
VERHALEN VOOR DE TOEKOMST

Mark Borgman.

4301862

Hanneke Tuithof & Bjorn Wansink

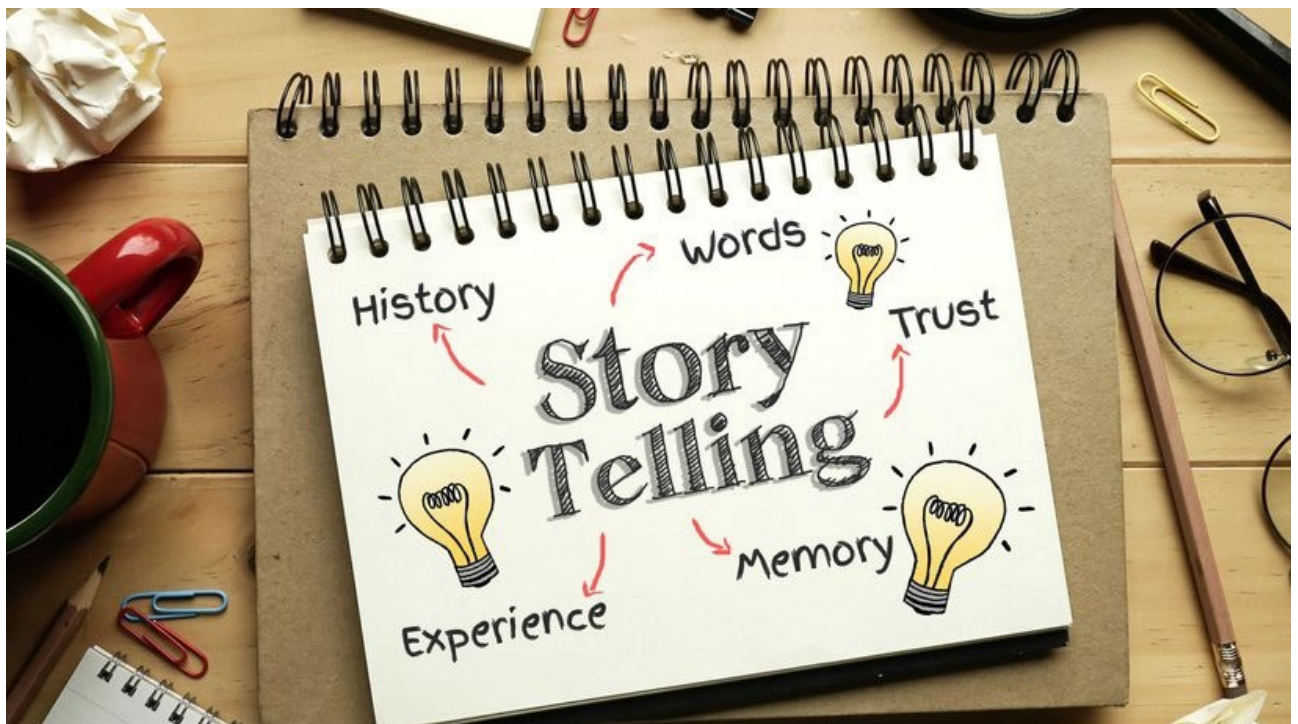
Universiteit Utrecht.

Educatie en Communicatie: Geschiedenis

Masterthesis

06-02-2021

Woordenaantal: 14.228



INHOUDSOPGAVE

<u>Samenvatting</u>	<u>4</u>
<u>Inleiding</u>	<u>5</u>
<u>Hoofdstuk 1: Theoretische kaders</u>	<u>10</u>
<u>1.1: Historisch redeneren</u>	<u>10</u>
<u>1.2: Contextualiseren</u>	<u>13</u>
<u>1.3 Didactische Sturingsvormen</u>	<u>15</u>
<u>1.4 Ontwerpcriteria</u>	<u>18</u>
<u>Hoofdstuk 2: Methode</u>	<u>19</u>
<u>2.1: Historical Perspective Taking</u>	<u>19</u>
<u>2.2: Vormgeving van de verhalen</u>	<u>20</u>
<u>2.2.1: Het leerlinggestuurde verhaal</u>	<u>20</u>
<u>2.2.2: Het docentgestuurde verhaal</u>	<u>21</u>
<u>2.2.3: Het gedeelde-sturingsverhaal</u>	<u>21</u>
<u>2.3: Evaluatieve methoden</u>	<u>22</u>
<u>Hoofdstuk 3: Resultaten & Analyse</u>	<u>24</u>
<u>3.1: Het leerlinggestuurde verhaal</u>	<u>25</u>
<u>3.1.1: Stimuleert deze sturingsvorm het creëren van de context bij leerlingen?</u>	<u>25</u>
<u>3.1.2: Stimuleert deze sturingsvorm het empathisch vermogen van leerlingen?</u>	<u>27</u>
<u>3.1.3: Stimuleert deze sturingsvorm een bewustwording van presentismen?</u>	<u>29</u>
<u>3.1.4: Deelconclusie</u>	<u>30</u>
<u>3.2: Het docentgestuurde verhaal</u>	<u>31</u>
<u>3.2.1: Stimuleert deze sturingsvorm het creëren van de context bij leerlingen?</u>	<u>31</u>
<u>3.2.2: Stimuleert deze sturingsvorm het empathisch vermogen van leerlingen?</u>	<u>32</u>
<u>3.2.3: Stimuleert deze sturingsvorm een bewustwording van presentismen?</u>	<u>33</u>
<u>3.2.4: Deelconclusie</u>	<u>34</u>
<u>3.3: Het gedeelde-sturingsverhaal</u>	<u>35</u>

<u>3.3.1: Stimuleert deze sturingsvorm het creëren van de context bij leerlingen?</u>	<u>35</u>
<u>3.3.2: Stimuleert deze sturingsvorm het empathisch vermogen van leerlingen?</u>	<u>36</u>
<u>3.3.3: Stimuleert deze sturingsvorm een bewustwording van presentismen?</u>	<u>37</u>
<u>3.3.4: Deelconclusie</u>	<u>38</u>
<u>Conclusie</u>	<u>39</u>
<u>Discussie</u>	<u>42</u>
<u>Literatuurlijst</u>	<u>44</u>
<u>Bijlages</u>	<u>46</u>
<u>1: Vooronderzoek over het vertellen van verhalen</u>	<u>46</u>
<u>2: Blauwdruk van het docentgestuurde verhaal</u>	<u>49</u>
<u>3: Blauwdruk van het gedeelde-sturingsverhaal</u>	<u>58</u>
<u>4: Audittrail</u>	<u>67</u>
<u>5: Verslag pedagogische bevindingen docentgestuurde vorm</u>	<u>70</u>
<u>6: Vragenlijst interactief-verhaal leerlinggestuurd</u>	<u>71</u>
<u>7: Vragenlijst interactief-verhaal docentgestuurd</u>	<u>75</u>
<u>8: Vragenlijst interactief-verhaal gedeelde-sturing</u>	<u>80</u>

SAMENVATTING

Verhalen kunnen erg tot de verbeelding spreken. Leerlingen vinden geschiedenisverhalen vaak interessant en het kan hen motiveren en fascineren. Uit een vooronderzoek blijkt dat docenten vooral verhalen in de onderbouwklassen van het voortgezet onderwijs vertellen. Tijdsdruk, voorbereidingstijd en een mogelijk verminderde interesse van leerlingen liggen hieraan ten grondslag. Toch toont de literatuur aan dat verhalen ook een plek kunnen hebben in de bovenbouwklassen van het voortgezet onderwijs. Zij zouden historisch redeneren, een vaardigheid die leerlingen in de vingers moeten hebben voor het examen geschiedenis, kunnen stimuleren. Historisch redeneren bestaat uit veel verschillende componenten. Om onderzoek te doen naar alle componenten is onbegonnen werk. Vandaar dat er één component van historisch redeneren wordt onderzocht: contextualiseren. In dit ontwerponderzoek staat de volgende vraag centraal: *Welke sturingsvorm van interactieve verhalen stimuleert contextualiseren het meeste bij bovenbouwleerlingen?*

Uit de literatuur komt naar voren dat componenten van historisch redeneren, zoals contextualiseren, het beste worden gestimuleerd als leerlingen een actieve rol hebben in de les. Vandaar dat ervoor is gekozen om de verhalen interactief te maken. Volgens Vermunt zijn er drie sturingsvormen waarop een docent de mate van sturing kan bepalen. Dit onderzoek biedt de mogelijkheid om te kijken welk van de drie sturingsvormen leerlingen het prettigst vinden werken om contextualiseren te oefenen.

Om concrete informatie te verzamelen betreffende het stimulerende effect van de sturingsvormen wordt er gebruikt gemaakt van het model 'Historical Perspective Taking' (HPT). HPT is een model gemaakt door Tim Huijgen waarin hij concretiseert hoe leerlingen historisch contextualiseren. HPT is goed te onderzoeken omdat het uit drie toetsbare componenten bestaat. Bij de eerste component wordt er gekeken naar de mate waarin leerlingen een context creëren. Als tweede wordt er gekeken naar de mate waarin leerlingen zich kunnen inleven. Als laatste component wordt er gekeken naar de vraag of leerlingen bewuster zijn geworden van presentismen.

Om de hoofdvraag te beantwoorden zijn er drie interactieve verhalen vormgegeven aan de hand van de drie sturingsvormen. Deze zijn in de praktijk getest, weliswaar onder verschillende omstandigheden. In de analyse wordt er gekeken naar de drie bovengenoemde componenten. Hieruit komt naar voren dat van de drie sturingsvormen er twee geschikt lijken om contextualiseren te stimuleren. Zowel de docentgestuurde als gedeelde-sturingsvorm stimuleren, in meer of mindere mate, het creëren van de eigen context en het empathisch vermogen van de leerlingen. Ook is er sprake van bewustwording van presentismen, al is de mate hiervan zeer verschillend per leerling. De

leerlinggestuurde variant blijkt te weinig sturend voor leerlingen om nieuwe kennis op te doen. Echter is het enthousiasme en plezier van leerlingen zodanig dat het wel een geschikte lesopener kan zijn.

INLEIDING

“ De Duitsers kwamen het terrein van de boerderij op. Ze vroegen aan boer Edwin of zij een aantal hooivorken mochten lenen. Ze liepen naar een hooiwagen en begonnen in de berg te steken. Als er onderduikers in de kar hadden gezeten dan hadden zij nu wel van zich laten horen. Edwin wist maar al te goed waar de onderduikers zaten, maar dat ging hij natuurlijk niet aan de Duitsers vertellen. De soldaten gingen het huis binnen. Door een kier in de kast kon Sarah één van de soldaten zien. Ze hield haar adem in en probeerde zo stil mogelijk te zijn. De soldaat liep naar de kast en inspecteerde deze zeer nauwkeurig. Hij draaide zich om en het leek erop alsof hij weg zou gaan. Sarah ademde voorzichtig uit, de lucht was nog niet uit haar longen of... BAM een hooivork stak door de deur heen.”

Dit verhaal is mij levendig bijgebleven. Het is door mijn docent verteld toen ik in groep 8 zat. Hij had ons beloofd om het verhaal ooit af te maken, maar door de drukte van de Cito-toets, eindmusical en groep 8-kamp is het daar nooit van gekomen. Toch is het mij al die jaren bijgebleven. Dit komt met name door de manier waarop de docent het verhaal vertelde en deels doordat ik nooit achter het einde ben gekomen.

Veel mensen herinneren zich een geschiedenisdocent die prachtige verhalen kon vertellen. Dit komt doordat een verhaal persoonlijk kan aanvoelen en zo kan leiden tot betrokkenheid.¹ Het onthouden van een verhaal kan ook te maken met de manier waarop mensen het zich herinneren. Het vertellen van een verhaal creëert een bubbel bij leerlingen. Ze worden uit de dagelijkse sleur getrokken en meegenomen in een verhaal. Hun fantasie zorgt ervoor dat zij het verhaal voor zich gaan zien. De bubbel zorgt ervoor dat leerlingen het verhaal los onthouden van de overige geschiedenislessen, waardoor zij het vaak lang onthouden.²

De praktijk leert dat geschiedenisverhalen vooral in de onderbouw worden ingezet als leermiddel. Uit een vragenlijst gehouden onder beginnende docenten kwam naar voren dat verhalen worden ingezet om leerlingen te fascineren wanneer er een nieuw onderwerp wordt geïntroduceerd.³ De ondervraagden gaven aan dat zij in de onderbouw meer vrijheid ervoeren en daarom de tijd namen om een verhaal te vertellen. Bovendien zijn veel onderwerpen nog nieuw voor onderbouwleerlingen waardoor een verhaal goed werkt als lesopener om de leerlingen te motiveren

¹ J. Kuyvenhoven., *In the presence of each other: A pedagogy of storytelling*. (Toronto 2009). 59-60

² Kuyvenhoven, *In the presence of each other*. 60

³ Zie bijlage 1.

Ook in de literatuur lijkt het er in eerste instantie op dat een verhaal meer geschikt is voor de onderbouw dan de bovenbouw. De eerste reden heeft te maken met de denkfase waarin bovenbouwleerlingen zich bevinden. Onderwijsfilosoof Kieran Egan onderscheidt vijf denkfases: somatisch, mythisch, romantisch, filosofisch en ironisch.⁴ Egan categoriseert kinderen aan de hand van leeftijd in één van deze fasen. Hij geeft aan dat het voor ieder kind anders is waar en wanneer zij zich in welke fase bevinden, maar gemiddeld genomen zitten de onderbouwleerlingen in de romantische fase. De romantische fase houdt in dat leerlingen steeds meer beginnen te bepalen welke aspecten van een verhaal realistisch of fictief zijn. Doordat leerlingen verhalen anders analyseren is het nuttig om deze met hen te bespreken.⁵ Bovenbouwleerlingen zitten vaak niet meer in de romantische fase, maar dat betekent niet dat deze fase is afgesloten. Het is meer een onderlaag waar de filosofische fase op voortbouwt. Hierdoor vinden leerlingen verhalen vaak nog steeds interessant, maar daar wordt weinig op geacteerd.

Een tweede reden waarom verhalen weinig worden gebruikt in bovenbouwklassen heeft te maken met de mate van vrijheid die docenten ervaren, zoals ook in het vooronderzoek naar voren kwam. In de onderbouw voelen docenten meer vrijheid om de lessen in te vullen naar eigen inzicht. In de bovenbouwklassen zijn docenten geneigd om het examenprogramma strak te volgen. Zij willen leerlingen klaarstomen voor het eindexamen. Vooral onervaren docenten durven het vastgestelde programma nauwelijks los te laten. In dit vastgestelde programma is vaak geen ruimte voor verhalen. Verhalen hebben vaak nog een slechte naam in de geschiedwetenschap. Leerlingen moeten door middel van historisch redeneren achter de waarheid zien te komen en verhalen zouden nauwelijks bijdragen aan het verbeteren van deze vaardigheid. Deze gedachtegang kan je de docenten nauwelijks kwalijk nemen. De meeste bovenbouw docenten hebben een studie aan de hogeschool of universiteit gevolgd, waar hen is aangeleerd dat verhalen vooral ingezet kunnen worden om leerlingen te amuseren en fascineren. Voor historisch redeneren is kennis van bronnen een noodzaak.⁶

De laatste jaren is dit beeld over verhalen veranderd. In de vakdidactische kringen wordt steeds meer geaccepteerd dat logisch redeneren, zuivere feitenkennis en historisch denken niet genoeg is om achter de waarheid te komen. Een verhaal kan een rol spelen aangezien dat meer gaat over de levensechtheid en waarschijnlijkheid. Deze denkbeelden lijken in strijd met elkaar, maar historicus David George Watts geeft aan dat zij naast elkaar bestaan. Watts onderscheidt twee manieren van denken: 'R-thinking' en 'A-thinking'.⁷ R-thinking bestaat uit rationeel en respectievelijk associatief denken, terwijl A-thinking associaties, fantasie en intuïtie impliceert. De ene vorm van denken is volgens Watts niet inferieur aan de andere.⁸ Het zou namelijk kunnen leiden tot twee verschillende waarheidsbeelden. Deze

⁴ K. Egan., *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. (Chicago 1997). 6-7

⁵ Egan, *The educated mind*. 71-72

⁶ A. Wilschut., *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*. (Bussum 2011). 163-164

⁷ D. Watts., *The Learning of History* in Routledge library editions: historiography vol.28 (New York 2016). 32-33

⁸ Ibidem 33-34

waarheidsbeelden bestaan volgens didacticus Arie Wilschut onafhankelijk van elkaar, maar beïnvloeden elkaar wel. Deze beïnvloeding is voor het menselijk denken essentieel aangezien het emoties en rationeel denken met elkaar verbindt.⁹ De verschuivende rol van verhalen in de vakdidactische kringen kan ervoor zorgen dat verhalen ook interessanter worden voor de bovenbouwjaren van het voortgezet onderwijs. Het gebruik van een verhaal kan namelijk veel voordelen opleveren voor zowel leerlingen als de docent.

Allereerst zijn verhalen sterk aangezien ze aansluiten bij de levensechtheid van de wereld. De wereld waarin de geschiedenis zich afspeelt kan als "ver" of "anders" aanvoelen. Een verhaal kan bijvoorbeeld doen realiseren dat Romeinen ook mensen waren. Auteur Philip Matyszak beschrijft in zijn boek '24 hours in ancient Rome' heel mooi hoe een Romeinse voerman geen zin had om op te staan om te gaan werken.¹⁰ Het geeft een extra laag aan een personage, waarmee leerlingen zich kunnen identificeren. Leerlingen hebben over het algemeen ook een hekel aan vroeg opstaan. Zo kan een verhaal de betrokkenheid van leerlingen vergroten en prikkelt het verhaal hun fantasie.¹¹

Een tweede kracht is dat een verhaal over alternatieven kan gaan. Zo kunnen leerlingen oefenen met verschillende blikken naar een historische gebeurtenis te kijken. Een nieuw verhaal kan in strijd zijn met een beeld dat leerlingen in hun hoofd hebben over een bepaalde gebeurtenis. Zij moeten beiden beelden aan elkaar koppelen en zo kunnen zij tot nieuwe inzichten komen.¹² Een verhaal hoeft niet altijd in strijd te zijn met een bestaand beeld. Het kan ook een beeld, dat leerlingen al hebben, aanvullen. Leerlingen zijn vaak geïnteresseerd in een verhaal omdat het gaat over het onverwachte, spannende en onzekere. Dit is juist hetgeen dat in veel geschiedenislessen ontbreekt. Het historisch proces wordt vaak dichtgetimmerd, waardoor leerlingen het als saai ervaren.¹³

Ten derde kunnen verhalen helpen het historisch proces open te breken en zorgen voor variatie in de geschiedenislessen. Dit kan leiden tot meer betrokken en gemotiveerde leerlingen. Toch is alleen het gebruik van een verhaal niet genoeg. Zoals Egan aangaf is de kans aanwezig dat leerlingen een verhaal niet meer vanzelfsprekend interessant vinden. Interesse kan gestimuleerd worden door aan te geven dat het leerlingen helpt hen voor te bereiden op het eindexamen. Voor geschiedenis kan dit betekenen dat leerlingen oefenen met historisch redeneren. Dit is namelijk een eindterm in het eindexamen.¹⁴

Meerdere onderzoekers hebben aangegeven dat leerlingen moeite hebben met de abstractie van historisch redeneren. Peter Seixas, Chaucey Monte-Sano en Carla van Boxtel in samenwerking met Janet van Drie hebben allen hun eigen framework opgesteld. De abstractheid van historisch redeneren is ook

⁹ Wilschut, *Geschiedenisdidactiek*. 163

¹⁰ P. Matyszak., *24 uur in het oude Rome: het dagelijks leven van de Romeinen*. (Haarlem 2019). 21

¹¹ Wilschut, *Geschiedenisdidactiek*. 164

¹² J.A. Levisohn., *Negotiating historical narratives: An epistemology of history for history education*. In *Journal of philosophy of education* (2010). 1-2

¹³ Wilschut, *Geschiedenisdidactiek*. 165

¹⁴ Eindexamenprogramma geschiedenis havo/vwo. Domein A.

<https://www.examenblad.nl/vak/geschiedenis/2021> Geraadpleegd op 20-10-20 om 09:06

wat leerlingen als probleem ervaren. Historisch redeneren is dus een erg breed en abstract begrip. Verhalen kunnen een rol spelen om onderdelen van historisch redeneren te concretiseren.

Contextualiseren ligt het meeste voor de hand. Het is een belangrijk onderdeel van historisch redeneren aangezien het bij elke component van historisch redeneren een rol speelt.¹⁵ Historisch contextualiseren gaat over het inzichtelijk maken voor leerlingen dat de wereld vroeger anders in elkaar stak dan de huidige wereld. Om dit te begrijpen hebben leerlingen kennis nodig van sociale, politieke en culturele waarden van de betreffende tijd. Zo kunnen leerlingen het handelen van mensen in een bepaalde tijd verklaren.¹⁶

Om te kijken hoe een verhaal contextualiseren kan stimuleren heb ik ervoor gekozen om de verhalen interactief vorm te geven. Een traditioneel verhaal leidt tot passieve leerlingen. Van Boxtel en van Drie geven aan dat om historisch redeneren te stimuleren leerlingen een actieve rol in het proces moeten hebben.¹⁷ Een interactief verhaal stimuleert de betrokkenheid van leerlingen aangezien zij in het verhaal keuzes moeten maken. Deze keuzes kunnen impact hebben op het verhaal. Door de actieve rol van leerlingen hoop ik dat ze betrokken raken bij het verhaal en dat het hen motiveert en enthousiasmeert om aan de slag te gaan met contextualiseren.

