) mannelijke leerlingen. Toch kan ik geen van deze elementen afzonderlijk als ‘dé succesfactor’ bestempelen. Dé factor die een geschiedenisles kan laten slagen, is maatwerk. Het belang van nauwkeurig afgestemde lesstof werd duidelijk door de taalkwestie bij de mysterie-lessen. Hoe kan ik als geschiedenisdocent elke leerling succesvol laten deelnemen aan de geschiedenisles en tegelijkertijd uitdagen? Dit is mogelijk door rekening te houden met de kennis en kunde van ieder individu, en hierop in te spelen door middel van differentiatie.

De voorgaande conclusies hebben aangetoond dat dit ontwerponderzoek daadwerkelijk inzicht geeft in de mate waarin de twee vooropgestelde begindoelen zijn behaald. Het eerste streven was een interventie die leidt tot praktijkverbetering. De tweede ambitie was het ontwikkelen van kennis over welke elementen het vak geschiedenis interessant en betekenisvol maken voor (vrouwelijke) leerlingen. De uitkomsten van de lesobservatie, de feedback van de docente en de inbreng van de vrouwelijke en mannelijke leerlingen hebben laten zien op welke manier een geschiedenisles kan worden vormgegeven.

Tot slot, wat betekenen mijn resultaten voor geschiedenislessen in het algemeen? Ik ben ervan overtuigd dat mijn onderzoeksuitkomsten, de argumenten van Mesman en Offen in de inleiding (waar zij pleiten voor meer identificatiemogelijkheden) bevestigen.¹⁰⁹ In mijn mysterie-opdracht krijgen historische vrouwen en vrouwelijke perspectieven een aanzienlijke rol toebedeeld. Dit zorgt voor een meer complete weergave van het verleden, omdat meerdere visies aan bod komen. Daarbij trekt de lesinhoud de aandacht en interesseert het vrouwelijke én mannelijke leerlingen, zo bleek uit de staaf- en cirkeldiagrammen. Gezien deze resultaten is het meer dan de moeite waard in de voetsporen van de F-Site en de Canon van Nederland te treden, en evenwichtige geschiedenislessen te maken, mét meerdere historische vrouwen en vrouwelijke perspectieven.

¹⁰⁹ Judi Mesman e.a., ‘Representatie en stereotypering van vrouwen en mannen in schoolboeken voor de brugklas’ (Universiteit Leiden 2019) 5. Geraadpleegd via: <https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/7f686795-c1b3-466d-8159-3a9fc6d13176/mesman%20-%20final%20rapport%20schoolboeken%20gender.pdf> (29-12-2020).; Yan en Offen, ‘Women’s history at the cutting edge’, 11 en 22.

De discussie

Ik ga hier verder met een kritische reflectie op het onderzoek en mogelijke vervolgonderzoeken. Om te beginnen zou ik een docentenenquête de volgende keer op een andere manier afnemen. Ik kreeg minder reacties dan ik vooraf had gehoopt. De gekregen antwoorden waren ook nogal summier. Dit komt denk ik doordat de afname van een vragenlijst via *Google Forms* onpersoonlijk is. Ik heb gemerkt (bij het vooronderzoek) dat respondenten meer tijd in hun antwoorden steken als zij de enquêteur persoonlijk kennen. Daarbij was er niet altijd de mogelijkheid uitleg te vragen, omdat ik niet van alle respondenten gegevens had.

Een tweede onderdeel waar ik daadkrachtiger had moeten handelen, betreft het testen van het lesontwerp. Dit is een essentieel onderdeel van het onderzoek. De mogelijkheid bestond om het lesontwerp begin december te laten uitproberen. Ik koos voor een later moment: vrijdag 17 december 2020. Dit bleek een riskante keuze en pakte dan ook niet goed uit. Een paar dagen voor de test sloten de middelbare scholen vanwege de nieuwe coronamaatregelen. De lessen konden alleen nog in een online omgeving worden gegeven. Het observeren van de leerlingen was door deze setting veel lastiger dan in een ‘echte klas’.

Er zijn diverse potentiële vervolgonderzoeken. Dit onderzoek was een ontwerponderzoek voor een specifieke context: havo 5-klassen die les krijgen over de Koude Oorlog. Een dergelijke studie is volgens de Italiaanse politicoloog Giovanni Sartori voornamelijk waardevol als *hypothesis-generating* onderzoek.¹¹⁰ Het kan volgens Sartori alleen met zekerheid wat zeggen over de specifieke situaties waarin het educatief product is getest. Er is geen mogelijkheid tot generalisatie, want in andere klassen kunnen andere variabelen van invloed zijn op het succes of falen van het educatief product.¹¹¹ Daarom ben ik heel benieuwd of het lesontwerp door vrouwelijke (en mannelijke) leerlingen in andere contexten, op andere scholen en in ‘echte’/niet-online klassen, positief wordt ontvangen. Praten de leerlingen met elkaar over hun bevindingen of zitten zij verveeld naar de tekst en afbeeldingen te staren? Meer van soortgelijke inzichten en reacties van leerlingen zijn waardevol, omdat de uitkomsten van dit ontwerponderzoek dan beter worden gestaafd; met in totaal 27 leerlingen in de online lessen en 22 ingevulde leerlingenenquêtes was het aantal betrokken leerlingen nu enigszins gering.

Daarbij zou ik graag meer geschiedenisdocenten bij het onderzoek willen betrekken. Wat zijn hun denkbeelden omtrent de representatie en invoeging van vrouwelijke perspectieven in het geschiedenisonderwijs? Komen deze overeen met de al verkregen visies van de geschiedenisdocenten? En, werkt mijn mysterie-opdracht in een klas waar de

¹¹⁰ Sartori, ‘Comparing and Miscomparing’.

¹¹¹ Ibidem, 251-252.

geschiedenisdocent(e) minder belangstelling heeft voor activerende didactiek en vrouwengeschiedenis?

Praktische aanbevelingen voor geschiedenisdocenten

Hoewel dit een ontwerponderzoek is (en daardoor contextspecifiek), kan ik een paar weloverwogen adviezen geven, die waardevol kunnen zijn voor geschiedenisdocenten in het middelbaar onderwijs. Daarom geef ik 'Bijlage 9' een tweetal praktische aanbevelingen. Deze aanbevelingen worden gelegitimeerd door de positieve reacties van havo 5-leerlingen op mijn mysterie over de ontdekte vluchttunnel van Oost- naar West-Berlijn.

Bronnenlijst

Internetbronnen

Examenblad.nl, 'Geschiedenis vwo 2022. Syllabus 2022 geschiedenis, vwo' (versie 2020), https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2022-geschiedenis-vwo/2022/vwo/f=/syllabus_gs_vwo_2022_versie_2.pdf (16-09-2020).

Examenblad.nl, 'Geschiedenis vwo 2021. Syllabus geschiedenis vwo 2021' (versie 2020), https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-geschiedenis-vwo-2021/2021/vwo/f=/geschiedenis_vwo_2021_versie_2.pdf (18-09-2020).

Examenblad.nl, 'Geschiedenis havo 2021. Syllabus geschiedenis havo 2021' (versie 2020), https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-geschiedenis-havo-2021/2021/f=/Geschiedenis_havo_%202021_versie_6.pdf (16-09-2020).

Examenblad.nl, 'Geschiedenis havo 2020. Syllabus 2020 geschiedenis, havo' (versie 2020), https://www.examenblad.nl/examenstof/syllabus-2020-geschiedenis-havo/2020/havo/f=/geschiedenis_havo_2020_versie_2.pdf (18-09-2020).

F-site, 'Geschiedenis over vrouwen' (versie 2020), <https://www.f-site.nu/> (11-10-2020).

Geschiedenisexamens, 'Historische contexten – Geschiedenis examens' (versie 2020), <http://www.geschiedenisexamens.nl/historische-contexten.html> (20-09-2020).

Henskens, Koen, 'Actief Historisch Denken' (versie 2020), <https://koenhenskens.jimdofree.com/actief-historisch-denken/> (31-10-2020).

Heyblom, Olaf, 'Racisme in ons taalgebruik: "Witte Nederlanders moeten elkaar corrigeren"' (14-06-2020), <https://www.parool.nl/nederland/racisme-in-ons-taalgebruik-witte-nederlanders-moeten-elkaar-corrigeren~b9cc690b/> (25-10-2020).

LessonUp, 'Geef online les met het grootste gemak!' (versie 2020), <https://www.lessonup.com/nl/> (20-12-2020).

LinkedIn, 'Activiteit van Maarten' (oktober 2020), <https://www.linkedin.com/in/maarten-streef-025307141/detail/recent-activity/shares/> (22-10-2020).

Movisie, 'Intersectionaliteit: wat moeten we ermee? Verslag van de eerste kennishub van de Alliantie Genderdiversiteit' (25-02-2019), <https://www.movisie.nl/artikel/intersectionaliteit-wat-moeten-we-ermee> (17-12-2020).

Nederlands Openluchtmuseum, 'Canon van Nederland. Van Trijntje tot de Leeuwinnen.' (versie 2020), <https://www.openluchtmuseum.nl/canon-van-nederland> (20-09-2020).

Universiteit Leiden, 'Vrouwen en niet-westerse personages ondervertegenwoordigd in schoolboeken voor brugklas' (13-11-2019), <https://www.universiteitleiden.nl/nieuws/2019/11/onderzoek-schoonboeken-judi-mesman> (11-10-2020).

Literatuur

Akkerman, Sanne, *Grenzeloze Interesse* (Leiden 2017).

Angvik, Magne, en Bodo van Borries, *Youth and History: A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes Among Adolescents Perfect Paperback* (Hamburg 1997).

Assmann, Aleida, 'Transformations between History and Memory', *Social Research* 75 (2008) 1, 49-72.

Berg, Ellen van den, en W. Kouwenhoven, 'Ontwerponderzoek in vogelvlucht', *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 29 (2008) 4, 20-26.

Bijl, Greetje, en M. C. R. Grever, 'Genderview Maria Grever: #MeToo-beweging: een historisch keerpunt.', *Historica: tijdschrift voor gendergeschiedenis* 41 (2018) 1, 13-18.

Blankers, Matthijs, en Joop van der Pligt, *Surveyonderzoek: de meting van attitudes en gedrag* (Den Haag 2013) 209-230.

Chisholm, Linda, 'Representations of class, race, and gender in textbooks', in: E. Fuchs en A. Bock (red.), *The Palgrave handbook of textbook studies* (New York 2018) 225-237.

Commissie Herijking Canon van Nederland, *Open vensters voor onze tijd. De Canon van Nederland herijkt* (Amsterdam 2020).

Crenshaw, Kimberlé, 'Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics', *University of Chicago Legal Forum* 8 (1989) 1, 139-167.

Ebbens, Sebo, en Simon Ettehoven, *Effectief leren* (Groningen/Houten 2015).

Filene, Benjamin, 'History Museums and Identity: Finding "Them", "Me" and "Us" in the Gallery', in: James B. Gardner en Paula Hamilton (red.), *Oxford handbook of Public History* (Oxford 2017) 327-348.

Grever, Maria, en Kees Ribbens, *Nationale identiteit en meervoudig verleden* (Amsterdam 2007).

Grever, Maria, 'Waarom Troelstra wel en Joke Smit niet? Vrouwengeschiedenis in het eindexamen geschiedenis en staatsinrichting in 1990 en 1991', in: Sylvia Dumont e.a., *In haar verleden ingewijd. De Ontwikkeling van Vrouwengeschiedenis in NL* (Zutphen 1991) 96-174.

Hajer, Maaike, en Theun Meestringa, *Handboek taalgericht vakonderwijs* (Bussum 2015).

Harinck, Frits, *Basisprincipes praktijkonderzoek* (Antwerpen 2010).

Huisman, Marijke, e.a., *Savannah Bay. Geschiedenis van een bijzondere boekwinkel, 1975-2019* (2019).

Joshi, Ankur, e.a., 'Likert Scale: Explored and Explained', *British Journal of Applied Science and Technology* 7 (2015) 4, 396-403.

Kaap, Albert van der, *Hoe denken leerlingen in de tweede fase over het vak geschiedenis?* (Enschede 2014).

Kelly, Joan, 'Did women have a Renaissance?', in: Renate Bridenthal en Claudia Koonz (red.), *Becoming Visible: Women in European History* (Boston/Londen 1977) 174-201.

Kleijn, Renske de, en Anouschka Van Leeuwen, 'Reflections and Review on the Audit Procedure: Guidelines for More Transparency', *International Journal of Qualitative Methods* 1 (2018) 17, 1-8.

Kropman, Marc, Jannet van Drie en Carla van Boxtel, 'Multiperspectivity in the history classroom: the role of narrative and metaphor', *Narrative and Metaphor in Education* (Londen 2019) 63-75.

Likert, Rensis, 'A Technique for the Measurement of Attitudes', *Archives of Psychology* 22 (1932) 140, 1-55.

Loewen, James W., *Teaching What Really Happened: How to Avoid the Tyranny of Textbooks and Get Students Excited About Doing History* (New York 2018).

Mak, Geertje, en Berteke Waaldijk, 'Gender, history, and the politics of Florence Nightingale', in: Rosemarie Buikema en Iris van der Tuin (red.), *Doing Gender in Media, Art and Culture* (New York 2009) 207-222.

Mesman, Judi, e.a., 'Representatie en stereotypering van vrouwen en mannen in schoolboeken voor de brugklas', geraadpleegd via: <https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/7f686795-c1b3-466d-8159-3a9fc6d13176/mesman%20-%20final%20rapport%20schoolboeken%20gender.pdf> (Universiteit Leiden 2019).

Sartori, Giovanni, 'Comparing and Miscomparing', *Journal of Theoretical Politics* 3 (1991) 3, 243-257.

Scott, Joan W., 'Gender: A Useful Category of Historical Analysis', *The American Historical Review* 91 (1986) 5, 1053-1075.

Sleeter, Christine E., en Carl A. Grant, 'Race, class, gender, and disability in current textbooks', in: Michael W. Apple en Linda K. Christian Smith (red.), *The politics of the textbook* (New York 1991) 78-110.

Smit, Karin, *Exploring perspectives for improving students' motivation in pre-vocational secondary education* (Leiden 2017).

Storck, Elise, en Eline de Graaf, 'Meer en minder tegelijk. Adviezen van docenten bij "groot onderhoud" aan de syllabus geschiedenis H/V, najaar 2016', verslag van een focusgroepenonderzoek onder docenten in Nederland (januari 2017), geraadpleegd via: <https://www.vgnkleio.nl/wp-content/uploads/2018/02/MEER-EN-MINDER-TEGELIJK.pdf>.

Tosh, John, *The Pursuit of History* (New York 2015).

Visser, Alderik, en Hanneke Tuithof, 'Nieuwe historische contexten eindexamens havo en vwo. Achtergronden bij de keuzes.', *Kleio* (2018) 1, 10-12.

Wilschut, Arie, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek: handboek voor de vakdocent* (Amsterdam 2016).

Yan, Chen, en Karen Offen, 'Women's history at the cutting edge: a joint paper in two voices', *Women's History Review* 27 (2018) 1, 6-28.

Bijlagen

Bijlage 1: de enquête voor geschiedenisdocenten

Afgenomen via Google Forms

Beste geschiedenisdocent(e),

Ik ben Maarten Streef, masterstudent ‘Geschiedenis: Educatie & Communicatie’ aan de Universiteit Utrecht. In het bijzonder ben ik geïnteresseerd in diversiteit in het geschiedenisonderwijs.

In het kader van mijn afstuderen doe ik onderzoek naar de manier waarop rekening kan worden gehouden met uiteenlopende perspectieven en interesses, bij de vertaling van de hernieuwde historische contexten voor havo (2021) en vwo (2022) naar de lespraktijk.

Als geschiedenisdocent(e) kunt u een waardevolle bijdrage leveren aan dit onderzoek.

Alvast hartelijk bedankt voor de beantwoording van de vragen!

- **Vraag 1:**

Aan welke klas(sen) geeft u momenteel les?

.....

- **Vraag 2:**

In het algemeen: hoe geschikt vindt u de inhoud van de hernieuwde historische contexten voor uw leerlingen?

.....

.....

- **Vraag 3:**

In welke mate denkt u dat (de lessen over) de hernieuwde historische contexten door de leerlingen als betekenisvol en interessant worden ervaren?

.....

.....

Bij de creatie van de hernieuwde historische contexten is bewust gekozen voor beknopte opsommingen van historische feiten en ontwikkelingen, met weinig voorbeelden van historische personen.

- **Vraag 4:**

Hoe maakt u de historische contexten tot een betekenisvolle en interessante les voor vrouwelijke en mannelijke leerlingen?

.....

.....

Op basis van uw antwoorden en die van collega-geschiedenisdocenten ga ik lesmateriaal maken, dat ik vervolgens wil laten testen/uitproberen in de bovenbouwklassen van het havo of vwo.

- **Vraag 5:**

Zou u dit lesmateriaal willen testen/uitproberen, en mag ik u in dit kader contacteren?

Vul dan alstublieft hieronder uw e-mailadres in...

.....

Bijlage 2: de antwoorden op de enquête

- **Vraag 1:** *Aan welke klas(sen) geeft u momenteel les?*

| | |
|--|---|
| Docent 1 een ervaren geschiedenisdocente | - (deze vraag was op dit moment nog niet opgenomen in vragenlijst) |
| Docent 2 onbekend | - (deze vraag was op dit moment nog niet opgenomen in vragenlijst) |
| Docent 3 een ervaren geschiedenisdocent | - (deze vraag was op dit moment nog niet opgenomen in vragenlijst) |
| Docent 4 onbekend | vwo 1, vwo 4, vwo 5 en vwo 6 |
| Docent 5 onbekend | havo 4 |
| Docent 6 onbekend | vwo 5 en havo 5 |
| Docent 7 onbekend | havo 4 en havo 5 |
| Docent 8 een ervaren geschiedenisdocent | Beste Maarten: Waarom alleen onderzoek onder havo/vwo leerlingen? Waarom niet onderzoek onder die andere interessante doelgroep: de vmbo leerlingen? |
| Docent 9 een ervaren geschiedenisdocente | 4 en 5 havo, 5 en 6 vwo |
| Docent 10 een docent in opleiding | vwo 3 en havo 5 |
| Docent 11 een ervaren geschiedenisdocent | brugklas havo en vwo, 2x vwo 6 |
| Docent 12 een ervaren geschiedenisdocent | vwo 3, havo 4, vwo 4, havo 5 |

- **Vraag 2:** *In het algemeen: hoe geschikt vindt u de inhoud van de hernieuwde historische contexten voor uw leerlingen?*

| | |
|---|---|
| Docent 1 (redelijk geschikt) | Dat gaat <u>best goed</u> soms wat gedetailleerd. |
| Docent 2 (neutraal) | Bij vwo ligt het dichter bij hun interesse dan bij de havo leerlingen. Vooral het <i>Britse Rijk</i> is daar lastig. |
| Docent 3 (ongeschikt) | Qua niveau sluit het wel aan, maar het biedt <u>amper nieuwe kennis</u> en gaat <u>alleen over periodes die al besproken zijn</u> . |
| Docent 4 (geschikt) | <u>Goed</u> |
| Docent 5 (ongeschikt) | Niet heel erg, <u>ver buiten interessegebied</u> . |
| Docent 6 (redelijk geschikt) | <u>Valt altijd wel wat van te maken</u> . |
| Docent 7 (neutraal) | Ik vind de contexten ' <i>Duitsland in Europa</i> ' en ' <i>Nederland na 1945</i> ' <u>heel geschikt</u> . De context ' <i>Britse Rijk</i> ' vind ik <u>wat minder</u> . Daarvoor moeten leerlingen soms te veel details kennen die niet tot de verbeelding spreken. |
| Docent 8 - | Nvt |
| Docent 9 (redelijk geschikt) | De historische contexten zijn bedoeld om een groot aantal kenmerkende aspecten te concretiseren. Ik heb de historische context <i>Duitsland</i> en <i>Steden en burgers</i> nu in de klas behandeld. Beide historische contexten <u>sluiten goed aan</u> bij de kenmerkende aspecten. De historische context <i>Duitsland</i> valt goed bij de leerlingen en zorgt voor concrete invulling. <i>Steden en burgers</i> lijkt, als je kijkt naar de stofomschrijving, heel concreet maar blijkt voor veel leerlingen juist <u>heel abstract</u> . Termen als moderne devotie, het gemeen, stadsrechten, centralisatie zijn echt ver van hun bed shows. Ik moet <u>alle zeilen bijzetten</u> om dit duidelijk te maken. De andere historische contexten moet ik nog gaan behandelen. Mijn collega's hebben vorig jaar het <i>Britse Rijk</i> behandeld tijdens de lock down en waren <u>redelijk tevreden</u> . |
| Docent 10 (geschikt) | Naar mijn mening <u>zeer geschikt</u> , maar afhankelijk van de methode ontbreekt het aan inleving in het onderwerp. Daar ligt een taak voor de docent. |
| Docent 11 (redelijk geschikt) | Ondanks dat de HC's behoorlijk op Europa zijn gericht denk ik dat het ze <u>wel boeit</u> . De verplichte voorbeelden bieden houvast. Wel is de ene context concreter dan de andere. De <i>Verlichting</i> blijft lastig, maar <i>Duitsland</i> en <i>Koude Oorlog</i> weet meestal wel te boeien. De <i>Republiek</i> staat daar denk ik tussenin. |
| Docent 12 (geschikt) | Tot nu toe alleen historische context <i>Duitsland</i> in havo behandeld. Dat onderwerp is <u>zeer geschikt</u> maar ook wel bekend. Het <i>Britse Rijk</i> en <i>Nederland</i> moet ik nog behandelen maar daarbij verwacht ik geen problemen. Het <i>Brits Rijk</i> ben ik aan het voorbereiden en ik vind het een mooi onderwerp. |