De interactieve verhalen worden vormgegeven volgens de drie sturingsvormen zoals onderwijsfilosoof Jan Vermunt deze beschrijft.¹⁸ Het gaat om een docentgestuurde, leerlinggestuurde en gedeelde-sturingsvorm. De vraag is bij welke sturingsvorm contextualiseren het meeste aan de orde komt. Vandaar dat er in deze scriptie de volgende vraag centraal staat: *Welke sturingsvorm van interactieve verhalen stimuleert contextualiseren het meeste bij bovenbouwleerlingen?*

Contextualiseren is een lastig onderwerp om te onderzoeken. Historicus Tim Huijgen geeft aan dat er weinig methoden zijn die contextualiseren stimuleren en er geen standaard model is om te toetsen of leerlingen meer of minder zijn gaan contextualiseren.¹⁹ Een van de vragen die hij zichzelf dan ook stelt is hoe je kan meten of leerlingen door een werkvorm beter gaan zijn contextualiseren. Vandaar dat Huijgen een eigen model heeft gemaakt waarin hij concretiseert of leerlingen historisch contextualiseren. Dit model noemt hij 'Historical Perspective Taking' (HPT). HPT is volgens hem beter te onderzoeken omdat het bestaat uit drie toetsbare componenten.²⁰ HPT zal dan ook gebruikt worden als model in dit onderzoek.

¹⁵ T. Huijgen., *Balancing between past and present. Promoting student's ability to perform historical contextualization* (Groningen 2018). 13

¹⁶ Ibidem 15-16

¹⁷ J. van Drie., *Historical reasoning. Towards a framework for analyzing students reasoning about the past*. In *Educational psychology* 20 (2008) 87-110. 88-89

¹⁸ J. Vermunt., *Congruence and friction between learning and teaching*. In *learning and instruction* 9 (1999 Leiden) 257-280. 27

¹⁹ Huijgen, *Balancing between past and present*. 14-15

²⁰ Ibidem 16

Zelf heb ik ervaring met het vormgeven van interactieve verhalen. De docentgestuurde vorm heb ik meerdere keren gebruikt tijdens mijn baan op het Minkema College in Woerden. De leerlingen vonden het fantastisch om te doen omdat het de geschiedenisles een andere invulling gaf. Toch merkte ik op dat niet elke leerling zich even goed kon vinden in de keuzemogelijkheden. Vandaar dat ik voor mijn vakdidactisch ontwerponderzoek een gedeelde-sturingsvariant heb uitgetoetst. Hieruit kwam naar voren dat leerlingen het prettig vonden om hun eigen keuzelijntje te volgen, terwijl ze ook nieuwsgierig waren naar de andere mogelijke verhaallijnen.²¹ Tijdens mijn educatieve master heb ik de cursus vakdidactiek 1 gevolgd. Daar werd ons gevraagd om de ogen te sluiten. De docent stelde een aantal vragen. Hij vroeg wat wij zagen, roken, voelden en hoorden. Je moest uiteindelijk jouw denkbeeld vergelijken en bespreken met een medestudent. Je moest jouw antwoorden verantwoorden, waardoor je bewust nadacht over jouw gecreëerde context.

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn er drie interactieve verhalen geschreven over de net ingevoerde historische context Britse Rijk. Dit betekent niet dat de verhalen alleen voor de havo ingezet kunnen worden, want de inhoud sluit ook aan bij de tijdvakken 'Pruiken en Revoluties' en 'Burgers en Stoommachines.'

De opbouw van het onderzoek ziet er als volgt uit. Het theoretisch kader bestaat uit drie onderdelen. Het eerste deel gaat over het historisch redeneren. Gevolgd door een deel dat ingaat op contextualiseren. Het laatste deel gaat over de drie sturingsvormen en hoe deze worden ingevuld. Uit deze theoretische kaders zullen ontwerpcriteria voor de verhalen naar voren komen. Deze criteria zijn de kern waaromheen de verhalen worden geschreven. Na de ontwerpcriteria zal er in hoofdstuk twee worden ingegaan op de methode. In hoofdstuk drie zullen de bevindingen van de praktijk worden geanalyseerd. In het laatste hoofdstuk, de conclusie, geef ik antwoord op de onderzoeksvraag. In dit hoofdstuk komen ook mogelijke verbeteringen van dit ontwerponderzoek en eventuele vervolgonderzoeken aan bod.

Voordat we het onderzoek bespreken is het goed om te realiseren wat de impact van een verhaal kan zijn. Verhalen kunnen mensen aanzetten om na te denken over de geschiedenis en zo gevolgen met zich mee te brengen. Door verhalen worden mensen geïnteresseerd in de wijze waarop de geschiedschrijving werkt. De historische verhalen kunnen een publieke pedagogische rol vertolken. Daar schuilt een gevaar waar ik in dit onderzoek expliciet aandacht aan moet besteden. Een verhaal kan een grote impact hebben op leerlingen en voor dit onderzoek worden er verhalen verzonnen door de docent. Ondanks dat het verhaal verzonnen is kan het wel "echte" gevolgen hebben. Een docent heeft vaak autoriteit waardoor leerlingen zijn/haar kennis voor waar aannemen. Het is uitermate belangrijk dat de docent met de leerlingen bespreekt dat het een fictief verhaal is aangezien leerlingen (vaak) op zichzelf nog niet in staat zijn om feit en fictie volledig te onderscheiden.

²¹ M. Borgman., *Vakdidactisch ontwerponderzoek*. (Utrecht 2020). 17

THEORETISCH KADER

1.1: Theoretisch kader historisch redeneren

Historisch redeneren is voor het geschiedenisexamen een belangrijke vaardigheid, maar tegelijkertijd is het een lastig begrip. Er bestaat veel discussie over wat "historisch redeneren" precies inhoudt en welke vaardigheden er onderdeel van zijn. Toch bestaat er consensus over een aantal componenten van historisch redeneren, waarvan contextualiseren er één van is. Een interactief verhaal leent zich uitstekend voor het oefenen van contextualiseren. Dit zal na een korte weergave van het debat over historisch redeneren, verder worden uitgediept.

Historisch redeneren kan op meerdere manieren worden ingevuld. Volgens Historica Saskia Brederveld wordt de term historisch redeneren vaak afwisselend gebruikt met de termen historische geletterdheid en historisch bewustzijn. Deze drie termen worden vaak onderling aan elkaar verbonden.²² Een exacte invulling geven is lastig maar van Boxtel en van Drie zijn met een bruikbare definitie gekomen. Zij beschrijven historisch redeneren als volgt: *'Een activiteit waarbij een persoon informatie over het verleden organiseert om zo een historisch fenomeen te kunnen verklaren/vergelijken/uitleggen.'*²³

Van Boxtel en van Drie leggen de nadruk op de activiteiten van leerlingen. Zij moeten in staat zijn om meer te kunnen dan alleen het leren van feiten. Ook moeten de leerlingen in staat zijn om met behulp van hun kennis historische gebeurtenissen te interpreteren ofwel verklaren. Hiervoor moeten de leerlingen over algemene vaardigheden beschikken. Met behulp van bronnenkritiek kunnen leerlingen hun redenering meer kracht bij zetten in een historische context. Historisch redeneren kan dan ook breder worden gezien dan puur een historische vaardigheid.²⁴

Monte-Sano geeft aan dat historisch redeneren niet per se over het verleden hoeft te gaan. Het kan ook over de beïnvloeding van het heden door het verleden gaan en over hoe het verleden vandaag de dag wordt gebruikt. Hierbij gebruiken zij historische concepten en methoden.²⁵ De geschiedenisles is wel een uitstekende plek om deze vaardigheid te ontwikkelen.

²² S. Brederveld., *Historisch Redeneren: De weg naar het behalen van het nieuwe eindexamen geschiedenis*. (Utrecht 2011). 3

²³ J. van Drie., *Historical reasoning. Towards a framework for analyzing students reasoning about the past*. In *Educational psychology* 20 (2008) 87-110. 89

²⁴ *Ibidem* 88-89

²⁵ C. Monte-Sano., *Argumentation in history classrooms: A key path to understanding the discipline and preparing citizens*. In *Theory into practice*, 55:4 (2016) 311-319. 313

Van Boxtel en van Drie hebben een framework van historisch redeneren opgesteld. Zij geven aan dat goed historisch redeneren uit zes componenten bestaat. Deze componenten zijn in de praktijk niet zo duidelijk gescheiden, maar complementair aan elkaar.²⁶ De verdeling ziet er als volgt uit:

1. *Het stellen van historische vragen.* De nadruk ligt hier op het stellen van vragen. Het is een soort leesstrategie. Sommige typen vragen wakkeren historisch redeneren beter aan dan andere.²⁷
2. *Het gebruiken van bronnen.* Leerlingen gaan anders om met bronnen dan docenten denken. Leerlingen denken vaak dat er één juist antwoord uit de bron te halen valt. Om goed historisch te kunnen redeneren moeten leerlingen denken met en over de bron.²⁸
3. *Contextualiseren.* Het historische onderwerp moet gecontextualiseerd worden zodat leerlingen zich kunnen inleven. Leerlingen hebben moeite om de standaarden van hun eigen leven los te laten. Voor historisch redeneren is het nodig dat leerlingen inzien dat eigentijdse mensen anders tegen een historische gebeurtenis aankeken dan dat wij nu doen.²⁹
4. *Argumentatie.* Leerlingen moeten bij historisch redeneren meerdere perspectieven onderbouwen met sterke argumenten. Voor leerlingen zijn conclusies vaak definitief, terwijl bij de geschiedenis een onderbouwing van argumenten is bedoeld om aan te tonen dat iets meer of minder aannemelijk is.³⁰
5. *Historische begrippen.* Deze begrippen zijn vaak niet concreet. Sterker nog om een begrip uit te leggen moet een leerling er vaak een ander begrip bij gebruiken. Van Drie en van Boxtel geven aan dat leerlingen veel moeten oefenen met deze begrippen.³¹
6. *Methodologische begrippen.* Deze begrippen worden gebruikt om historische gebeurtenissen te verklaren. Belangrijke aspecten zijn bewijs, empathie, causaliteit etc.³²

Van Boxtel en van Drie geven aan dat de componenten niet als losstaand moeten worden gezien. Seixas gaat hierin nog een stap verder. Hij is van mening dat bronnengebruik niet los kan worden gezien van contextualiseren. Hij zegt hierover het volgende: *'The worklike text is part of the action that is under investigation, not an account of the action.'*³³ Seixas schreef zelf een alternatief framework voor historisch redeneren. Hij maakte onderscheid uit vier componenten.

1. Het stellen van historische vragen
2. Het werken met historische methoden

²⁶ Van Drie, *Historical reasoning*. 90-101

²⁷ Van Drie, *Historical reasoning*. 92

²⁸ Ibidem 92

²⁹ Ibidem 95-96

³⁰ Ibidem 98

³¹ C. Van Boxtel., *De complexiteit van begripsontwikkeling*. In Kleio 1995.

³² Van Drie, *Historical reasoning*. 101-102

³³ P. Seixas., *Student teacher thinking historically, theory & research in social education*. 26:3 (1998) 31-341. 312

3. De ontwikkeling van representaties
4. Het toepassen van historische concepten

Monte-Sano, Seixas en van Boxtel en van Drie proberen alle drie historisch redeneren concreet te maken. Tussen hun frameworks zijn een aantal overeenkomsten. Zo hebben Seixas en van Boxtel en van Drie het stellen van historische vragen opgenomen, terwijl Monte-Sano een nadruk legt op het bekritisieren van bronnen. Historicus Jarno Groeneveld geeft aan dat zij allen eigenlijk dezelfde componenten bespreken maar deze net anders indelen.³⁴ De verschillende indelingen laten heel mooi zien hoe de componenten eigenlijk complementair zijn. Om dit onderzoek richting te geven is het echter belangrijk om één component uit te lichten en te onderzoeken.

Tim Huijgen geeft aan dat de componenten die van Boxtel en van Drie beschrijven herleid kunnen worden naar drie type historisch redeneren. Het eerste type draait om het proces van continuïteit en verandering. Het tweede type draait om oorzaak-gevolg relaties van historische gebeurtenissen. Het derde type draait om verschillen en overeenkomsten tussen historische gebeurtenissen of periodes. Huijgen geeft aan dat contextualiseren voor elk type vraag van historisch redeneren nodig is. Je hebt context van verschillende periodes nodig om processen van continuïteit en verandering inzichtelijk te maken, net zoals je context nodig hebt om de acties van mensen te verklaren.³⁵ Vandaar dat er voor is gekozen om contextualiseren centraal te stellen.

³⁴ J. Groeneveld., *Hoe belangrijk is historisch redeneren in het geschiedenisonderwijs?* (Utrecht 2020). 10

³⁵ Huijgen, *Balancing between past and present*. 16-17

1.2: Theoretisch kader contextualiseren

Contextualiseren is een belangrijke component van historisch redeneren en denken. Tim Huijgen geeft zelfs aan dat contextualiseren het belangrijkste onderdeel van historisch redeneren is. Dit komt omdat het schetsen van de context essentieel is om de andere componenten goed uit te kunnen voeren.³⁶

Contextualiseren kan op meerdere manieren worden gedefinieerd. Historicus Harry Havekes geeft aan dat contextualiseren gaat over het relateren van begrippen of personen aan een fenomeen of ontwikkeling. Om dit goed te kunnen moeten leerlingen denken in oorzaak-gevolg relaties of in de verandering van continuïteit.³⁷

Onderwijsfilosoof Sam Wineburg gaat een stap verder en koppelt contextualiseren niet alleen aan een beter begrip krijgen van menselijk handelen. Hij geeft aan dat contextualiseren ook een belangrijke rol speelt in het leren omgaan met bronnen. De informatie die uit een bron kan worden gehaald gaat verder dan alleen de woorden en zinnen die in de bron staan. Leerlingen moeten kennis krijgen van de omstandigheden waarin een bron is geschreven. Zo kunnen zij leren over de motivatie en intentie waarmee een bron is geschreven. Door historisch te contextualiseren kunnen leerlingen de bron beter begrijpen en meer uit de bron halen dan alleen de feitelijke informatie.³⁸

Contextualiseren gaat over het creëren van historische context bij gebeurtenissen en handelingen van mensen, zoals bijvoorbeeld het schrijven van bronnen, met als doel om deze verschijnselen te verklaren en te interpreteren. Tim Huijgen gaat in zijn proefschrift in op de vraag hoe je dit inzichtelijk kan maken voor leerlingen en wat de mogelijke problemen zijn waar je tegenaan kan lopen. Huijgen geeft aan dat bij contextualiseren de rol van de docent erg belangrijk is. Het is namelijk de taak van de docent om situaties te creëren waarbij leerlingen dit kunnen oefenen. Huijgen benoemt dit expliciet omdat hij hier een probleem tegenkomt. Op dit moment is er volgens hem te weinig materiaal dat contextualiseren stimuleert. Dit heeft als probleem dat er voor docenten weinig beschikbaar is en gezien de tijdsdruk die docenten hebben is het voor hen lastig om zelf met nieuw materiaal te komen. Daardoor kunnen leerlingen weinig oefenen met contextualiseren.³⁹

Er valt veel te winnen betreffende het stimuleren van contextualiseren. Huijgen geeft echter aan dat het lastig is om te onderzoeken of een werkvorm of opdracht contextualiseren stimuleert. Er zijn weinig instrumenten die inzicht geven of leerlingen beter zijn gaan contextualiseren. Vandaar dat Huijgen een eigen model heeft gemaakt waarin hij concretiseert of leerlingen historisch contextualiseren genaamd 'Historical Perspective Taking'. HPT is volgens hem beter te onderzoeken omdat het bestaat uit drie toetsbare componenten.

³⁶ Huijgen, *Balancing between past and present*. 13

³⁷ H. Havekes., *Kritische houding bij leerlingen stimuleren*. In Kleio 3, 2017.

³⁸ S. Wineburg., *On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy*. In American educational research journal, fall 1991 vol. 28 no.3 pagina 395-519, aldaar 500.

³⁹ Huijgen, *Balancing between past and present*. 19-20

De eerste component gaat over het creëren van de historische context. Hiervoor hebben leerlingen achtergrondkennis nodig. Deze kennis gaat bijvoorbeeld over de economie, maar ook over het wereldbeeld dat mensen in die tijd hadden. Deze achtergrondkennis gaat verder dan alleen geschiedenis. Zo moeten leerlingen ook al een duidelijk beeld hebben van bijvoorbeeld de geografie van de wereld.⁴⁰

De tweede component gaat over het bewust maken van leerlingen dat zij naar de wereld kijken met hun eigen normen en waarden. Dit wordt ook wel presentisme genoemd. Deze bewustwording kan worden gestimuleerd door het creëren van een cognitief conflict. Door leerlingen een keuze voor te leggen die zo in strijd is met hun eigen gevoel worden zij gedwongen om na te denken hoe het kan dat mensen in die tijd anders dachten.⁴¹

De derde component gaat over empathisch vermogen. Leerlingen moeten oefenen met zich inleven om zo het handelen van mensen in een tijd beter te verklaren. Dit betekent niet dat zij het handelen moeten goedpraten, maar het draait om een verschijnsel of handeling verklaren waarbij zij rekening houden met de context van die persoon. Volgens Huijgen kan je dit op twee manieren versterken. Door ofwel een relatie met de historische persoon te creëren of door de rol van contemporaine op je te nemen.⁴²

Dit onderzoek wilt twee problemen ondervangen. Allereerst hoop ik dat het onderzoek inzichtelijk maakt welke sturingsvorm bovenbouwleerlingen stimuleert om beter te contextualiseren. Dit doe ik aan de hand van de drie componenten van HPT. Het tweede punt is dat ik hoop een interessante werkvorm vorm te geven waarbij contextualiseren wordt gestimuleerd, zodat de schaarste aan werkvormen die dit behandelen iets zal afnemen.

⁴⁰ Huijgen, *Balancing between past and present*. 18

⁴¹ Ibidem 18-19

⁴² Ibidem 19

1.3: Theoretisch kader didactische sturingsvormen

Halverwege de twintigste eeuw werden lessen op school ingezet als een manier om feitenkennis over te dragen. De docent was veelal aan het woord, terwijl de leerlingen passief in de les aanwezig waren. Dit leidde tot een probleem. Leerlingen konden de nieuwe stof wel tot zich nemen, maar zij konden de nieuwe kennis niet toepassen in de praktijk. Het was voor leerlingen lastig om de nieuwe stof te koppelen aan de al bestaande kennis aangezien zij niet de kans kregen om de nieuwe stof op hun eigen niveau te verwerken.⁴³

In 1991 kwam er een discussie op gang over de insteek van lessen op de middelbare school. Vermunt beschrijft hoe onderzoekers Dednar, Cuningham, Duffy en Perry al met het idee kwamen dat leerlingen een actievere rol in de les moesten krijgen. Deze visie was in navolging van eerdere vernieuwingsgolven. Montessorischolen probeerden bijvoorbeeld deze visie al in de jaren dertig uit te dragen. Waar in het begin nog weerstand was tegen deze visie werd deze in de jaren negentig breed gedragen. Het docent-centrale aspect van de voorgaande decennia moest daarmee gecombineerd worden, zodat leerlingen de stof beter konden verwerken en toepassen.⁴⁴

Tegenwoordig is deze combinatie misschien nog belangrijker. Leerlingen krijgen in de huidige maatschappij veel meer informatie op hun bord dan voorgaande generaties. Het is daarom belangrijk dat leerlingen zelf leren om informatie te verwerken. Anders verdrinken zij in de informatie die zij op sociale media zullen tegenkomen. Vermunt geeft aan dat het lastig is om leerlingen helemaal de regie te geven van hun eigen leerproces. Leerlingen zullen een intrinsieke motivatie nodig hebben om hun leerproces inzichtelijk te maken.⁴⁵ Uit recent onderzoek blijkt dat het creëren van intrinsieke motivatie bij leerlingen bijna niet haalbaar is. Dit lijkt een probleem aangezien Vermunt aangeeft dat deze vorm van motivatie wel nodig is. Wellicht dat situationele motivatie als vervanger zou kunnen dienen.

Onderwijsfilosoof Karen Smit beschrijft dat leerlingen niet altijd intrinsiek gemotiveerd kunnen worden, maar dat leerlingen alsnog gemotiveerd kunnen raken. Hiervoor beschrijft Smit een aantal voorwaarden. Er moet een bepaalde mate van autonomie zijn, het moet aansluiten bij hun interesses en denkvermogen en er moet sprake zijn van samenwerking. Smit geeft ook aan dat de docent een belangrijke taak heeft betreffende het aansturen van de leerlingen bij het leerproces.⁴⁶

Docenten moeten ook rekening houden met het leerproces van leerlingen. Niet elke leerling leert op eenzelfde manier. Een docent moet hier rekening mee houden wanneer zij een werkvorm bedenken.

⁴³ Vermunt., *Congruence and friction between learning and teaching*. 257

⁴⁴ Ibidem 258

⁴⁵ Ibidem 259-260

⁴⁶ K. Smit., *Exploring perspectives for improving students motivation in pre-vocational secondary education*. (Leiden 2017). 13-14

Psycholoog David Kolb heeft een indeling gemaakt van vier manieren hoe leerlingen om kunnen gaan met een werkvorm:⁴⁷

1. De doener: Leert door zelf aan de slag te gaan. Hij/zij wil actief experimenteren en resultaat zien aan het einde van de opdracht.
2. De denker: Houdt van logisch nadenken en redeneren. Kijkt graag naar alternatieve oplossingen en houdt van intellectuele uitdagingen.
3. De dromer: Leert door de reflecteren op concrete ervaringen. Hebben vaak tijd nodig om hun ideeën uit te werken.
4. De beslisser: Wil graag gestructureerd experimenteren. Wilt graag een duidelijke uitleg en werken naar één oplossing.

Kolb heeft echter maar weinig empirisch bewijs geleverd, waardoor de indeling niet sluitend is bewezen. Toch snijdt Kolb wel een interessant punt aan. Uit mijn eigen ervaring kwam naar voren dat de leerlingen wel degelijk op verschillende manieren leren. Het is een enorme uitdaging om elke leerling op zijn of haar manier de lesstof tot zich te laten nemen. De dromer wil graag minder sturing, terwijl de beslisser baat heeft bij een duidelijke structuur. De docent zal een keuze moeten maken in de mate van sturing die hij/zij hanteert bij een werkvorm. In dit onderzoek zal Vermunts sturingsindeling gehanteerd worden als leidraad.

De leerlinggestuurde vorm

De eerste vorm noemt Vermunt 'Loose Teaching Control'. In dit onderzoek zal deze vorm overeenkomen met de leerlinggestuurde vorm. Bij deze vorm gaat de docent ervan uit dat leerlingen vanuit zichzelf de juiste leer- en denkstrategieën zullen toepassen. De docent introduceert eigenlijk alleen het onderwerp aan het begin van de les en controleert aan het einde van de les de resultaten. Deze vorm vraagt veel van de leerlingen. Zij moeten zichzelf motiveren voor de opdracht en na afloop kijken of de opdracht hen heeft geholpen bij hun eigen ontwikkeling.⁴⁸

De leerlinggestuurde vorm kent een aantal voordelen. De leerlingen worden uitgedaagd om samen te werken, te oefenen met hun argumentatie en zijn bezig met kritisch nadenken over wat zij zouden kunnen zien/horen/meemaken. Deze denkvaardigheden zijn volgens vakdidacticus Hanneke Tuithof nodig om ook in de 'gewone' geschiedenisles historisch te kunnen redeneren.⁴⁹ Ook zijn de leerlingen zelf actief bezig met de werkvorm. Van Boxtel en van Drie gaven al aan dat voor het oefenen van historisch redeneren leerlingen actief aan de slag moeten.⁵⁰ De leerlingen oefenen met

⁴⁷ H. Tuithof., *Activerende werkvormen in de geschiedenisles*. In Feniks 5.

⁴⁸ Vermunt., *Congruence and friction between learning and teaching*. 267

⁴⁹ H. Tuithof., *Activerende werkvormen in de geschiedenisles*. In Feniks 5.

⁵⁰ Van Drie, *Historical reasoning*. 89

contextualiseren door zich in het verhaal te storten. Zo oefenen zij met het loslaten van hun eigen standaarden en met het inleven in een andere wereld.

De docentgestuurde vorm

De tweede vorm is de docentgestuurde vorm. Vaak wordt deze vorm van regulatie ingezet als een docent een nieuw onderwerp wil belichten. De docent probeert het leerproces van de leerlingen te faciliteren, reguleren en onder controle te houden. De docent hoopt zo zeker te zijn dat leerlingen het juiste leren. Ook willen docenten structuur aanbieden wanneer een ingewikkeld onderwerp wordt geïntroduceerd. De docent heeft een selectie gemaakt van wat belangrijk is en maakt het door middel van voorbeelden concreet voor de leerlingen.⁵¹

Het voordeel van de docentgestuurde vorm is dat leerlingen wel actief worden betrokken bij het verhaal en zo een meer levendig beeld van de tijdsperiode krijgen. Ze oefenen met contextualiseren door zich het verhaal eigen te maken en op basis daarvan keuzes te maken.

Deze werkvorm kost de docent meer voorbereidingstijd. Dit komt doordat de docent een belangrijke rol vertolkt in het proces. Wanneer de docent het verhaal goed vormgeeft, door bijvoorbeeld gedetailleerd te vertellen, geeft hij/zij de leerlingen meer de kans om te oefenen met contextualiseren omdat ze betrokken raken bij het verhaal.

De gedeelde-sturingsvorm

De derde vorm wordt door Vermunt omschreven als 'Shared Control'. In dit onderzoek zal dit overeenkomen met de gedeelde-sturingsvorm. Bij deze vorm stimuleert de docent het denken van de leerlingen. Zo kan een docent een bepaalde argumentatielijn inzetten en aan leerlingen vragen om deze af te maken. De docent stelt vragen en laat de leerlingen opdrachten uitvoeren. De docent activeert de leerlingen waarna de leerlingen zelf aan de slag moeten gaan met het leerproces.⁵²

Ook deze vorm kent een aantal voordelen. Zo zullen de leerlingen actief bezig zijn met contextualiseren. Zij zullen naarmate het verhaal vordert een beter beeld krijgen van de periode en plaats waar het verhaal zich afspeelt. Doordat leerlingen na afloop met elkaar in gesprek gaan zal het voor hen inzichtelijker kunnen worden dat niet elke plek er hetzelfde uitzag tijdens een bepaalde periode.

⁵¹ Vermunt., *Congruence and friction between learning and teaching*. 266

⁵² Ibidem 268

1.4: Ontwerpcriteria voor de verhalen

De verhalen moeten aan een aantal ontwerpcriteria voldoen. Allereerst is het belangrijk dat de drie geschreven interactieve verhalen aansluiten bij de sturingsvormen van Vermunt. Bij de docentgestuurde vorm betekent dit dat leerlingen een kleine rol spelen in het verhaal. De keuzes die zij maken zullen geen invloed hebben op het verloop van het verhaal. Bij de gedeelde-sturingsvorm is het belangrijk dat leerlingen hun eigen weg kunnen gaan, terwijl de docent een sturende rol heeft. De docent bepaalt de randvoorwaarden, waarbinnen de leerlingen hun eigen gang mogen gaan. Bij de leerlinggestuurde vorm speelt de docent een kleine rol. Hij kan een aantal sturende vragen stellen als, maar idealiter geeft hij deze taak al gauw uit handen. Leerlingen gaan zo met elkaar in dialoog over de beelden die bij hun opkomen. Zo analyseren, vergelijken en bespreken de leerlingen hun denkbeelden, terwijl de docent observeert.

Het tweede ontwerpcriterium heeft te maken met contextualiseren. De sturingsvormen en de aansluitende manier waarop het verhaal wordt vormgegeven moeten contextualiseren zien te stimuleren. Uit het theoretisch kader kwam naar voren dat het controleren of leerlingen beter zijn gaan contextualiseren. Vandaar dat de nadruk komt te liggen op de vraag bij welk interactief verhaal leerlingen het beste een historisch perspectief kunnen innemen. Leerlingen kunnen op drie manieren oefenen met het innemen van een historisch perspectief. Dit kunnen zij doen door zelf de historische context te schetsen, de leerlingen kunnen oefenen met het creëren van empathie voor de contemporaine personen en je kan leerlingen bewust maken van presentisme, waardoor zij dit kunnen proberen te gaan vermijden.

Het derde ontwerpcriterium heeft te maken met de methode. Om contextualiseren concreet te krijgen worden de componenten van HPT gebruikt. Hierdoor wordt er gekeken naar het creëren van de context, empathisch vermogen en een bewustwording van presentismen bij leerlingen. In elk van de verhalen is een poging gedaan om de drie componenten vorm te geven, zodat deze gestimuleerd worden. Zo kan er per sturingsvorm worden gekeken in welke mate de drie componenten gestimuleerd zijn. De opbrengsten hiervan kunnen dan met elkaar vergeleken worden en zo kan er een conclusie worden getrokken betreffende de vraag welke sturingsvorm contextualiseren het meeste stimuleert bij bovenbouwleerlingen.

HOOFDSTUK 2:

METHODE

Om een antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag is het noodzakelijk om de verhalen uit te testen in de praktijk. Ik heb mijn producten kunnen uittesten bij een vierde en vijfde klas van een middelbare school in Leiden. In dit hoofdstuk zal er eerst worden uitgelegd welk model wordt gehanteerd. Daarna zal er in worden gegaan op welke wijze de verhalen zijn vormgegeven. Vervolgens zal er een bespreking plaatsvinden van de evaluatieve methoden die gehanteerd zijn.

2.1: Historical Perspective Taking.

Dit onderzoek analyseert in welke mate een bepaalde sturingsvorm bijdraagt aan de vaardigheid van leerlingen om te kunnen contextualiseren. Daarom gebruikt dit onderzoek het model 'Historical Perspective Taking' (HPT). HPT bestaat uit drie toetsbare componenten. Deze zijn besproken in het theoretische kader, maar hieronder volgt een kort overzicht.

De eerste component gaat over het creëren van de historische context. Hiervoor hebben leerlingen achtergrondkennis nodig. Deze achtergrond kennis gaat verder dan alleen geschiedenis. Zo moeten leerlingen ook al een duidelijk beeld hebben van bijvoorbeeld de geografie van de wereld.⁵³

De tweede component gaat over het bewust maken van leerlingen dat zij naar de wereld kijken met hun eigen normen en waarden. Dit wordt ook wel presentisme genoemd. Deze bewustwording kan worden gestimuleerd door het creëren van een cognitief conflict.⁵⁴

De derde component gaat over empathisch vermogen. Leerlingen moeten oefenen met zich inleven om zo het handelen van mensen in een tijd beter te verklaren. Dit betekent niet dat zij het handelen moeten goedpraten, maar draait het om een verschijnsel of handeling verklaren waarbij zij rekening houden met de context van die persoon. Volgens Huijgen kan dit op twee manieren worden versterkt. Door ofwel een relatie met de historische persoon te creëren, of door de rol van contemporaine op je te nemen.⁵⁵

⁵³ Huijgen, *Balancing between past and present*. 18

⁵⁴ Ibidem 18-19

⁵⁵ Ibidem 19

2.2: Vormgeving van de verhalen.

Hieronder wordt eerst ingegaan op de vormgeving van de interactieve verhalen, om aan te tonen dat zij in lijn zijn met de sturingsvormen van Vermunt. Bij elke sturingsvorm is er gebruik gemaakt van een PowerPoint. De PowerPoint kent geluidsfragmenten die niet terugkomen wanneer de PowerPoint als bijlage wordt toegevoegd. Vandaar dat ik deze in een online setting heb geplaatst. Een link hiernaartoe staat in de voetnoot. De blauwdrukken van de verhalen zijn wel toegevoegd als bijlage.

De drie verhalen behandelen elk een ander onderdeel van de historisch context: Het Britse Rijk. Hierdoor zijn er verschillende vragenlijsten gebruikt.⁵⁶ Het is ook belangrijk om te vermelden dat door de Covid-19 lockdown van december 2020 de omstandigheden waarin de verhalen zijn uitgevoerd erg variëren. Desalniettemin is er genoeg materiaal beschikbaar om te beschouwen en met onderbouwde conclusies te komen.

2.2.1: Het leerlinggestuurde verhaal⁵⁷

Bij het leerlinggestuurde verhaal is het belangrijk dat de leerlingen de controle hebben. Om dit te bewerkstelligen heb ik het interactieve verhaal als volgt vormgegeven. Aan het begin van het verhaal wordt er een kaart van het Britse rijk omstreeks 1800 aan de leerlingen getoond. De leerlingen moeten individueel een plek kiezen binnen het Britse Rijk waar zij zich begeven. Ik verdeel hen in drie groepen. Leerling A kiest een plek op de kaart. Leerling B bevraagt leerling A. De leerlingen moeten zelf de vragen bedenken, maar de docent kan een tip geven door aan te geven dat ze naar zintuigen moeten vragen (wat zie/hoor/ruik/voel je). Leerling C luistert naar het gesprek tussen leerling A en B en kan vragen ter verduidelijking stellen.

Doordat leerlingen zelf vragen stellen en met elkaar in dialoog gaan oefenen de leerlingen met het creëren en visualiseren van de context. Het belangrijkste aspect in deze sturingsvorm is dat leerlingen met elkaar in gesprek gaan. Door aan één leerling te vragen wat hij/zij voor zich ziet worden leerlingen gedwongen dit met hun eigen beeld te vergelijken. Deze beelden kunnen met elkaar botsen, maar door in gesprek te gaan zullen zij bijvoorbeeld oefenen met het beargumenteren waarom hun visie dichter bij de werkelijkheid staat. Verder hoop ik dat leerlingen kritisch naar elkaar luisteren. Het creëren van een eigen context is een grote opdracht voor leerlingen en zij zullen aspecten vanuit hun eigen leven betrekken in deze context. Door de dialoog hoop ik dat leerlingen presentismen bij elkaar opmerken en benoemen.

⁵⁶ Zie bijlagen 6, 7 en 8.

⁵⁷ De link naar de gebruikte PowerPoint: <https://1drv.ms/p/s!An5S7KHbWa-jzy2jzgzqDOxZ9hDc?e=k1ErLQ>

2.2.2: Het docentgestuurde verhaal⁵⁸

Bij de docentgestuurde vorm is er sprake van een lineaire verhaallijn. De leerlingen worden meegenomen in een verhaal dat de docent uiteen heeft gezet. Zo kan het verhaal beginnen bij de haven in Londen. Leerlingen worden aangenomen als adviseurs van de kapitein. Er zullen bepaalde gebeurtenissen komen waarbij zij over keuzes moeten adviseren. Doordat de keuze van de leerlingen slechts adviezen zijn kan de docent zijn eigen verhaallijn blijven volgen en voor zover mogelijk historisch "correcte" keuzes maken. De leerlingen krijgen voor het advies dat zij geven een X aantal punten. Aan het einde van het verhaal tellen de leerlingen de punten bij elkaar op. Het totaal aantal punten zorgt ervoor dat zij in een bepaalde categorie terechtkomen. De docent vertelt bij elke categorie wat er waarschijnlijk met deze mensen was gebeurd mits zij in die tijd hadden geleefd. Ook hierbij moet er wel aan de leerlingen duidelijk worden gemaakt dat het fictief is.

Voor dit verhaal is er een blauwdruk geschreven. Het is belangrijk hier te vermelden dat het verhaal uit het hoofd is verteld. Hierdoor kunnen er kleine details verschillen met de geschreven blauwdruk. Deze overweging is gemaakt aangezien het mijn overtuiging is dat een voorgelezen verhaal veel minder goed aanslaat bij de leerlingen. Ook kan de docent meer passie en enthousiasme kwijt wanneer hij/zij het verhaal uit het hoofd vertelt. Verder is er gebruik gemaakt van een PowerPoint om zo contextualiseren verder te stimuleren.

2.2.3: Het gedeelde-sturingsverhaal⁵⁹

Bij het gedeelde-sturingsverhaal kunnen de leerlingen "vrij" bewegen binnen de gestelde grenzen van de docent. Dit is vormgegeven door de keuzes van leerlingen van invloed te laten zijn op het verhaal. De keuze van een leerling verandert het verhaal dat hij/zij meekrijgt. Zij zullen andere aspecten van de tijdsgeest meekrijgen. De opdracht wordt individueel gemaakt, maar na afloop is er de tijd om de verschillende verhaallijnen met elkaar te vergelijken.

Deze verhaalvorm kost docenten de meeste voorbereidingstijd. Zij moeten de verschillende verhaallijnen bedenken en vervolgens creatief uitwerken. Nu komt dit overeen met wat zij in de overige verhalen moeten doen, maar docenten zijn extra veel tijd kwijt om de overgang van verhaallijnen soepel te laten werken. Bij dit onderzoek is er gebruik gemaakt van PowerPoint, aangezien de meeste docenten dit tot hun beschikking hebben. Binnen PowerPoint kunnen er hyperlinks worden aangelegd, zodat een keuze van de leerling hen automatisch doorverwijst naar het juiste volgende scenario.

⁵⁸ De link naar de gebruikte PowerPoint: <https://1drv.ms/p/s!An5S7KHbWa-jzygJv4UVrVoaUdE6?e=7QH998>
(Het laden kan even duren)

⁵⁹ De link naar de gebruikte PowerPoint: <https://1drv.ms/p/s!An5S7KHbWa-jzyvVnS5QQausXPBF?e=2pJc9G>
(Het laden kan even duren)

2.3: Evaluatieve methoden

Om te kunnen concluderen of de leerlinggestuurde vorm contextualiseren stimuleert zijn er meerdere methoden om te evalueren gebruikt. De eerste methode is een 'Thinking Aloud Session'.⁶⁰ Het is één van de manieren die Huijgen aangeeft dat geschikt is om HPT te toetsen. Leerlingen worden geïnstrueerd om hardop te denken met wat zij zien/voelen/horen/ruiken. De docent luistert naar de antwoorden van de vragen die leerlingen aan elkaar stellen. Zo kan de docent een inschatting maken in hoeverre het leerlingen is gelukt om de drie componenten van HPT toe te passen.

De docent luistert niet alleen naar de antwoorden van leerlingen, maar observeert ook hoe leerlingen aan de slag gaan met de opdracht. Hij kijkt of ze aan het werk zijn, de opdracht begrijpen, of ze plezier in de opdracht hebben en of componenten van HPT worden gestimuleerd. Dit doet hij niet alleen. Tijdens de uitvoering is de docent van de klas ook aanwezig. Deze observaties zullen ook gebruikt worden om te evalueren.

De observaties zijn niet de enige evaluatieve methode. Van de leerlingen wordt er gevraagd om de vragenlijst in te vullen, dit gebeurt anoniem. Elke vraag van de vragenlijst dient inzicht te geven in één van de volgende drie componenten: Contextualiseren, empathie of presentisme. Voordat deze vragenlijst bij de leerlingen is afgenomen is deze eerst nog verspreid onder een drietal collega's die bekend zijn met mijn scriptie. Aan de hand van hun feedback zijn de vragen verscherpt.

Contextualiseren kan inzichtelijk worden gemaakt door leerlingen te vragen over de omgeving waar het verhaal hen naartoe brengt. Deze vragen gaan vaak over tijd en ruimte, maar het kan ook gaan over het wereldbeeld van wat mensen in die tijd hadden.

Presentismen gaan over de normen en waarden, denkbeelden of andere aspecten die leerlingen uit hun leefwereld meenemen in het verhaal. Dit kan inzichtelijk worden gemaakt door bijvoorbeeld een cognitief conflict. Door leerlingen een keuze voor te leggen die zo in strijd is met hun eigen gevoel worden zij gedwongen om na te denken hoe het kan dat mensen in die tijd anders dachten.⁶¹

Het laatste aspect is het creëren van empathie. Deze vaardigheid zorgt ervoor dat leerlingen de keuzes van vroegere mensen niet als raar of dom bestempelen. Doordat leerlingen inzicht krijgen over, of verbonden voelen met, de keuzemogelijkheden kunnen leerlingen het handelen van vroegere mensen beter verklaren.

Bij de analyse van de sturingsvorm staat een link naar de zowel de vragenlijst als de antwoorden van de leerlingen. Ook is er een schema waarin duidelijk wordt welke vraag mij inzicht dient te geven over welk onderdeel van HPT. In het derde hoofdstuk zullen de resultaten van de vragenlijst en observaties worden besproken. Uit deze analyse komen een aantal conclusies per sturingsvorm naar voren. Deze worden in hoofdstuk vier met elkaar vergeleken om zo een antwoord op de hoofdvraag te krijgen.

⁶⁰ Huijgen, *Balancing between past and present*. 27-29

⁶¹ Huijgen, *Balancing between past and present*. 18-19

Het is belangrijk om hier te vermelden dat er eind januari een audittrail met één medestudent heeft plaatsgevonden.⁶² In een gesprek heb ik mijn bevindingen laten zien aan een medestudent en beargumenteerde ik mijn gemaakte keuzes. De bespreking van mijn bevindingen met een medestudent hebben ertoe geleid dat ik mijn methode en conclusie heb kunnen aanscherpen.⁶³

⁶² In bijlage 4: de audittrail: een verslag van mijn gemaakte keuzes en een bespreking met een medestudent over die keuze.

⁶³ R. de Kleijn., *Reflections and Review on the Audit Procedure: Guidelines for More Transparency*. In *International Journal of Qualitative Methods* 1 (2018) 17, 1-8.

HOOFDSTUK 3:

RESULTATEN & ANALYSE

In dit hoofdstuk worden de resultaten uiteen gezet. Er zal per sturingsvorm worden gekeken naar dezelfde componenten en deelconclusies worden getrokken. De sturingsvormen worden in hoofdstuk vier met slagen om de arm met elkaar vergeleken.

Aan de hand van citaten van leerlingen zal er laten worden wat zij geleerd en ervaren hebben. De citaten zijn niet willekeurig gekozen, maar zij geven de extremen (zowel positief als negatief) weer. Deze antwoorden worden uitgelicht om ze vervolgens te nuanceren door te kijken naar wat vaak in de antwoorden terugkomt. Er is een link aangebracht naar de antwoorden van de leerlingen om zo transparant te blijven over mijn gemaakte conclusies.

3.1: Het leerlinggestuurde verhaal

In deze sectie zal het leerlinggestuurde verhaal worden besproken. Dit verhaal is tweemaal op locatie uitgevoerd op het Stedelijk Gymnasium in Leiden. Eenmaal bij een gymnasium 4-klas en eenmaal bij een gymnasium 5-klas. Het verhaal was zo vormgegeven dat leerlingen een plek op een kaart van het Britse rijk moesten kiezen. Aan de hand van vragen, die door een andere leerling werden gesteld, zouden zij aan de slag gaan met het beschrijven van de door hen gekozen locatie.

Van de 47 aanwezige leerlingen hebben er 33 de vragenlijst ingevuld.⁶⁴ Hieronder zullen de bevindingen per aspect van HPT worden besproken. Overige bevindingen worden in een aparte paragraaf besproken. Er zullen een aantal antwoorden van leerlingen worden uitgelicht. Zij geven voorbeelden van de meest positieve en negatieve kanten weer. Zij worden uitgelicht om vervolgens hun antwoorden te nuanceren door de kijken naar wat vaak in de antwoorden terugkomt. Er is een link aangebracht naar de antwoorden van de leerlingen om zo transparant te blijven over mijn conclusies.

De vragenlijst⁶⁵, indeling en antwoorden⁶⁶.

	Creëren v/d context	Empathie	Presentisme
Vraagnummer	1,2, 3, 6, 9, 12, 13, 14	2, 5, 6, 10, 11, 14	3, 4, 7, 8, 14

3.1.1: Stimuleert deze sturingsvorm het creëren van de context bij leerlingen?