- **Vraag 3:** *In welke mate denkt u dat (de lessen over) de hernieuwde historische contexten door de leerlingen als betekenisvol en interessant worden ervaren?*

| | |
|------------------------------------|---|
| Docent 1 (soms wel/niet) | Ik merk dat het Britse Rijk ver bij leerlingen af staat, havo verder prima. |
| Docent 2 (soms wel/niet) | Lastig te zeggen, over het algemeen zijn ze vooral bezig met de stof omdat het in hun eindexamen zit en is er minder ruimte voor hun intrinsieke motivatie. Sommige onderwerpen worden wel interessanter gevonden dan andere en dit merk je ook terug in de reacties in de klas. Vooral onderwerpen die makkelijk te herleiden zijn naar de actualiteit doen 't goed. |
| Docent 3 (niet) | Ik denk dat het over het algemeen niet echt als betekenisvol ervaren wordt: de goede en geïnteresseerde leerlingen vinden het tegenvallen dat in hun laatste jaar ze <u>niks nieuws</u> leren, en de minder gemotiveerde leerlingen worden ook <u>niet uitgedaagd</u> door mogelijke nieuwe onderwerpen. |
| Docent 4 (overwegend) | Voldoende. |
| Docent 5 (soms wel/niet) | Redelijk, <i>Amerika</i> vinden ze wel boeiend, maar <u>Britse Rijk</u> niet. |
| Docent 6 (soms wel/niet) | Hangt van HC af, maar (havo) <u>Brexit</u> , <u>Nederlands koloniaal verleden</u> (t.o.v. Brits), <u>Wereldoorlog</u> en <u>recente geschiedenis van Nederland</u> vinden leerlingen interessant. Bij vwo vinden ze <u>Verlichting</u> en <u>China</u> sowieso interessant op dit moment, en ben benieuwd wat ze van Steden 1050 e.v. gaan vinden. |
| Docent 7 (wel) | Mijn ervaring is dat de leerlingen <u>HC Duitsland</u> en <u>HC Nederland</u> heel interessant en betekenisvol vinden. Met name HC Duitsland. Het is natuurlijk ook afhankelijk van hoe je de lessen invult. Ik probeer altijd veel beeldmateriaal te gebruiken en actief historisch denken opdrachten. |
| Docent 8 - | Nvt. |
| Docent 9 (overwegend) | Ik verwacht dat de leerlingen <u>Duitsland</u> en <u>China</u> het meest betekenisvol en interessant vinden. Het onderwerp <u>Verlichting</u> vindt een deel van de leerlingen interessant en belangrijk. Verder ben ik heel benieuwd naar de reactie op het onderwerp Nederland na WOII. Ik ga dit vanaf februari behandelen. |
| Docent 10 | Zoals bij vraag 2 aangegeven: de onderwerpen worden door de leerlingen als interessant ervaren, maar dat moet uit de docent komen. Leerlingen zijn uit zichzelf zelden geïnteresseerd in <u>het Britse Rijk</u> in India, maar als je het als docent leuk weet te brengen leeft de interesse op. |

| | |
|---|--|
| <p>Docent 11 (soms wel/niet)</p> | <p>Ik denk dat <u>China</u> interessant gaat worden. <u>Nederland na WO II</u> weet ik nog niet. Dat komt voor een deel ook terug in onze behandeling van Rechtsstaat. Dat <u>Duitsland</u> pas na 1918 begint, vind ik een gemis. <u>De Verlichting</u> vinden ze een lastig onderwerp.</p> |
| <p>Docent 12 (soms wel/niet)</p> | <p>De leerlingen vinden het onderwerp <u>Duitsland</u> vaak wel interessant, bij <u>Nederland</u> zal dit een stuk lastiger worden. Vinden de leerlingen de nieuwe onderwerpen interessanter en betekenisvoller dan de oude onderwerpen? Dat denk en dat lijkt mij niet. Het betekenisvol en interessant maken van het vak geschiedenis is lastig en ik denk niet dat de historische contexten daarin het verschil zijn. Dan moet je meer op lesniveau gaan denken. Hoe breng jij de stof als docent? Dan pas wordt denk ik het verschil gemaakt of iets interessant is of betekenisvol voor leerlingen.</p> |

- **Vraag 4:** *Hoe maakt u de historische contexten tot een betekenisvolle en interessante les voor vrouwelijke en mannelijke leerlingen?*

| | |
|--|---|
| Docent 1 <i>(beeldmateriaal)</i> | Ik maak geen verschil tussen mannen en vrouwen in de les. Ik leg het uit en gebruik <u>veel filmpjes</u> . |
| Docent 2 <i>(actualiteit en historische personen)</i> | Zelf let ik erop dat ik de onderwerpen altijd probeer uit te leggen ahv een <u>actuele ontwikkeling</u> of door <u>personen</u> erbij te betrekken. Hierbij probeer ik <u>zowel mannen als vrouwen</u> te introduceren. |
| Docent 3 <i>(geen)</i> | Daar ben ik niet heel specifiek mee bezig in mijn lessen. |
| Docent 4 <i>(verschillende lesactiviteiten)</i> | De <u>vrijheid</u> die je hebt gebruiken. |
| Docent 5 <i>(verschillende lesactiviteiten)</i> | Door een <u>combinatie van verhalend en actief werken</u> , ik leg eigenlijk weinig focus op specifieke personen. |
| Docent 6 <i>(verschillende lesactiviteiten)</i> | Gebruiken als (slechts) leidraad voor een thema waar <u>leerlingen</u> ook <u>zelf kunnen kiezen</u> in welk onderdeel of aanverwant onderwerp ze zich verder willen <u>verdiepen</u> (<u>onderzoeksopdracht</u>). Door een nog breder historisch kader er omheen te zetten dus... |
| Docent 7 <i>(beeldmateriaal, actualiteit en verschillende lesactiviteiten)</i> | Door veel <u>actueel beeldmateriaal</u> te gebruiken, door in de les veel linkjes te leggen met het <u>heden</u> . Door <u>actief historisch denken</u> opdrachten te gebruiken waar <u>competitie</u> in zit (voor jongens interessant), bijv. een quiz, pub-quiz etc. Meiden vinden vaak <u>inlevingsopdrachten</u> interessant of <u>persoonlijke verhalen</u> . |
| Docent 8 | Nvt. |
| Docent 9 <i>(‘herkenbare’ en persoonlijke geschiedenis)</i> | <p>Er staan in de historische contexten veel begrippen/ontwikkelingen/feiten en (weinig) namen die allemaal uitleg behoeven. Omdat ik nu voor een aantal historische contexten het eerst de lessen aan het voorbereiden ben, houd ik me nog strikt aan de stofomschrijving. Ik merk dat dit mij en de leerlingen al veel tijd kost. Als ik volgend jaar weet waar de vragen van leerlingen komen, welke onderwerpen discussie oproepen en welke onderdelen makkelijk zijn, kan ik meer eigen accenten aan gaan brengen.</p> <p>Bij het onderwerp steden en burgers heb ik heel veel uitgelegd aan de hand van de <u>geschiedenis van Schoonhoven</u>. Ik ga binnenkort met de leerlingen een <u>stadswandeling</u> maken om de middeleeuwse stad te laten zien en begrippen duidelijker te maken.</p> <p>Het onderwerp Duitsland is me wel bekend. Ik ga hierbij extra in op: -<u>complottheorieën</u> (a.d.h.v. dolkstootlegende) -Holocaust -wat betekent (praktisch) een muur door je land?</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>-buitenlandse politiek Hitler, invloed hiervan op naoorlogse politiek verhoudingen (6 vwo)</p> <p>-<u>interview met ervaringsdeskundige</u>. (mijn collega Duits van wie de familie en zij de nazitijd en Duitse deling heeft meegemaakt)</p> <p>Voor Havo 5 staat bij de context Nederland een praktische opdracht gepland waarbij een leerling <u>zijn/haar vader/moeder en opa/oma moet interviewen</u> over hun leven als 17 jarige.</p> <p>Ik heb zelf meegeschreven aan de historische contexten en we hebben, als syllabuscommissie rekening gehouden met verschillende invalshoeken. (politiek, economisch, sociaal, filosofisch, niet westers, voorbeelden van vrouwen) maar onze opdracht was het “aankleden” van kenmerkende aspecten en dit beperkte onze mogelijkheden.</p> <p>Als docent moet ik de leerlingen voorbereiden op het examen. De historische context behandel ik daarom meestal strikt naar de tekst (omdat het cito dat ook doet). Bij de behandeling van de Kenmerkende Aspecten heb ik veel meer vrijheid en mogelijkheden om aan te sluiten op de interesses van de leerlingen en verschillende perspectieven. Hierbij heb ik veel meer het gevoel dat ik mijn eigen invulling kan bepalen.</p> |
| <p>Docent 10 (<i>geschiedenis van de gewone mens</i>)</p> | <p>Hier heb ik eerlijk gezegd weinig aandacht aan besteed. Bij deelcontext Britse Rijk in India heb ik bijvoorbeeld wel de nadruk gelegd op de slechte omstandigheden van de <u>arbeiders</u> tijdens de Industriële Revolutie. Daarbij niet gericht op de specifieke geschiedenis van mannen en vrouwen. Ook laat deze deelcontext wel wat ruimte vanwege de nadruk op <u>emancipatiebewegingen</u>. Deze zijn ook algemeen en niet specifiek op de vrouwen gericht.</p> |
| <p>Docent 11 (<i>persoonlijke gevolgen, voorbeelden, inlevingsvermogen</i>)</p> | <p>Ik probeer altijd duidelijk te maken wat de <u>gevolgen zijn voor mensen zelf</u>. Dat vinden de meeste leerlingen (m/v) interessant. Wat betekende een bepaalde ontwikkeling (mannen naar het front) voor de samenleving (vrouwen nemen hun taken over)? Als ik <u>voorbeelden</u> gebruik maak ik geen onderscheid voor mannen en vrouwen. Ik probeer vooral voorbeelden te zoeken die hun <u>inlevingsvermogen</u> stimuleren.</p> |
| <p>Docent 12 (<i>vrouwelijke voorbeelden</i>)</p> | <p>Dit doe ik in mijn lessen meestal niet bewust. Ik geef wel <u>vrouwelijke voorbeelden</u> zoals bij de historische context Duitsland: Rosa von Luxemburg. Verder zijn zeker Duitsland en Britse Rijk wat politiekere en sociaaleconomische onderwerpen waar vrouwen weinig aan bod komen. Probleem van het geschiedenisonderwijs in het algemeen?</p> |

- **Vraag 5:** *Zou u dit lesmateriaal willen testen/uitproberen, en mag ik u in dit kader contacteren? Vul dan alstublieft hieronder uw e-mailadres in...*

| | |
|------------------|---|
| Docent 1 | [email] |
| Docent 2 | Op dit moment geef ik wel bovenbouw, maar geen eindexamenklassen. <i>(geen verdere contactgegevens)</i> |
| Docent 3 | [email] |
| Docent 4 | Prima. <i>(geen verdere contactgegevens)</i> |
| Docent 5 | Nee, ik geef zelf de tweede helft van het jaar geen les vanwege verlof. |
| Docent 6 | Voorleggen aan leerlingen (V5) kan altijd (dit jaar dec-feb Steden, mrt-juni China), maar ik volg nooit het materiaal als lesstof. <i>(geen verdere contactgegevens)</i> |
| Docent 7 | - |
| Docent 8 | Nvt. |
| Docent 9 | [email] |
| Docent 10 | [email] |
| Docent 11 | [email] Hier wil ik best over nadenken en kijken of ik hier ruimte voor kan vinden in het curriculum. Onder voorbehoud dat ik volgend jaar een examenklas heb. |
| Docent 12 | Mocht het uitkomen dan wil ik het zeker proberen om te testen. Ik hoor graag wat precies de bedoeling is. [email] |

Bijlage 3: de handleiding en eerste versie van het mysterie

De handleiding

| | |
|--|---|
| Titel van het mysterie | De ontdekte vluchttunnel van Oost- naar West-Berlijn, ten tijde van de Koude Oorlog |
| Onderwerpen | <ul style="list-style-type: none"> - Het leven van ‘gewone mensen’, zowel vrouwen als mannen, in Oost- en West-Berlijn ten tijde van de Koude Oorlog - Communisme versus kapitalisme - De rol van propaganda en spionage |
| Kenmerkende aspecten (die in deze les op één of andere manier aan bod komen) | <p>37. <i>De rol van moderne propaganda- en communicatiemiddelen en vormen van massaorganisatie.</i></p> <p>38. <i>Het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaalsocialisme.</i></p> <p>45. <i>De verdeling van de wereld in twee ideologische blokken in de greep van een wapenwedloop en de daaruit voortvloeiende dreiging van een atoomoorlog.</i></p> <p>48. <i>De toenemende westerse welvaart die vanaf de jaren zestig van de 20^e eeuw aanleiding gaf tot ingrijpende sociaal-culturele veranderingsprocessen.</i></p> |
| Activiteit (het middel waarmee de doelen moeten worden bereikt) | Leerlingen gaan aan de hand van het mysterie op zoek naar de persoon die ervoor kan hebben gezorgd dat de vluchttunnel is ontdekt. |
| Doelen | <ul style="list-style-type: none"> - Doordat de leerlingen zich inleven in de personen, hebben zij een helder beeld van hoe het leven van gewone mensen in Oost-Berlijn eruitzag, ten tijde van de Koude Oorlog - Leerlingen kunnen constructief samenwerken - Leerlingen leren uit een hoeveelheid materiaal te selecteren en te classificeren - Leerlingen kunnen aangeven welke denkstappen zij hebben gezet en hoe zij tot een oplossing met argumentatie zijn gekomen <p><i>Aan het begin van de les de doelen tonen en duidelijk maken aan de leerlingen.</i></p> |
| Beginsituatie | Verschilt per klas. Maar: de klas werkt in ieder geval al diverse lessen aan de HC ‘Duitsland in Europa (1918-1991)’. De leerlingen weten het één en ander over de Koude Oorlog, Berlijn en de verdeling van de wereld in twee ideologische blokken. |
| Voorbereiding | <p>Bij 30 leerlingen, die in groepjes van twee of drie werken:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 10 of 15x de mysteries kopiëren - 30x de opdrachtenbladen kopiëren <p><i>Bij online les: vroegtijdig digitaal aanbieden van het mysterie</i></p> |
| Tijdsduur | Met opdrachtenformulier: 60-90 minuten, afhankelijk van de invulling van de docent. |
| Instructie | Wat: in duo’s of trio’s op anderhalve meter op zoek naar de persoon die het grootste aandeel heeft in de ontdekking van de vluchttunnel |

| | |
|---|---|
| | <p>Hoe: bronnen onderzoeken en op basis daarvan beargumenteren wie ervoor heeft gezorgd dat de <i>Stasi</i> de tunnel heeft ontdekt</p> <p>Waarom: op deze manier leer je allerlei historische vaardigheden, zoals uit veel informatie keuzes maken op basis van argumenten en samenwerken. Daarbij wordt historische kennis verbreed, bijvoorbeeld over het dagelijks leven in Oost- (en West) Berlijn ten tijde van de Koude Oorlog. Kortom, kennis en kunde die je nodig hebt bij het geschiedenis eindexamen.</p> <p><i>Hier kunnen de doelen/leerdoelen worden verduidelijkt.</i></p> |
| <p>Uitvoering + tijdsindicatie</p> | <ul style="list-style-type: none"> - De docent kan ervoor kiezen de introductie voor te lezen <i>Geniet mijn voorkeur gezien de hoeveelheid tekst van het mysterie</i> (ca. 5 minuten) - Leerlingen gaan aan de slag met de opdracht (ca. 10 minuten) - Tussenbespreking (ca. 5-10 minuten): Wat doen jullie? Daarbij aanwijzingen geven. <i>Eventueel hier korte video laten zien voor meer context: https://nos.nl/video/264093-het-leven-in-de-ddr.html</i> - Leerlingen gaan verder; selecteren van bruikbare informatie (ca. 20-30 minuten) <i>De bronnen kunnen eventueel in delen worden aangereikt door de docent, om het 'behapbaar' te maken.</i> - Tussenbespreking (ca. 5-10 minuten): Controleren of de leerlingen eruit komen - Leerlingen komen tot een antwoord en vullen dat in op het opdrachtenformulier (ca. 5-10 minuten) |
| <p>Nabespreking</p> | <p>Wat: een behandeling van het opdrachtenformulier</p> <p>Hoe: Op welke wijze hebben jullie het gedaan? Wat deden jullie waardoor het goed ging?</p> <p>Waarom: Wat is de reden dat jullie het op deze wijze hebben aangepakt?</p> <p><i>Hier is ruimte voor discussie (ca. 15 minuten)</i></p> <p>Leerdoelen: geef aan het eind van de les aandacht aan de doelen/leerdoelen. Of, laat de leerlingen zelf verwoorden wat zij hebben geleerd/gedaan/interessant vonden (<i>geniet de voorkeur</i>)</p> |

De eerste versie van het mysterie

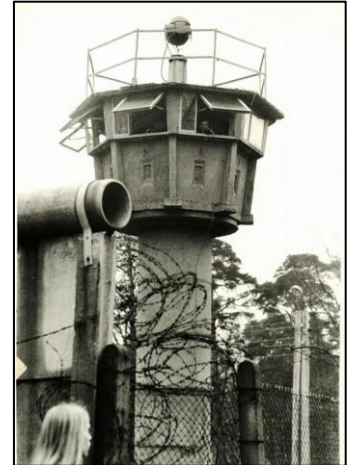
Titel: De ontdekte vluchttunnel van Oost- naar West-Berlijn

Wie heeft de vluchttunnel al dat niet expres of per ongeluk verraden?

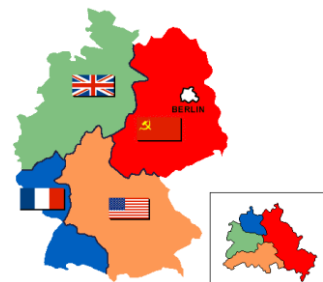
We zijn aanbeland in het grensgebied tussen Oost- en West-Berlijn, op een moment ergens tussen 1961-1989.

Introductie:

“Bukkend in het gras laten we onze ogen wennen aan het donker. Ik loop tien meter vooruit. Mijn vriend Sepp sluit aan. In een grote boog om de wachttoren, nog 250 meter naar het riviertje. Het kost ons vier bange uren. Voorzichtig zakken we het water in. Ineens is er een oorverdovend geluid. Wat is het?! Een explosie of kogels vanuit de wachttoren? We schieten door het water en rennen naar de eikenbomen even verderop. De stilte komt terug. Om half vijf 's nachts zien we de eerste huizen. West-Berlijn, we zijn er. Onze vlucht is gelukt!



Kort daarna wordt ons gevraagd mee te helpen bij het graven van een geheime tunnel. Wij hoeven niet lang na te denken. Een Italiaanse jongen en meisje, Leonardo en Beatrice, willen hun Duitse studievriend Nico uit Oost-Berlijn naar de andere kant van de Muur halen. De gevaren kennen wij, maar juist daardoor twijfelen wij geen moment. Wij weten hoe moeilijk het leven aan de andere kant van de Muur is.



Beatrice komt met het briljante idee de kelder van een leegstaande bakkerij te huren in West-Berlijn. Als wij net doen alsof er een 'foto-lab' in komt, dan mag er geen licht naar binnen komen en kunnen wij alles verduisteren! Hierdoor kunnen wij met z'n vieren ongestoord, vierentwintig uur per dag, werken aan de tunnel. Liggend op onze rug hakken we in diensten van zes uur het leem weg, leggen we elektriciteit aan en bouwen we een afvaltransportsysteem. Zo graven we de 135 meter lange tunnel vanuit een oud pand in West-Berlijn onder de Muur door.



Eindelijk. Na lange tijd graven is het moment daar. De kelder in Oost-Berlijn is donker op het moment dat ik uit de schacht kruip. Voorzichtig open ik de kelderdeur. Ik hoor stemmen van de bewoners, maar ik moet de gang op. Zijn we met graven wel echt bij huisnummer 7 uitgekomen? In mijn zwarte overall loop ik naar de voordeur en ik stap heel voorzichtig naar buiten. Links een grenswacht, mijn hand klem ik om het pistool.



Snel kijk ik: ‘nummer 7’! Een grijs, troosteloos huis dat wordt bewoond door Leni en Paul Schumacher, en hun dochter Clara. We zitten goed! Het rode laken kan binnenblijven, het witte laken hang ik snel over het balkon van de kamer. Onze koeriers in Oost-Berlijn, die uitzicht hebben op het balkon, geven de vluchtelingen het teken voor vertrek. Het is tegen zes uur ’s avonds, de deurklink gaat naar beneden. Het eerste groepje komt zachtjes binnen.

Terugblikkend krijg ik nog steeds tranen als ik eraan denk. Door onze tunnel zijn uiteindelijk 29 mensen gevlucht, op weg naar een nieuw, beter leven. Toch heb ik een licht wrange nasmaak. Meer mensen hadden via onze tunnel hun weg kunnen vinden van het onvrije Oost- naar het vrije West-Berlijn... Want de tunnel werd al snel ontdekt



door de *Stasi*, de Oost-Duitse inlichtingendienst. De *Stasi* had op één of andere manier te horen gekregen dat zich achter de kelderdeur bij Leni en Paul een vluchttunnel bevond, onder de Muur door. Of de tunnel is verraden, of dat iemand onvoorzichtig is geweest en per ongeluk zijn mond voorbij heeft gepraat; het is voor mij tot op de dag van vandaag een raadsel...” [Kenmerkend Aspect \(KA\) 45](#)

Emma Weber

De bovenstaande introductie is in grote lijnen gebaseerd op een krantenbericht in *Trouw*, die op 8 november 2014 online is verschenen (zie de laatste pagina van ‘Bijlage 3’: ‘gebruikte bronnen’).

De opdracht

In duo's of trio's gaan jullie erachter proberen te komen wie ervoor heeft gezorgd dat de *Stasi* de vluchttunnel heeft ontdekt. Hoe jullie dit aanpakken mogen jullie zelf weten, maar hieronder staan een paar tips:

- ✓ Lees met elkaar goed de bronnen en de introductie door.
- ✓ Leg de bronnen vervolgens geordend neer en/of schrijf eventueel de gegevens op die bij elkaar horen.
- ✓ Overleg met elkaar wie er schuldig kan zijn geweest aan de ontdekking van de vluchttunnel.
- ✓ Wees kritisch. Vraag jezelf telkens af: 'Hoe komt dit?', 'Is dit waar?', 'Wie zegt dit?', 'Wat wil iemand daarmee bereiken?', 'Wordt hier wel het hele verhaal verteld?', enzovoort.

Wanneer jullie de bronnen goed hebben bestudeerd en denken te weten wie de vluchttunnel al dan niet expres of per ongeluk heeft verraden, kunnen jullie het invulblad ophalen bij de docent. De uitkomsten van de duo's/trio's gaan we klassikaal bespreken. Iedereen moet kunnen uitleggen hoe hij/zij aan de antwoorden is gekomen. Want, het gaat om het beargumenteren van de bevindingen van jullie historische zoektocht.

De ontdekte vluchttunnel van Oost- naar West-Berlijn

Klas:

Namen:

.....

.....

1. Wie denken jullie dat de vluchttunnel heeft verraden of per ongeluk heeft verklikt?

.....

2. Welke bewijzen hebben jullie daarvoor uit de bronnen gehaald?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Wie zou ook de tunnel kunnen hebben verraden, of zijn mond per ongeluk kunnen hebben voorbijgepraat?

.....

4. Uit welke bronnen zou dit kunnen blijken?

.....

.....

.....

.....