Bij de leerlinggestuurde variant is er weinig sturing vanuit de docent. De leerlingen krijgen veel vrijheid om het interactieve verhaal in te vullen. De vraag is echter of deze hoge mate van vrijheid ertoe leidt dat leerlingen oefenen met het creëren van de context omtrent het verhaal.

In eerste instantie leek het erop dat de hoge mate van vrijheid inderdaad het creëren van de context stimuleerde. Uit de antwoorden van leerlingen komt naar voren dat leerlingen het erg prettig vonden om zelf een keer de touwtjes in handen te hebben. Doordat zij zelf aan de slag moesten beginnen zij fanatiek aan de opdracht en werden de meest fascinerende verhalen bedacht. Zo had Wim bijvoorbeeld een prachtig verhaal bedacht waarbij hij in een gevangenen transport zat en van Engeland naar Australië werd getransporteerd.

Een tweede punt wat het creëren van de context leek te stimuleren was dat leerlingen zelf vragen stelden. De leerling die de vragen stelden moesten zich goed inbeelden wat de andere leerling zag en op

⁶⁴ Zie bijlage 6 voor de vragenlijst.

⁶⁵ Link naar de vragenlijst:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdLMV0Oxfr5eQccRRUNHvu_eT02PgDUkgyizGC42j08ZNC4sQ/vie/wform?usp=sf_link

⁶⁶ Link naar een google spreadsheet met de antwoorden van leerlingen:

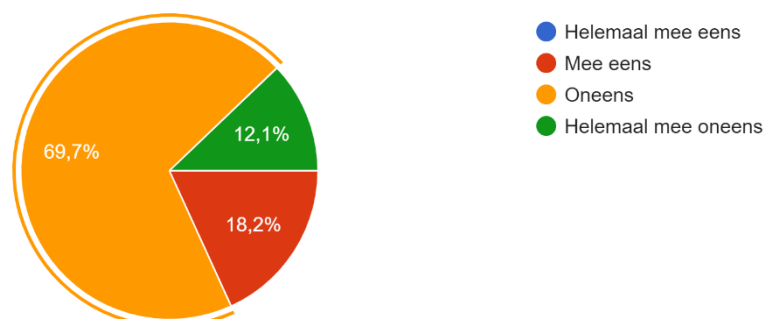
https://docs.google.com/spreadsheets/d/1R6aQ8Rb_a7cF8l2grS5uOc3r3FW6s3EbhUD0gY2axKM/edit?usp=sharing

basis daarvan vragen stellen. De vragen gaven eigenlijk structuur aan het verhaal. Een aantal leerlingen gaven aan geen problemen te hebben met het bedenken van de vragen. Uit het antwoord van Philip komt deze tendens goed naar voren: *'Nee, viel wel mee. Op een gegeven moment bij de 3^e ronde was het soms even nadenken voor een vraag die nog niet gesteld was, maar het was wel redelijk makkelijk, vooral leuk ook'*. Philip geeft aan dat het bedenken van vragen wel redelijk ging, maar dat hij het vooral leuk vond om zelf de vragen te bedenken. Er zit echter ook een keerzijde aan vormgeving waarbij leerlingen zelf de vragen mogen bedenken.

Een eerste punt van deze keerzijde heeft te maken met het bedenken van de vragen. De leerlingen gaven, zoals hierboven benoemd, aan dat het bedenken van vragen niet moeilijk was, maar het bedenken van 'goede' historische vragen een stuk lastiger was. Babette geeft in haar antwoord aan dat ze moeite had met het stellen van 'goede' vragen aangezien zij de stof matig beheerste. Meer leerlingen gaven aan dat een gebrek aan kennis over de tijdsperiode hen dwars zat. Ook bij het bedenken van de context bleek dit een probleem te zijn. Lars schreef hierover het volgende: *'Je wist niet veel van de landen, dus werd het wel moeilijk om veel in detail te treden, je werd een beetje gedwongen oppervlakkig te vertellen'*. Ook hier is er dus niet zozeer een probleem met het bedenken van de context, maar door een gebrek aan kennis durven leerlingen niet in detail te treden.

Uit de observaties kwam naar voren dat leerlingen terughoudend zijn in het creëren van de context omdat zij bang zijn om fouten te maken. Tijdens de lessen viel het op dat leerlingen dit probleem op twee manieren aanpakten. De eerste manier was door niet in detail te treden. De tweede manier was door zo'n extreem verhaal te bedenken dat fouten er niet meer toe deden, want het verhaal was toch al onrealistisch. Doordat het verhaal onrealistisch was of erg aan de oppervlakte bleef hebben leerlingen geen beter beeld gekregen van hoe mensen in het Britse rijk leefden, zoals figuur 12 duidelijk laat zien. Tachtig procent van de leerlingen geeft aan geen beter beeld te hebben gekregen.

12: Door deze opdracht heb ik een beter beeld gekregen van hoe mensen leefden in het Britse rijk
33 antwoorden



Om samen te vatten, de mate van vrijheid bij deze sturingsvorm leverde enthousiaste leerlingen op. Zij gingen actief bezig met de opdracht en konden hun fantasie erop los laten. Tegelijkertijd zorgde de hoge

mate van vrijheid voor een belemmering. De leerlingen waren bang om fouten te maken. Bij het beschrijven van de context en bij het bedenken van de vragen waren leerlingen terughoudend. Dit is ten koste gegaan van de leeropbrengst. Uit het gesprek met de leerlingen na afloop van de les kwam naar voren dat meer sturing van de docent, of een contextsetting die de docent heeft gecreëerd deze onzekerheid grotendeels zou wegnemen.

3.1.2: Stimuleert deze sturingsvorm het empathisch vermogen van leerlingen?

Bij de leerlinggestuurde variant krijgen de leerlingen veel vrijheid om zelf een verhaal te bedenken waarmee zij zich verbonden (kunnen) voelen. De vraag is echter of de leerlingen zich goed kunnen inleven in een verhaal dat zij zelf hebben verzonnen of dat zij tegen barrières aanlopen.

Een eerste punt dat het inlevingsvermogen van de leerlingen lijkt te vergroten is de hoge mate van vrijheid. De leerlingen moeten zelf de context bedenken. Dit is voor hen een behoorlijke opgave en vereist van hen veel concentratie. De leerlingen deden, nadat ik hen de tip had gegeven, hun ogen dicht. Veel leerlingen hebben aangegeven dat het sluiten van de ogen hen hielp het verhaal levendig voor te stellen. Zo blijkt ook uit de antwoorden van Eloise en Jakob. Eloise schreef: *'Het ogen dichtdoen hielp wel echt dat was wel grappig'* en Jakob gaf aan dat: *'Ja ik stelde me voor hoe zij leefden in hun manier van leven'*.

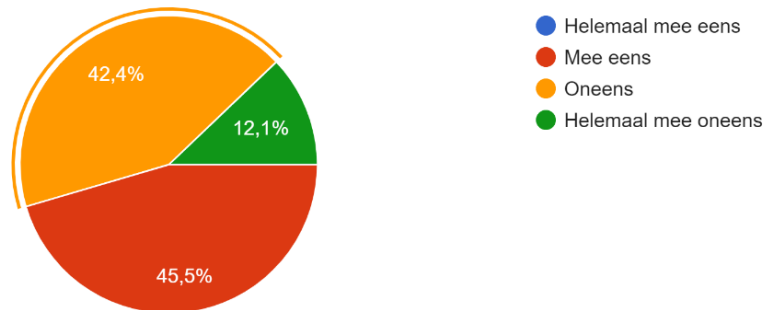
Een tweede punt dat het inlevingsvermogen lijkt te stimuleren komt voor uit de observaties van mij en de aanwezige docent. Hieruit blijkt dat de leerlingen het erg interessant vinden om zelf de touwtjes in handen te hebben. Hierdoor gaan zij fanatiek bezig met de opdracht en doen zij hun best om zich zo goed mogelijk in te leven. Een goed voorbeeld hiervan was de observatie dat een meisje haar sjaal om haar hoofd heen deed, zodat zij zo min mogelijk gestoord werd en zich zo goed mogelijk kon inleven. Het is een mooi voorbeeld dat het inlevingsproces veel concentratie van de leerlingen vraagt.

De hoge mate van vrijheid heeft tegelijkertijd ook een keerzijde. Veel leerlingen geven aan dat het te chaotisch was in de les om zich goed in te kunnen leven. Er zijn meerdere groepen tegelijkertijd met elkaar in gesprek en in hun enthousiasme gaat het volume al gauw omhoog. Het kost de leerlingen veel moeite om zich in te leven en een aantal van hen kozen al gauw de weg van de minste weerstand. Zo viel het mij en mijn collega op dat er een groep jongens al snel naar hun telefoon grepen.

Een tweede keerzijde heeft te maken met de kennis van de leerlingen. Net als bij het creëren van de context zijn leerlingen onzeker over hun kennis. Timo gaf aan dat hij niet wist wat voor mensen er allemaal in die tijd leefden en dat hij daardoor niet zeker was of zijn inlevingsbeeld representatief was. Als leerlingen telkens twifelen aan de context waarin zij zitten dan belemmert dit het inlevingsvermogen.

Figuur 10 laat zien dat slechts een handjevol leerlingen zich zo hebben ingeleefd dat zij zich meer verbonden voelen met de mensen van vroeger.

10: Door deze opdracht ben ik mij (iets) meer verbonden gaan voelen met de mensen van vroeger
33 antwoorden



Het mes snijdt dus aan twee kanten. Door de hoge mate van vrijheid gaan leerlingen zich actief bezig houden met het inleven en doen zij hier erg hun best voor. Het enthousiasme dat deze vorm bij leerlingen losmaakt is fantastisch en daar zou op voortgebouwd moeten worden. Het was echter zo dat het enthousiasme gaandeweg de opdracht steeds verder afzwakte. Door de heersende onrust in de klas werd het inleven belemmerd. De onzekerheid bij leerlingen zorgde ervoor dat ze bang waren om fouten te maken. Na een overtuigende start van het verhaal gingen leerlingen steeds voorzichtiger verder, waardoor enthousiasme plaatsmaakte voor terughoudendheid.

3.1.3: Stimuleert deze sturingsvorm een bewustwording van presentismen?

Als leerlingen aan de slag gaan met contextualiseren dan zullen zij vaak onderbewust elementen uit het dagelijks leven meenemen in hun overwegingen. Bij deze sturingsvorm krijgen leerlingen geen houvast vanuit de docent. Doordat zij zelf gaan contextualiseren is de kans groot dat hun context vol zit met presentismen. De vraag is echter of leerlingen zich hier bewuster van zijn geworden.

Een eerste punt dat het bewustworden van presentisme stimuleert is de vormgeving van de sturingsvorm.

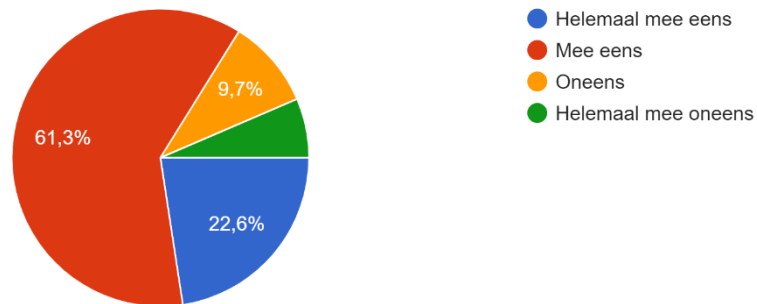
Er was een leerling die zich specifiek bezig hield met het proberen te ontdekken van presentismen.

Doordat leerlingen weten dat hun antwoorden worden geanalyseerd gaan zij zorgvuldig afwegen wat zij wel en niet beschrijven. Alleen de dingen die zij zeker weten worden beschreven, want de leerlingen willen geen fouten maken. Het maken van fouten was echter geen probleem geweest, want zo zouden leerlingen bewuster worden van presentismen. Bart had dit door en heeft dit mooi verwoord: *'Ik heb fouten gemaakt en dus kom ik erachter dat ik er eigenlijk helemaal niet van bewust ben dat dingen die voor ons normaal zijn die in andere landen totaal niet normaal zijn'*.

Een tweede punt dat de bewustwording van presentisme komt voor uit de gemaakte observaties. De hoge mate van vrijheid lijkt bewustwording te stimuleren. Leerlingen gingen elkaar bevragen, waardoor het gedachteproces van de ondervraagde leerlingen open en bloot kon worden geanalyseerd. Dit leidde tot discussies tussen de leerlingen. Een mooi voorbeeld hiervan vond plaats tijdens één van de twee lessen. Sanne was bezig met het beantwoorden van de vragen die een medeleerling stelde. Zij moest haar huis beschrijven en gaf aan dat haar dak open was, maar dat er plastic hoezen overeen waren gelegd zodat zij droog bleven wanneer het regende. Een enorme discussie brak los over de vraag wanneer plastic was uitgevonden. Al snel keerde ze naar mij. Zelf had ik geen idee, dus ik gaf aan dat zij het antwoord even mochten opzoeken op de telefoon. Het verhaal van het meisje speelde zich af omstreeks 1800. Het groepje kwam er al gauw achter dat plastic in fabrieken wordt gemaakt en pas na de industriële revolutie is uitgevonden. Het was dus een presentisme. Wat opviel was dat bij de rest van de klas, die aandachtig meeluisterde tijdens deze discussie, het kwartje viel. Door dit concrete voorbeeld werd het voor leerlingen duidelijker wat een presentisme precies is. Het mooiste was dat leerlingen hier zelf achter zijn gekomen. Dat leerlingen bewuster zijn geworden van presentismen wordt duidelijk als we naar figuur 7 kijken. Het overgrote deel (80%) geeft dit namelijk aan.

7: Tijdens deze opdracht ben ik bewuster geworden van presentismes.

31 antwoorden



Er zijn ook een aantal punten dat het bewust worden van presentisme belemmerde. Zo geven veel leerlingen aan dat zij niet helemaal begrepen wat een presentisme was. Vooral in de klas waar er geen klassikale discussie is geweest is de bewustwording minder aanwezig. Een concreet voorbeeld had de leerlingen dus kunnen helpen. In de vragenlijst vroegen veel leerlingen hier ook om. Ze gaven aan dat meer uitleg over presentismen prettig was geweest, zodat zij duidelijker voor ogen hadden wat presentismen zijn en hoe ze die konden signaleren.

3.1.4: Deelconclusie

Is de leerlinggestuurde variant geschikt om contextualiseren te stimuleren? Ondanks dat er zeker een toename in bewustwording is geweest van presentismen lijkt deze sturingsvorm niet ideaal. De leerlingen worden onzeker door de hoge mate van vrijheid. Ze geven in hun antwoorden duidelijk aan dat ze te weinig kennis hebben van de tijdsperiode en dat het creëren van de context en het inleven belemmert. Omdat ze bang zijn om fouten te maken zijn ze of erg terughoudend in hun beschrijvingen of ze verzinnen zo'n onrealistisch verhaal dat het maken van fouten er niet meer toe doet. Hierdoor blijft de leeropbrengst een stuk lager dan dat het had kunnen zijn.

Dit betekent niet dat de leerlinggestuurde vorm geen functie kan hebben. De mate van enthousiasme waarmee leerlingen de opdracht begonnen is noemenswaardig. Bijna elke leerling geeft aan dat het een welkome afwisseling was en dat ze het erg plezierig vonden om zelf in controle te zijn over de opdracht. Hierdoor ben ik van mening dat de leerlinggestuurde variant een uitstekende introductieopdracht zou kunnen zijn voor een les over contextualiseren, of om een nieuw onderwerp/tijdsperiode te introduceren. Dan behoud je het enthousiasme van de leerlingen zonder dat zij volledig in het diepe worden gegooid en kan de rest van de les worden besteed aan het bespreken van barrières waar leerlingen tegen aan liepen.

3.2: Het docentgestuurde verhaal

Het docentgestuurde verhaal is eenmaal uitgevoerd bij het Stedelijk Gymnasium in Leiden.⁶⁷ Het verhaal is lineair en zo vormgegeven dat leerlingen een adviserende rol hebben. De zeventien aanwezige leerlingen hebben allen de vragenlijst ingevuld.⁶⁸ Hieronder zullen de bevindingen per aspect van HPT worden besproken. Bij deze sturingsvorm zijn er ook noemenswaardige pedagogische bevindingen opgemerkt. Deze zijn in een apart verslag geschreven en als bijlage toegevoegd.⁶⁹

De vragenlijst⁷⁰, indeling en antwoorden⁷¹.

	Creëren v/d context	Empathie	Presentisme
Vraagnummer	5, 6, 7, 8, ,9 10, 11, 14	1, 2, 3, 4, 11, 12 ,13, 14	2, 3, 4, 5, 7, 14

3.2.1: Stimuleert deze sturingsvorm het creëren van de context bij leerlingen?

Bij het docentgestuurde verhaal speelt de manier van vertellen een belangrijke rol. De docent schetst namelijk de context. De vraag is echter of dit leerlingen stimuleert of juist belemmert in het creëren van een context.

Een eerste punt waaruit blijkt dat deze sturingsvorm leerlingen stimuleert om een context te creëren heeft te maken met de rol van de docent. Leerlingen geven aan dat ze het prettig vinden wanneer de docent veel details vertelt. Zo krijgen zij een levendig beeld van de context

Een tweede punt sluit hier, gedeeltelijk, op aan waaruit blijkt dat deze sturingsvorm leerlingen stimuleert om een eigen context te creëren heeft te maken met de gaten die de docent in zijn/haar verhaal laat zitten. De leerlingen voelen zich zelfverzekerd genoeg om die gaten in te vullen, omdat ze de ingezette lijn van de docent volgen. Dit blijkt bij de vraag of leerlingen in Plymouth (Massachusetts) zouden willen leven. De leerlingen hebben slechts een kleine beschrijving van Plymouth, en de mogelijke gevaren gekregen. Uit de antwoorden en argumentatie van de leerlingen blijkt dat zij de context omtrent Plymouth zelf hebben aangevuld. Zo schrijft Pieter het volgende: *'Nee, het is te weinig zoals ik gewend*

⁶⁷ Door de in December ingevoerde Covid-19 lockdown is een tweede uitvoering er niet van gekomen.

⁶⁸ Zie bijlage 7 voor de vragenlijst.

⁶⁹ Zie bijlage 5.

⁷⁰ Link naar de vragenlijst: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeuH2mAX4fm-c4JQurJKppSxDvHgDBMSdljUIwL8YYDP5_PA/viewform?usp=sf_link

⁷¹ Link naar een google spreadsheet met de antwoorden van leerlingen: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1V-RgComFwTL2JilMyUzDUQB9jW3izozBtcObWgH_GY/edit?usp=sharing

ben en te onzeker met opstanden enzo'. Ook andere leerlingen geven aan dat ze bang zijn voor onderliggende conflicten met de inheemse bevolking waar zij niet genoeg vanaf weten.

Een kanttekening die kan worden geplaatst heeft te maken met de vraag in hoeverre de leerlingen nou echt een eigen context creëren. Uit de observaties blijkt dat de leerlingen slechts kleine delen van de context creëren, maar naar mijn mening is dat prima. Uit de literatuur kwam naar voren dat leerlingen nauwelijks oefenen met contextualiseren en dus is zelfs een kleine stap een stap vooruit. Toen ik eerst met de leerlingen en later met mijn collega besprak kwam er een mooie verwoording die de spijker op zijn kop slaat. *'Het is niet zozeer het creëren van een eigen context, maar het is vooral het eigen maken van een door de docent gecreëerde context'*.

3.2.2: Stimuleert deze sturingsvorm het empathisch vermogen van leerlingen?

Bij de docentgestuurde vorm speelt de docent een centrale rol. De docent creëert de context en laat deze tot leven komen door gebruik te maken van veel gedetailleerde beschrijvingen. Hierdoor was mijn verwachting dat de leerlingen zich goed konden inleven.

Een eerste punt waaruit blijkt dat leerlingen zich goed konden inleven waren de fysieke uitdrukkingen die zij tijdens het verhaal hadden. Bij het keuzemoment over het slavenchip kwam dit duidelijk naar voren. Op het moment dat het luik openging en er beschreven werd welke geur op hen afkwam sloegen twee meiden de handen voor hun mond, als ware dat ze schrokken van hoe erg het was. Een tweede voorbeeld dat dit punt ondersteunt kwam naar voren uit de observaties. Toen er werd besproken hoe er tanden uit de monden werden getrokken doken er een aantal leerlingen ineen en keken zij weg, terwijl ze dingen als 'gatverdamme' of 'nee, wat goor' riepen. Hierbij is het goed om op te merken dat er geen afbeelding op de PowerPoint stond. De reactie kwam voort uit datgene wat zij zich inbeeldden.

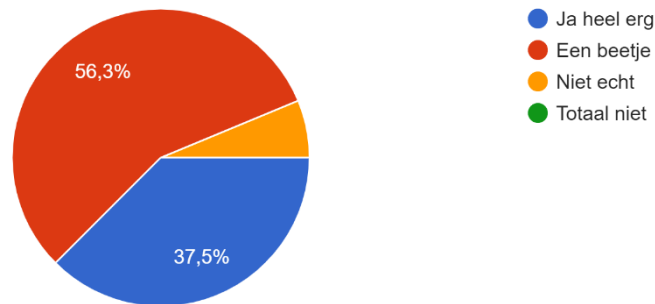
Een tweede punt waaruit blijkt dat leerlingen zich goed konden inleven heeft te maken met de sturing van de docent. Een leerling beschrijft dit, bij de vraag of de grote mate van sturing prettig was, als volgt: *'ja, dat maakte het leuk om naar te luisteren en het zorgde ervoor dat ik de info geloofwaardig vond, omdat het verhaal door de docent bedacht was en niet door ons met hele rare ongeloofwaardige plotwendingen'*.