Snelle Checklist:

- | | |
|--|----------|
| a. In de bronnen kwamen woorden voor die wij niet kenden. | Ja / Nee |
| b. Wij hebben dit woord opgezocht of gevraagd aan de docent. | Ja / Nee |
| c. Alle bronnen zijn even betrouwbaar. | Ja / Nee |
| d. Alle bronnen zijn 'authentiek'. | Ja / Nee |
| e. Een bron waar een mening in staat is bron: | |
| f. De minst bruikbare bron vonden wij bron: | |

De personen in de bronnen:

West-Berlijn

- Emma Weber (v)
- Sepp Müller (m)
- Beatrice Bianchi (v)
- Leonardo Fedeltà (m)
- *Onbekend persoon (v):* ziet Emma uit de bakkerij komen

Oost-Berlijn

- Familie Schumacher (nr. 7 Karl-Marx-Straße)
 - o Leni (v) werkt in een fabriek
 - o Paul (m), werk in een fabriek en is collega van Johann
 - Clara (v), zit in dezelfde klas als Lenin
- Familie Wolff (nr. 9 Karl-Marx-Straße)
 - o Hendrika (v), werkt in een levensmiddelenwinkel
 - o Johann (m), werk in een fabriek en is collega van Paul
 - Lenin (m), zit in dezelfde klas als Clara
- Nico Schiltmeijer (m) = studievriend van Beatrice en Leonardo
- Maria Fischer (v) = koerier/hulp bij ontsnappen via tunnel, kent Leonardo en Emma
- Jurgen Rettig (m) = docent staatsburgerkunde, Clara en Lenin zijn twee van zijn leerlingen
- Erich Mielke (m) = 'baas' van de *Stasi*
- Margot Honecker (v) = politica, is benoemd tijdens een gesprek tussen Johann en Lenin
- Emil Cramer (m) = grenswacht nabij de Karl-Marx-Straße
- '*de Stasi*' = de dienst die alles en iedereen in de gaten houdt, zodat de inwoners van de DDR volgens de principes van het communisme leven

**Man-vrouwverhouding, m.b.t. aanwezige personen: 9-8; m.b.t. aanwezige afbeeldingen: 7-5;
m.b.t. wie aan het woord?: 11-11**

Alle bronnen zijn geïnspireerd op basis van gelezen literatuur en primaire bronnen. Deze zijn verwerkt tot bij elkaar passende bronnen, en zijn daarom een combinatie van feiten en fictie.

Bron 1:

“Niet het graven van de tunnel is het grootste probleem; dat is het zand! De grenssoldaten kijken vanuit hun appartementen naar het Westen. Wij kunnen daarom geen vrachtwagen laten komen en elk kwartier een kruitwagen met zand naar buiten brengen... Het zand blijft in de kelder. Zo worden er onder andere dubbele bodems aangelegd en luchtmatrassen volgestopt. Ook alle kasten beginnen vol te raken... Wij moeten trouwens niet alleen rekening houden met de grenssoldaten; de *Stasi* heeft zelfs in het Westen ‘oren en ogen’, zo hoorde ik pasgeleden...”



Leonardo Fedeltà tijdens het graven van de tunnel

Beatrice Bianchi, vriendin van Leonardo en graaft als één van de vier de vluchttunnel

Bron 2:

“In de DDR hielden wij het niet uit. Er was een gigantisch gebrek aan producten, waardoor de winkels snel uitverkocht waren en er vaak lange rijen stonden. Omdat handel met westerse landen vrijwel onmogelijk was vanwege de ontstane spanning, was de DDR gedwongen om alles zelf te produceren.



Een ander voorbeeld waarom wij de DDR hebben verlaten, is dat wij om de paar uur werden gecontroleerd. Emma en ik moesten met ons identiteitsbewijs om onze nek lopen. Zo vernederend.” [KA 38/45](#)

Sepp Müller, vriend van Emma Weber.

Bron 3:

“Het DDR-regime heeft ervoor gezorgd dat de gebouwen in de buurt van de Muur allen worden bewoond door trouwe partijleden. Zij zullen niet aarzelen de grenswachten te alarmeren als zij iets verdachts zien. Alhoewel! Ik heb vernomen dat de bewoners van nummer 7, een bescheiden eengezinswoning op de Karl-Marx-Straße, zich niet kunnen vinden in het DDR-regime. Andere buurtbewoners zullen niets merken, omdat zij zich buiten de deur als ieder ander gedragen. Ik denk daarom dat dit de ideale plek is om mensen van Oost- naar West-Berlijn te krijgen.” [KA 38](#)

Maria Fischer, inwoner van Oost-Berlijn, spioneert en speelt informatie door aan Leonardo Fedeltà

Bron 4:

“Ik heb Leni, Paul en hun dochter Clara nooit gesproken. Een enkele keer heb ik Leni en Paul vluchtig gezien, als ik het rode laken aan het balkon verving door een witte.”

Emma Weber, maakte samen met Sepp, Leonardo en Beatrice de tunnel

Bron 5:



“Ik werk al ruim 10 jaar, 6 dagen in de week, voor de *Sternradio-Fabrik*. Het is een groot bedrijf met ruim 3.000 medewerkers. Ik houd mij bezig met de montage van radio's en televisies.

Mijn man en ik verdienen gezamenlijk net voldoende om goed van te kunnen leven. Wij mogen niet klagen want er zijn mensen die het slechter hebben. Ook zijn er mensen die echt in armoede leven, bijvoorbeeld omdat zij als ‘vijand van de DDR’ zijn bestempeld en daardoor geen baan kunnen krijgen. Ik gun deze mensen zoveel beter.”

Leni Schumacher, woont samen met haar man Paul en dochter Clara op nr. 7 van de Karl-Marx-Straße, in Oost-Berlijn KA 37 en 38

Bron 6:

“Wij werken als grenswacht met een roulatiesysteem. Wij worden telkens in of vlakbij één van de 116 wachttorens geposterd, en met een collega-grenswacht die wij niet kennen. Het idee hierachter is dat wij ons werk goed doen, dat wij álles rapporteren aan de *Stasi* wat wij hebben gezien en gehoord. Vanzelfsprekend natuurlijk.

Ich bin immer bereit!” KA 38/45

Emil Cramer, grenswacht aan DDR-kant (Oost-Berlijn)

Bron 7:

“Clara, denk alsjeblieft na over alles wat je zegt en doet. Doe en zeg niets voordat je na hebt gedacht over de mogelijke gevolgen.”

Paul Schumacher met wijze raad aan zijn dochter Clara

Bron 8:

“Ik heb alleen maar redenen om tevreden te zijn in de DDR. Er is structuur, zekerheid. Ik werk in de *Konsum*, een levensmiddelenwinkel. Mijn man werkt in de fabriek en onze zoon krijgt goed onderwijs. De straten zijn schoon, nergens is graffiti en als vrouw kan je 's avonds veilig alleen over straat. Soms is er een tekort aan producten, maar wat er is, is van goede kwaliteit.’

Hendrika Wolff, getrouwd met Johann en moeder van Lenin KA 38

Bron 9:



“Ik werk al jaren in de fabriek. Op vrijdagavond speel ik na het werk meestal nog een potje kaart met buurman Paul en een andere collega. Zij laten zich niet in hun kaarten kijken. Maar, dat is nu eenmaal zo.”

Johann Wolff, woont samen met Hendrika en zoon Lenin op nr. 9 van de Karl-Marx-Straße.

Bron 10:

“Ik, Erich Mielke, ben de trotse voorzitter van het *Ministerium für Staatssicherheit*, de *Stasi*. Mijn hoofdkwartier is gevestigd in Oost-Berlijn. Mijn mensen zien erop toe dat iedere DDR-burger de juiste weg bewandelt.”

Herr Mielke vervolgt zijn introductie met een handmatige opsomming.

Eins: Wees streng in de communistische leer!

Zwei: Geloof in de staat!

Drei: Wantrouw de kapitalistische klassenvijand!

Vier: Wees gezagsgetrouw!”

Nadat Herr Mielke een sigaret heeft opgestoken, gaat hij verder.

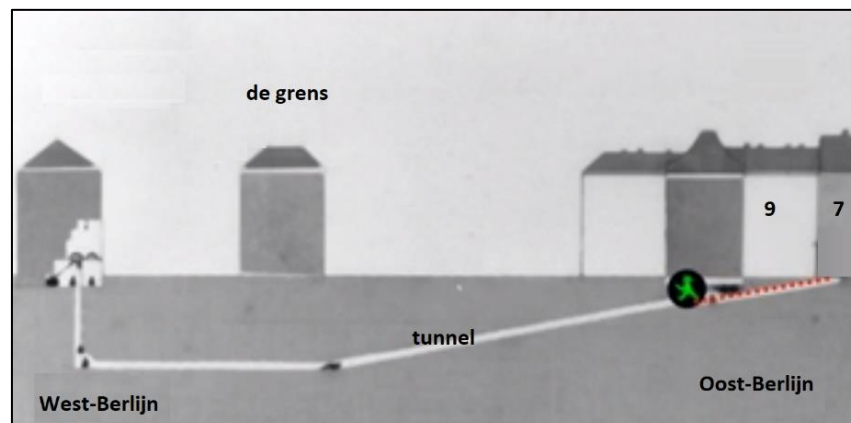
“Kijk, er zijn mensen die verkeerd denken en zich buiten de gebaande socialistische paden begeven. Daar komen wij snel genoeg achter met de informatie van 90.000 voltijdse medewerkers en naar schatting 200.000 *Inoffizielle Mitarbeiter*, burgerinformanten. Er worden dan passende maatregelen genomen.” [KA 38 en 45](#)

Erich Mielke, als Duitse politicus van 1957 tot 1989 voorzitter van het Ministerium für Staatssicherheit, de ‘Stasi’



Bron 11:

Dwarsdoorsnede van de vluchttunnel.



Bron 12:

Op school begonnen de lessen tussen zeven en acht uur 's ochtends. Eens in de zoveel tijd was er een appèl. Op het ritme van trommels werden de vlaggen van de DDR en de jeugdbeweging Freie Deutsche Jugend (FDJ) het schoolplein opgedragen. De leerlingen droegen hun pionier- en FDJ-uniformen bij deze gelegenheid en er werden liedjes gezongen, zoals "Brüder zur Sonne zur Freiheit" (=broeders, naar de zon! naar de vrijheid!) of een "Kleine weiße Friedentaube" (=kleine witte vredesduif)



Een oude foto met onder andere:
Lenin Wolff (links) en Clara Schumacher (midden)

Het onderwijs stond in het teken van de vorming van de ultieme socialistische burger: streng in de communistische leer met een vast geloof in de staat, een diepgeworteld wantrouwen tegenover de kapitalistische klassenvijand (=het Westen) en gezagsgetrouw. [KA 37 en 38](#)

Bron 13:

TRINNGGGGGGG! Rond zeven uur 's avonds werd er aangebeld bij Leni en Paul. "Leni, kan jij de deur opendoen?" zei Paul. Leni deed open, een ijzige kou kwam haar tegemoet. Op de stoep stond een grenswacht, in uniform en met een geweer over zijn schouder, ongeduldig wachtend. Leni schrok, had zij de deur van de kelder wel dicht gedaan? Leni stotterde: "Uhm, goede-... goedemiddag meneer, wat k-kan ik voor u doen?"

Grenswacht Emil keek haar met een ijzingwekkende blik aan: "Dag mevrouw, ik sta even verderop op wacht bij de antifascistische beschermingsmuur. Mijn handen zijn koud dus ik kom bij u naar binnen. Maakt u een kop koffie? Zwart."

Grenswacht Emil Cramer over de vloer bij Leni en Paul Schumacher, woonachtig op de Karl-Marx-Straße, nummer 7.

Bron 14:

"Manipuleren. Dat is de methode van de imperialisten, de kapitalisten, van hun pers, radio en televisie, om het volk te bedriegen en klein te krijgen."

Jurgen Rettig, docent staatsburgerkunde, met in zijn klas onder andere Clara Schumacher en Lenin Wolff [KA 37, 38 en 45](#)

Bron 15:

"Meneer Rettig, wat is de methode van de imperialisten? Man-mani-... ohja, manipuleren! Ik begrijp het nog niet helemaal... Waarom worden mensen in de BDR door het kapitalistisch systeem bedrogen en klein gekregen? Als ik bijvoorbeeld met moeders televisie kijk en beelden van West-Berlijn zie, dan zijn die mensen vaak vrolijk. En, familie van ons in de West-Duitse stad Essen gaat meerdere keren per jaar op vakantie..." [KA 38 en 48](#)

Clara Schumacher, dochter van Leni en Paul van nr. 7 op de Karl-Marx-Straße

Bron 16:

“Dag jongen, hoe was je dag op school?” vroeg Johann Wolff aan zijn zoon Lenin.

Lenin: “Heel interessant vader! Wij begonnen vandaag met staatsburgerkunde. De klassenfilosofie van Lenin hebben wij behandeld, de man die wij allen zo bewonderen vader. Meneer Rettig complementeerde mij met mijn naam!

Daarna zijn wij verdergegaan met de twee economische systemen, het socialisme en het uhm... kapitalisme. Wist je dat arbeiders in de BRD en Verenigde Staten worden uitgebuit? Die grote auto's aan de andere kant van de muur zijn alleen maar Westerse propaganda.

En, ohja! Bij het vak *Wehrkunde* kwam een militair langs die ons uitlegde hoe zijn geweer werkt. Wij mochten zelfs even zijn geweer beethouden! Ik kan niet wachten om ook te mogen beginnen met schietoefeningen vader!”



Margot Honecker

“Mooi, zoon. Deze *Vormilitärische Ausbildung* hebben wij te danken aan politica Margot Honecker van de Sozialistische Einheitspartei Deutschlands.”

Een gesprek tussen vader Johann en zoon Lenin Wolff, woonachtig op nr. 9 op de Karl-Marx-Straße KA 37 en 38

Bron 17:

“Pardon, mevrouw!”

Ik draai mij om en kijk een lange, dunne vrouw vragend aan.

“Sorry dat ik u stoort, maar u zit helemaal onder het zand.”

Ik schrik. Oh nee toch, ik was net nog in de tunnel geweest om te kijken of de elektriciteit het nog deed. Hoe kan ik nou vergeten mijn kleren van het zand te ontdoen voordat ik naar buiten loop uit de bakkerij?!

“Uhm... Dank u. Wij zijn bezig met het verbouwen van een schuurtje achter de bakkerij.” Ik sla het zand nonchalant van mijn kleren en loop in een snelle pas weg. Ik voel de ogen van de vrouw in mijn rug priemen.

Emma Weber, net nadat zij naar buiten kwam uit het huis aan de Westkant van de Berlijnse Muur

Bron 18:

“Kijk Lenin, het is weer bijna 1 mei, de *Tag der Arbeit*. Een hele belangrijke dag! Een dag waarop wij onze helden Marx, Lenin en Friedrich Engels zullen vereren, en de slagkracht van het Oost-Duitse leger laten zien. Het is een eer om de fabriek te mogen vertegenwoordigen. Daar spreek ik meneer Rettig, die met nog een aantal onderwijzers je school vertegenwoordigt.

Vader Johann Wolff tegen zijn zoon Lenin KA 37/38



Bron 19:

“Ciao Nico! Met Leonardo. Hoe gaat het? Ik kom vanmiddag bij je langs, sì? Ik kan je alvast verklappen dat we ‘hem’ bijna klaar hebben! Nog even en dan komen we je halen. Je weet waar ‘ie is hè, bij de Sch-...?’”

Nico: “SSSTTTTT! Niet allemaal over de telefoon Leo.”

Op fluisterende toon ging Nico verder: “Is het nou wel zo’n goed idee dat je weer langskomt? Ik vind het *sehr freundlich*, maar je bent al zo vaak gekomen. Valt dat niet op? Geloven de grenswachten wel dat je een ondernemer bent die naar de DDR komt voor zaken?”

Leonardo: “Sì, tranquillo amico! West-Berlijners kunnen makkelijk de grens over. Dat komt helemaal goed vriend!” KA 45

Een telefoongesprek tussen Leonardo Fedeltà (in West-Berlijn) en studievriend Nico Schiltmeijer (in Oost-Berlijn).

Bron 20:

Het is een zonnige dag. Langs de tribunes passeren allerlei militaire voertuigen. Overal hangen vlaggen met het embleem van de DDR en het publiek applaudisseert.

“Guten Tag, Herr Schumacher, wat een toeval u en uw familie hier in deze menigte te treffen. Indrukwekkend hè?” Paul draait zich om en kijkt in het gezicht van zijn buurman, en diens zoon Lenin. Het is al niet meer op één hand te tellen dat hij Johann Wolff toevalligerwijs tegenkomt buiten het werk. Het zijn doorgedraaide aanhangers van de DDR, zo vindt Paul. Hij laat dit niet merken en zegt op vriendelijke toon: “Schönen guten Tag, Herr Wolff! Het is zeker zeer indrukwekkend. Schitterend!”



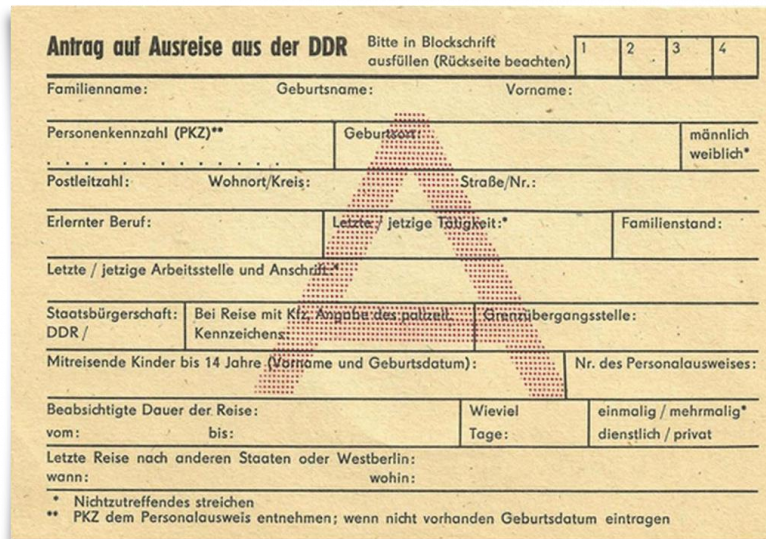
Paul Schumacher met vrouw en dochter treffen Johann Wolff en zoon Lenin bij een grote militaire parade, ter ere van het bestaan van de DDR. KA 37

Bron 21:

“Moeder, alle leerlingen hebben van de docent staatsburgerkunde, Herr Rettig, een brief meegekregen. Het gaat over een uitwisselingsprogramma met een school in Moskou. Alles wordt betaald door de DDR. Toch wil ik daar liever niet heen...”

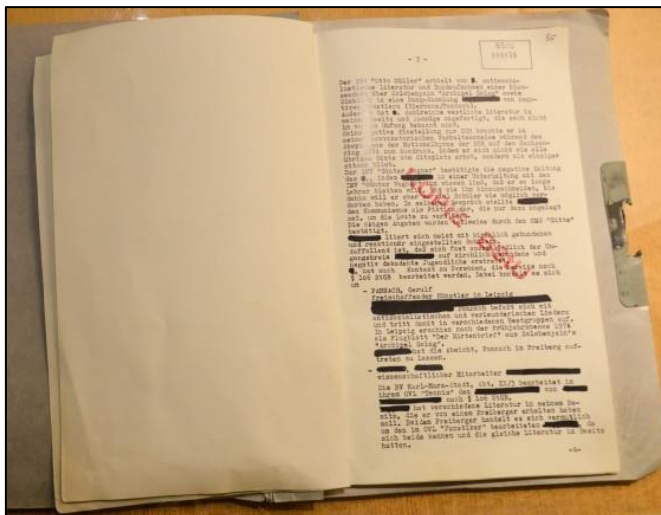
“Lieverd, je vader en ik begrijpen het, maar je bent verplicht om te gaan. Wij zetten al zoveel op het spel... Straks denkt men dat wij tegen de DDR zijn. Ik merk al dat er wat veranderd is, sinds mijn aanvraag voor een bezoek aan mijn zus Simone in de BDR. Wij moeten verdere verdenkingen voorkomen. Je gaat. Einde discussie.”

Gesprek tussen moeder Leni en dochter Clara Schumacher KA 45



Antrag auf Ausreise aus der DDR. Bitte in Blockschrift ausfüllen (Rückseite beachten). The form contains fields for: Familienname, Geburtsname, Vorname; Personenkennzahl (PKZ), Geburtsort, Geschlecht; Postleitzahl, Wohnort/Kreis, Straße/Nr.; Erlernter Beruf, Letzte/jetziges Tätigkeitsfeld, Familienstand; Letzte/jetzige Arbeitsstelle und Anschrift; Staatsbürgerschaft, Bei Reise mit Kfz, Angabe des palzeit, Grenzübergangsstelle; Mitreisende Kinder bis 14 Jahre, Nr. des Personalausweises; Beabsichtigte Dauer der Reise (vom/bis), Wieviel Tage, einmalig/mehrmalig dienstlich/privat; Letzte Reise nach anderen Staaten oder Westberlin (wann/wohin). There are asterisks for non-applicable fields and a note about PKZ and birth date.

Bron 22:



Juist over doodgewone burgers in de DDR maakte de Stasi een onderzoeksrapport, waarin van alles werd genoteerd. Hoe gedraagt die persoon (of zijn/haar kinderen) zich? Wat zegt hij of zij over de DDR? En, wat voor kleding draagt die persoon? Etc...

Bron 23:

“Het is oliedom van Leni om juist nu toestemming te vragen om naar familie in de BDR te mogen gaan. De Schumachers wisten zich tot op heden goed als onderdeel van het collectief te presenteren en zij maakten zich niet erg verdacht. Paul en Leni deden namelijk voornamelijk goed mee met de, min of meer verplichte, sociale activiteiten van hun werk. Hun dochter Clara is lid van de Freie Deutsche Jugend en zal op uitwisseling naar Moskou gaan...”

Maria Fischer, betrokken als koerier bij de vluchttunnel en woonachtig schuin tegenover de familie Schumacher KA 45

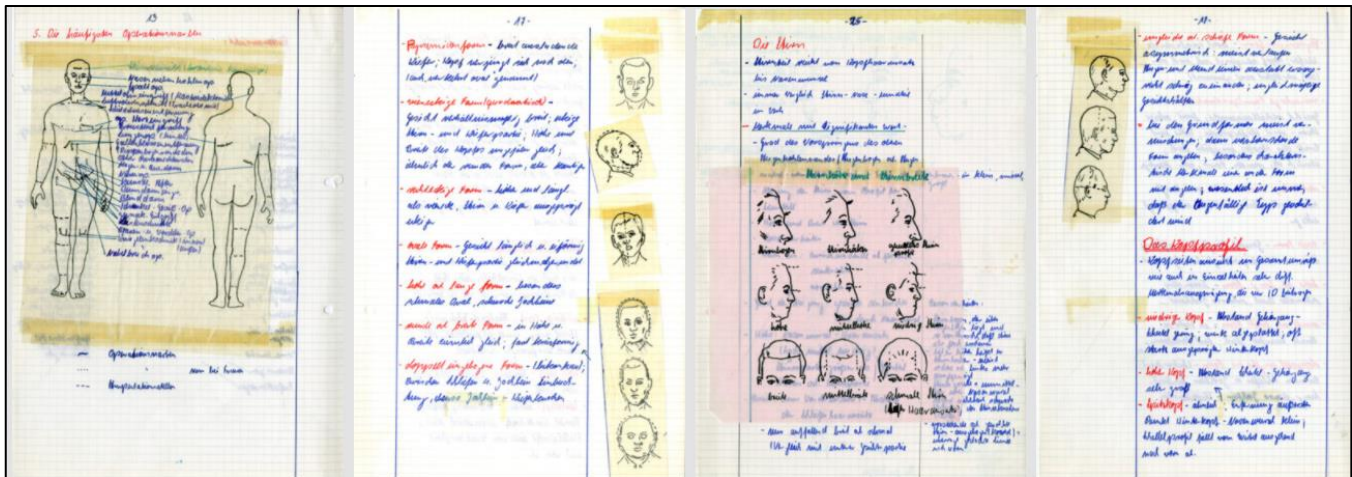
Bron 24:

“Alles wat we zien en horen, rapporteren wij. Wie Oost-Berlijn regelmatig in en uit gaan bijvoorbeeld... Verdachte patronen worden door de rapportage al snel zichtbaar. Ook speciale trainingen om beter te worden in het herkennen van mensen, helpt ons ons werk zo goed mogelijk te doen.”

Emil Cramer, grenswacht in Oost-Berlijn



Aantekeningen bij een gezichtsherkenningstraining voor Oost-Duitse grenswachten.



Bron 25:



Een medewerker van de Stasi, de Oost-Duitse inlichtingendienst in de DDR. De Stasi luisterde onder andere telefoongesprekken af van verdachte personen en liet afluisterapparatuur plaatsen. KA 45

Bron 26:

“Lenin, loop jij even naar de burens om te zeggen dat ze hun schone witte was binnen moeten halen. Het wordt drijfnat door de regen.”

Hendrika Wolff, moeder van Lenin

De gebruikte bronnen voor de mysterie:

Boeken:

Mitchell, Greg, Auke van den Berg en Olaf Brenninkmeijer, *De tunnels: ontsnappingen onder de Berlijnse Muur* (Amsterdam 2017).

Spillebeen, Willy, *De Muur* (Leuven 2004).

Internetbronnen:

Andere Tijden, 'Jong in de DDR' (versie 2020),

<https://www.anderetijden.nl/aflevering/259/Jong-in-de-DDR> (10-11-2020).

Andere Tijden, 'Tunnel onder de muur' (versie 2020),

<https://www.anderetijden.nl/aflevering/724/Tunnel-onder-de-muur> (10-11-2020).

Historianet, 'Drie vindingrijke broers ontsnapten over de Berlijnse Muur' (versie 2020), <https://historianet.nl/oorlog/koude-oorlog/berlijnse-muur/drie-vindingrijke-broers-ontsnaptten-over-de-berlijnse-muur> (10-11-2020).

Historiek, 'Staatsicherheidsdienst (Stasi) – Veiligheidsdienst van de DDR' (06-12-2019),

<https://historiek.net/staatsicherheidsdienst-stasi/6032/> (10-11-2020).

NOS, 'De tunnelgravers van de DDR moesten mijn oma er echt doorheen slepen' (13-08-2019), <https://nos.nl/artikel/2297373-de-tunnelgravers-van-de-ddr-we-moesten-mijn-oma-er-echt-doorheen-slepen.html> (10-11-2020).

NOS, 'Het leven in de DDR' (13-08-2011), <https://nos.nl/video/264093-het-leven-in-de-ddr.html> (10-11-2020).

Trouw, 'Uiteindelijk zijn 29 mensen door onze tunnel gered' (08-11-2014),

<https://www.trouw.nl/nieuws/uiteindelijk-zijn-29-mensen-door-onze-tunnel-gered~b65e5130/> (10-11-2020).

Bijlage 4: de feedback van geschiedenisdocenten in het kader van de expertronde

*De feedback kwam op twee manieren: in de mail en via notities/opmerkingen in het document met het mysterie. Hieronder staat telkens de meer algemene feedback, die ik via de mail heb ontvangen. Deze opmerkingen geven al een goed beeld wat de betreffende docent van de mysterie-opdracht vond. De meer specifieke feedback, die ik heb ontvangen via notities/opmerkingen in het mysterie-document, heb ik direct verwerkt in de tweede versie van het mysterie en wordt weergegeven in het **groen** of **rood** (in 'Bijlage 5').*

1. Feedback van docent 3 (ontvangen op: 16-11-2020)

Al een behoorlijk aantal jaar actief als docent geschiedenis

- 1. Denk je dat deze mysterie als **betekenisvol** en **interessant** zal worden ervaren door vrouwelijke leerlingen? Welke elementen van de mysterie zijn goed/voor verbetering vatbaar?*

“Ik vind het een prachtig product waardoor leerlingen zeker zullen worden geïnspireerd. Ik heb het natuurlijk niet in de praktijk uitgevoerd, maar vraag me wel af of specifiek vrouwelijke leerlingen dit zo zullen ervaren. Ik zie wel dat het eventueel zou kunnen, bijvoorbeeld in het aantal vrouwen dat in de bronnen “aan het woord” komt. Maar of zij daar zelf ook onderscheid in maken weet ik niet. Maar betekenisvol zal het zeker zijn: het zet goed de tijd en de omstandigheden neer, en de “spanning” is goed aangezet.”

- 2. Denk je dat de **ontwerpcriteria** er goed in zijn verwerkt? Welke wel/niet?*

“Lijkt me compleet. Alles wat je beschrijft staat er in meer of mindere mate in.”

- 3. Nog andere op- of aanmerkingen over de vormgeving, inhoud etc. van het mysterie?*

“Het is qua volgorde waarin gewerkt wordt vrij recht toe recht aan: instructie, leerlingen maken de opdracht, en het wordt nabesproken. Je zou een of meerdere momenten in kunnen bouwen voor een soort klassikale tussenevaluatie. Zeker omdat het toch wel een enorm aantal bronnen is. Ik denk dat je binnen 80 minuten een eind moet komen, maar als je wil dat ieder groepslid alle bronnen even goed bestudeert, ga je dat niet redden. Je kan het ook verdelen per groepslid, maar dan kan er wel minder inhoudelijk over worden gediscussieerd. Verder weet ik niet of ik de checklist zou toevoegen, er moet al heel wat ingevuld worden en zoveel draagt het niet bij aan een conclusie (denk ik). Tot slot zou ik wel de leerlingen in het antwoordformulier aan laten

geven in welke bron ze informatie hebben gevonden voor het betreffende antwoord; dat maakt het nabespreken een stuk sneller.”

4. *De evaluatieformulieren: helpen deze bij het zichtbaar maken van interesse en betekenis? Moet/kan ik nog iets bij de leerlingen-enquête toevoegen? En, bij de eigen lesobservatie?*

“Lijkt me ook compleet, zeker de vragen voor de leerlingen vind ik goed geformuleerd. Ook het laatste deel met de vragen over wat ze geleerd hebben, ik vermoed dat dit zeker inzichten gaat bieden voor je onderzoek.”

2. Feedback van docent 9 (25-11-2020)

Draagt de titel 'geschiedenislerares van het jaar'

Al ruim dertig jaar werkzaam als geschiedenisdocente op een middelbare school in het Groene Hart

“Mooie les. Ik heb al lezend opmerkingen bij het document geplaatst zie bijlage.

Nu ik alles gelezen heb zal ik de vier punten waarop je feedback wilt hier nog kort beantwoorden:”

1. *Denk je dat deze mysterie als **betekenisvol** en **interessant** zal worden ervaren door vrouwelijke leerlingen? Welke elementen van de mysterie zijn goed/voor verbetering vatbaar?*

“Ja, ik denk dat het een interessant onderwerp is voor de meisjes in de klas. Ik denk dat de jongens het ook leuk vinden. Ik vraag me af of er veel verschil is tussen jongens en meisjes. Ben benieuwd naar je ervaringen. Ik denk dat de leerlingen het eerder interessant dan betekenisvol vinden.

Ik zou zelf de opdracht korter maken. Er zijn wel erg veel bronnen. Ik denk dat de lln hiervan schrikken. Als je vindt dat alle bronnen nodig zijn dan zou je de bronnen in verschillende rondes kunnen uitdelen: eerst bronnen die algemene informatie geven over het leven in de DDR en BRD en dan de bronnen die over de bouw van de tunnel gaan.”

2. *Denk je dat de **ontwerpcriteria** er goed in zijn verwerkt? Welke wel/niet?*

“Wat ik niet terug zie is : de actualiteit en ongelijke machtsverhoudingen. Alle andere criteria zie ik wel.”

3. *Nog andere op- of aanmerkingen over de vormgeving, inhoud etc. van het mysterie?*

“Zie opmerkingen in de tekst.”

“Nog een algemene opmerking: In havo 5 is er niet veel tijd voor opdrachten die niet direct vaardigheden/kennis voor het eindexamen behandelen. Door het toevoegen van een of twee vragen over het leven in de DDR maak je je opdracht direct relevant voor het bespreken van de historische context. Bijvoorbeeld de volgende vragen: waarom wilden mensen vluchten uit de DDR? of/en waarom wilden mensen in de DDR blijven? of/en In hoeverre was de DDR een totalitaire staat?”

4. *De evaluatieformulieren: helpen deze bij het zichtbaar maken van interesse en betekenis? Moet/kan ik nog iets bij de leerlingen-enquête toevoegen? En, bij de eigen lesobservatie?*

“Zie opmerkingen in tekst. Heel veel succes met de uitvoering en verwerking!”

3. Feedback van docent 10 (25-11-2020)

Geschiedenisdocent in opleiding, met veel ervaring in de museumsector als gids in een historisch gebouw in Utrecht

“Ik heb eens een blik op je ontwerp geworpen en moet zeggen dat ik erg onder de indruk ben! Het is een mooie opdracht die leerlingen veel zal meegeven over het leven in de DDR en de beweegredenen van mensen om al dan niet te vluchten of te verraden. Als feedback kan ik je het volgende geven:”

1. *Denk je dat deze mysterie als **betekenisvol** en **interessant** zal worden ervaren door vrouwelijke leerlingen? Welke elementen van de mysterie zijn goed/voor verbetering vatbaar?*

“Ik denk dat dit mysterie door zowel mannelijke als vrouwelijke leerlingen interessant gevonden zal worden. Dat heeft voornamelijk te maken met de opzet van het mysterie zelf. Leerlingen worden namelijk opgezogen in het mysterie en de verhalen en ik denk dat het daarom een zeer effectieve opdracht zal zijn om leerlingen mee te nemen in de verschillende perspectieven van de DDR. Mijn mening is dat de betekenis voor vrouwelijke leerlingen vooral verscholen zit in de onbewuste elementen van je mysterie. Zo heb je namelijk gezorgd voor een goede en gebalanceerde representatie van vrouwen in de opdracht. Zonder dat geforceerd te maken. Het is, naar mijn mening, niet expliciet te merken aan je opdracht. Dus ik vraag me af of vrouwelijke leerlingen je intentie ook echt zien en de opdracht dus ook als zo ervaren, of het juist weer zien als 'gewoon' weer een opdracht voor geschiedenis. Ik denk niet dat dit een groot probleem hoeft te zijn, want het gaat juist om gelijkwaardige representatie en dat hoeft niet expliciet. Bovendien slaagt je opdracht daar gewoon heel goed in.”

2. *Denk je dat de **ontwerpcriteria** er goed in zijn verwerkt? Welke wel/niet?*

“Zeker! De leerlingen zullen de opdracht als zeer interessant ervaren: hun interesse zal zeker gewekt worden. Daarnaast is het ook betekenisvol, leerlingen kunnen zich makkelijk verplaatsen in de verschillende personages en kunnen daar zeker inspiratie uit halen. Als je je afvraagt of de les betekenisvol is voor vrouwelijke leerlingen dan zeg ik: zeker! Ik vraag me wel af of de vrouwelijke leerlingen hier zelf ook bewust van zullen zijn, omdat het zo impliciet is ingebouwd (wat ik verder alleen maar positief vind, want dat is wat we het liefst zouden willen zien in onze tekstboeken).”

3. *Nog andere op- of aanmerkingen over de vormgeving, inhoud etc. van het mysterie?*

“Om eerlijk te zijn niet, ik denk dat je hier een heel mooi en weloverwogen product laat zien. Ik zou deze opdracht zonder twijfel gebruiken voor mijn eigen lessen, puur omdat het een hele mooie manier is om de leerlingen mee te geven hoe het leven in de DDR was en hoe daar meerdere perspectieven over zijn.”

4. *De evaluatieformulieren: helpen deze bij het zichtbaar maken van interesse en betekenis? Moet/kan ik nog iets bij de leerlingen-enquête toevoegen? En, bij de eigen lesobservatie?*

“Ik zelf heb in een gemiddelde Havo 5-klas al snel 30 leerlingen, als ik allemaal moet turven wat voor vragen ze hebben en wat voor gedrag ze vertonen heb ik zes paar ogen en drie paar handen nodig. Als ik tussendoor ook nog vragen moet beantwoorden en aan klassenmanagement moet doen wordt het wel erg moeilijk om te observeren. Misschien is het hier beter om gewoon algemene observaties/ervaringen van docenten te vragen? Al begrijp ik wel waarom je voor turven kiest, dat maakt e.e.a. toch wel inzichtelijker.

De leerlingenenquête lijkt me in orde, je vraagt relevante dingen van de leerlingen en ze moeten deze vragen zonder problemen kunnen beantwoorden.

Dat is wel zo'n beetje mijn feedback, als je meer van me wil horen moet je het laten weten!”

4. Feedback van docent 1 (25-11-2020)

Ruim dertien jaar actief als docente geschiedenis op verschillende middelbare scholen

“Hoi Maarten,

In de bijlage zitten mijn opmerkingen. Ziet er prima uit. Het lijkt me nuttig voor ze om te kunnen doen in de les zodat ze wat dieper de stof in gaan en ook meer oefenen met het gebruik van bronnen. Ik denk dat het zeker betekenisvol is omdat er iets tastbaars inzit, nl die tunnel. Dat is makkelijk te begrijpen en kan ook in de huidige situatie begrepen bijv mbt Palestina. Ik vind het multiperspectief goed en ook de gewone mensen die er in zitten (ipv dat we het alleen over de politieke elite hebben). Ik vind het een zeer creatieve opdracht. Wat ik me wel afvraag hoe we het moeten doen met de 1,5m in de klas tussen de leerlingen? Iedere leerling zal dan iig zijn eigen setje bronnen moeten hebben.

Wanneer wil je hem uitvoeren in de les? Ik start morgen met het thema Duitsland met mijn havo-groepen.

Ik hoor het wel.

Groet, [naam]”

5. Feedback van docent 11 (25-11-2020)

Ruim vijftien jaar actief als docent geschiedenis op een school in de Randstad

Voorafgaand aan de uiteindelijke feedback een kort bericht van de docent:

“Ik ben er gisteravond aan begonnen, maar ik heb het niet meer afgemaakt. Ik rond het deze week af. Wat ik heb gelezen bij de opdracht vond ik heel leuk. Ik zal opmerkingen in het bestand of in de mail zetten.”

Uiteindelijke feedback:

“In de kantlijn wat vragen en of opmerkingen. Ik kan gezien de hoeveelheid bronnen wel merken dat het voor een lange lesduur is (80-90 min). Wij hebben zelf 60 minuten. Wellicht kun je suggesties voor collega's inbouwen waardoor de mysterie ook in een kortere tijd behapbaar is. Minder bronnen om tot hetzelfde antwoord te komen?”

6. Feedback van docent 12 (26-11-2020)

Een paar jaar actief als docent geschiedenis op verschillende middelbare scholen

“Een hele mooie werkvorm en interessante bronnen, waar volgens mij zeker voldoende aandacht voor vrouwen. Ik denk dat het lastige in dit onderzoek is hoe je wilt 'meten/onderzoeken' of vrouwelijke leerlingen hierdoor een les als interessanter en betekenisvoller ervaren. Dat moet je denk ik goed verantwoorden maar dat zullen [de vakdidactici] je al vast hebben verteld. Veel succes nog!”

Bijlage 5: de tweede versie van het mysterie

Naar aanleiding van de expertronde zijn veranderingen doorgevoerd in de handleiding en het mysterie. De nieuwe elementen worden getoond in het **groen**. De oude elementen die zijn geschrapt, zijn aangegeven in het **rood**.

De handleiding van de mysterie-opdracht

| | |
|---|--|
| Titel van het mysterie | De ontdekte vluchttunnel van Oost- naar West-Berlijn, ten tijde van de Koude Oorlog |
| Onderwerpen | <ul style="list-style-type: none">- Het leven van ‘gewone mensen’, zowel vrouwen als mannen, in Oost- en West-Berlijn ten tijde van de Koude Oorlog- Communisme versus kapitalisme- De rol van propaganda en spionage |
| Kenmerkende aspecten (die in deze les op één of andere manier aan bod komen) | <p>37. <i>De rol van moderne propaganda- en communicatiemiddelen en vormen van massaorganisatie.</i></p> <p>38. <i>Het in praktijk brengen van de totalitaire ideologieën communisme en fascisme/nationaalsocialisme.</i></p> <p>45. <i>De verdeling van de wereld in twee ideologische blokken in de greep van een wapenwedloop en de daaruit voortvloeiende dreiging van een atoombomoorlog.</i></p> <p>48. <i>De toenemende westerse welvaart die vanaf de jaren zestig van de 20^e eeuw aanleiding gaf tot ingrijpende sociaal-culturele veranderingsprocessen.</i></p> |
| Activiteit (het middel waarmee de doelen moeten worden bereikt) | Leerlingen gaan in twee- of drietallen aan de hand van het mysterie op zoek naar de persoon die ervoor kan hebben gezorgd dat de vluchttunnel is ontdekt. |
| Doelen | <ul style="list-style-type: none">- Doordat de leerlingen zich inleven in de personen, hebben zij een helder beeld van hoe het leven van gewone mensen in Oost-Berlijn eruit zag, ten tijde van de Koude Oorlog- Leerlingen kunnen constructief samenwerken- Leerlingen leren uit een hoeveelheid materiaal te selecteren en te classificeren- Leerlingen kunnen aangeven welke denkstappen zij hebben gezet en hoe zij tot een oplossing met argumentatie zijn gekomen- Leerlingen leren kritisch bronnen te bestuderen. Zij denken na over de betrouwbaarheid en de bruikbaarheid van bronnen. <p><i>Aan het begin van de les de doelen tonen en duidelijk maken aan de leerlingen.</i></p> |

| | |
|--|--|
| Beginsituatie | Verschilt per klas. Maar: de klas werkt in ieder geval al diverse lessen aan de HC ‘Duitsland in Europa (1918-1991)’. De leerlingen weten het één en ander over de Koude Oorlog, Berlijn en de verdeling van de wereld in twee ideologische blokken. |
| Voorbereiding | <p>Bij 30 leerlingen, die in groepjes van twee of drie werken:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 10 of 15x de mysteries kopiëren - 30x de opdrachtenbladen kopiëren <p><i>De bronnen kunnen eventueel...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - worden losgeknipt, zodat leerlingen er mee kunnen schuiven en zodoende kunnen ordenen. - in delen worden aangereikt, om het behapbaar te maken. <p><i>Bij online les: vroegtijdig digitaal aanbieden van het mysterie</i></p> <p><i>Mogelijkheid: de video https://nos.nl/video/264093-het-leven-in-de-ddr.html aan het eind van een eerdere les laten zien, waarop deze les, met het mysterie, kan worden ingehaakt.</i></p> <p><i>Andere mogelijkheden: aan het begin van deze les, of tijdens een tussenbespreking.</i></p> |
| Tijdsduur | Met opdrachtenformulier: 70-90 minuten, afhankelijk van de invulling van de docent. |
| Instructie | <p>Wat: in duo’s of trio’s op anderhalve meter op zoek naar de persoon die het grootste aandeel heeft in de ontdekking van de vluchttunnel (<i>aan iedere leerling de introductie met bronnen uitdelen</i>)</p> <p>Hoe: bronnen onderzoeken en op basis daarvan beargumenteren wie ervoor heeft gezorgd dat de <i>Stasi</i> de tunnel heeft ontdekt</p> <p>Waarom: op deze manier leer je allerlei historische vaardigheden, zoals uit veel informatie keuzes maken op basis van argumenten en samenwerken, en je historische kennis wordt verbreed, bijvoorbeeld over het dagelijks leven in Oost- (en West) Berlijn ten tijde van de Koude Oorlog. Kortom, kennis en kunde die je nodig hebt bij het geschiedenis eindexamen.</p> <p><i>Hier kunnen de doelen/leerdoelen worden verduidelijkt.</i></p> |
| Uitvoering + tijdsindicatie | <ul style="list-style-type: none"> - De docent kan ervoor kiezen de introductie voor te lezen <i>Dit lijkt verstandig gezien de hoeveelheid tekst van het mysterie (ca. 5 minuten)</i> - Leerlingen gaan aan de slag met de opdracht. <i>Zij noteren/omcirkelen/markeren de zaken uit de bronnen die hen opvallen. (ca. 10 minuten)</i> - Tussenbespreking in groepjes (ca. 5-10 minuten): Wat doen jullie? Daarbij aanwijzingen geven. <i>Eventueel hier korte video laten zien voor meer context: https://nos.nl/video/264093-het-leven-in-de-ddr.html</i> - Leerlingen gaan verder; selecteren van bruikbare informatie (ca. 20-30 minuten) |

| | |
|---------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Tussenbespreking (ca. 5-10 minuten): Controleren of de leerlingen eruit komen, bijv. door het stellen van een aantal vragen. - Leerlingen komen tot een antwoord en vullen dat in op het opdrachtenformulier (ca. 5-10 minuten) |
| Nabespreking | <p>-Wat: een behandeling van het opdrachtenformulier</p> <p>-Hoe: Op welke wijze hebben jullie het gedaan? In welke bronnen hebben jullie de ‘bewijzen’ gevonden? Wat deden jullie waardoor het goed ging? (<i>ruimte voor discussie</i>)</p> <p>-Waarom: Wat is de reden dat jullie het op deze wijze hebben aangepakt? (<i>ruimte voor discussie</i>)</p> <p>-Leerdoelen: geef aan het eind van de les aandacht aan de doelen/leerdoelen. Of, laat de leerlingen zelf verwoorden wat zij hebben geleerd/gedaan/interessant vonden (<i>geniet de voorkeur</i>)</p> <p>-Verband leggen met de historische context: Bij de nabespreking kunnen een paar vragen over het leven in de DDR worden toegevoegd, zodat de opdracht direct relevant wordt voor het bespreken van de historische context. Voorbeeldvragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Waarom wilden mensen vluchten uit de DDR? - Waarom wilden mensen in de DDR blijven? - In hoeverre was de DDR een totalitaire staat? <p>(<i>ca. 15 minuten, afhankelijk van de inbreng van de klas</i>)</p> |

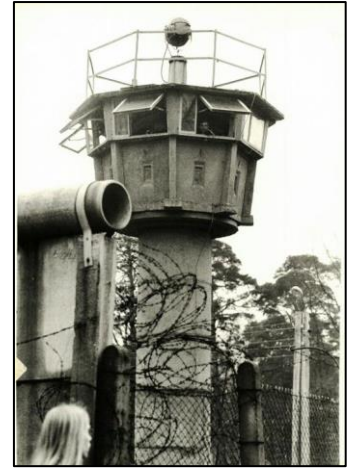
Titel: De ontdekte vluchttunnel van Oost- naar West-Berlijn

Wie heeft de vluchttunnel al dat niet expres of per ongeluk verraden?