De leerling vertrouwt de gecreëerde context van de docent genoeg om zich te focussen op het inleven. Ze hoeven zich, in tegenstelling tot de leerlinggestuurde variant, niet druk te maken over de geloofwaardigheid van het verhaal. Tenminste de leerlingen geven aan dit zo te voelen.⁷² Doordat de leerlingen zich focussen op het inleven geven zij aan zich ook meer verbonden te voelen met de personages in het verhaal, zoals figuur 11 laat zien.

⁷² Er schuilt hier wel een groot gevaar, namelijk dat de leerling het fictieve verhaal van de docent als waarheid aanneemt. Dit gevaar wordt uitgebreider uitgelicht in de analyse van het gedeelde-sturingsverhaal.

11. Ik voelde mij verbonden met de personages in het verhaal.

16 antwoorden



De observatie van mijn collega versterkt dit argument. Hij beschreef dat hij merkte dat de leerlingen zich inderdaad goed gingen inleven. Normaal is het een drukke klas, maar nu was het opvallend stil. Dat leerlingen zich zo goed konden inleven had twee redenen. Het had te maken met de manier van vertellen met de manier waarop het verhaal is vormgegeven. Het voelt aan als een soort spel. Dit vergroot de betrokkenheid van leerlingen, zoals onderzoeken naar gamification dat ook laten zien. Zij denken dat er een beste optie is in de keuzemomenten, waardoor zij extra hun best doen om zich in te leven. Zo hopen zij het beste antwoord te kunnen kiezen.

De hoge mate van sturing en de gedetailleerde vertelling van het verhaal zorgen ervoor dat leerlingen worden gegrepen door het verhaal. Doordat het aanvoelde als een spel en zij actief werden betrokken bij de keuzemomenten werden leerlingen gestimuleerd om zich zo goed mogelijk in te leven en doordat de context gecreëerd is door de docent voelen zij zich vertrouwt genoeg om dit te doen.

3.2.3: Stimuleert deze sturingsvorm een bewustwording van presentismen?

Het bewust worden van presentismen kan volgens de literatuur gestimuleerd worden door een cognitief conflict. Ik heb geprobeerd zo'n cognitief conflict te stimuleren door bij een aantal keuzemomenten opties weg te laten die niet passen bij de tijdsgeest, maar bij de leerlingen wel op zouden kunnen komen. Het is echter maar de vraag of dit een bewustwording heeft gestimuleerd.

Een eerste punt waaruit blijkt dat deze sturingsvorm een bewustwording kon stimuleren kwam naar voren toen de leerlingen erachter kwamen dat een veertienjarig kind op een schip ging werken. Ze konden het zich maar moeilijk voorstellen en deden het af als onrealistisch. Dit kwam herhaaldelijk in de feedback terug, Hannahs antwoord is hier een mooi voorbeeld van: *'Ja, doordat we informatie kregen en het verhaal door de docent was gemaakt. Niet 100% geloofwaardig, maar dat was niet zo erg (leeftijden en functies enzo).'* Door dit moment met de leerlingen te bespreken werden zij bewuster van de verschillen in normen en waarden van vroeger vergeleken met nu.

Deze bevinding wordt verder versterkt door de observaties. Bij het keuzemoment met het slavenrijk vroegen leerlingen zich hardop af op zij antwoord moesten geven zoals zij nu zouden doen of zoals ze in die tijd zouden doen. Ik dacht hier een cognitief conflict gestimuleerd te hebben, maar bij de bij de vragenlijst geven leerlingen aan dat zij zich wel konden vinden in de gegeven keuzemogelijkheden. Een aantal van hen beargumenteert ook dat mensen vroeger nou eenmaal anders dachten en een andere mening hadden dan nu.

Een laatste noemenswaardig punt is dat uit de vragenlijst naar voren kwam dat veel leerlingen moeite hadden met de vraag hoe lang de zeereis heeft geduurd. Dit kan komen door het hoge tempo van het verhaal, maar het kan ook komen doordat zij gewend zijn in slechts een paar uur naar een ander continent te vliegen. Ik heb echter niet genoeg informatie hierover verzameld om duidelijk te concluderen dat de "foute" beantwoording van deze vraag te verklaren valt door presentismen.

De bewustwording van presentismen kan zeker gestimuleerd worden door deze sturingsvorm, maar het is wel van belang om de momenten waarbij er sprake is van een cognitief conflict te bespreken. Zo krijgen leerlingen de tijd om de informatie te verwerken. Leerlingen weten vaak wel dat mensen vroeger anders dachten dan nu, zoals uit de antwoorden blijkt. Dit zou nog verder versterkt kunnen worden door het verhaal te analyseren. Het verhaal zou in een vervolg-les behandeld kunnen worden als een bron. Zo kunnen eventuele presentismen van de docent worden besproken wat de bewustwording verder stimuleert.

3.2.4: Deelconclusie

De docentgestuurde sturingsvorm lijkt contextualiseren te stimuleren. Doordat de docent de leiding neemt, en leerlingen hem/haar toch als een autoriteit zien, voelen zij zich gesterkt om te oefenen met contextualiseren. Allereerst blijkt dit uit het feit dat leerlingen de gecreëerde context eigen proberen te maken. Ze vullen de informatie die ze krijgen aan met de informatie die ze al hebben. Een tweede punt is dat leerlingen zich zeker genoeg voelen om zich in te leven. Het inleven wordt verder gestimuleerd doordat het verhaal aanvoelt als een spel, waarbij leerlingen hun best doen om zich in te leven om zo het beste antwoord te kiezen. Er kan nog meer uit de sturingsvorm worden gehaald door meer de tijd te nemen om het verhaal te analyseren. Het spelen van het verhaal stimuleert het creëren van de context en het inleven, maar het bespreken van het verhaal zou de bewustwording van presentismen nog meer kunnen stimuleren.

3.3: Het gedeelde-sturingsverhaal

Het gedeelde-sturingsverhaal is tweemaal in een online omgeving uitgevoerd. Hierdoor hebben er geen observaties plaats kunnen vinden, de school heeft namelijk een beleid waarbij camera's niet verplicht aan hoeven. Desalniettemin zijn er door de vragenlijst interessante bevindingen aan het licht gekomen.⁷³ De vragenlijst is door alle 56 leerlingen, verdeeld over twee klassen, ingevuld. De bevindingen zullen per onderdeel van HPT worden besproken.

Vragenlijst⁷⁴, indeling en antwoorden⁷⁵.

	Creëren v/d context	Empathie	Presentisme
Vraagnummer	2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12	1, 2, 5, 7, 9, 10, 11	3, 4, 7, 8, 9, 12

3.3.1: Stimuleert deze sturingsvorm het creëren van de context bij leerlingen?

Bij de gedeelde-sturingsvorm konden leerlingen hun eigen keuzes maken en op die manier invloed uitoefenen op het verhaal. Zo kon het verhaal persoonlijker aanvoelen. Deze betrokkenheid zou ertoe kunnen leiden dat leerlingen bezig gaan met het creëren van de eigen context. De vraag is of dit het geval is.

Een eerste punt waaruit blijkt dat deze sturingsvorm het creëren van de context stimuleert komt naar voren uit de feedback van de leerlingen. Zij geven aan dat ze zich goed konden inleven in de andere tijd/plaats. Jeroen schreef hierover het volgende: *'Ja best wel goed, dit kwam door de vele details die je hoorde. Je kon daarom ook een beter beeld bedenken bij het verhaal'*. Het antwoord laat zien dat leerlingen bezig zijn om in hun gedachte een eigen context te creëren. Veel van hen geven aan dat de afbeeldingen in de PowerPoint hen daarbij ondersteunen en dat zij het prettig vinden als er veel details worden gegeven. Deze bevinding wordt verder ondersteund doordat leerlingen de context van de fabriek of het schip goed in de vragenlijst konden weergeven. De leerlingen zijn dus actief bezig geweest met het in- en aanvullen van de context.

Er zit echter een keerzijde aan deze sturingsvorm. Een aantal leerlingen gaven aan dat het verhaal aanvoelde als een roman. Dit belemmerde hen in het creëren van de context aangezien zij zich afvroegen in hoeverre het verhaal realistisch was. Hierdoor verloren zij de betrokkenheid bij het verhaal, want wat is het nut als het door de docent is verzonnen.

⁷³ Zie bijlage 8 voor de vragenlijst.

⁷⁴ Link naar de vragenlijst:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSewyW4oKTc0tJbeT0XY30AzmSf4HAjKMTwDT75aCeVXd3sPDQ/vi
ewform?usp=sf_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSewyW4oKTc0tJbeT0XY30AzmSf4HAjKMTwDT75aCeVXd3sPDQ/vi
ewform?usp=sf_link)

⁷⁵ Link naar een google spreadsheet met de antwoorden van leerlingen:

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1jCpmaKe89o8ov0vCBmgfU-9D-
KCtGR7uxrAVHiirryl/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1jCpmaKe89o8ov0vCBmgfU-9D-
KCtGR7uxrAVHiirryl/edit?usp=sharing)

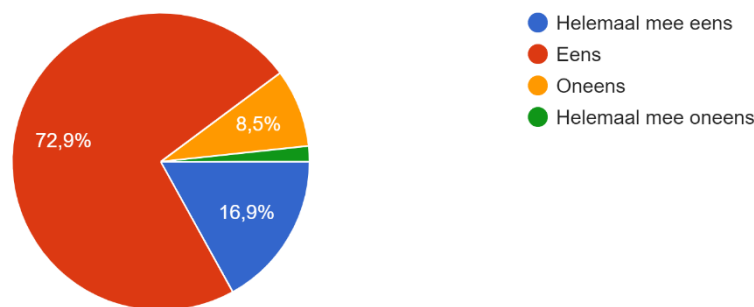
Net als bij de docentgestuurde vorm is het hier zeer de vraag in hoeverre de leerlingen een eigen context hebben gecreëerd en in hoeverre zij de context van de docent hebben aangevuld. Ook hier ben ik van mening dat zelfs het aanvullen van de context een stap in de goede richting is. Echter waren de leerlingen bij deze werkvorm een stuk kritischer over de realiteit van het verhaal. Doordat leerlingen keuzes maken die impact hebben op het verhaal krijgen zij een hogere verwachting dat het verhaal op deze keuzes inspeelt. Wanneer de gevolgen van hun keuzes niet in lijn zijn met de verwachtingen van de leerlingen dan voelt het verhaal al snel minder realistisch aan. Hierdoor verliezen zij de betrokkenheid met het verhaal en zullen zij, bewust of onbewust, in mindere mate bezig zijn met het creëren van de context.

3.3.2: Stimuleert deze sturingsvorm het empathisch vermogen van leerlingen?

Doordat de keuzes van leerlingen impact hebben op het verhaal was de verwachting dat leerlingen zich beter zouden inleven. Door zich goed in te leven zouden zij de keuze maken die bij hen past. Het is echter de vraag of dit inderdaad het geval is.

Een eerste punt waaruit blijkt dat leerlingen zich hebben ingeleefd is het feit dat het merendeel van de leerlingen aangeeft zich verbonden te voelen met het verhaal. Bijna 90% van de leerlingen geeft dit namelijk aan, zoals figuur 1 laat zien.

1. Ik voelde mij verbonden met het verhaal
59 antwoorden



Een tweede punt dat laat zien dat leerlingen zich hebben ingeleefd blijkt uit hun antwoorden in de vragenlijst. Velen van hen geven aan dat de keuzemogelijkheden, en de kennis dat het verhaal op basis van hun keuze veranderde, ervoor zorgde dat zij zich extra inzetten om zich zo goed mogelijk in te leven. Zij namen de informatie die zij kregen tot zich om zo een keuze te maken die goed bij hen aansloot.

Er zit echter ook een keerzijde aan de impact van de keuzes. Zo geven leerlingen aan dat ze het gevoel dat hun keuze een "echte" impact had misten. Zo verloren zij de betrokkenheid tegenover personages in het verhaal. Cindy beschrijft dit mooi en geeft meteen een suggestie hoe dit kan worden verbeterd: *'Niet helemaal, omdat het iets meer over mijn keuzes ging en ik dan vervolgens geen mening*

van de personages kreeg over de keuzes die ik maakte. Zo had ik het leuk gevonden dat de oude man een mening had over mijn laatste keuze'. Een andere leerling vult dit verder aan door aan te geven dat zij zelf de keuzes mochten maken, maar ze niet wist of personen in die tijd dezelfde keuzes hadden gemaakt.

Het maken van de eigen keuzes in een verhaal heeft dus een groot voor- en nadeel betreffende het kunnen inleven in de tijd/plaats/mensen. Het nadeel is dat de leerlingen minder meekrijgen van de tijdsgeest doordat zij zelf de keuzes maken. Het voordeel is dat leerlingen zich wel, in meer of mindere mate, betrokken voelen tot het verhaal en dit leidt ertoe dat een deel van de leerlingen zich ook meer betrokken voelt bij de personages in het verhaal.

3.3.3: Stimuleert deze sturingsvorm een bewustwording van presentismen?

Er is een leerling die de spijker op zijn kop slaat betreffende de vraag of leerlingen bewuster zijn geworden van presentismen. Britt schrijft het volgende:

'Uhm, niet actief? Ik ging me niet bewust afvragen hoe iets eruit zou zien, maar als in de audio bijvoorbeeld het huis van de hoofdpersoon wordt genoemd, gaat dat automatisch natuurlijk. of bijvoorbeeld als de schoonmaakkast wordt genoemd, stel ik me gelijk een kast met schoonmaakspullen voor, maar het is niet dat ik bewust een plaatje wou creëren. ik denk ook dat mijn beeld van die kast niet helemaal bij die tijd paste, maar dan kan je er niet meer van af, you know? ik weet niet echt hoe ik deze vraag moet beantwoorden, maar het is gewoon zoals bij een boek? :/'

In haar antwoord geeft ze aan dat ze bij het verhaal bezig is met het creëren van de context, net zoals ze dat doet bij het lezen van een boek. Maar ze geeft ook aan dat ze normaal niet nadenkt over het beeld dat zij zich voorstelt, tenminste niet bewust. Ze zegt nu ook in haar antwoord dat ze er niet bewust mee bezig is geweest, maar door dit vast te stellen kan ik juist concluderen dat ze er wel mee bezig is geweest. Ze is zich begonnen met af te vragen of de schoonmaakspullen wel representatief zijn voor de tijdsperiode. Dit is een perfect voorbeeld van wat bewustwording van presentismen inhoudt, terwijl het tegelijkertijd de worsteling van leerlingen ermee laat zien.

Dit antwoord is echter niet geheel representatief. De antwoorden van andere leerlingen blijven wat meer aan de oppervlakte. Een aantal leerlingen lijken wel te begrijpen wat een presentisme kan zijn, maar erg concreet worden zij niet. Door bijvoorbeeld het verhaal te bespreken zou er nog meer bewustwording plaats kunnen vinden bij de leerlingen, want zoals de antwoorden weergeven gaat dit nu bij veel leerlingen langs hen heen.

3.3.4: Deelconclusie

De gedeelde-sturingsvorm lijkt het creëren van de context, het inlevingsvermogen en de bewustwording van presentismen wel te stimuleren, maar in alle drie de gevallen wordt er slechts het topje van de ijsberg gezien. De leerlingen hebben als terechte kritiek dat het verhaal te onrealistisch aanvoelt of dat er niet genoeg wordt gedaan met hun keuzes. Dit belemmert hun inlevingsvermogen en laat de context onrealistisch aanvoelen. Deze problemen zijn tijdens de les met de leerlingen besproken en gezamenlijk kwamen we tot twee mogelijke oplossingen die ervoor kunnen zorgen dat de drie componenten van 'Historical Perspective Taking' meer gestimuleerd zouden worden. Allereerst kwam de suggestie dat elke bron in de geschiedenis gekleurd is, net zoals mijn interactieve verhaal dat is, en dat leerlingen daar ook mee moeten oefenen. Dit antwoord gaf niet genoeg voldoening, waardoor we verder gingen. Een oplossing waar wij ons allemaal in konden vinden was dat er een tweede les besteed zou worden aan het gedeelde-sturingsverhaal. Niet om het verhaal nog een keer te spelen, maar door het verhaal als bron te analyseren. De leerlingen zouden nadenken over de context door te beargumenteren wat er realistisch en onrealistisch aan is. Ze zouden zich moeten inleven keuzemomenten analyseren en suggesties kunnen doen voor betere mogelijkheden en ze zouden het verhaal kunnen analyseren op mogelijke presentismen die de docent in het verhaal heeft gestopt. Het verhaal kan dus door er anders naar te kijken of een andere manier contextualiseren kunnen stimuleren.

CONCLUSIE

Verhalen hebben een speciale plek in ons leven. Als men terugdenkt aan de middelbare schooltijd dan komt er al gauw een herinnering van een prachtig verhaal dat was verteld in de geschiedenisles. Uit de praktijk blijkt dat veel van deze verhalen in de onderbouw zullen zijn verteld. In de bovenbouw vinden docenten minder tijd en ruimte om een verhaal te vertellen. Doodzonde! Want uit zowel de literatuur, als de opgedane ervaringen tijdens dit onderzoek blijkt dat leerlingen toch nog een enorme behoefte hebben aan verhalen in de geschiedenisles.

In dit onderzoek wordt één component van historisch redeneren onderzocht, namelijk contextualiseren. Uit de literatuur blijkt dat leerlingen een actievere rol moeten hebben om vaardigheden van historisch redeneren te oefenen. Er is daarom gekozen voor het gebruik van interactieve verhalen. De actieve rol van leerlingen zou zorgen voor een grotere betrokkenheid bij het verhaal, wat voordelen kan opleveren ten opzichte van contextualiseren. Daarbij leent een verhaal zich uitstekend om contextualiseren te oefenen. Met de componenten van 'historical perspective taking' kan worden getoetst of leerlingen beter zijn gaan contextualiseren. De vraag die hierdoor opkwam en centraal staat in dit onderzoek is dan ook welke sturingsvorm van een interactief verhaal contextualiseren het meeste zou stimuleren bij bovenbouwleerlingen.

Voor de sturingsvormen is gebruik gemaakt van het model van Vermunt. Vermunt onderscheidt drie sturingsvormen. Bij de eerste sturingsvorm leidt de docent het verhaal. Bij de tweede sturingsvorm de leerlingen en bij de laatste sturingsvorm was er sprake van 'shared authority'. Aan de hand van deze drie verschillende sturingsvormen zijn er een aantal ontwerpcriteria samengesteld.

Om erachter te komen welke sturingsvorm van een interactief verhaal contextualiseren het meeste stimuleert zijn er drie verhalen geschreven. Elk verhaal sluit aan bij één van de drie sturingsvormen. De verhalen zijn in de praktijk uitgetest. De analyse die een antwoord geeft op de hoofdvraag is gebaseerd op feedback van de leerlingen dat is verkregen door middel van een vragenlijst, observaties van de aanwezige docent van de klas en mijn eigen observaties.

Uit het onderzoek kwamen een aantal punten naar voren. Ten eerste, de leerlinggestuurde vorm lijkt niet goed te werken om contextualiseren te stimuleren. De leerlingen zijn wel in lichte mate bewuster geworden van wat presentismen zijn en hoe ze die kunnen herkennen, maar door een gebrek aan sturing is het stimuleren van contextualiseren nauwelijks gebeurd. De leerlingen zijn terughoudend in het creëren van een eigen context en durven zich niet volledig in te leven aangezien zij bang zijn om fouten te maken. Ze geven zelf ook aan dat ze kennis misten om deze opdracht goed uit te kunnen voeren en hadden meer sturing van de docent prettig gevonden. Dit betekent niet dat de leerlinggestuurde vorm geen plek heeft

in een bovenbouwklas. Het enthousiasme waarmee leerlingen aan het werk gingen was prachtig om te zien. De leerlingen gaven aan dat het prettig was om een keer een les te hebben waarbij zijzelf de leiding hadden, ondanks dat dit tot een wat onrustigere werkomgeving leidde. Hieruit kan ik concluderen dat de leerlinggestuurde vorm, zoals ik deze heb uitgevoerd, wellicht beter op zijn plaats is als lesintrodactie. De leerlingen zouden door middel van een zelfverzonnen verhaal bewust worden van de lacunes in hun kennis en tegelijkertijd worden geënthousiasmeerd voor een nieuw onderwerp.

De docentgestuurde vorm lijkt contextualiseren het meeste te stimuleren. Doordat de docent de context schetst voelt het voor de leerlingen vertrouwd aan. Hierdoor durven zij kleine gaten in de context aan de vullen. Op die manier proberen ze de gecreëerde context eigen te maken. Het inleven kan in deze sturingsvorm optimaal tot uiting komen. Desalniettemin is deze lesvorm niet voor iedere docent weggelegd. De stimulatie van contextualiseren staat of valt met de vertelkunsten van de docent en zijn/haar vaardigheid om beeldend te kunnen vertellen. Hierbij kan het helpen om het verhaal een aantal keer te oefenen, zodat deze uit het hoofd kan worden verteld. Dit vergroot namelijk de betrokkenheid van leerlingen bij het verhaal waardoor zij het serieuzer nemen. Zo zullen zij beter proberen in te leven. Er is ook sprake geweest van een bewustwording van presentismen. Deze bewustwording zou echter nog kunnen worden verscherpt door in een extra les het docentgestuurde verhaal als bron te analyseren en inzichten met elkaar te bespreken.

Bij de gedeelde-sturingsvorm worden leerlingen ook gestimuleerd om te gaan contextualiseren. Dit gebeurt grotendeels op dezelfde wijze als bij de docentgestuurde vorm. Leerlingen voelen zich redelijk vertrouwd en durven daarom het leerproces aan. Toch voelt het bij deze sturingsvorm niet als een overwinning aan. De sturingsvorm zit namelijk complex in elkaar. Deze complexiteit zorgt ervoor dat leerlingen ontzettend veel uit de opdracht hadden kunnen halen, maar dit slechts minimalistisch is gebeurt. Dit kan te maken hebben met een slechte dag van de leerlingen, maar aannemelijker is dat er iets mis is met de vormgeving van het verhaal. Mogelijk was deze lesvorm voor de leerlingen te complex. Uit het gesprek met de leerlingen kwam naar voren dat een extra les waarin leerlingen verhaallijnen met elkaar vergelijken hen kan helpen om de complexiteit te ontrafelen. Zo zouden zij meer uit de opdracht kunnen halen en zich bewuster worden van het contextualiseren.

De drie sturingsvormen stimuleren ieder op hun eigen manier het contextualiseren. Met name de docentgestuurde en gedeelde-sturingsvorm lijken goed te werken. Bij elke sturingsvorm is er echter wel veel ruimte voor verbetering. Door alleen naar feitelijke informatie te kijken wordt contextualiseren niet optimaal gestimuleerd. Bij de docentgestuurde vorm en de gedeelde-sturingsvorm had er meer met het verhaal gedaan kunnen worden. Leerlingen zouden bijvoorbeeld de context van het verhaal kunnen afwegen met de kennis van de context die zij hebben en zo in discussie gaan over realistische en onrealistische aspecten. Ook zou het verhaal geanalyseerd kunnen worden op mogelijke presentismen die de docent onderbewust heeft verwerkt in het verhaal. Verder zou het verhaal als bron kunnen worden geanalyseerd. Hier zou in een volgende les aandacht aan kunnen worden besteed. Het zou voor een

vervolg onderzoek interessant zijn om te kijken aan welke vormgeving een mogelijke lessenserie zou moeten voldoen om dit te bewerkstelligen.

De interactieve verhalen motiveert de leerlingen enorm om aan de slag te gaan met het oefenen van historische vaardigheden. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de pedagogische bevindingen.⁷⁶ De actieve rol van leerlingen zorgt ervoor dat zij bezig gaan met de vaardigheden oefenen en zoals van Boxtel en van Drie beschreven stimuleert dit de leerlingen om de kennis te verwerken. De actieve rol van leerlingen zorgt dus ook voor motivatie bij de leerlingen. De uitkomsten van dit onderzoek zijn ook in lijn met Wineburg al had beschreven. Hij gaf aan dat contextualiseren nog meer gestimuleerd kan worden door meer te doen met eenzelfde bron. De interactieve verhalen kunnen ook vanuit meerdere perspectieven worden benaderd. De werkvorm kan dus nog verder worden uitgebreid, maar het lijkt contextualiseren en ook motivatie te stimuleren. En het creëren van gemotiveerde leerlingen en samen met hen leren over de geschiedenis en oefenen met historische vaardigheden lijkt mij dan ook een prachtig streven voor mijn aanstaande carrière als docent.

⁷⁶ Zie bijlage 5.

DISCUSSIE

Ik ga hier verder met een kritische reflectie op het onderzoek en mogelijke vervolgonderzoeken.

Om te beginnen zou ik het overkoepelende thema (Britse Rijk) beter laten aansluiten bij de klassen waar ik mijn product test. De leerlingen gaven veelal aan dat hun kennis niet voldoende was om de opdracht goed uit te voeren. Ik had overschat wat de kennis van een vier en vijf gymnasium was. De leerlingen die dit ontwerp uitvoerden leren vaardigheden die ook voor het gymnasium geschiedenisexamen van belang zijn, maar de kennis zal beter beklijven wanneer het onderwerp ook met hun eindexamen te maken heeft.

Een tweede onderdeel wat verbeterd moet worden is om de factor ervaring mee te nemen in het onderzoek. De leerlingen zijn in drie lessen bezig met contextualiseren. Zij doen in de eerdere lessen ervaring op waarvan zij gebruik zullen maken in de volgende lessen. Dit probleem kan ondervangen worden door de verhalen in drie verschillende volgordes te testen bij de leerlingen. Dit was het oorspronkelijke idee, maar ik heb geen ruimte gevonden om mijn product uit te testen bij een derde klas.

Dit brengt ons bij een derde kritiekpunt. Het docentgestuurde-verhaal is slechts één keer uitgevoerd. Dit maakt het aanbrengen van nuance lastiger. Als meer leerlingen het verhaal testen dan worden de uitersten minder zichtbaar en komt er een beter beeld van hoe de gemiddelde leerling de stimulans om te gaan contextualiseren heeft ervaren. Helaas is door de ingevoerde Covid-19 lockdown een tweede testmogelijkheid in het water gevallen, waardoor de nuance bij deze sturingsvorm minder aanwezig is.

Een vierde kritiekpunt is de rol van de docent. Het kost veel tijd om de 'betere' sturingsvormen voor te bereiden. Veel docenten hebben hier maar weinig tijd voor, waardoor het minder realistisch is om deze werkvorm in de praktijk te brengen. Ervaring in het schrijven van deze verhalen kan het proces versnellen, maar voor een beginnende docent is het een behoorlijke tijdsinvestering. Hier komt bij dat bij de docentgestuurde- en gedeeldesturings vorm de spreekvaardigheid van de docent erg belangrijk is. Sommige docenten vertellen liever geen verhalen, waardoor deze werkvorm voor hen minder rendabel lijkt. Uit de feedback van leerlingen kwam namelijk naar voren dat de manier van vertellen een centrale rol speelt in stimuleren van contextualiseren.

Een vijfde kritiekpunt gaat om de manier van evalueren. Een vragenlijst geeft een globaal overzicht van wat leerlingen hebben geleerd. Sommige leerlingen hebben echter moeite met zich uitdrukken via het geschreven woord. Hierdoor kan het zijn dat zij meer geleerd hebben dan dat zij hebben beschreven. Een verbeterde methode van evalueren waarbij er dieper kan worden ingegaan op wat leerlingen precies hebben geleerd lijkt mij dan ook wenselijk.

Een laatste verbetering is omtrent de lessen zelf. Het lesuur werd in bijna zijn totaliteit besteed aan het verhaal. Ik heb met de leerlingen kunnen bespreken wat zij prettig en minder prettig vonden, maar niet waarom. Een vervolgonderzoek lijkt mij daarom wenselijk. Het enthousiasme waarmee de verhalen zijn onthaald door de leerlingen geeft wel aan dat er ook in de bovenbouw behoefte is aan verhalen. Er zou bij de verhalen gekeken kunnen worden naar de vormgeving van een sturingsvorm en hoe dit kan worden geoptimaliseerd, of naar de vormgeving omtrent het verhaal. Zo wordt het interactieve verhaal niet alleen gespeeld, maar krijgt het een dubbelrol waarbij het ook als bron wordt geanalyseerd. Door het verhaal op meerdere manieren te gebruiken kan het ook aantrekkelijker zijn voor docenten om deze werkvorm in de les uit te proberen.

LITERATUURLIJST

Borgman. M., *Vakdidactisch ontwerponderzoek*. (Utrecht 2020)

Van Boxtel. C., *De complexiteit van begripsontwikkeling*. (In Kleio 1995)

Brederveld. S., *Historisch Redeneren: De weg naar het behalen van het nieuwe eindexamen geschiedenis*. (Utrecht 2011).

Van Drie, J. & C. van Boxtel., *Historical reasoning. Towards a framework for analyzing students reasoning about the past*. In *Educational psychology* 20 (2008). 87-110

Egan. K., *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. (Chicago 1997)

Groeneveld. J., *Hoe belangrijk is historisch redeneren in het geschiedenisonderwijs?* (Utrecht 2020).

Havekes. H., *Kritische houding bij leerlingen stimuleren*. In *Kleio* 3, 2017.

Huijgen. T., *Balancing between past and present. Promoting student's ability to perform historical contextualization* (Groningen 2018).

van der Kaap. A., *Geschiedenis: Vakspecifieke trendanalyse 2016*. (Enschede 2016)

van der Kaap. A., *Een beknopt overzicht van twee eeuwen geschiedenisonderwijs*. (2015). Geraadpleegd op Histoforum.net

de Kleijn. R., *Reflections and Review on the Audit Procedure: Guidelines for More Transparency*. In *International Journal of Qualitative Methods* 1. (2018)

Kuyvenhoven. J., *In the presence of each other: A pedagogy of storytelling*. (Toronto 2009)

Levisohn. J.A., *Negotiating historical narratives: An epistemology of history for history education*. In *Journal of philosophy of education* (2010).

Llewellyn. K. & N. Ng-A-Fook., *Oral history and education*. (New York 2017).

Matyszak. P., *24 uur in het oude Rome: het dagelijks leven van de Romeinen*. (Haarlem 2019).

Monte-Sano. C., *Argumentation in history classrooms: A key path to understanding the discipline and preparing citizens*. In *Theory into practice*, 55:4 (2016) 311-319.

Seixas. P., *Student teacher thinking historically, theory & research in social education*. 26:3 (1998) 31-341

Smith. K., *Exploring perspectives for improving students motivation in pre-vocational secondary education*. (Leiden 2017).

Tuithof. T., *Activerende werkvormen in de geschiedenisles*. In *Feniks* 5

J. Vermunt. & N. Verloop., *Congruence and friction between learning and teaching*. In *learning and instruction* 9 (1999 Leiden) 257-280.

Watts. D., *The learning of History* in Routledge library editions: historiography vol.28 (New York 2016).

Wilschut. A., *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent*. (Bussum 2011).

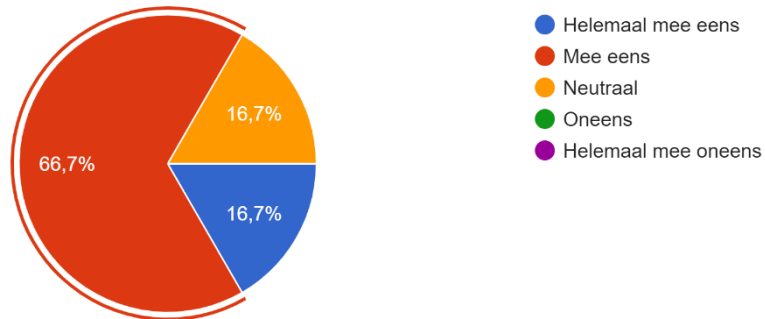
Wilschut. A., *Historisch besef als onderwijsmodel*. In *de Nieuwste Tijd* (2002)

Wineburg. S., *On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy*. In *American educational research journal*, fall 1991 vol. 28 no.3 pagina 395-519

Bijlage 1.

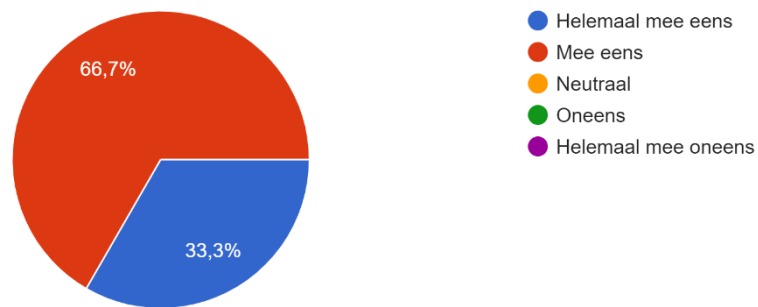
Ik vertel graag verhalen in de klas

6 antwoorden



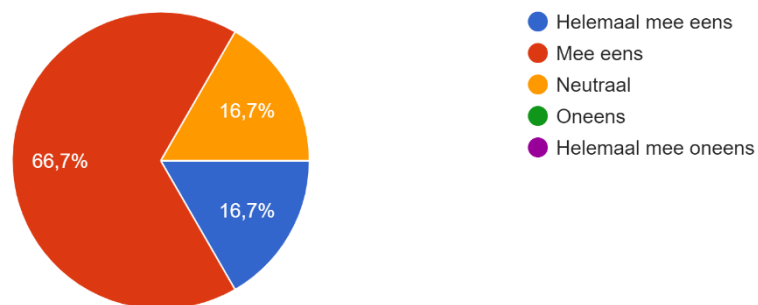
Ik gebruik een verhaal om leerlingen enthousiast te krijgen voor een onderwerp

6 antwoorden



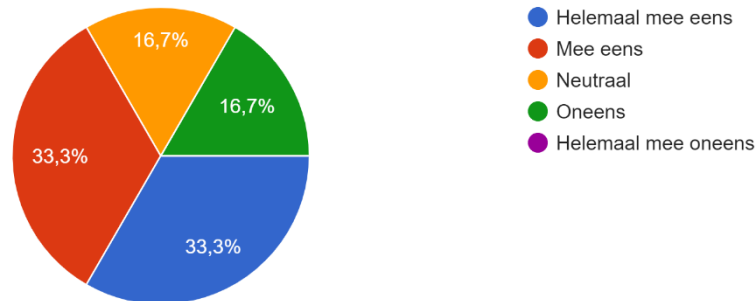
Leerlingen vinden het prettig om naar mijn verhalen te luisteren

6 antwoorden



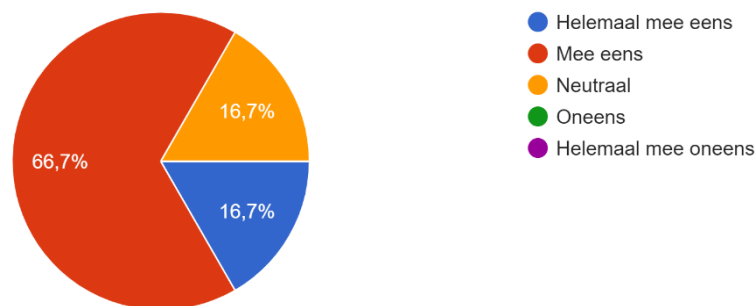
Ik betrek leerlingen actief in mijn verhaal (bijvoorbeeld door hen tijdens het verhaal vragen te stellen)

6 antwoorden



Ik dacht bij de bovenstaande vragen vooral aan mijn onderbouwklassen i.p.v. bovenbouwklassen

6 antwoorden



Geschiedenisdocenten gebruiken verhalen minder als werkvorm voor bovenbouwklassen. Doet u dit ook? Waarom wel/niet? 6 antwoorden

Te weinig ervaring met bovenbouw klassen

Ik doe dit inderdaad ook, omdat verhalen beter aansluiten bij de leeftijd van de leerlingen in de onderbouw. Jongere kinderen zijn, naar mijn ervaring, nieuwsgieriger en luisteren aandachtiger naar verhalen, terwijl oudere leerlingen liever zelf aan de slag gaan.

Ik probeer het wel, maar heb er voor mijn gevoel minder tijd voor ivm meer stof die behandeld moet worden en omdat je tijd moet hebben om de KA uit te leggen en ze ook zelf aan slag moeten.

De stof die er verplicht doorheen moet worden gejast in de bovenbouw zorgt ervoor dat je meer gebonden bent aan de stof en minder tijd hebt voor verhalen. Wellicht is het ook wat lastig vergelijken voor mij. Ik had eerst vwo onderbouwklassen: die zijn gemotiveerd en

luisteren sowieso, = makkelijker lesgeven. De bovenbouwklassen havo die ik les gaf hadden een korte spanningsboog dus het verhaal moest wel heel goed zijn vormgegeven, wilde ik de aandacht van iedereen behouden. Dus bepalend zijn denk ik de lesstof, maar ook de leerlingen zelf voor of je verhalen gebruikt.

Ik gebruik verhalen vooral als introductie voor een onderwerp om de aandacht van de leerlingen te trekken. Leerlingen zitten vooral in een romantische fase, waarbij verhalen sterk tot hun verbeelding spreken.

Ziet u een rol weggelegd voor het gebruik van verhalen in bovenbouwklassen?⁶

antwoorden

Zeker

Ja, mits het aansluit bij de interesse en leefwereld van de leerlingen.

Ja, als lesopstart.

Jazeker, verhalen kunnen erg effectief zijn omdat je de leerlingen kunt boeien en interesseren. Als aandachtstrekker bijvoorbeeld voor de komende stof.

Minder. In de bovenbouw ligt de nadruk vooral op de voorbereiding van de examens en de (grote) hoeveelheid van de stof. Soms kan een verhaal prima, maar wel minder vaak.

Jazeker. Wel gestructureerder omdat op dit moment het curriculum richting toetsen vaak erg rigide is. Dan is het waarschijnlijker om je leerlingen enthousiast mee te krijgen in het verhaal

Op naar de nieuwe wereld.

Informatie voor de docent.

Voordat het verhaal begint is het van belang om een kleine instructie aan de leerlingen te geven.

In het verhaal staan achter de keuzemogelijkheden het aantal punten. Per antwoord kan je een tot drie punten scoren. Meer punten betekent niet dat je een beter antwoord hebt gegeven!! Voor het geven van de antwoorden is het de bedoeling dat je je inleeft in de mensen van toen. Kies bij de keuzemogelijkheid datgene wat jij zou hebben gedaan als je in die tijd had geleefd. Schrijf het gegeven antwoord en de punten op een papier. Deze heb je aan het einde van het verhaal nodig.

De onderstaande scheepsnamen zijn gebaseerd op schepen die een verhaal in de geschiedenis hebben. Het zijn geen schepen die omstreeks 1700 hebben gevaren, maar schepen die een extra laag met zich meebrengen. Leerlingen die het verhaal interessant vinden kunnen zo op extra onderzoek uitgaan.

Argo: (zonder HMS) is het schip van Jason, welk verhaal in de Griekse mythologie wordt beschreven. Men zegt dat Athena en Hera het schip hun zegeningen hebben gegeven. Het roeischip is gemaakt met hout uit een heilig bos. Voorop het schip zou een hoofd zijn uitgesneden die de toekomst kon voorspellen. Het schip in dit verhaal heeft deze speciale krachten niet en leent alleen de naam.⁷⁷

Eurydice: In 1843 ter zee gebracht en in 1878 gezonken. Het is één van de grootste zeerampen, in vreedstijd, van de Britten. Het schip is gezonken tijdens een enorme sneeuwstorm. Wat dit schip verder interessant maakt is dat het in 1878 meermaals is gesignaleerd. Het verhaal spreekt zo erg tot de verbeelding dat Sir Arthur Conan Doyle (auteur van de Sherlock Holmes boeken) een gedicht heeft geschreven over het zinken van de *Eurydice*.⁷⁸

Palatine: Dit is het schip dat centraal staat in de spookverhalen over 'The Palatine Light'. Het schip de *Palatine* zou een geestverschijning zijn van het in 1738 gezonken schip de *Princess Augusta*. Op weg van Rotterdam naar Philadelphia deden zich menige problemen voor. Zo zou het water besmet zijn geraakt, waardoor de bemanning last kreeg van koorts. Een groot deel van de bemanning kwam hierdoor te overlijden. De resterende bemanningsleden werden geteisterd door een storm die hen ver van koers blies. Tijdens deze sneeuwstorm is het schip gezonken. Dit gebeurde op 27 december 1738. In de achttiende en negentiende eeuw is het schip meerdere keren gesignaleerd. John Greenleaf Whittier heeft

⁷⁷ S. Fry., *Heroes: Mortals and monsters, quests and adventures*. (Londen 2018). 202-203

⁷⁸ http://news.bbc.co.uk/local/hampshire/hi/people_and_places/history/newsid_8327000/8327961.stm

Geraadpleegd op 08-10-2020 om 17:17.

over deze legende een gedicht gemaakt genaamd *'The Palatine'*. Door dit gedicht heeft dit schip veel aandacht gekregen.⁷⁹

Het verhaal.

Het is 9 april 1720. Je hebt vorige week je veertiende verjaardag gevierd en nu ben je volwassen. Je ouders konden niet meer zomaar voor je zorgen en het werd tijd om je steentje aan het gezin bij te dragen. Je broertjes en zusjes moeten ook gevoed worden. Je staat er gelukkig niet helemaal alleen voor. Je vader heeft rondgevraagd bij zijn oude contacten en je kan aan de slag als scheepsknaap bij kapitein James Mc.Clean, net zoals je vader vroeger zelf was.

Vandaag is de dag dat je naar de haven moet om de kapitein te ontmoeten en de schepen te zien. Als je de haven binnenloopt, word je overweldigd door de geuren en drukte. Er wordt geschreeuwd terwijl mensen zakken graan uit schepen laden. Je ziet producten van over de hele wereld voorbij komen en je hoort de zeemeeuwen vechten om stukken vis bij de vismarkt. Je ruikt geuren die je nog nooit geroken hebt, specerijen uit de Oost. Je ziet balen katoen uit de westelijke koloniën. Je spreekt voorzichtig een grote zeeman aan en vraagt waar je het schip van Mc.Clean kan vinden. In een diepe stemt gromt hij: 'Aan het einde van de haven' en hij wijst naar het oosten. Als je die kant op loopt zie je drie schepen met wapperende vlaggen waar matrozen op en af rennen om de laatste voorbereidingen te treffen voor een grote reis.

Je loopt de plank op van het grootste schip. Je hoort de golven onder je maar durft niet naar beneden te kijken. Op de boeg van het schip zie je de sierlijke letters staan de HMS Argo. Aangekomen op het dek van het schip zie je een man in een mooi uniform en een sierlijke hoed op de brug staan. Dat moet Mc.Clean wel zijn. Een robuuste man. Hij heeft een verweerd gezicht van een leven op zee, een klein baardje waarin de eerste grijze strepen al te zien zijn. Als hij je ziet moet hij glimlachen. Hij steekt zijn hand uit en zegt jij moet het nageslacht van George zijn, goed je te zien. Heeft hij wel eens verteld dat hij mijn leven heeft gered bij de Spaanse Cuba kolonie? Ik ben hem veel verschuldigd dus ik zal ervoor zorgen dat jij een goede eerste reis meemaakt. Ik heb nog een persoonlijk assistent nodig en daar lijkt jij perfect voor. Je zult de meeste dagen allerhande taken op het schip uitvoeren, maar als we in moeilijke situaties komen dan zal ik ook naar jouw advies vragen. Ik kan niet beloven je advies altijd op te volgen, maar ik zal altijd naar je luisteren. Dat is wat jou te wachten staat, maar vertel eens iets over jezelf.