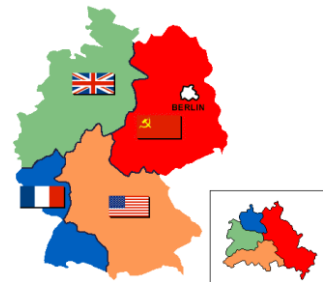
We zijn aanbeland in het grensgebied tussen Oost- en West-Berlijn, op een moment ergens tussen 1961-1989.

Introductie:

“Bukkend in het gras laten we onze ogen wennen aan het donker. Ik loop tien meter vooruit. Mijn vriend Sepp sluit aan. In een grote boog om de wachttoren, nog 250 meter naar het riviertje. Het kost ons vier bange uren. Voorzichtig zakken we het water in. Ineens is er een oorverdovend geluid. Wat is het?! Een explosie of kogels vanuit de wachttoren? We schieten door het water en rennen naar de eikenbomen even verderop. De stilte komt terug. Om half vijf 's nachts zien we de eerste huizen. West-Berlijn, we zijn er. Onze vlucht is gelukt!



Kort daarna wordt ons gevraagd mee te helpen bij het graven van een geheime tunnel. Wij hoeven niet lang na te denken. Een Italiaanse jongen en meisje, Leonardo en Beatrice, willen hun Duitse studievriend Nico uit Oost-Berlijn naar de andere kant van de Muur halen. De gevaren kennen wij, maar juist daardoor twijfelen wij geen moment. Wij weten hoe moeilijk het leven aan de andere kant van de Muur is.



Beatrice komt met het briljante idee de kelder van een leegstaande bakkerij te huren in West-Berlijn. Als wij net doen alsof er een 'foto-lab' in komt, dan mag er geen licht naar binnen komen en kunnen wij alles verduisteren! Hierdoor kunnen wij met z'n vieren ongestoord, vierentwintig uur per



dag, werken aan de tunnel. Liggend op onze rug hakken we in diensten van zes uur het leem weg, leggen we elektriciteit aan en bouwen we een afvaltransportsysteem. Zo graven we de 135 meter lange tunnel vanuit een oud pand in West-Berlijn onder de Muur door.

Eindelijk. Na lange tijd graven is het moment daar. De kelder in Oost-Berlijn is donker op het moment dat ik uit de schacht kruip. Voorzichtig open ik de kelderdeur. Ik hoor stemmen van de bewoners, maar ik moet de gang op. Zijn we met graven wel echt bij huisnummer 7 uitgekomen? In mijn zwarte overall loop ik naar de voordeur en ik stap heel voorzichtig naar buiten. Links een grenswacht, mijn hand klem ik om het pistool.



Snel kijk ik: ‘nummer 7’! Een grijs, troosteloos huis dat wordt bewoond door Leni en Paul Schumacher, en hun dochter Clara. We zitten goed! Het rode laken kan binnenblijven, het witte laken hang ik snel over het balkon van de kamer. Onze koeriers in Oost-Berlijn, die uitzicht hebben op het balkon, geven de vluchtelingen het teken voor vertrek. Het is tegen zes uur ’s avonds, de deurklink gaat naar beneden. Het eerste groepje komt zachtjes binnen.

Terugblikkend krijg ik nog steeds tranen als ik eraan denk. Door onze tunnel zijn uiteindelijk 29 mensen gevlucht, op weg naar een nieuw, beter leven. Toch heb ik een licht wrange nasmaak. Meer mensen hadden via onze tunnel hun weg kunnen vinden van het onvrije Oost- naar het vrije West-Berlijn... Want de tunnel werd al snel ontdekt



door de *Stasi*, de Oost-Duitse inlichtingendienst. De *Stasi* had op één of andere manier te horen gekregen dat zich achter de kelderdeur bij Leni en Paul een vluchttunnel bevond, onder de Muur door. Of de tunnel is verraden, of dat iemand onvoorzichtig is geweest en per ongeluk zijn mond voorbij heeft gepraat; het is voor mij tot op de dag van vandaag een raadsel...”

Emma Weber

De bovenstaande introductie is in grote lijnen gebaseerd op een krantenbericht in *Trouw*, die op 8 november 2014 online is verschenen.

De opdracht

In duo's of trio's gaan jullie erachter proberen te komen wie ervoor heeft gezorgd dat de *Stasi* de vluchttunnel heeft ontdekt. Hoe jullie dit aanpakken mogen jullie zelf weten, maar hieronder staan een paar tips:

- ✓ Lees met elkaar goed de bronnen en de introductie door.
- ✓ Leg de bronnen vervolgens geordend neer en/of schrijf eventueel de gegevens op die bij elkaar horen.
- ✓ Overleg met elkaar wie er schuldig kan zijn geweest aan de ontdekking van de vluchttunnel.
- ✓ Wees kritisch. Vraag jezelf telkens af: 'Hoe komt dit?', 'Is dit waar?', 'Wie zegt dit?', 'Wat wil iemand daarmee bereiken?', 'Wordt hier wel het hele verhaal verteld?', enzovoort.

Wanneer jullie de bronnen goed hebben bestudeerd en denken te weten wie de vluchttunnel al dan niet expres of per ongeluk heeft verraden, kunnen jullie het invulblad ophalen bij de docent. De uitkomsten van de duo's/trio's gaan we klassikaal bespreken. Iedereen moet kunnen uitleggen hoe hij/zij aan de antwoorden is gekomen. Want, het gaat om het beargumenteren van de bevindingen van jullie historische zoektocht.

De ontdekte vluchttunnel van Oost- naar West-Berlijn

Klas:

Namen:

.....

.....

1. Wie denken jullie dat de vluchttunnel heeft verraden of per ongeluk heeft verklikt?

.....

2. Welke bewijzen hebben jullie daarvoor uit de bronnen gehaald?

Doe het zo: 'Bron: ...[nummer]... bewijs:'

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Wie zou **volgens jou** de tunnel **ook** kunnen hebben verraden, of **heeft** zijn mond per ongeluk **kunnen hebben** voorbijgepraat?

.....

4. Uit welke bronnen zou dit kunnen blijken?

Doe het zo: 'Bron: ...[nummer]... bewijs:'

.....

.....

.....

.....

Snelle Checklist:

- | | |
|--|----------|
| a. In de bronnen kwamen woorden voor die wij niet kenden. | Ja / Nee |
| b. Wij hebben dit woord opgezocht of gevraagd aan de docent. | Ja / Nee |
| c. Alle bronnen zijn even betrouwbaar. | Ja / Nee |
| d. Alle bronnen zijn 'authentiek'. | Ja / Nee |
| e. Een bron waar een mening in staat is bron: | |
| f. De minst bruikbare bron vonden wij bron: | |

Extra informatie voor de docent:

De personen in de bronnen:

West-Berlijn

- Emma Weber (v), vriendin van Sepp
- Sepp Müller (m), vriend van Emma
- Beatrice Bianchi (v), vriendin van Leonardo
- Leonardo Fedeltà (m), vriend van Beatrice
- *Onbekend persoon (v):* ziet Emma uit de bakkerij komen

Oost-Berlijn

- Familie Schumacher (nr. 7 Karl-Marx-Straße)
 - o Leni (v) werkt in een fabriek
 - o Paul (m), werk in een fabriek en is collega van Johann
 - Clara (v), zit in dezelfde klas als Lenin
- Familie Wolff (nr. 9 Karl-Marx-Straße)
 - o Hendrika (v), werkt in een levensmiddelenwinkel
 - o Johann (m), werk in een fabriek en is collega van Paul
 - Lenin (m), zit in dezelfde klas als Clara
- Nico Schiltmeijer (m) = studievriend van Beatrice en Leonardo
- Maria Fischer (v) = koerier/hulp bij ontsnappen via tunnel, kent Leonardo en Emma
- Jurgen Rettig (m) = docent staatsburgerkunde, Clara en Lenin zijn twee van zijn leerlingen
- Erich Mielke (m) = 'baas' van de *Stasi*
- Margot Honecker (v) = politica, wordt benoemd tijdens een gesprek tussen Johann en Lenin
- Emil Cramer (m) = grenswacht nabij de Karl-Marx-Straße
- '*de Stasi*' = de dienst die alles en iedereen in de gaten houdt, zodat de inwoners van de DDR volgens de principes van het communisme leven

| Man-vrouwverhouding | Man | Vrouw |
|-------------------------------|------------|--------------|
| m.b.t. aanwezige personen | 9 | 8 |
| m.b.t. aanwezige afbeeldingen | 7 | 5 |
| m.b.t. wie aan het woord? | 11 | 11 |

Extra informatie voor de docent:

Diverse antwoordmogelijkheden op de vraag wie de vluchttunnel heeft verraden of per ongeluk heeft verklikt:

Verraden door (in willekeurige volgorde):

1. **Emil Cramer** (grenswacht in Oost-Berlijn)
A.d.h.v. bron 6, 13 en 24: Emil houdt als grenswacht alles in de gaten. Hij komt op een koude dag over de vloer bij fam. Schumacher om zich op te warmen. Wellicht merkt hij als grenswacht wat verdachts aan personen zoals Leonardo, die regelmatig op en neer reist tussen West- en Oost-Berlijn. Wellicht d.m.v. de gezichtsherkenningcursus?
2. **Johann Wolff** (van de fam. Wolff, burens van fam. Schumacher)
A.d.h.v. bron 9, 16 en 18: Johann is zeer trots op de DDR. Hij werkt samen met Paul Schumacher, zijn buurman. Hij spreekt mr. Rettig, een docent van zijn zoon. Wellicht hoort hij via hem over de kritische opmerkingen van Clara?
3. **Jurgen Rettig** (docent in Oost-Berlijn)
A.d.h.v. bron 10, 12, 14 en 15: Jurgen is docent staatsburgerkunde. In zijn klas zitten Clara en Lenin. Uit de info blijkt dat scholen doordrenkt waren van het communistische systeem. De docenten waren vaak overtuigd communisten. Informant van de *Stasi*?
4. **'Onbekend persoon'** (in West-Berlijn)
A.d.h.v. bron 1 en 17: Een onbekende vrouw ziet Emma Weber in overall en onder het zand de woning verlaten. Het blijkt dat de *Stasi* ook in West-Berlijn oren en ogen heeft lopen.
5. **'De Stasi'** (de 'staatsveiligheid'), als instituut
A.d.h.v. bron 22 en 25: De *Stasi* luistert o.a. telefoongesprekken af. Wellicht krijgen zij op die manier wat mee van de gesprekken tussen Leonardo en Nico, over de ontsnapping. Verder heeft de *Stasi* overal informanten lopen.

Per ongeluk verklikt/verraden door (in willekeurige volgorde):

1. **Emma Weber** (in West-Berlijn, één van de gravers)
A.d.h.v. bron 1 en 17: Beatrice blijkt onzorgvuldig als zij de bakkerij uit komt: zij zit onder het zand, waar een onbekende vrouw haar op aanspreekt.
2. **Clara Schumacher** (dochter van Leni en Paul)
A.d.h.v. bron 7 en 15: Clara blijkt kritische vragen/opmerkingen te maken op school. Mr. Rettig (de docent staatsburgerkunde) en Lenin horen dat...
3. **Leonardo Fedeltà** (in West- en Oost-Berlijn, één van de gravers)
A.d.h.v. bron 19: Leonardo blijkt onvoorzichtig tijdens het telefoongesprek met Nico. Wordt hij misschien afgeluisterd? En, hij reist veel tussen West- en Oost-Berlijn. Valt dat niet op?
4. **Leni Schumacher** (vrouw van Paul, moeder van Clara)
A.d.h.v. bron 21 en 23: Leni wil graag familie bezoeken buiten de DDR. Hierna blijken mensen meer wantrouwend te kijken naar de fam. Schumacher, zo blijkt uit het verslag van Maria Fischer.

Toevallig ontdekt door:

1. **Lenin Wolff** (zoon van Johann en Hendrika)
A.d.h.v. bron 26: Lenin wordt op pad gestuurd door zijn moeder om tegen de burens te zeggen dat de was nog buiten hangt, in de regen... Ziet hij dan iets van de vluchttunnel/de vluchters?

Bronnen die voornamelijk een beeld schetsen van de situatie, daardoor meer ondersteunend zijn en niet direct iemand verdacht/schuldig maken:

- Bron 2: motieven van Sepp Müller om Oost-Berlijn te verlaten
- Bron 3: Maria Fischer over potentiële plek voor vluchttunnel
- Bron 4: Emma Weber over haar beperkte relatie met de familie Schumacher
- Bron 5: Leni Schumacher over haar werk
- Bron 10: Erich Mielke over de Stasi
- Bron 11: concretisering van hoe een vluchttunnel eruit zag
- Bron 16: toont hoe de fam. Wolff achter de DDR staat
- Bron 20: de militaire parade

Er zijn mogelijk nog andere goede ideeën van de leerlingen!

Alle bronnen zijn geïnspireerd op basis van gelezen literatuur en primaire bronnen. Deze zijn verwerkt tot bij elkaar passende bronnen, en zijn daarom een combinatie van feiten en fictie.

Bron 1:

“Niet het graven van de tunnel is het grootste probleem; dat is het zand! De grenssoldaten kijken vanuit hun appartementen naar het Westen. Wij kunnen daarom geen vrachtwagen laten komen en elk kwartier een kruiwagen met zand naar buiten brengen... Het zand blijft in de kelder. Zo worden er onder andere dubbele bodems aangelegd en luchtmatrassen volgestopt. Ook alle kasten beginnen vol te raken... Wij moeten trouwens niet alleen rekening houden met de grenssoldaten; de *Stasi* heeft zelfs in het Westen ‘oren en ogen’, zo hoorde ik pasgeleden...”



Leonardo Fedeltà tijdens het graven van de tunnel

Beatrice Bianchi, vriendin van Leonardo en graaft als één van de vier de vluchttunnel

Bron 2:

“In de DDR hielden wij het niet uit. Er was een gigantisch gebrek aan producten, waardoor de winkels snel uitverkocht waren en er vaak lange rijen stonden. Omdat handel met westerse landen vrijwel onmogelijk was vanwege de ontstane spanning, was de DDR gedwongen om alles zelf te produceren.



Een ander voorbeeld waarom wij de DDR hebben verlaten, is dat wij om de paar uur werden gecontroleerd. Emma en ik moesten met ons identiteitsbewijs om onze nek lopen. Zo vernederend.” [KA 38/45](#)

Sepp Müller, vriend van Emma Weber.

Bron 3:

“Het DDR-regime heeft ervoor gezorgd dat de gebouwen in de buurt van de Muur allen worden bewoond door trouwe partijleden. Zij zullen niet aarzelen de grenswachten te alarmeren als zij iets verdachts zien. Alhoewel! Ik heb vernomen dat de bewoners van nummer 7, een bescheiden eengezinswoning op de Karl-Marx-Straße, zich niet kunnen vinden in het DDR-regime. Andere buurtbewoners zullen niets merken, omdat zij zich buiten de deur als ieder ander gedragen. Ik denk daarom dat dit de ideale plek is om mensen van Oost- naar West-Berlijn te krijgen.” [KA 38](#)

Maria Fischer, inwoner van Oost-Berlijn, spioneert en speelt informatie door aan Leonardo Fedeltà

Bron 4:

“Ik heb Leni, Paul en hun dochter Clara nooit gesproken. Een enkele keer heb ik Leni en Paul vluchtig gezien, als ik het rode laken aan het balkon verving door een witte.”

Emma Weber, maakte samen met Sepp, Leonardo en Beatrice de tunnel

Bron 5:



“Ik werk al ruim 10 jaar, 6 dagen in de week, voor de *Sternradio-Fabrik*. Het is een groot bedrijf met ruim 3.000 medewerkers. Ik houd mij bezig met de montage van radio's en televisies.

Mijn man en ik verdienen gezamenlijk net voldoende om goed van te kunnen leven. Wij mogen niet klagen want er zijn mensen die het slechter hebben. Ook zijn er mensen die echt in armoede leven, bijvoorbeeld omdat zij als ‘vijand van de DDR’ zijn bestempeld en daardoor geen baan kunnen krijgen. Ik gun deze mensen zoveel beter.”

Leni Schumacher, woont samen met haar man Paul en dochter Clara op nr. 7 van de Karl-Marx-Straße, in Oost-Berlijn KA 37 en 38

Bron 6:

“Wij werken als grenswacht met een roulatiesysteem. Wij worden telkens in of vlakbij één van de 116 wachttorens geposterd, en met een collega-grenswacht die wij niet kennen. Het idee hierachter is dat wij ons werk goed doen, dat wij álles rapporteren aan de *Stasi* wat wij hebben gezien en gehoord. Vanzelfsprekend natuurlijk.

Ich bin immer bereit!” KA 38/45

Emil Cramer, grenswacht aan DDR-kant (Oost-Berlijn)

Bron 7:

“Clara, denk alsjeblieft na over alles wat je zegt en doet. Doe en zeg niets voordat je na hebt gedacht over de mogelijke gevolgen.”

Paul Schumacher met wijze raad aan zijn dochter Clara

Bron 8:

“Ik heb alleen maar redenen om tevreden te zijn in de DDR. Er is structuur, zekerheid. Ik werk in de *Konsum*, een levensmiddelenwinkel. Mijn man werkt in de fabriek en onze zoon krijgt goed onderwijs. De straten zijn schoon, nergens is graffiti en als vrouw kan je 's avonds veilig alleen over straat. Soms is er een tekort aan producten, maar wat er is, is van goede kwaliteit.’

Hendrika Wolff, getrouwd met Johann en moeder van Lenin KA 38

Bron 9:



“Ik werk al jaren in de fabriek. Op vrijdagavond speel ik na het werk meestal nog een potje kaart met buurman Paul en een andere collega. Zij laten zich niet in hun kaarten kijken. Maar, dat is nu eenmaal zo.”

Johann Wolff, woont samen met Hendrika en zoon Lenin op nr. 9 van de Karl-Marx-Straße.

Bron 10:

“Ik, Erich Mielke, ben de trotse voorzitter van het *Ministerium für Staatssicherheit*, de *Stasi*. Mijn hoofdkwartier is gevestigd in Oost-Berlijn. Mijn mensen zien erop toe dat iedere DDR-burger de juiste weg bewandelt.”

Herr Mielke vervolgt zijn introductie met een handmatige opsomming.

Eins: Wees streng in de communistische leer!

Zwei: Geloof in de staat!

Drei: Wantrouw de kapitalistische klassenvijand!

Vier: Wees gezagsgetrouw!”

Nadat Herr Mielke een sigaret heeft opgestoken, gaat hij verder.

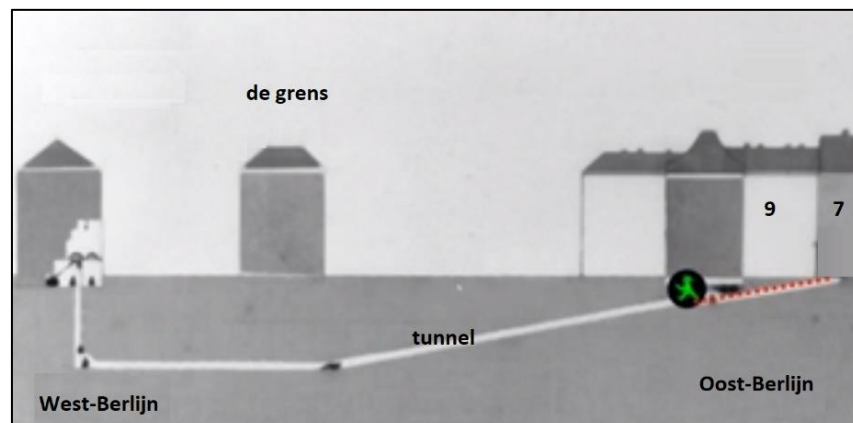
“Kijk, er zijn mensen die verkeerd denken en zich buiten de gebaande socialistische paden begeven. Daar komen wij snel genoeg achter met de informatie van 90.000 voltijdse medewerkers en naar schatting 200.000 *Inoffizielle Mitarbeiter*, burgerinformanten. Er worden dan passende maatregelen genomen.” [KA 38 en 45](#)

Erich Mielke, als Duitse politicus van 1957 tot 1989 voorzitter van het Ministerium für Staatssicherheit, de ‘Stasi’



Bron 11:

Dwarsdoorsnede van de vluchttunnel.



Bron 12:

Op school begonnen de lessen tussen zeven en acht uur 's ochtends. Eens in de zoveel tijd was er een appèl. Op het ritme van trommels werden de vlaggen van de DDR en de jeugdbeweging Freie Deutsche Jugend (FDJ) het schoolplein opgedragen. De leerlingen droegen hun pionier- en FDJ-uniformen bij deze gelegenheid en er werden liedjes gezongen, zoals "Brüder zur Sonne zur Freiheit" (=broeders, naar de zon! naar de vrijheid!) of een "Kleine weiße Friedentaube" (=kleine witte vredesduif)



Een oude foto met onder andere:
Lenin Wolff (links) en Clara Schumacher (midden)

Het onderwijs stond in het teken van de vorming van de ultieme socialistische burger: streng in de communistische leer met een vast geloof in de staat, een diepgeworteld wantrouwen tegenover de kapitalistische klassenvijand (=het Westen) en gezagsgetrouw. [KA 37 en 38](#)

Bron 13:

TRINNGGGGGG! Rond zeven uur 's avonds werd er aangebeld bij Leni en Paul. "Leni, kan jij de deur opendoen?" zei Paul. Leni deed open, een ijzige kou kwam haar tegemoet. Op de stoep stond een grenswacht, in uniform en met een geweer over zijn schouder, ongeduldig wachtend. Leni schrok, had zij de deur van de kelder wel dicht gedaan? Leni stotterde: "Uhm, goede-... goedemiddag meneer, wat k-kan ik voor u doen?"

Grenswacht Emil keek haar met een ijzingwekkende blik aan: "Dag mevrouw, ik sta even verderop op wacht bij de antifascistische beschermingsmuur. Mijn handen zijn koud dus ik kom bij u naar binnen. Maakt u een kop koffie? Zwart."

Grenswacht Emil Cramer over de vloer bij Leni en Paul Schumacher, woonachtig op de Karl-Marx-Straße, nummer 7.

Bron 14:

"Manipuleren. Dat is de methode van de imperialisten, de kapitalisten, van hun pers, radio en televisie, om het volk te bedriegen en klein te krijgen."

Jurgen Rettig, docent staatsburgerkunde, met in zijn klas onder andere Clara Schumacher en Lenin Wolff [KA 37, 38 en 45](#)

Bron 15:

"Meneer Rettig, wat is de methode van de imperialisten? Man-mani-... ohja, manipuleren! Ik begrijp het nog niet helemaal... Waarom worden mensen in de BDR door het kapitalistisch systeem bedrogen en klein gekregen? Als ik bijvoorbeeld met moeders televisie kijk en beelden van West-Berlijn zie, dan zijn die mensen vaak vrolijk. En, familie van ons in de West-Duitse stad Essen gaat meerdere keren per jaar op vakantie..." [KA 38 en 48](#)

Clara Schumacher, dochter van Leni en Paul van nr. 7 op de Karl-Marx-Straße

Bron 16:

“Dag jongen, hoe was je dag op school?” vroeg Johann Wolff aan zijn zoon Lenin.

Lenin: “Heel interessant vader! Wij begonnen vandaag met staatsburgerkunde. De klassenfilosofie van Lenin hebben wij behandeld, de man die wij allen zo bewonderen vader. Meneer Rettig complementeerde mij met mijn naam!

Daarna zijn wij verdergegaan met de twee economische systemen, het socialisme en het uhm... kapitalisme. Wist je dat arbeiders in de BRD en Verenigde Staten worden uitgebuit? Die grote auto's aan de andere kant van de muur zijn alleen maar Westerse propaganda.

En, ohja! Bij het vak *Wehrkunde* kwam een militair langs die ons uitlegde hoe zijn geweer werkt. Wij mochten zelfs even zijn geweer beethouden! Ik kan niet wachten om ook te mogen beginnen met schietoefeningen vader!”



Margot Honecker

“Mooi, zoon. Deze *Vormilitärische Ausbildung* hebben wij te danken aan politica Margot Honecker van de Sozialistische Einheitspartei Deutschlands.”

Een gesprek tussen vader Johann en zoon Lenin Wolff, woonachtig op nr. 9 op de Karl-Marx-Straße KA 37 en 38

Bron 17:

“Pardon, mevrouw!”

Ik draai mij om en kijk een lange, dunne vrouw vragend aan.

“Sorry dat ik u stoort, maar u zit helemaal onder het zand.”

Ik schrik. Oh nee toch, ik was net nog in de tunnel geweest om te kijken of de elektriciteit het nog deed. Hoe kan ik nou vergeten mijn kleren van het zand te ontdoen voordat ik naar buiten loop uit de bakkerij?!

“Uhm... Dank u. Wij zijn bezig met het verbouwen van een schuurtje achter de bakkerij.” Ik sla het zand nonchalant van mijn kleren en loop in een snelle pas weg. Ik voel de ogen van de vrouw in mijn rug priemen.

Emma Weber, net nadat zij naar buiten kwam uit het huis aan de Westkant van de Berlijnse Muur

Bron 18:

“Kijk Lenin, het is weer bijna 1 mei, de *Tag der Arbeit*. Een hele belangrijke dag! Een dag waarop wij onze helden Marx, Lenin en Friedrich Engels zullen vereren, en de slagkracht van het Oost-Duitse leger laten zien. Het is een eer om de fabriek te mogen vertegenwoordigen. Daar spreek ik meneer Rettig, die met nog een aantal onderwijzers je school vertegenwoordigt.

Vader Johann Wolff tegen zijn zoon Lenin KA 37/38



Bron 19:

“Ciao Nico! Met Leonardo. Hoe gaat het? Ik kom vanmiddag bij je langs, sì? Ik kan je alvast verklappen dat we ‘hem’ bijna klaar hebben! Nog even en dan komen we je halen. Je weet waar ‘ie is hè, bij de Sch-...?’”

Nico: “SSSTTTTT! Niet allemaal over de telefoon Leo.”

Op fluisterende toon ging Nico verder: “Is het nou wel zo’n goed idee dat je weer langskomt? Ik vind het *sehr freundlich*, maar je bent al zo vaak gekomen. Valt dat niet op? Geloven de grenswachten wel dat je een ondernemer bent die naar de DDR komt voor zaken?”

Leonardo: “Sì, tranquillo amico! West-Berlijners kunnen makkelijk de grens over. Dat komt helemaal goed vriend!” KA 45

Een telefoongesprek tussen Leonardo Fedeltà (in West-Berlijn) en studievriend Nico Schiltmeijer (in Oost-Berlijn).

Bron 20: *Kan eventueel worden geschrapd bij minder tijd*

Het is een zonnige dag. Langs de tribunes passeren allerlei militaire voertuigen. Overal hangen vlaggen met het embleem van de DDR en het publiek applaudisseert.

“Guten Tag, Herr Schumacher, wat een toeval u en uw familie hier in deze menigte te treffen. Indrukwekkend hè?”

Paul draait zich om en kijkt in het gezicht van zijn buurman, en diens zoon Lenin.

Het is al niet meer op één hand te tellen dat hij Johann Wolff toevalligerwijs tegenkomt buiten het werk. Het zijn doorgedraaide aanhangers van de DDR, zo vindt Paul. Hij laat dit niet merken en zegt op vriendelijke toon: “Schönen guten Tag, Herr Wolff! Het is zeker zeer indrukwekkend. Schitterend!”

Paul Schumacher met vrouw en dochter treffen Johann Wolff en zoon Lenin bij een grote militaire parade, ter ere van het bestaan van de DDR. KA 37

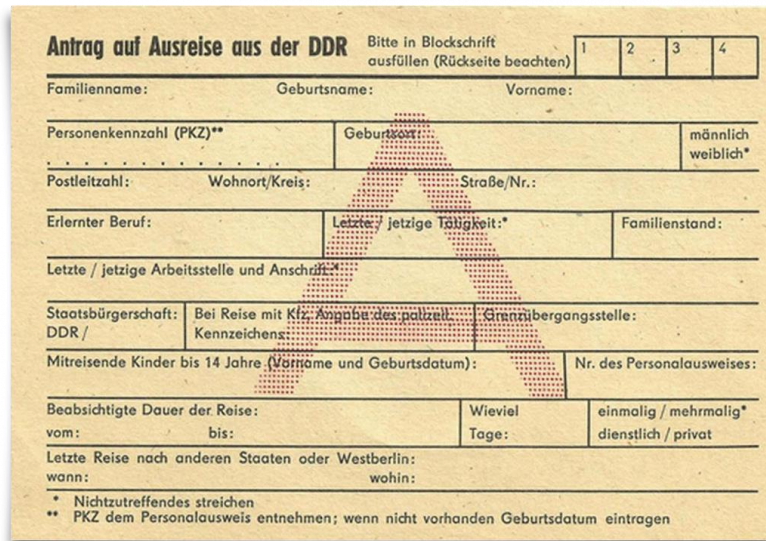


Bron 21:

“Moeder, alle leerlingen hebben van de docent staatsburgerkunde, Herr Rettig, een brief meegekregen. Het gaat over een uitwisselingsprogramma met een school in Moskou. Alles wordt betaald door de DDR. Toch wil ik daar liever niet heen...”

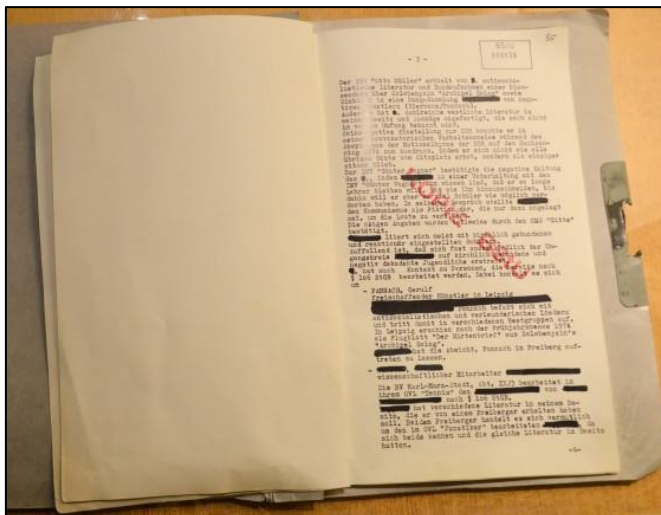
“Lieverd, je vader en ik begrijpen het, maar je bent verplicht om te gaan. Wij zetten al zoveel op het spel... Straks denkt men dat wij tegen de DDR zijn. Ik merk al dat er wat veranderd is, sinds mijn aanvraag voor een bezoek aan mijn zus Simone in de BDR. Wij moeten verdere verdenkingen voorkomen. Je gaat. Einde discussie.”

Gesprek tussen moeder Leni en dochter Clara Schumacher KA 45



Antrag auf Ausreise aus der DDR. Bitte in Blockschrift ausfüllen (Rückseite beachten). The form contains fields for: Familienname, Geburtsname, Vorname; Personenkennzahl (PKZ)** and Geburtsort; Postleitzahl, Wohnort/Kreis, Straße/Nr.; Erlernter Beruf, Letzte/jetziges Tätigkeits*, Familienstand; Staatsbürgerschaft, Bei Reise mit Kfz, Angabe des palzeit, Grenzübergangsstelle; Mitreisende Kinder bis 14 Jahre (Vorname und Geburtsdatum), Nr. des Personalausweises; Beabsichtigte Dauer der Reise (vom/bis), Wieviel Tage, einmalig/mehrmalig* dienstlich/privat; and Letzte Reise nach anderen Staaten oder Westberlin (wann/wohin). It also includes footnotes: * Nichtzutreffendes streichen, ** PKZ dem Personalausweis entnehmen; wenn nicht vorhanden Geburtsdatum eintragen.

Bron 22:



Juist over doodgewone burgers in de DDR maakte de *Stasi* een onderzoeksrapport, waarin van alles werd genoteerd. Hoe gedraagt die persoon (of zijn/haar kinderen) zich? Wat zegt hij of zij over de DDR? En, wat voor kleding draagt die persoon? Etc...

Bron 23:

Kan eventueel worden geschrapd bij minder tijd

“Het is oliedom van Leni om juist nu toestemming te vragen om naar familie in de BDR te mogen gaan. De Schumachers wisten zich tot op heden goed als onderdeel van het collectief te presenteren en zij maakten zich niet erg verdacht. Paul en Leni deden namelijk voornamelijk goed mee met de, min of meer verplichte, sociale activiteiten van hun werk. Hun dochter Clara is lid van de Freie Deutsche Jugend en zal op uitwisseling naar Moskou gaan...”

Maria Fischer, betrokken als koerier bij de vluchttunnel en woonachtig schuin tegenover de familie Schumacher KA 45

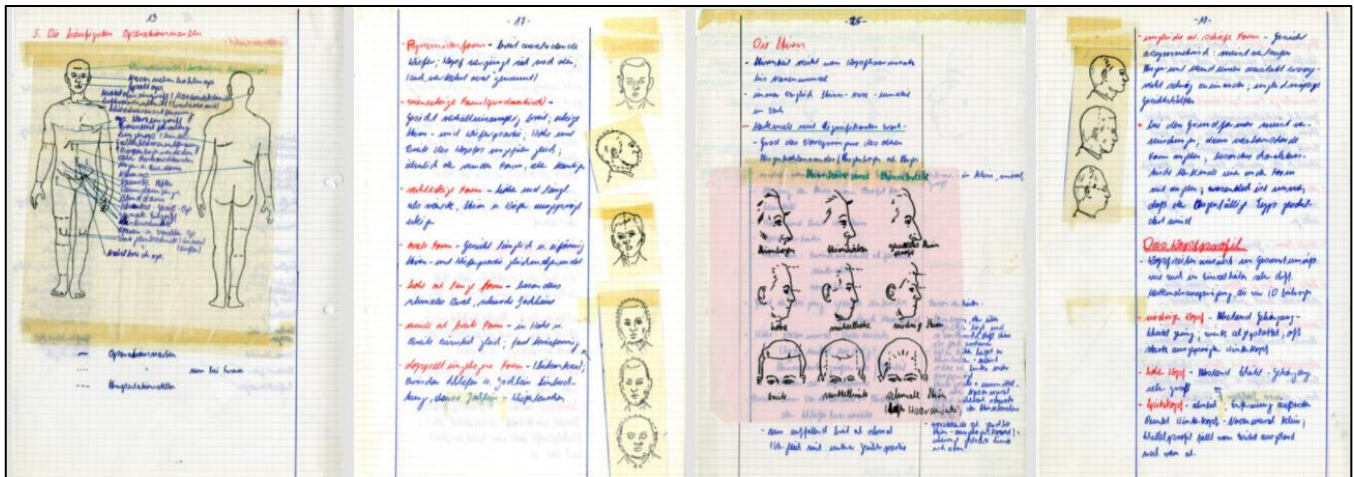
Bron 24:

“Alles wat we zien en horen, rapporteren wij. Wie Oost-Berlijn regelmatig in en uit gaan bijvoorbeeld... Verdachte patronen worden door de rapportage al snel zichtbaar. Ook speciale trainingen om beter te worden in het herkennen van mensen, helpt ons ons werk zo goed mogelijk te doen.”

Emil Cramer, grenswacht in Oost-Berlijn



Aantekeningen bij een gezichtsherkenningstraining voor Oost-Duitse grenswachten.



Bron 25:



Een medewerker van de *Stasi*, de Oost-Duitse inlichtingendienst in de DDR. De *Stasi* luisterde onder andere telefoongesprekken af van verdachte personen en liet af luisterapparatuur plaatsen. KA 45

Bron 26:

Kan eventueel worden geschrapd bij minder tijd

“Lenin, loop jij even naar de burens om te zeggen dat ze hun schone witte was binnen moeten halen. Het wordt drijfnat door de regen.”

Hendrika Wolff, moeder van Lenin

De gebruikte PowerPoint



Een mysterie

De ontdekte vluchttunnel van Oost- naar West-Berlijn

HC Duitsland - de Koude Oorlog

Onderwerpen

- Het leven van 'gewone' mensen, zowel vrouwen als mannen, in Oost- en West-Berlijn tijdens de Koude Oorlog
- Communisme en kapitalisme
- De rol van propaganda en spionage tijdens de Koude Oorlog

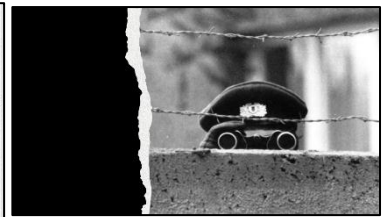
Lesdoelen

- Inleven in personen
 - je krijgt een beeld van het leven van 'gewone' mensen in Oost-Berlijn
- Constructief samenwerken
- Selecteren en classificeren
- Aangeven via welke denkstappen de oplossing is bereikt
- Kritisch bronnen bestuderen
 - Betrouwbaarheid en bruikbaarheid van de bronnen?



De introductie van het verhaal

We zijn aanbeland in het grensgebied tussen
Oost- en West-Berlijn, op een moment
ergens tussen 1961 en 1989...



De onderzoeksvraag:

wie heeft de vluchttunnel al dan niet expres of per ongeluk verraden...?

Uitvoering

- In groepjes van 2/3 personen
- Open de opdracht
 - Lees deze eerst goed door
- Ga aan de slag (10 min.)
 - Verdeel de bronnen eventueel onder de groepsleden
- Tussenbespreking
- Verder met de opdracht (20-30 min.)
 - Selecteren van bruikbare bronnen
- Tussenbespreking
- Eindantwoord formuleren met je groepsleden (5-10 min.)
- Nabespreking

Nabespreking

- Wat vonden jullie van de opdracht?
- Hoe hebben jullie de opdracht uitgevoerd?
- In welke bronnen hebben jullie 'bewijzen' gevonden?
- Wat ging er goed/minder goed?

- Waarom wilden mensen vluchten uit de DDR?
- En, waarom blijven?
- In hoeverre was de DDR een totalitaire staat?

Lesdoelen behaald?

- Inleven in personen
 - je krijgt een beeld van het leven van 'gewone' mensen in Oost-Berlijn
- Constructief samenwerken
- Selecteren en classificeren
- Aangeven via welke denkstappen tot een oplossing is gekomen
- Kritisch bronnen bestuderen
 - Betrouwbaarheid en bruikbaarheid van de bronnen?

Vragenlijst!

<https://forms.gle/WVovbv4cG3CxYUaW7>

Bijlage 6: het eigen observatieformulier

Onderzoeksvraag: op welke manier kan een geschiedenisdocent(e) zijn of haar les over een historische context vormgeven, zodat de inhoud voor vrouwelijke leerlingen **betekenisvol** en **interessant** wordt?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, is het van belang dat ik inzicht krijg in of er interesse ontstaat, en betekenis wordt gegeven aan de lesstof door vrouwelijke leerlingen.

Het concept 'interesse':

Centrale vraag hierbij: Hebben vrouwelijke leerlingen belangstelling voor de geschiedenisles? Zijn zij alert en nieuwsgierig?

Hoe kan interesse in de lesstof bij de vrouwelijker leerlingen zichtbaar worden gemaakt tijdens de lesobservatie?

1. Turven hoeveel vragen er worden gesteld, waaruit blijkt dat de leerlingen meer willen weten over de lesstof.
2. De aard van de vragen/opmerkingen.
3. Het affect: een patroon van waarneembaar gedrag waarmee een subjectief gevoel tot uitdrukking wordt gebracht.
4. Turven hoeveel keer er langdurig aandacht wordt gericht op 'niet-lesstof', bijv. mobiel, een klasgenoot...

Het concept 'betekenis/inzien van nut':

Centrale vraag hierbij: Begrijpen vrouwelijke leerlingen waarom het verleden voor hen belangrijk/relevant is en hoe het de huidige samenleving beïnvloedt?

Hoe kan betekenis/het inzien van nut van de lesstof bij de vrouwelijke leerlingen zichtbaar worden gemaakt tijdens de lesobservatie?

1. De mate waarin de leerlingen met elkaar discussiëren over de lesstof en meningen geven/formuleren.
2. De aard van de vragen/opmerkingen.
3. De mate waarin de leerlingen kunnen uitleggen wat de lesstof voor hen betekent, wat het nut is voor hen. Wat hebben zij eraan?
(dit kan duidelijk worden aan het eind van de les bij het terugkeren op de leerdoelen)

Bijlage 7: de leerlingenenquête

Hieronder staan een aantal stellingen over deze geschiedenisles, en het vak geschiedenis in het algemeen. De schaal gaat van **1 (sterk mee oneens)** tot en met **5 (sterk mee eens)**, 3 = neutraal.

Naam:

man / vrouw

Stellingen over deze geschiedenisles

Omcirkel telkens het cijfer wat op basis van deze les bij jou past.

Sterk mee oneens

Oneens

Neutraal

Eens

Sterk mee eens

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ik vind een 'mysterie' als werkvorm leuk. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ik heb diep nagedacht over de rol van de verschillende personen en hun denkbeelden. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ik heb mij ingeleefd in de historische personen om tot een antwoord te komen op de hoofdvraag. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ik vond de verhouding tussen tekstuele bronnen en beeldmateriaal goed. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ik vond de man-vrouwverhouding goed. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ik heb een beter beeld van het leven van 'gewone mensen' in Oost- en West-Berlijn, tijdens de Koude Oorlog. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ik heb actief deelgenomen aan de les, omdat ik dat zelf wilde. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ik was nieuwsgierig naar het antwoord op het mysterie. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ik heb mij verbaasd over de rol van één of meerdere historische personen in het mysterie. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ik begrijp dat mensen verschillend denken over een historische ontwikkeling of een politieke systeem, zoals het kapitalisme en communisme. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Stellingen over het vak geschiedenis in het algemeen

Sterk mee oneens

Oneens

Neutraal

Eens

Sterk mee eens

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| Normaal gesproken heb ik veel belangstelling voor de geschiedenislessen. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Het verleden is voor mij een bron van inspiratie voor het heden en mijn toekomst. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ik begrijp hoe het verleden de huidige samenleving beïnvloedt. | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

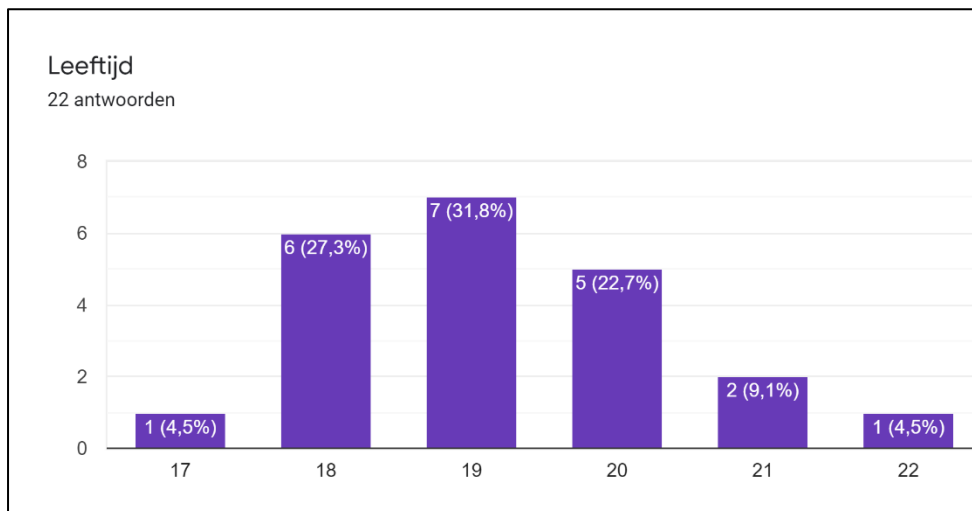
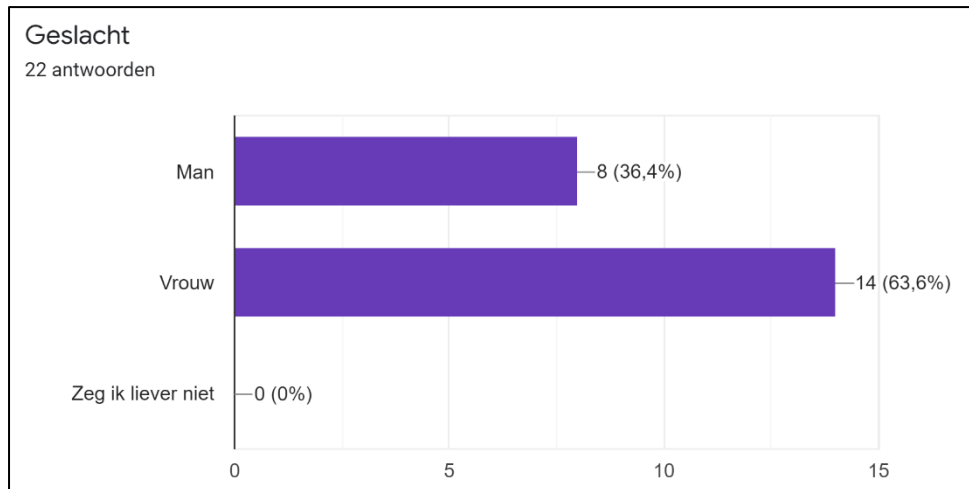
Welke drie dingen neem jij mee uit de les van vandaag?