Mc. Clean kijkt je aan en zegt: de eerste keuze is meteen een belangrijke. Zoals je ziet gaan we met drie schepen richting de Westelijke koloniën. Je staat op dit moment op de HMS Argo. Zoals je ziet is dit het grootste schip. Dit heeft als voordeel dat zij meer kanonnen heeft, maar zij zijn ook minder wendbaar in een storm. De overige schepen zijn de HMS Eurydice en de HM Palatine. Op welk schip wil je dienen?

⁷⁹ <https://en.wikipedia.org/wiki/Palatine> Light Geraadpleegd op 08-10-2020 om 17:30.

- HMS Argo
- HMS Eurydice
- HMS Palatine.

Dat is dan geregeld lacht Mc.Clean. We vertrekken morgenochtend vroeg dus ik zou maar gauw naar je huis gaan om deze laatste nacht goed te slapen. Die avond droom je over de avonturen die je misschien wel gaat meemaken. Wanneer je ochtends vroeg in de haven loopt lijkt het een hele andere plek dan waar je gisteren was. Er is bijna niemand aanwezig. De zoute zeelucht overheerst. Op de plek waar je gisteren de schepen zag liggen zie je een lampje branden. Mc.Clean staat aan wal je op te wachten: 'Goed dat je er bent, je vader was tijdens zijn eerste reis te laat, laad je spullen in en dan kunnen we gaan'. De eerste periode van de reis verloopt soepel. Je bent in de eerste dagen nog wel eens zeeziek geweest, maar de dagen erna werd het steeds minder. Nu het er nog is eten jullie veel vers fruit, maar de voorraad begint al aardig op te raken. Je bent overdag druk bezig met klussen die bij het schip horen. De latrines legen, het dek schrobben en soms helpen met het eten voorbereiden. Met het laatste ben je ook bezig als je ineens voetstappen heen en weer hoort rennen boven je. De keuken is een kleine ruimte die onder het dek zit. Je stopt met snijden en luistert naar wat er gebeurt. Je hoort stemmen die hevig met elkaar in discussie zijn. Je legt je mes neer en loop uit de keuken richting het benedendek. Je stapt over de drempel bij de deur, terwijl je tegelijkertijd bukt. Je hebt je hoofd vaak genoeg gestoten. Na de drempel ga je rechtsaf de trap omhoog richting het dek. De stemmen worden steeds luider en je begint een aantal woorden te herkennen: '.. schip.. Engels?... ik zie het niet'. Je loopt het dek op en in de verte zie je waar de onrust over gaat. Aan de horizon is een vreemd schip, waarbij je zo op het eerste oog niet kan zien of het vriend of vijand is. Achter je hoor je de zware voetstappen van Mc.Clean. 'Al deze onrust om een vreemd schip? Wat te doen wat te doen, wat denk jij?' vraagt Mc.Clean terwijl hij je aankijkt.

- Maak de kanonnen gereed (3 punten)
- Zoek de verrekijker en kijk of je de vlag kunt zien die aan de mast hangt (2 punten)
- Zet alle zeilen bij om het schip uit de weg te gaan, maak geen contact (1 punt).

Mc.Clean luistert aandachtig en schreeuwt: 'Jij matroos, ren naar mijn kajuit en pak mijn verrekijker'. De matroos is binnen een paar minuten weer terug. Gespannen kijkt iedereen naar Mc.Clean terwijl hij zijn verrekijker uitschuift. Dan spreekt hij het verlossende woord: 'Brits, kapitein zet een koers naar het schip. Het ziet er gehavend uit, ik ben benieuwd wat er gebeurd is. Stuurman breng ons naar dat schip'. Het duurt niet lang voordat jullie het schip zijn genaderd. De buitenkant van het schip ziet er een beetje vergaan uit. Er groeit groen mos en aan de bovenkant lijken er wat scheuren in het schip te zitten. Zodra jullie aan boord gaan worden jullie begroet door de betreffende kapitein. Hij heeft lang zwart haar en een lange zwarte baard. Hij heeft enorme wallen onder zijn ogen, een beetje alsof hij een paar dagen niet heeft geslapen. Je voelt aan alles dat de sfeer op het schip niet prettig is. Hij geeft aan dat zij door een enorme storm uit koers zijn geblazen. Ze waren onderweg naar de zuidelijke koloniën om daar de goederen af te leveren, maar hebben nu geen idee waar ze zijn. Op dat moment hoor je wat gebonk

vanuit het schip komen. Je denkt even dat je het verbeeldt, maar niet veel later hoor je het gebonk opnieuw. Het klinkt alsof het uit het ruim van het schip komt. Je loopt naar het luik dat de trap naar het benedendek verschuilt. Je trekt het luik open en de lucht die eruit komt valt je aan. Je neemt een paar stappen achteruit terwijl de geur van bloed, uitwerpselen en kost over je heen komt. Wanneer je het luik inkijkt zie je levenloze gezichten die moedeloos terug staren. De kapitein is ondertussen naar je toegelopen en doet het luik snel weer dicht. Hij zegt: 'zoals je ziet goederen bestemd voor de zuidelijke koloniën'.

Wat doe je?

- Je kijkt vragend naar jouw kapitein (Mc.Clean) en vraagt hem zachtjes of er iets is wat hij kan doen. (1 punt)
- Je doet niks. Dit is nou eenmaal hoe het eraan toe gaat. (3 punten)

De kapitein geeft aan dat hij niets te zeggen heeft over hoe een andere kapitein zijn schip bestuurt. Jullie keren terug naar jullie eigen schip. Tijdens de komende dagen keren je gedachten steeds terug naar beelden van het ruim waarin de tot slaaf gemaakte zaten. Je zult dit nooit meer vergeten. Mc.Clean heeft de stuurman op de hoogte gebracht en zorgt met een nieuwe koers ervoor dat jullie de storm ontwijken. De daaropvolgende dagen merk je dat je in de keuken steeds minder groente en fruit in de gerechten mag verwerken van de kok. Een week later staat er zelfs helemaal geen groente en fruit klaar. Je hebt het gevoel dat dit niet kan kloppen en door de keuken heen richting de voorraadkast. Een jonge matroos staat daar om ervoor te zorgen dat er niks uit wordt gejat. 'Wat moet dat hier' zegt hij tegen je. Je geeft aan dat je erbij moet om groente en fruit te pakken. Hij draait aan de hendel en doet de deur voor je open. Daar zie je tot je schrik dat er geen groente en fruit meer is. Je roept vanuit de voorraadkast: 'Hebben we nog ergens groente en fruit?'. De chef komt naar je toe gerent 'Ssstttt het hele schip hoeft dit niet te weten, maar we hebben nog maar genoeg voor een paar dagen. Kan jij Mc.Clean inlichten?'

Je loopt uit de keuken richting de trap naar het dek. BONK je was met je gedachten al zo erg bezig met hoe je het slechte nieuws ging vertellen dat je je hoofd stoot bij de rand. Je loopt de trap op richting het dek. Aan de overkant van het dek zit de deur naar de kajuit van de kapitein. Je klopt op de deur. 'Binnen' wordt er geroepen. 'Aahh wat kan ik voor je betekenen' zegt Mc.Clean. 'Uhm de voorraden van vers groente en fruit zijn bijna op'. Terwijl je dit zegt hoor je gepraat buiten de deur. Mc.Clean loopt naar de deur toe en opent deze. Daar staan een flink aantal matrozen. 'Klopt het dat het verse eten bijna op is?' vraagt één van de matrozen. Mc.Clean kijkt je vragend aan 'wat zal ik zeggen' fluistert hij.

- Laten we van koers gaan om land te zoeken. Het kan nog weken duren voordat we in de koloniën aankomen. (2 punten)
- De bemanning moet niet zeuren. Door hard te werken komen we eerder aan bij de koloniën. Daar kan de bemanning eten, drinken en uitrusten. (3 punten)
- Wij, de hogere rangen op dit schip, hebben eten zat. Laten we het met hen delen. (1 punt)

‘Geen zorgen, we zijn bijna bij de westelijke koloniën daar is eten en drinken genoeg!’ zegt Mc.Clean. De matrozen verspreiden zich langzaam over het dek en jij loopt weer naar beneden om verder te gaan met koken. Er is echter een ongunstige wind. De bemanningsleden van de HMS Palatine zijn de eerste die symptomen van scheurbuik krijgen (dus ook voor hen die op dat schip zitten). Jullie worden op een stoel geplaatst in het benedendek. Wanneer je daar zit word je vastgehouden door twee sterke matrozen. De scheepsdokter komt aangelopen. ‘Doe je mond eens open, oohja ik zie het al. Het tandvlees raakt ontstoken en je hebt al een paar zwarte tanden er tussen zitten. Hier drink dit’ zegt hij terwijl hij je een fles aangeeft. Het is zeer sterke alcohol. Bij de eerste slok begin je flink te hoesten. ‘Het helpt tegen de pijn zegt de arts’. ‘Ga rustig liggen en doe je ogen dicht’. Je luistert naar de arts. Hij begint met een enorme tang de zwartgekleurde tanden uit je mond te trekken. Een helse pijn waarbij je het uitschreeuwt. Je snapt waarom de twee matrozen er zijn, want die houden je vast in de stoel. Het duurt voor jouw gevoel jaren, maar na een paar minuten zijn de tanden eruit getrokken. Terwijl je in de stoel zit bij te komen hoor je een matroos van boven schreeuwen: ‘Land in zicht’.

Jullie zijn aangekomen in Plymouth. Jullie varen de haven binnen. Je ziet de haven, waar mensen druk in de weer zijn. Je ziet houten huizen omringt met houten hekken en in het midden van de stad staat een grote houten kerk. Mc.Clean komt naar je toe gelopen en verteld je dat de de Pilgrim Fathers (gereformeerde christenen die uit Europa waren vertrokken vanwege meningsverschillen met de katholieke kerk) hier honderd jaar geleden aan land waren gekomen Mc.Clean geeft jou de opdracht om samen met de chef vers eten en drinken in te slaan.

Je gaat samen met de chef de stad in richting de markt. Op straat worden jullie vuil aangekeken door de inwoners. Het valt zelfs zo erg op dat je chef merkt dat jij je niet helemaal op je gemak voelt. ‘Geen zorgen er gebeurt niks. De soldaten zijn van het Britse leger. Ze kijken je boos aan omdat ze jaloers op ons zijn. Zij moeten veel belastingen betalen, maar ze worden niet eens gehoord in het parlement van Londen. Als je straks nog wat ouder bent krijg jij misschien wel inspraak in het bestuur’. Een soldaat overheert jullie gesprek en komt naar jullie toe gelopen: ‘Jullie zijn hier toch niet om die nieuwe theorieën over hoe een land bestuurd moet worden te verspreiden? We hebben hier al genoeg problemen. We kunnen het er niet bij hebben dat de burgers hier in opstand komen om inspraak te eisen in het bestuur’. ‘Geen zorgen wij zijn hier om vers eten in te slaan, verder niks’ zegt de chef. Terwijl de soldaat weer wegloupt vraagt de chef aan jou wat jij van de situatie vindt.

- Je geeft aan dat je het wel begrijpt. Je hebt wel het één en ander meegekregen van dit “verlichtingsdenken” en sympathiseert wel met de bevolking van de koloniën. (1 punt)
- Het zijn onderdanen van het koninkrijk. Het mooiste rijk dat er ooit heeft bestaan, waarom zeuren ze zo? (3 punten)
- Ik begrijp de situatie wel, maar eerlijk gezegd maakt het mij niet uit. Ik ben hier om vers eten te halen voor de bemanning en wil dan graag verder met onze reis. (2 punten)

Terwijl jullie nog in gesprek zijn met de chef lopen jullie door naar de markt. Voor je gevoel had je in de haven bij jou thuis al indrukken gekregen van de nieuwe wereld, maar wat je hier allemaal ziet, ongelofelijk. Overal staan houten kramen die wonderbaarlijke spullen tentoonstellen. Je ziet kettingen, kralen, maar ook rare planten en bloemen. Recht voor je staat een houten kraam. Aan de paal van deze kraam staat een raar beest. Het lijkt op een koe, maar het heeft veel meer haar en een soort bult achter op zijn rug. De haren om zijn mond zitten vol met kwijl en de lucht die je ruikt is niet bepaald prettig. Jullie worden aangesproken door de man die de kraam bezit. 'Ik heb hier rituele producten die ervoor zorgen dat je veilig blijft. Gemaakt door de lokale bevolking, kom snel kijken'. Voordat je een antwoord kan geven hoor je de kerkklokken luiden. Iemand schreeuwt: De Indianen komen! Wat doe je?

- Ik pak mijn spullen en ren naar het schip. (1 punt)
- Ik negeer het en ga verder met het kopen van spullen. (2 punten)
- Ik ren naar de dichtstbijzijnde soldaat om te vragen waar ik kan helpen. (3 punten)

De verkoper ziet de geschrokken blik in je ogen en probeert je gerust te stellen. 'Er zijn hier nog maar weinig indianen in de buurt. Diegene die langskomen zijn hier om met ons te handelen. De indianen die dit niet wilden zijn verdwenen. Ofwel door onze eigen hand, of doordat zij door ziektes om het leven zijn gekomen. Nu hebben ze eigenlijk geen keuze meer, maar moeten ze doen wat wij willen.' Je begrijpt ondertussen ook hoe de verkoper aan zijn spullen is gekomen en besluit dat het beter is om naar het schip te gaan. Terwijl jullie het schip op lopen komt Mc.Clean je tegemoet. 'Zo te zien is het gelukt met het inslaan van de spullen. We blijven hier nog een paar dagen om uit te rusten daarna verlaten we Plymouth'. Na een paar dagen vertrekken jullie. De stad van de Pilgrim Fathers laten jullie achterwege en jullie gaan richting de zuidelijke koloniën. Daar moeten jullie producten ophalen die naar Engeland gaan.

Tijdens de tweede dag van deze reis worden jullie door de kapitein uitgenodigd voor een uitgebreid diner in de kapiteinshut. Er wordt een waar feestmaal klaargemaakt. De tijd gaat snel voorbij door de prachtige verhalen die er worden verteld over verre oorden waar je nooit van hoorde. Je hoort ook meer over je vader als zeeman. Mc.Clean vertelt het verhaal dat hij zo lang zijn adem kon in houden dat hij onder het gehele schip door kon zwemmen. Hier en daar vliegen wat borden en bekers van tafel. Op een gegeven moment vraag je aan de kapitein waarom jullie een rare route varen. Volgens je vader gingen de meeste schepen eerst naar Afrika. De kapitein vraagt of je het slavenschip nog kan herinneren. Hij geeft aan dat hij vroeger deze klussen ook heeft gedaan, maar als hij nu de keuze heeft hij dat liever niet meer doet. Tijdens het verhaal hoor je geregeld een bord op de grond vallen. Het schip is behoorlijk op en neer aan het deinzen. Sterker nog het wordt steeds heftiger. Ook het eten en drinken begint van de tafel te vallen. Op het moment dat je er iets van wilt zeggen wordt de gehele kamer verlicht met een intens wit licht. Een enorme knal volgt het licht. Zodra je weer wat kan zien richt je je blik richting de ramen. Je ziet een vage rode gloed die de duisternis van de avond doet vervagen. Je rent uit de kapiteinshut het dek op. Daar zie je een verschrikkelijk tafereel ontvouwen. Op het dek van de H.M.S Eurydice staat de grote mast in brand.

De vlammen slaan boven de golven uit. De brandende mast begint langzaam naar voren te hellen. De schreeuwende stemmen van de matrozen worden steeds zachter, naarmate de storm jullie uit elkaar drijft. Als de mast op het dek stort verspreiden de vlammen zich over het gehele schip. Matrozen springen over de reling en worden opgeslokt door de enorme golven. De kapitein is met stomheid geslagen en pakt je bij je schouders: Wat moeten we doen?

- Vaar met de kleine roeiboten naar de Eurydice. Het is gevaarlijk in deze storm, maar misschien kan je een aantal matrozen redden. (2 punten)
- In deze storm is het ieder voor zich. Red jezelf en je eigen bemanning. Vaar weg uit de storm. Als de storm gaat liggen kan je nog teruggaan voor overlevenden. (1 punt)
- Trotseer de storm en stuur het schip richting de Eurydice. Laat geen persoon achter en probeer de bemanning te redden. (3 punten)

De kapitein geeft de order. 'Vaar richting de Eurydice!' Maar het is tevergeefs. De storm is te sterk en de golven slaan jullie en het brandende schip steeds verder uit elkaar. Het geschreeuw klinkt steeds verder weg. Net voordat het brandende schip op de horizon dreigt te verdwijnen verdwijnt het licht. Het schip is ten onder gegaan. Je kan er niet lang bij stilstaan, want de storm is nog niet voorbij. Gelukkig voor jullie hebben de golven je naar de rand van de storm gebracht. De wind gaat liggen en op het schip keert de rust terug. De volgende weken slaap je slecht, omdat je het beeld van het brandende steeds voor je ziet. Voor je gevoel duurt de reis naar de zuidelijke koloniën erg lang. Uiteindelijk komen jullie aan in de zuidelijke koloniën. **Laat hier de leerlingen die op de Eurydice zaten ook kiezen op welk schip zij nu mee willen gaan**

De kapitein geeft jullie de opdracht om goederen te kopen om mee terug te nemen naar Engeland. Hij heeft een paard voor je geregeld, waardoor je landinwaarts kan trekken. Daar zijn de spullen vaak goedkoper dan op de markt. Je verlaat de stad en volgt het enige pad. De kapitein zei dat als je deze weg volgt je vanzelf bij een enorm landhuis zou komen. Nadat je een paar minuten hebt gelopen merk je al dat je begint te zweten in de tropische hitte. Op zee had je vaak een constante bries die je koel hield, maar dit is niet uit te houden. Gelukkig haal je wat afleiding uit het uitzicht. Links en rechts van het pad zijn grote uitgestrekte velden. De velden lijken oneindig door te gaan. Als je naar voren kijkt zie je in de achtergrond enorme bergen en inderdaad in de verte zie je een huis. Dat is vast het huis dat Mc.Clean bedoelde. Naarmate je dichterbij komt lijkt het alsof je mensen hoort zingen. Je kijkt naar de velden en daar zie je mensen die het land aan het bewerken zijn. Deze tot slaaf gemaakte mensen zien er jong en sterk uit, maar bij sommigen zie je de rode striemen op de rug. Nu je beter kijkt zie je ook dat een aantal slaven aan elkaar vast zitten met metalen kettingen. Je gedachten keren al snel terug naar het slavenschap. Ze komen dus vanuit Afrika en worden helemaal hierheen gebracht om het land te bewerken. Eenmaal aangekomen bij het landhuis word je begroet door één van de slaven. Hij begeleidt je naar het dakterras waar de heer des huizes zit. Je geeft aan dat je hier bent gekomen om goederen zoals koffie, katoen en suiker te kopen. De landeigenaar de heer C. Candie verwelkomt je en neemt je mee naar de grote patio achter het huis.

Hier roept hij om Washington Black, een klein donkergekleurd meisje van ongeveer jouw leeftijd komt er aangerend, ze ziet er hongerig uit. 'Thee voor mij en mijn gast en snel een beetje'. Vervolgens draait hij zich naar jou toe. 'Alles is te koop voor de juiste prijs. Wat wil je kopen?'

- Je wilt alleen de goederen kopen. (2 punten)
- Je wilt de goederen en de tot slaaf gemaakte mensen kopen. Wellicht zijn de slaven wel beter af om bij ons op het schip te werken i.p.v. hier in de brandende zon op het land te moeten werken. (1 punt)

Je verlaat het landgoed en gaat weer richting de stad.

Het begint avond te worden als je de stad weer binnenrijdt. Je had gehoopt dat het wat zou afkoelen, maar de tropische hitte blijft in de lucht hangen. Als je bij het schip aankomt zie je een aantal kaarsjes branden. De kapitein is een ceremonie begonnen om de bemanning van de Eurydice te herdenken. Tijdens de ceremonie word je gewenkt door een man die de ceremonie vanaf een afstandje bekeek. Je loopt naar hem toe en vraagt hem wat er aan de hand is. Hij vraagt of het klopt dat deze ceremonie voor de Eurydice is. Je vertelt het verhaal over wat er gebeurt is met het schip. Hij kijkt je geschokt aan en zegt dat hij vandaag nog met zeelieden heeft gesproken en die vertelden dat zij werden aangevallen door de Eurydice. Geschokt loop je terug richting de ceremonie, vertel je het aan de kapitein?

- Ja (3 punten)
- Nee (1 punt)

De kapitein maakt aan het einde van de ceremonie een erg sombere indruk. Misschien is dit niet het beste moment om het te vertellen. Je vertelt dat je goederen hebt gekocht en dat jullie je klaar kunnen maken voor de terugreis (na wat welverdiende rust natuurlijk).

De terugreis verloopt soepel. De wind is gunstig en de vaart gaat sneller dan de heenweg. Eenmaal, toen je door je verreijkker keek dacht je inderdaad de vlag te zien van de Eurydice, maar je besloot al snel dat je te lang in de zon had gestaan en te weinig water had gedronken.

Jullie komen aan het eind van de reis aan in Londen. Er zijn meerdere jaren verstreken en bij thuiskomst word je betaald voor jouw bewezen diensten. De echte vraag is wat er nu verder met jullie gaat gebeuren. Laat de leerlingen hier de punten bij elkaar optellen. Ze komen dan uit in één van de volgende drie categorieën.

8-13 punten.

Voordat je van het schip wegloopt vraagt de kapitein wat je nu gaat doen. Je weet het eigenlijk nog niet zo goed. Er zijn veel mogelijkheden in deze nieuwe wereld. Je hebt een beter idee gekregen van hoe de wereld in elkaar zit en wat de mogelijkheden zijn. De kapitein heeft je leren kennen tijdens de reis en hij geeft je een advies. Hij vertelt dat je tijdens de reis druk was met de mensen om je heen. Bij de adviezen probeerde je vaak mensen te helpen. Zorg en onderwijs lijken een goede plek voor jou, maar je kan ook

de politiek in om vanuit daar proberen mensen te helpen. Mc.Clean geeft aan dat er genoeg mogelijkheden zijn en dat het aan jou is om uit te zoeken wat je wilt doen.