Denk bijvoorbeeld aan kennis die je hebt opgedaan, vaardigheden die je hebt geleerd, of iets opmerkelijks dat je hebt gelezen in het mysterie? Het kan en mag van alles zijn...

1.
.....
2.
.....
3.
.....

Bijlage 8: de uitkomsten van de leerlingenenquête

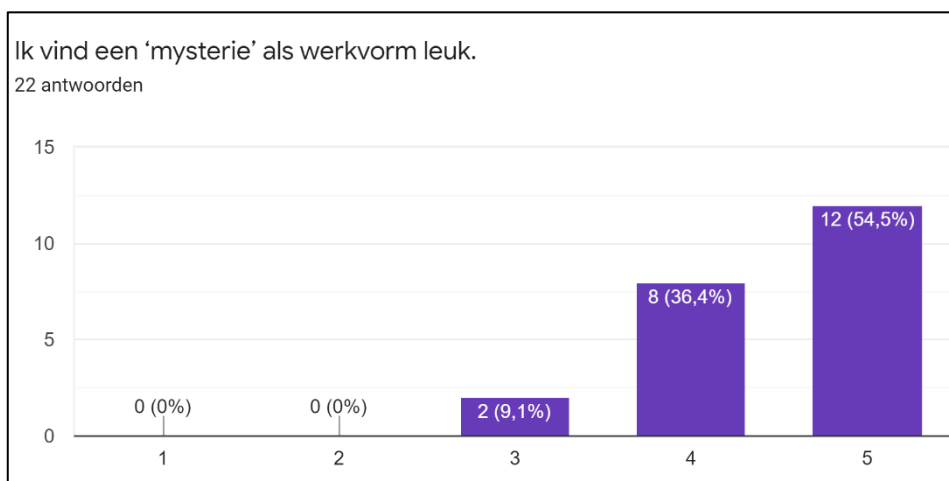
Hieronder staan alle resultaten en antwoorden van de leerlingen van de twee 5-havo klassen.



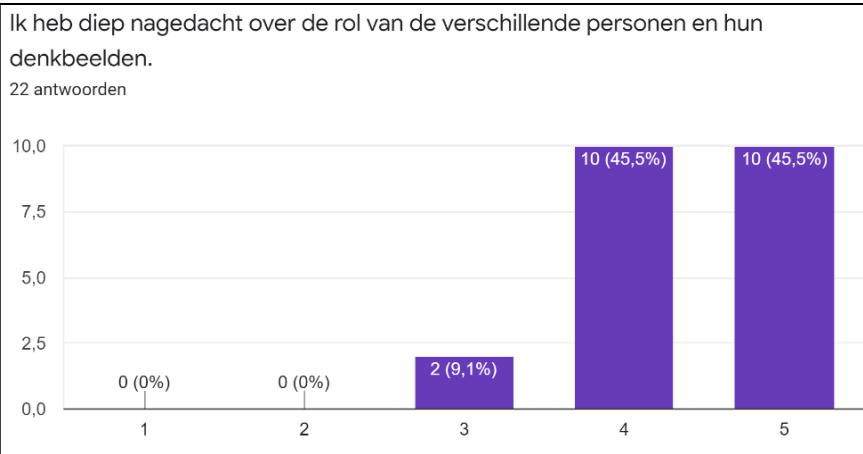
Stellingen over deze geschiedenisles

1 = sterk oneens met de stelling, 3 = neutraal, 5 = sterk eens met de stelling

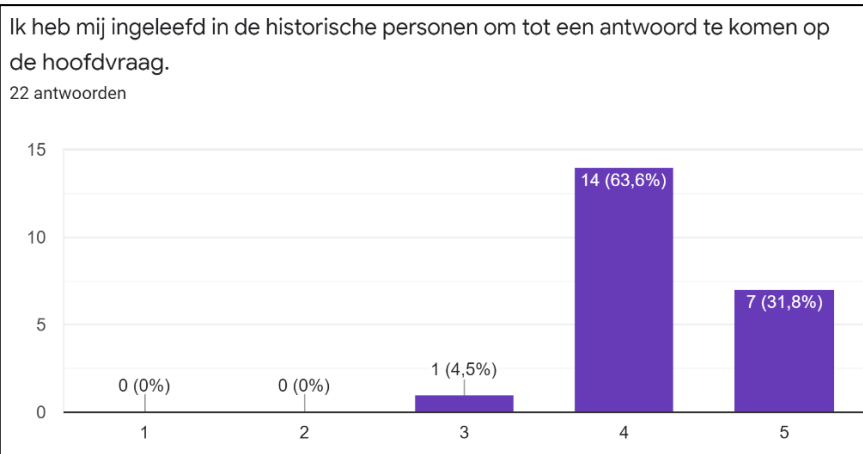
1



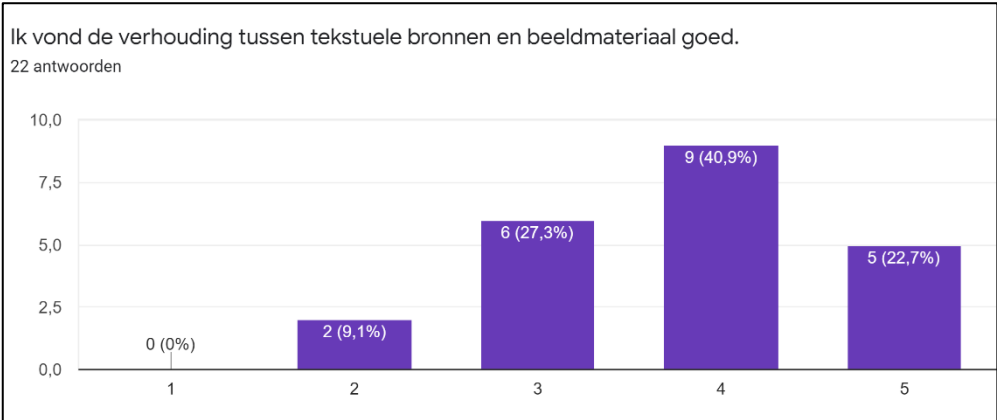
2



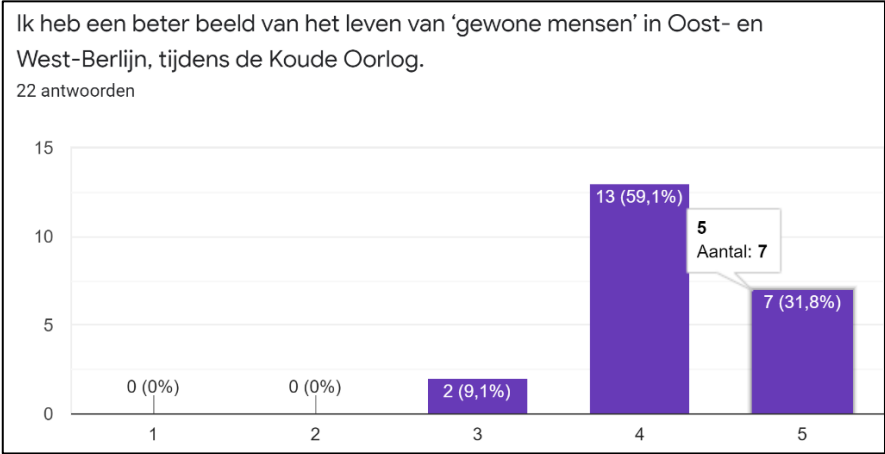
3



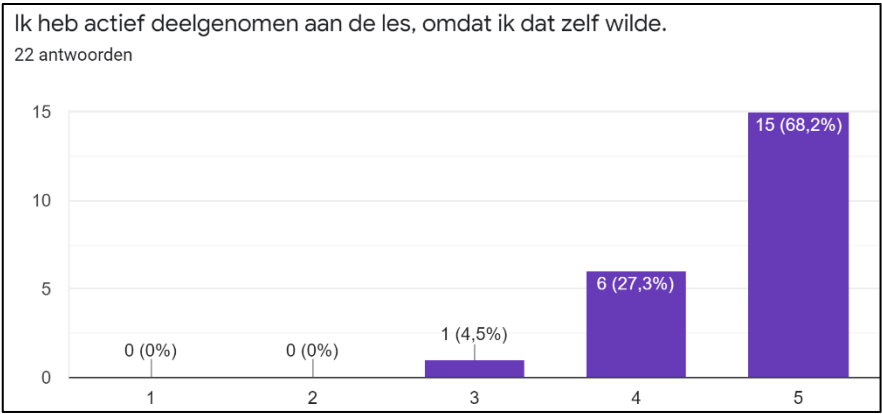
4



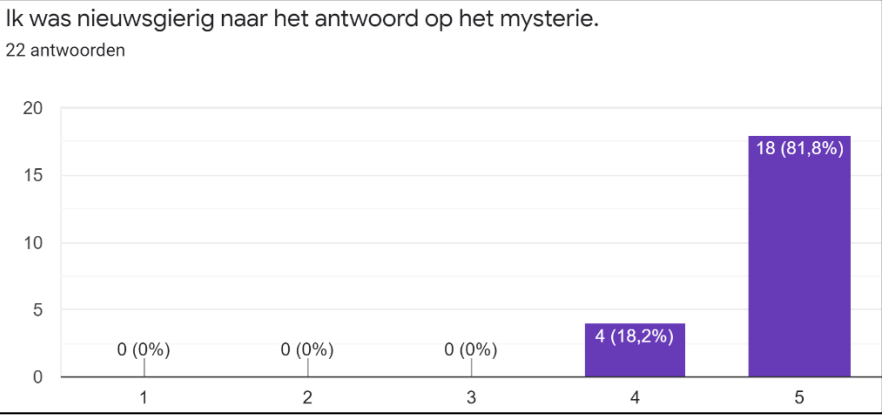
5



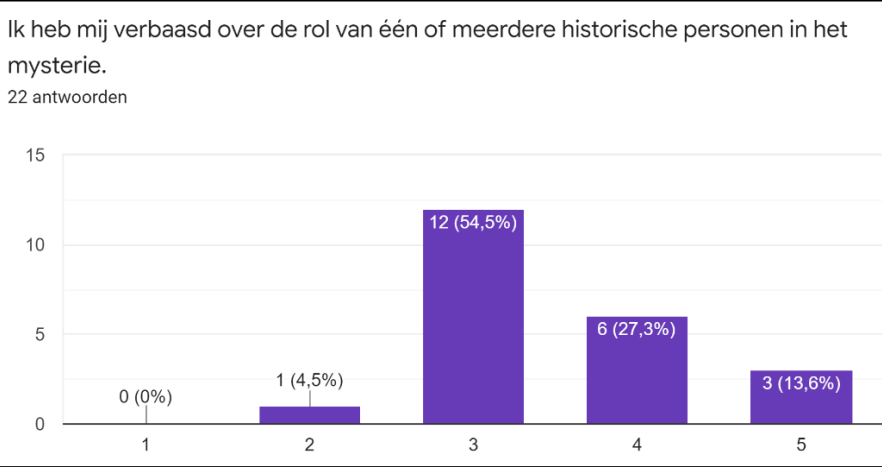
6



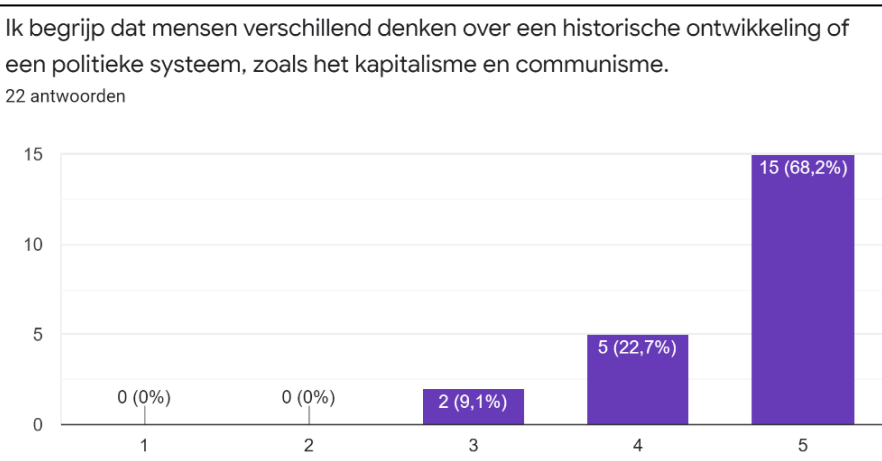
7



8



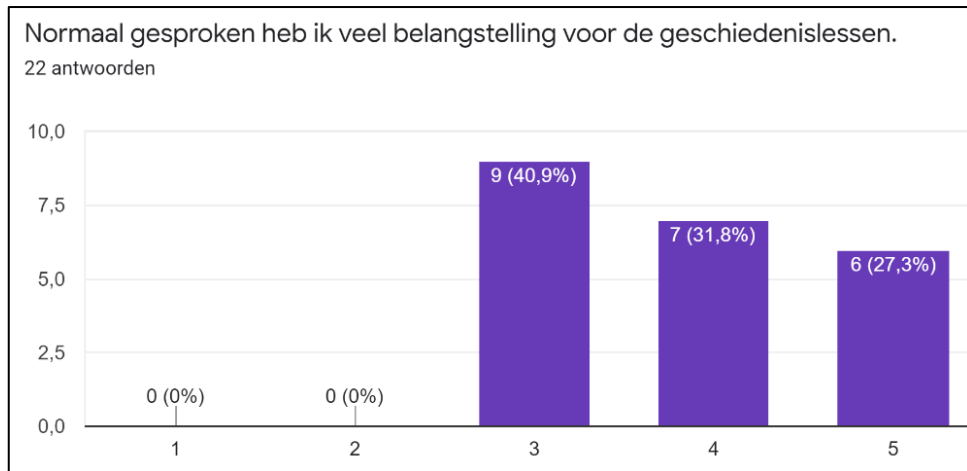
9



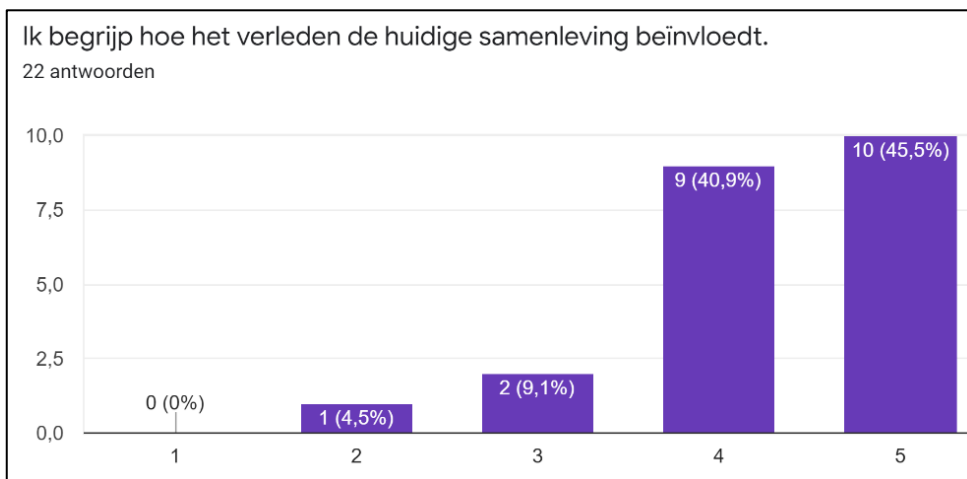
Stellingen over het vak geschiedenis in het algemeen

1 = sterk oneens met de stelling, 3 = neutraal, 5 = sterk eens met de stelling

1



2

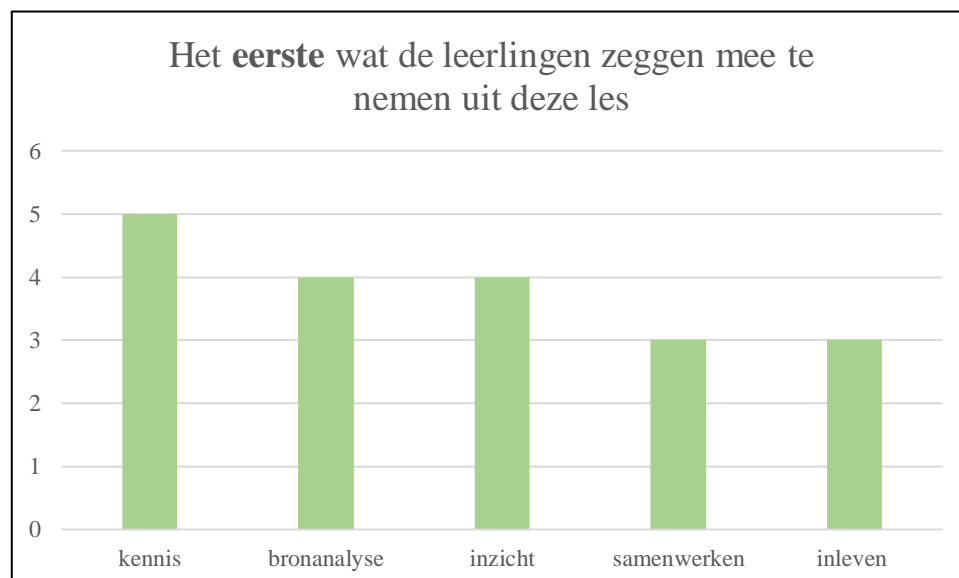


Welke drie dingen neem jij mee uit de les van vandaag?

1. 'Antwoord leerling' '(categorie)'

1. Inleving (*inleven*)
2. Goed bronnen lezen en kijken of het betrouwbaar is. (*bronanalyse*)
3. Niks (*niets*)
4. samen je ideeën uitwisselen over het mysterie (*samenwerken*)
5. niets veel nieuws (*niets*)
6. Ik wist niet dat er een tunnel was onder Berlijn. (*kennis*)
7. ik heb geleerd om kritisch te kijken naar bronnen. (*bronanalyse*)
8. Ik snap nu wel hoe moeilijk het was om iemand te vertrouwen (*inleven*)
9. men kan niet precies begrijpen wat hebben geleefd in de historie als ze niet objectief lezen. (*inleven*)
10. Ik heb geleerd om beter samen te werken (*samenwerken*)
11. Beter om kunnen gaan met bronnen, betrouwbaar of niet. (*bronanalyse*)
12. Diep nadenken over wat er precies in de bron verteld wordt (*bronanalyse*)
13. Een verhaal heeft veel verschillende perspectieven (*inzicht*)
14. Out of the box denken (*inzicht*)
15. ik heb meer kunnen leren over de samenleving (*kennis*)
16. Over hoe erg mensen in die tijd werden gecontroleerd (*kennis*)
17. Samen werken (*samenwerken*)
18. outside of the box manier van denken (*inzicht*)
19. kennis (*kennis*)
20. Meer kennis over die tijd (*kennis*)
21. het is een creatieve manier van leren. dit blijft me makkelijker bij dan een samenvatting (*inzicht*)

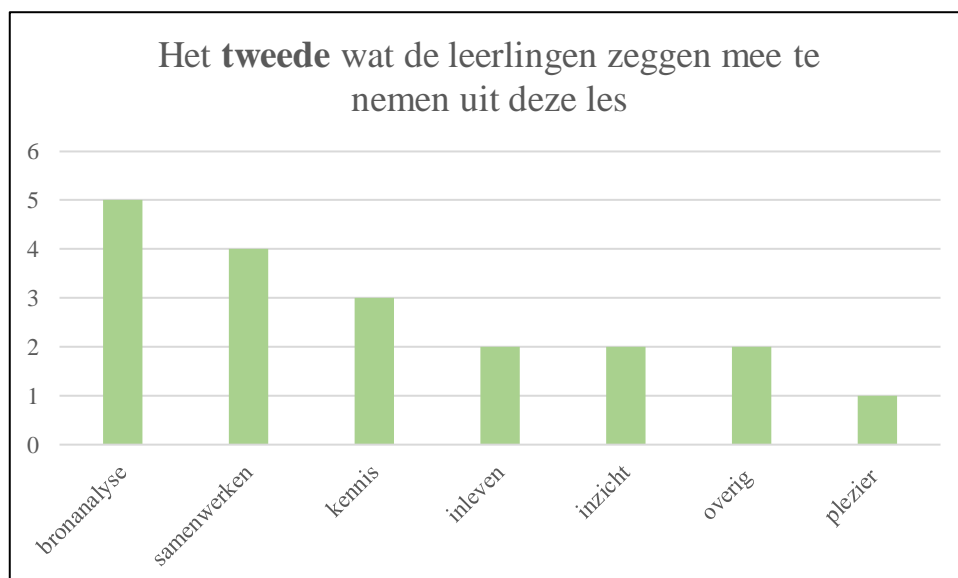
(*kennis: 5, bronanalyse: 4, inzicht: 4, samenwerken: 3, , inleven: 3, niets: 2*)



2. 'Antwoord leerling' '(categorie)'

1. Kennis (*kennis*)
2. Goed samenwerken. (*samenwerken*)
3. Niks (*niets*)
4. Samenwerking (*samenwerken*)
5. niets veel nieuws (*niets*)
6. - (*niets*)
7. geleerd snel en effectief aantekeningen te maken en op volgorde te zetten. (*bronanalyse*)
8. Ik snap nu wel wat jij moets altijd denken wat jij zegt (*inleven*)
9. gebeurtenissen zijn belangrijk om een zelf bij te voelen voor een politieke partij, omdat je heel veel je in heeft. (*overig*)
10. Dat bepaalde dingen niet perse een directe connectie moeten hebben (*inzicht*)
11. Beter beeld van de verschillende ideologieën, en wat mensen van elkaar vonden. (*kennis én inleven*)
12. Bepaalde bronnen te linken aan een andere bron of uitgelegde gebeurtenis (*bronanalyse*)
13. Er hoeft niet altijd een antwoord op alles te zijn (*inzicht*)
14. Samenwerken (*samenwerken*)
15. over de manier van denken van de burgers (*kennis*)
16. De samenwerking met groepje (*samenwerken*)
17. 2 keer lezen (*bronanalyse*)
18. bron analyse (*bronanalyse*)
19. vaardigheden (*bronanalyse*)
20. Een leuke les (*plezier*)
21. ik vind het wel jammer dat er geen antwoord is, dus doel waar je naar werkt (*overig*)

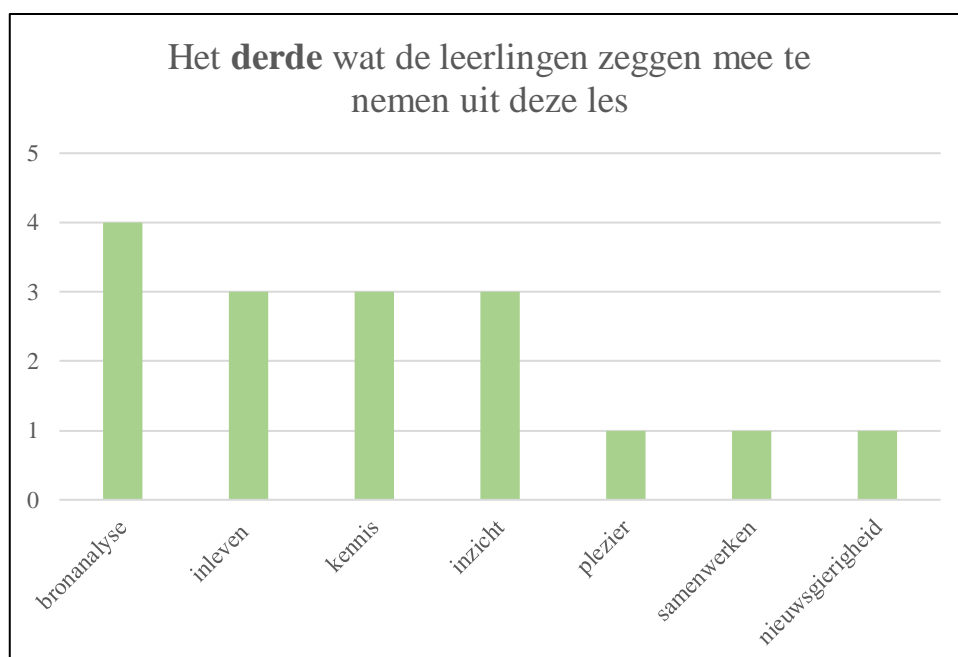
(*bronanalyse: 5, samenwerken: 4, kennis: 3, niets/geen antwoord: 3, inleven: 2, inzicht: 2, overig: 2, plezier: 1*)



3. 'Antwoord leerling' '(categorie)'

1. Nieuwsgierigheid (*nieuwsgierigheid*)
2. Goed nadenken over hoe sommige mensen misschien nadachten en reageerden op bepaalde dingen. (*inleven*)
3. Niks (*niets*)
4. Hoe de stasi te werk kan gaan (*kennis*)
5. niets veel nieuws (*niets*)
6. – (*niets*)
7. ik heb geleerd om mijn ontdekkingen te bespreken met me klasgenoten. (*samenwerken*)
8. Ik heb beel in mijn over het concurrentie tussen BDR en DDR (*kennis*)
9. geschiedenis heeft effect tot heden (*inzicht*)
10. Om nog beter in te leven in beide kanten (*inleven*)
11. Hoe men die tijd ondanks de omstandigheden een normaal leven probeerde te leiden. (*kennis*)
12. Zoveel mogelijk kijken naar de introductie tekst, want daar komt meestal een samenhang met de bron (*bronanalyse*)
13. - (*niets*)
14. Noteren van informatie (*bronanalyse*)
15. en hoe je verschillende aspecten zijn bij 1 onderwerp (*inzicht*)
16. de manier van bronnen lezen (*bronanalyse*)
17. Meerderen antwoorden zijn goed (*inzicht*)
18. Kennis (*kennis*)
19. . (*niets*)
20. Leren kritisch te kijken (*bronanalyse*)
21. ik vond het leuk! (*plezier*)

(niets/geen antwoord: 5, bronanalyse: 4, inleven: 3, kennis: 3, inzicht: 3, plezier: 1, samenwerken: 1, nieuwsgierigheid: 1)



Bijlage 9: praktische aanbevelingen voor geschiedenisdocenten

Hieronder geef ik een tweetal weloverwogen adviezen, die waardevol kunnen zijn voor geschiedenisdocenten in het middelbaar onderwijs. Deze aanbevelingen worden gelegitimeerd door de positieve reacties van havo 5-leerlingen op mijn mysterie over de ontdekte vluchttunnel van Oost- naar West-Berlijn.

Aanbeveling 1: Geef ruimte aan multiperspectiviteit!

Het naar voren brengen van diverse personen vergroot de kans dat leerlingen zich in de lesstof herkennen, daardoor geïnteresseerd raken en actief participeren aan de les. Daarom pleit ik voor het vermijden van oppervlakkige ‘grote-lijnen-lessen’, met onderwerpen als De Koude Oorlog en De DDR. Bij dergelijke lessen is er minder de mogelijkheid tot identificatie met ‘gewone’ historische vrouwen of mannen. Afwezigheid van gewone, normale personen kan juist zorgen voor vervreemding, in plaats van herkenning.

Dus, het is essentieel dat gewone én bijzondere, mannen én vrouwen op een evenwichtige manier in de lesstof aan bod komen. Dit kan door middel van informerende tekstjes, maar bijvoorbeeld ook aan de hand van bewegend en stilstaand beeldmateriaal. In het mysterie heb ik verschillende personen met tegenstrijdige visies aan het woord gelaten én in beeld gebracht. Naast deze wat ‘passieve aandacht’ voor verschillende vrouwelijke en mannelijke perspectieven is het raadzaam discussies over onderwerpen te bevorderen, en hierbij argumenteren te stimuleren. Op deze manier zijn leerlingen passief (lezen, bestuderen en beluisteren) én actief (debatteren) bezig met multiperspectiviteit.

Aanbeveling 2: Maak de les aantrekkelijk wat betreft inhoud en vormgeving!

Wat maakt een les over een vluchttunnel ergens in Berlijn interessant en betekenisvol voor pubers? Een koppeling met de eigen geschiedenis en/of omgeving kan behulpzaam zijn. Bij een les over een vluchttunnel van Oost- naar West-Berlijn kan bijvoorbeeld worden gevraagd naar het bestaan van tunnels en stadsmuren in de eigen woonplaats of omgeving van leerlingen. Ook de actualiteit kan een vruchtbare inleiding op een onderwerp bieden. Een actuele gebeurtenis of ontwikkeling kan het nut en belang van het onderwerp duiden, bijvoorbeeld nieuws omtrent de Israëlische Westoeverbarrière of ‘De muur van Trump’. Raadzaam is deze eigen geschiedenis/omgeving en actualiteit vervolgens te verbinden met een spelvorm en/of creatieve opdracht, zodat de leerlingen op een actieve manier de lesstof kunnen verwerken.

1. Zichtbaarheid – Is de procedure transparant beschreven?

Selectie deelnemers

Verschillende personen hebben, op verschillende manieren en momenten, een bijdrage geleverd aan dit onderzoek:

1. 12 (ervaren) geschiedenisdocenten (**huidige onderzoek**) – bij de vragenlijst
Zij hebben mijn vragenlijst ingevuld. Uit hun antwoorden abstraheer ik inhoudelijke en didactische ontwerpcriteria voor een interessante en betekenisvolle les over de nieuwe historische contexten, voor vrouwelijke leerlingen.
2. 12 ervaren geschiedenisdocenten, geschiedenisdocenten in opleiding en deskundigen op het gebied van vrouwengeschiedenis (**vooronderzoek**) – bij de vragenlijst
Zij hebben mijn vragenlijst ingevuld bij het vooronderzoek. De hier verkregen ontwerpcriteria voor een interessante en betekenisvolle les voor vrouwelijke leerlingen heb ik samengevoegd met de criteria die bij het huidige onderzoek zijn verkregen.
3. 6 ‘experts’ – bij de expertronde
Dit zijn geschiedenisdocenten die bij het huidige onderzoek hadden aangegeven te willen deelnemen aan het vervolg. Hun expertise heb ik ingezet bij het verbeteren van mijn lesontwerp, een mysterie, voor een ‘vrouwvriendelijke geschiedenisles’. Zij voorzagen de eerste versie van de mysterie-opdracht van feedback.
4. 1 geschiedenisdocente van een VAVO-school in de Randstad – bij het testmoment
Deze geschiedenisdocente was één van de geschiedenisdocenten die de vragenlijst heeft ingevuld, én als expert heeft gefungeerd. Zij was bereid en in staat om mijn lesontwerp in de praktijk uit te voeren. Ik ken deze docente uit mijn eigen middelbare schooltijd.
5. Een totaal van 27 havo 5-leerlingen van een VAVO-school in de Randstad (17 leerlingen bij de eerste les, 10 bij de tweede les) – bij het testmoment
De leerlingen zijn tussen de 17 en 22 jaar. De geschiedenisdocente geeft sinds augustus 2020 aan hen les. Daarvoor gaf zij les op een andere school.

Indeling in groepen

Doelgroep van mijn ontwerponderzoek: vrouwelijke leerlingen

Het doel van het lesontwerp is om betekenis (inzien van nut) en interesse te creëren bij vrouwelijke leerlingen. De reden dat vrouwelijke leerlingen de doelgroep van dit ontwerponderzoek zijn, is dat twee eerdere onderzoeken (*Youth and History* en *SLO*) lieten zien dat deze specifieke groep bij het vak geschiedenis momenteel achterblijft wat betreft interesse opwekken en betekenis geven. Bij het testmoment analyseer ik de resultaten van de gehele groep, én in het bijzonder de resultaten van de vrouwelijke leerlingen.

De historische context – het onderwerp - het mysterie

- De docente gaf op het voorziene testmoment les over de historische context ‘Duitsland in Europa’. In deze vernieuwde historische context zijn vrouwelijke perspectieven vrijwel afwezig.
- ‘De ontdekte vluchttunnel van Oost- naar West-Berlijn’ is het onderwerp van de les.
- De gekozen werkvorm is het mysterie.

Experimenten

Bronmateriaal

Drie bronnen/instrumenten die gezamenlijk een beeld zouden geven van de mate van interesse en betekenis bij de vrouwelijke en mannelijke leerlingen:
eigen lesobservatie – feedback van de docente – de leerlingenenquête.

Om inzicht te krijgen in de aanwezigheid van interesse en betekenis bij (vrouwelijke) leerlingen heb ik tijdens de lesobservatie gericht de leerlingen gevolgd. Behulpzaam hierbij was een observatieformulier met enkele indicatoren voor interesse (alertheid en nieuwsgierigheid) en betekenis (inzien van nut/relevantie). Ook de docente heeft globaal gelet op interesse en betekenis in de gehele groep.

Daarbij heb ik een leerlingenenquête opgesteld, met als hoofdmoot een tiental contextspecifieke stellingen. In deze stellingen werd telkens impliciet gevraagd naar een indicator voor interesse en betekenis. Deze indicatoren zijn afkomstig uit het nieuwe model voor een vrouwvriendelijke geschiedenisles, met inhoudelijke en didactische elementen.

Tijdstip

Beide mysterie-lessen vonden op dezelfde dag plaats, namelijk op 18 december 2020 om 11:00-12:30 en 13:00-14:30. De leerlingen van beide groepen waren op dat moment even ver gevorderd in de lessenserie. De lessen vonden online plaats via Microsoft Teams.

Groepssamenstelling

De leerlingen werkten in drietallen aan de mysterie-opdracht. De indeling van de groepjes werd willekeurig bepaald.

Data-analyse

Er waren twee belangrijke momenten waarbij ik data heb geanalyseerd: de docentenenquête en het testen van de mysterie-lessen.

-De docentenenquête

De antwoorden van de docenten heb ik geclassificeerd en in tabellen ondergebracht. Een voordeel van het onderbrengen in categorieën van de antwoorden, is dat de lezer direct een duidelijk schematisch beeld krijgt van de visies van de leraren. Een nadeel is dat de antwoorden meestal niet zwart-wit zijn, terwijl deze in een tabel op een arbitraire wijze worden gepresenteerd. Daarom voorzie ik de tabellen telkens van een toelichting.

-Het testen van de mysterie-lessen

Na het verzamelen van de data (a.d.h.v. de lesobservatie, feedback van de docente en de leerlingenenquête) ben ik begonnen met de analyse ervan.

1. Bij de analyse van de lesobservatie bekeek ik in welke mate de elementen uit het observatieschema zijn behaald.
2. De feedback van de docente was daarnaast positief. Het enige echte minpunt van de mysterie-opdracht, dat ook al tijdens de lesobservatie naar voren was gekomen, was volgens haar dat de leerlingen moeite hadden met de leestaak.
3. De leerlingenenquête gaf aan de ene kant inzicht in de mate waarin interesse en betekenis in de gehele groep was aangewakkerd. Dit kon worden afgelezen uit staafdiagrammen met een vijfpuntsschaal (van sterk oneens tot sterk eens). Aan de andere kant heb ik via cirkeldiagrammen inzichtelijk gemaakt hoe de lesstof door vrouwelijke en mannelijke leerlingen werd ontvangen.

De drie instrumenten hebben geleid tot een nieuwe versie van het mysterie.

2. Navolgbaarheid – Zijn de keuzes onderbouwd?

Selectie deelnemers

Bij het vooronderzoek, waarbij ik onderzocht hoe vrouwelijke leerlingen meer kunnen worden geïnteresseerd in het vak geschiedenis, deden verschillende personen mee: ervaren docenten, docenten in opleiding en deskundigen op het gebied van vrouwengeschiedenis.

Bij het huidige onderzoek wilde ik het verkregen beeld uit het vooronderzoek aanscherpen met de expertise van meer ervaren geschiedenisdocenten, die niet per se overtuigt zijn van het belang van invoeging van vrouwelijke perspectieven in het onderwijs (bij het vooronderzoek hadden leraren in opleiding en de deskundigen die mening wel).

De kennis van deze 24 personen (12 in het vooronderzoek, 12 in het huidige onderzoek) heb ik gebundeld in een nieuw model, bestaande uit een tiental ontwerpcriteria die interesse en betekenis bij (vrouwelijke) leerlingen zou moeten opwekken.

Indeling in groepen

Doelgroep van mijn ontwerponderzoek: vrouwelijke leerlingen

Deskundigen Grever, Mesman en Offen hebben gewezen op het belang van identificatiemogelijkheden met de lesstof. In de nieuwe historische contexten komen weinig vrouwelijke perspectieven aan bod, wat identificatie met de lesstof bemoeilijkt.

Ik wil vrouwelijke en mannelijke leerlingen niet in hokjes wegzetten. Ook wil ik niet de suggestie wekken dat alleen vrouwelijke leerlingen zich kunnen herkennen en inleven in historische vrouwen. Voor mannelijke leerlingen kan meer informatie over historische vrouwen interessant en betekenisvol zijn. Voor mannelijke leerlingen kan het absoluut interessant en betekenisvol zijn meer te weten over historische vrouwen en vrouwelijke perspectieven. Toch richt ik mij specifiek op vrouwelijke leerlingen. Dat in sommige situaties niet kan worden ontkomen aan het labelen van personen ('vrouwelijke leerlingen') met als doel een probleem ('beperkte interesse en het inzien van nut') in kaart te brengen, wordt ook onderbouwd door antropoloog Markus Balkenhol.

Keuze voor historische context – onderwerp – mysterie

- De keuze voor de historische context was voornamelijk om een praktische reden. De docente die mijn lesontwerp wilde en kon uitvoeren, gaf op het voorziene testmoment les over de historische context 'Duitsland in Europa'. Een andere reden die de keuze voor deze context legitimeert, is dat ook hier vrouwelijke perspectieven grotendeels afwezig.

- De keuze is gevallen op het onderwerp ‘De ontdekte vluchttunnel van Oost- naar West-Berlijn’ omdat dit onderwerp het mogelijk maakt diverse kenmerkende aspecten aan elkaar te verbinden. De functie van de historische contexten is namelijk om kenmerkende aspecten te verbinden. Daarbij kunnen verschillende perspectieven (vrouwen en mannen) aan bod komen en kan worden gewerkt aan intersectionaliteit (betekenis: De samenhang tussen vormen van ongelijkheid wordt hier bestudeerd. Verschillende factoren, zoals gender, etniciteit en klasse, worden getoetst aan ‘de norm’.)

- De gekozen werkvorm is het mysterie. Het tiental ontwerpcriteria voor een vrouwvriendelijke geschiedenisles kunnen aan bod komen in een mysterie-opdracht. Een andere reden voor deze werkvormkeuze is dat ik al ervaring heb met het maken van mysteries.

Experimenten

Bronmateriaal

Mijn doel was het interesseren van (vrouwelijke) leerlingen. Daarbij moesten zij het nut inzien van de lesstof. Ik heb daarom mijn verkregen ontwerpcriteria voor een interessante en betekenisvolle geschiedenisles bestudeerd. Aan de hand van deze criteria kon ik concluderen dat juist persoonlijke verhalen van (gewone) mannen én vrouwen waardevol zijn. Ik heb daarom bewust naar zulke verhalen gezocht. Ik heb enkele boeken gelezen (*De tunnels: ontsnappingen onder de Berlijnse Muur* en *De Muur*) ter inspiratie. Ook internetbronnen zijn gebruikt: de website van Andere Tijden, Historianet, Historiek, de NOS en Trouw. In de gelezen boeken en op de geraadpleegde websites werden persoonlijke verhalen verteld, vaak met ondersteunende afbeeldingen. Alle bronnen in het ontworpen mysterie zijn gebaseerd op hetgeen ik heb gelezen en gezien. Door een aantal kleine aanpassingen in de bronnen was het mogelijk om er een kloppend verhaal, in mysterievorm van te maken, mét persoonlijke verhalen van mannen en vrouwen.

Tijdstip

Beide experimenten vonden op dezelfde dag plaats (vrijdag 18 december 2020). Dit was een bewuste keuze omdat de leerlingen op die dag even ver zouden zijn in de lessenserie over de Koude Oorlog. Daarbij waren de aanvangstijden van de lessen, 11 uur en 13 uur, niet dusdanig verschillend dat er geen grote veranderingen in energieprijl van de leerlingen moeten worden verwacht.

Groepssamenstelling

-

Data-analyse

-De docentenenquête

De antwoorden van de docenten heb ik geclassificeerd. Een voordeel van het onderbrengen in categorieën van de antwoorden, is dat de lezer direct een duidelijk schematisch beeld krijgt van de visies van de leraren. Een nadeel is dat de antwoorden meestal niet zwart-wit zijn, terwijl deze in een tabel op een arbitraire wijze worden gepresenteerd

-Het testen van de mysterie-lessen

Aan de hand van een eigen lesobservatie, feedback van de docente en de leerlingenenquête heb ik de data verzamelt. De redenen voor een combinatie van deze instrumenten is dat zij gezamenlijk completere en meer betrouwbare resultaten geven, dan dat één instrument zou worden ingezet.

De lesobservatie werd gedaan op basis van een vooraf opgesteld observatieformulier. De reden hiervoor was dat ik op die manier gericht de (vrouwelijke) leerlingen kon bestuderen.

De leerlingenenquête werd afgenomen met behulp van een vijfpuntsschaal. De reden hiervoor is dat alle leerlingen nuance konden aanbrengen in hun antwoorden. Daarbij is dit een overzichtelijke schaal.

De drie instrumenten gaven inzicht in de doeltreffendheid van het mysterie. Het mysterie, waarin vrouwelijke perspectieven een aanzienlijke rol hebben, werd positief ontvangen door vrouwelijke én mannelijke leerlingen.

3. Acceptabel?

3a. Is de representativiteit van de steekproef goed beschreven?

De steekproef is gedaan door één geschiedenisdocente bij twee havo 5-klassen van een VAVO-school in de Randstad. Dit waren in totaal 27 leerlingen. Vanwege deze beperkte groepsgrootte is het ontwerponderzoek niet representatief voor andere havo 5-groepen in de rest van Nederland. De uitkomsten van de lesobservaties, de feedback van de docente en de leerlingen zeggen alleen met zekerheid wat over de specifieke situaties waarin het educatief product is getest. Er is geen mogelijkheid tot generalisatie, want in andere klassen kunnen andere variabelen van invloed zijn op het succes of falen van het educatief product.

3b. Spanning tussen de voorgenomen systematiek en de specifieke omstandigheden bij de experimenten

Tijdens het testen van mijn lesontwerpen had ik mij voorgenomen neutraal te zijn en nauwelijks sturing te geven. Het bleek op een aantal momenten dat leerlingen hulp/sturing nodig hadden, zodat zij verder zou kunnen met de opdracht. Ik heb bijvoorbeeld een keer aan een groepje uitgelegd wat een mysterie inhoudt en hoe de bronnen met elkaar kunnen worden gecombineerd. Ook heb ik tips gegeven hoe de leestaak meer behapbaar kan worden gemaakt. Op deze manieren heb ik de leerlingen geholpen.

3c. Spanning tussen de voorgenomen systematiek van data-analyse en de persoonlijke band tussen docent en leerling

Ik kende de leerlingen niet. Ik kon de kennis en kunde van de leerlingen daarom niet optimaal inschatten. De docente die de les gaf, kende de leerlingen ongeveer een halfjaar en had daardoor meer voorkennis. Zij kon hierdoor de leerlingen gericht helpen.

Op donderdag 21 januari 2021 heb ik mijn gemaakte keuzes besproken met twee medestudenten van de master Geschiedenis: Educatie & Communicatie. Het doel van deze bespreking was duidelijk te maken hoe ik dit onderzoek heb uitgevoerd, en of dit begrijpelijk is voor anderen. Voorafgaand aan de bespreking lazen de twee medestudenten het verslag van mijn gemaakte keuzes. Tijdens de bespreking richtten zij zich op de zichtbaarheid en navolgbaarheid van mijn beslissingen. En, hoe acceptabel zijn deze beslissingen?

Ik heb hen de meeste data en bestanden kunnen laten zien, zodat zij inzicht kregen in mijn methode, hetgeen ik heb gedaan. Zij beoordeelden de zichtbaarheid en navolgbaarheid van mijn onderzoek positief. Ook vonden zij mijn gemaakte beslissingen acceptabel. Aan de hand van hun opmerkingen heb ik enkele kleine aanpassingen gedaan in de beschrijving van de methode, conclusie en discussie. Verder hebben de medestudenten mij geholpen met het vinden van een oplossing voor het teveel aan woorden.