14-19 punten.

De kapitein heeft ook advies voor jou. Hij slaat zijn arm stevig om je schouder en geeft aan dat hij een persoon zoals jij altijd goed op zee kan gebruiken. Je hebt echte zeemansbenen. Je hebt een goede intuïtie over hoe je moet handelen tijdens noodsituaties. Je komt ook met veel mensen in aanraking. Ieder hebben zij hun eigen problemen en het is voor een scheepskapitein belangrijk om vooral over je eigen bemanning na te denken. Je bent er om de opdracht uit te voeren en vervolgens weer door te varen. Als je nog een paar vaarten meegaat met de kapitein kan het niet lang duren voordat je over je eigen schip gaat beschikken.

19-24 punten. Ruw/avontuurlijk

De kapitein heeft voor jou ook een advies. Hij merkte tijdens de reis op dat je niet te lang wilt praten over bepaalde keuzemogelijkheden, maar je meer van actie bent. Op zee zijn er vaak momenten waarbij je in een seconde een beslissing moet maken. Maar er zijn meer mogelijkheden. Hij geeft aan dat je goed moet uitzoeken waarbij jouw vaardigheden tot zijn recht komen. Het leger zou een optie kunnen zijn. Mocht je het nog niet zo gauw weten dan ben je van harte welkom om met een nieuw avontuur mee te gaan. Anders zit er niks anders op dan de stad in te gaan en daar te zoeken naar jouw passie.

Leven in het Britse rijk.

Het verhaal speelt zich rond 1840 af. Het benoemen van het jaartal is belangrijk aangezien leerlingen een ander beeld krijgen van de tijd. Door het jaartal te noemen zal de context van die periode, hopelijk, duidelijker zijn ofwel worden versterkt door dit verhaal.

Het is 18 november 1840. Je ligt op bed terwijl je langzaam wakker wordt. Buiten hoor je de eerste mensen al over straat lopen. Er is geen raam in de slaapkamer, maar je weet zeker dat het buiten nog donker is. Als je uit bed stapt zie je dat het bed van je ouders al leeg is. Zij zijn een van de eersten die naar de fabriek moeten om te werken. Het is jouw taak geworden om je broertjes en zusjes wakker te maken. Tegen elke muur van de kamer staat een stapelbed, met het bed van je ouders in het midden van de kamer. Het voordeel van met z'n achten op één kamer slapen is dat je ze met één goede schreeuw allemaal wakker kan maken.

Na jouw schreeuw loop je de deur van de slaapkamer uit. Je staat meteen in de keuken, die ook als eetruimte wordt gebruikt. In het midden van de keuken staat een tafel met daaraan acht stoelen. De ruimte is met deze tafel ook meteen vol. Er staat gelukkig nog wat eten op de tafel wat je kan ontbijten. Een goede bodem heb je vandaag wel nodig, want je moet opzoek naar een baan. Je ouders hebben tegen je gezegd dat er twee plekken zijn waar je altijd werk kan vinden. De haven of de fabriek. Bij de fabriek zoeken ze vaak mensen voor één dag. Bij de haven zoeken ze vaak mensen die meegaan op een schip. Waar loop je heen?

- Fabriek
- Haven

Haven: Een reis naar India

Misschien is de haven wel een verstandige keuze. Je schrijft op een stuk papier dat je richting de haven bent gegaan om werk te zoeken. Zo zullen je ouders zich minder zorgen maken als je voorlopig niet terug bent. Je loopt terug de kamer in en pakt een aantal spullen in. Het is belangrijk om goed voorbereid op reis te gaan. Als je al je spullen hebt gepakt loop je richting de voordeur. Je doet de deur open en terwijl je naar buiten stapt moet je bukken om ervoor te zorgen dat je niet je hoofd stoot. Je kijkt buiten even rustig om je heen. De straat waar je woont bestaat uit allemaal dezelfde huizen. Op de stenen straat spelen een aantal kinderen. Deze zijn nog net te jong om te werken, maar dat zal niet lang meer duren. De meeste kinderen beginnen vanaf hun vijfde jaar te werken. Aan het einde van de straat staat de fabriek. Dit enorme gebouw steekt hoog boven de huizen uit. De buitenkant van het gebouw ziet er al oud en lelijk uit. De rode kleur die er ooit op zat is bijna helemaal weg. Achter de fabrieken staan twee grote torens. De rook die uit de torens komt zorgt ervoor dat de lucht in de straat grauw is.

Gelukkig ga jij de andere kant op. Je loopt de straat uit en begeeft je richting de haven. Je kent de weg. Als jong kind ging je vaak naar de haven toe om te kijken wat er allemaal van de schepen werd afgeladen. Je zag hier de meest exotische dingen voorbijkomen. Van spullen tot planten en zelfs dieren. Aangekomen bij de haven is het minder druk dan je gewend bent. De meeste schepen zijn al vroeg betrokken. Er liggen nog wel een paar schepen aan wal. Bij één van deze schepen wordt luidkeels geroepen dat ze nog extra handen zoeken voor de reis.

- Ik loop richting het schip
- Ik ben van gedachten veranderd. Laten we naar de fabriek gaan.

Schip.

Je loopt naar de schreeuwende man toe. Als je dichtbij komt worden de contouren van zijn gezicht duidelijk. Het is een wat oudere man. Hij heeft zwart haar waarbij de eerste grijze haren zichtbaar worden. Zijn gezicht heeft flink wat rimpels. Als je dichterbij bent gelopen kijken zijn bruine ogen je aan. 'Interesse om te werken op het schip? We varen naar India. Je krijgt goed betaald, maar eenmaal daar aangekomen moet jij je eigen boontjes doppen'. Ga je mee?

- **Ja**
- **Ik ga toch richting de fabriek. Let op je kan niet meer terug naar het schip.**
-

De reis naar India.

Het schip waar je op komt te werken is niet groot, vergeleken met de fregatten waarmee de Royal Navy vaart. Het is een ijzeren schip met een houten dek. Het schip heeft twee grote masten waaraan zeilen hangen, maar de voornaamste aandrijving wordt toch geleverd door de stoommotor. Deze drijft de propeller aan die achter het schip zit. Op het schip heb je geen plek voor jezelf. Met de plek waar je woonde was je dit al wel gewend. De man neemt je via de wandelbrug mee het dek op. Je loopt langs de

masten naar de achterkant van het schip. Daar is een trap die naar het benedendek leidt. Het benedendek hangt vol met hangmatten waar de meeste matrozen zich bevinden. Je krijgt je eigen hangmat toegewezen. 'Kijk maar goed naar deze gezichten. Daar werk, eet, drink en slaap je komende weken mee. Hier ik laat je de eetruimte nog even zien'. Hij leidt je naar de andere kant van het benedendek. Daar is een kleine ruimte. 'Hier eten we en gelukkig voor jou is hier ook de voorraadkast van de schoonmaakspullen. Voor nu mag je beginnen met het dek te schrobben.'

Jullie beginnen aan de reis. Tijdens de diners is de kapitein vaak aanwezig. De kapitein is één van de twee personen die prachtige verhalen vertelt. De kapitein heeft nog een jong gezicht. Misschien komt dat wel door zijn blauwe ogen. Hij heeft vaak een oorbel in zijn linkeroor in en af en toe zet hij voor een verhaal een haak op zijn hand, met name als hij over piraten vertelt. De andere persoon die verhalen vertelt is de oude man die je in dienst heeft genomen. Toevalligerwijs zijn er vandaag nog twee zitplekken beschikbaar wanneer het diner begint. Ga je naast de kapitein zitten of naast de oude man?

- Kapitein
- Oude man

Oude man.

Als je naast de oude man gaat zitten kijkt hij je wat raar aan. 'Zo en wat ben jij van plan te gaan doen als we in India aankomen? Laat me je een tip geven. Ga niet in dienst bij het leger. De lokale bevolking heeft het niet zo op hen. Je kan beter iets doen in het transport. Daar is nu veel werk te vinden, sinds ze bezig zijn met het aanleggen van spoorwegen. Daar kunnen ze nog wel wat jonge sterke personen gebruiken. Je kan natuurlijk ook wel het leger ingaan, maar dat is aan jou. Maak een verstandige keuze, zegt hij met een knipoog'.

Kapitein.

Als je naast de kapitein gaat zitten kijkt hij je aan. 'Kijk onze nieuwste aanwinst. Toen ik jouw leeftijd had ging ik voor het eerst mee met mijn vader. We vertrokken vanuit Engeland, naar Afrika. Ik weet nog dat ik erg nieuwsgierig was om te zien wat daar gebeurde, maar ik mocht van mijn vader niet uit de kapiteinshut. Toen we eenmaal weer op zee waren was het ten strengste verboden om naar het benedendek te gaan. Soms dacht ik vreemde stemmen te horen, maar deze waren verdwenen nadat we in Amerika waren aangekomen en het was pas jaren later dat ik begreep wat daar gebeurde. Sinds de afschaffing van de slavernij vaart bijna niemand meer naar Afrika en in de Verenigde Staten zijn we ook niet even welkom meer. Vandaar dat de meeste schepen nu richting India gaan'.

Het diner loopt ondertussen weer op zijn einde. Hoogtijd om snel naar de slaapplek te gaan. Het duurt nu niet meer lang voordat jullie in India aankomen.

Een paar ochtenden later schrik je in je hangmat wakker. Het geluid van stampende voeten voert de boventoon. Het lijkt wel alsof er gerend wordt. Van boven hoor je enthousiaste stemmen. Dit kan maar één ding betekenen. Je klimt snel uit je hangmat en rent naar de trap. Je springt over meerdere treden tegelijk. Boven op het dek gekomen zie je dat de matrozen aan stuurboord zijde over de rand kijken. Je

rent die kant op en je ziet al snel waar het gedoe over gaat. In de verte zie je land. Het is nog erg ver weg, maar toch zie je in de achtergrond al enorme bergen opdoemen. Je voelt een hand op je schouder. Het is de kapitein. De oude man komt ook naar jullie toe gelopen. 'Er zijn twee mogelijkheden hier voor jou. Onze eerste stop is in Meerut. Hier zoeken ze mensen die helpen bij het aanleggen van spoorwegen. De andere optie is Allahbad. Allahbad is een gevoelige plek aangezien daar meer dan honderd jaar geleden het verdrag van Allahbad is afgesloten. Dat verdrag zorgde ervoor dat India eigenlijk bestuurd wordt door ons, de Engelsen. Het is daar nog altijd onrustig, vandaar dat ze daar vaak nieuwe rekruten zoeken.'

- **Ik wil naar Allahbad om in het leger te gaan.**
- **Ik wil naar Meerut om te werken aan het spoorwegennetwerk.**

Meerut.

Een paar uur nadat jullie land hadden gezien komen jullie aan in de haven van Meerut. De haven lijkt op sommige delen op de haven bij jullie thuis, maar alles is kleinschaliger. Jullie meren aan en de warme wind voel je op je gezicht. Het ruikt heel anders dan in Engeland. De verschillende kruiden zorgen voor een prettige geur. De mensen zien er ook anders uit dan je gewend bent. De kapitein ziet dat je stomverbaasd bent. Hij wijst je de weg naar het juiste huis. Je loopt naar binnen. Het huis is bijna helemaal leeg. Er staat alleen een bureau waaraan twee Brits uitziende mannen zitten. Zij geven je een formulier waarop je aangeeft dat je een jaar lang in dienst treedt. Je hebt geluk, de auto die naar de juiste plek rijdt gaat zo weg. Je kan nog net mee.

De rit is oncomfortabel. Je schudt heen en weer in die auto, dat krijg je als er geen verharde weg is. Maar dit merk je nauwelijks op. De omgeving waar je doorheen rijdt is adembenemend. De jungle is iets wat je nog nooit hebt gezien. Er komen allemaal vreemde geluiden uit de jungle. Het zullen wel dieren zijn. Aan het einde van de dag komen jullie aan op de bestemming. Bij het einde van de spoorweg zijn de tenten al opgezet. Je wordt naar je plek gewezen. De volgende dag moeten jullie vroeg opstaan om weer aan het werk te gaan. Het werk is zwaar. De ondergrond is niet geschikt voor de zware spoorwegen. De treinrails zakken vaak weg. Dan moeten jullie de grond eromheen weghalen met een schep.

Dit gaat een paar dagen zijn gangetje. Maar als er een paar dagen voorbij zijn roept de voorman jullie ineens bij elkaar. 'Aankomende dagen worden er dubbele diensten gedraaid. Er is een opstand gaande in Allahbad. Dit spoor moet snel klaar zijn om troepen te kunnen verplaatsen'.

De dubbele diensten gaan een paar weken door, maar dan zijn jullie klaar. Je wist niet dat je zoveel pijn in je spieren kon hebben. Jullie worden teruggeden naar Meerut. Met het geld van dit werk en van wat je hebt gekregen voor het werken op de boot heb je een mooi gedrag gespaard. In Meerut aangekomen sta je voor de keuze. Blijf je in India en probeer je hier een bestaan op te bouwen, of ga je terug richting Engeland?

Allahbad.

Een paar uur nadat jullie land hebben gezien komen jullie in de buurt van een grote stad. De stad is opmerkelijk. Het centrum van de stad bestaat oud een uit fort. De stadsmuren staan er nog steeds

omheen. Op deze oude stadsmuren zie je een aantal Britse soldaten staan. De Britse vlag wappert trots boven het fort. De stad is sinds de bouw van het fort verder gegroeid. Er zijn ook huizen buiten de oude stadsmuur gebouwd. De losse huizen zijn gebouwd tot aan de haven. Hier leggen jullie aan. De loopplank gaat uit en voor het eerst merk je de warme wind op je gezicht. In je gedachte had je misschien verwacht dat de stad naar exotische kruiden zou ruiken. Maar niks is minder waar. Het stinkt enorm in de haven. Vissen die niet zijn verkocht liggen de hele dag al in de zon te rotten. De kapitein loopt met je mee de loopplank af. Hij wijst naar een specifiek huis. Daar moet je zijn om je aan te melden bij het leger. De meeste huizen die je ziet zijn slecht onderhouden, maar het huis waar de kapitein naar wijst is in een betere staat. Je loopt die kant op. De lucht in de stad zelf is een stuk schoner dan je gewend bent. De zon geeft enorm veel hitte, waardoor je bijna terug zou willen naar de grauwe straten van thuis. Aangekomen bij het huis zie je dat de deur open is. Je stapt door de deur naar binnen en komt in een nagenoeg lege ruimte. Recht tegenover de ingang zitten twee soldaten achter een bureau. Ze zien je binnenkomen, maar zeggen niks. Ze schuiven alleen een lijst naar voren. Je meldt je aan. De soldaten wijzen op de deur achter hen. Daar staat een vrachtwagen voor je klaar die je naar de basis brengt.

De tocht naar de basis duurt voor je gevoel totaal niet lang. Je was tijdens de rit te druk bezig met je ogen uitkijken. De jungle, zoals ze dat noemen, is iets wat je nog nooit hebt gezien. Over modderige wegen schud je hevig heen en weer terwijl je tussen bomen rijdt die wel tot de hemel lijken te reiken. Je hoort aparte geluiden uit de jungle komen en zo heel af en toe zie je een dier waar zo'n geluid vandaan komt. Op de basis wordt je voorgesteld aan grote groepen mensen van de inheemse bevolking. Je krijgt meteen een regiment onder jouw hoede. Zo werkt het Britse systeem nou eenmaal. Ongeacht dat je geen ervaring hebt ben je hoger in rang dan de Indiërs. Je staat ook meteen voor een eerste probleem, namelijk het invetten van de kogels. Je loopt de officierstent in om te overleggen met de andere Britten.

Normaliter wordt hier varkensvet voor gebruikt, maar door leveringsproblemen is dit niet mogelijk.

Koeienvet is nog wel beschikbaar. Dit gebruik je dan om de kogels in te smeren zodat ze niet vast komen te zitten in het geweer. Het probleem is echter dat veel Indiërs koeien als heilig beschouwen, waardoor het invetten met koeienvet je niet in dank zal worden afgenomen. Wat doe je?

- **Vet de kogels in met koeienvet**
- **Vet de kogels niet in**

Koeienvet.

Je beveelt je soldaten om de kogels in te vetten met koeienvet. Vele andere officieren hebben ook deze keuze gemaakt. De Indiërs zijn erg ontevreden, je wordt met argusogen aangekeken. Je hoopt dat dit vanzelf weer wegtrekt, maar wanneer je naar buiten loopt staat daar een grote menigte. Het is namelijk midden op de dag en vandaag stonden er executies van deserteurs gepland. Het invetten van de kogels ging veel Indiërs al te ver, maar dat soldaten nu ook nog zo worden beledigd dat ze met deze kogels worden geëxecuteerd gaat te ver. De Britten trekken zich er niks van aan. Zij leggen aan om op de vastgebonden deserteurs te schieten. Ready, aim, fire.... Zodra het schot wordt gelost breekt de hel los.

De Indiërs komen in opstand. Ook jouw regiment komt in opstand. De Britten hadden slechts een klein regiment, er waren nog niet genoeg jonge mensen geweest die zich hadden aangemeld.

Helaas loopt het slecht voor je af. Terwijl je wordt vastgebonden aan de executiepaal en de Indiërs aanlijnen voor het vuurpeloton vraag je je af wat er anders gebeurd zou zijn als je de kogels niet had laten invetten.

De opstand van Allahbad heeft echt plaatsgevonden en de aanleiding was het invetten van de kogels. Of nou ja aanleiding, het was de druppel die de emmer deed overlopen. Er was natuurlijk al veel meer onvrede over de Britse overheersing. Dit zal later nog uitvoerig worden besproken. Voor nu overleg met buurman of buurvrouw en vergelijk de keuzes die je hebt gemaakt.

Niet invetten.

Je beveelt om de kogels niet in te vetten. Vele andere officieren maken een andere keuze. Zij kiezen ervoor om de kogels wel in te vetten. Dit schopt tegen het zere been van veel Indiërs. Je wordt met argusogen aangekeken. Je hoopt dat dit vanzelf weer wegtrekt, maar wanneer je naar buiten loopt staat daar een grote menigte. Het is namelijk midden op de dag en vandaag stonden er executies van deserteurs gepland. Het invetten van de kogels ging veel Indiërs al te ver, maar dat soldaten nu ook nog zo worden beledigd dat ze met deze kogels worden geëxecuteerd gaat te ver. De Britten trekken zich er niks van aan. Zij leggen aan om op de vastgebonden deserteurs te schieten. Ready, aim, fire.... Zodra het schot wordt gelost breekt de hel los. De Indiërs komen in opstand. Ook jouw regiment komt in opstand. De Britten hadden slechts een klein regiment, er waren nog niet genoeg jonge mensen geweest die zich hadden aangemeld. Jullie hadden geen kans. Je wordt vastgemaakt aan de executiepaal, maar voordat de schoten worden gelost stapt iemand uit jouw regiment naar voren. 'Onze officier was tegen het invetten van de kogels, hij verdient dit niet'. Je wordt losgemaakt van de paal en wordt samen met de andere officieren die tegen het invetten waren opgesloten in de officierstent. Jouw vrijheid ben je voor nu kwijt, maar je leeft in ieder geval nog wel.

De opstand van Allahbad heeft echt plaatsgevonden en de aanleiding was het invetten van de kogels. Of nou ja aanleiding, het was de druppel die de emmer deed overlopen. Er was natuurlijk al veel meer onvrede over de Britse overheersing. Dit zal later nog uitvoerig worden besproken. Voor nu overleg met buurman of buurvrouw en vergelijk de keuzes die je hebt gemaakt.

Fabrieksleven: Arbeiders vs eigenaar.

In de fabriek is altijd wel werk te vinden. Je loopt de deur uit. De straat waar je woont bestaat aan beide kanten van de straat uit identieke huizen. Aan het einde van de straat staat de fabriek. De fabriek en haar torens steken hoog boven de huizen uit. Uit de toren komt ontzettend veel rook. De rook daalt terug in de straat waar je woont, waardoor alles er een beetje grijs en grauw uitziet. Terwijl je richting de fabriek loopt zie je kinderen op straat spelen. Zij moeten zichzelf vermaken totdat de ouders klaar zijn met werken, wat wel even duurt aangezien het werken in de fabriek 16 uur per dag in beslag neemt. De kinderen zien er nog jong uit, maar het kan niet lang duren voordat zij ook in de fabriek moeten werken. Zij kunnen door hun kleine postuur tussen de machines kruipen om daar op te ruimen. Dit is niet zonder gevaar, maar dat is nou eenmaal zo.

Naarmate de fabriek dichterbij komt zie je dat een groep zich bij de ingang van de fabriek, een groot hek, hebben verzameld. Zij zoeken ook allemaal werk. Als je in de groep staat hoor je de voorman roepen.

'Schoonmaken, 16 uur, geen pauzes'

- **Ik steek mijn hand op om te gaan werken**
- **Ik wil toch eerst bij de haven kijken.**

Steekt je hand op.

Nadat je jouw hand hebt opgestoken word je uitgekozen om te gaan werken. Slechts een klein deel van de groep die voor de hekken stonden te dringen worden naar huis gestuurd. Als je om je heen kijkt zie je dat het merendeel van de gekozen arbeiders kinderen zijn. Ze zijn pas vijf of zes jaar oud, hebben oude kleding aan en allemaal vuil op hun gezicht. Jullie lopen richting de enorme deuren van de fabriek. Wanneer deze worden geopend kijk je een enorme hal in. De hal is ingedeeld in vijf verschillende gangpaden. Aan beide kanten van deze gangpaden staan rijen met machines. Het lawaai dat deze machines produceren is oorverdovend. Mannen, vrouwen en kinderen lopen in de hal rond. Ze zien er allemaal vuil en hongerig uit. Je loopt de hal naar binnen en merkt meteen dat het moeilijker wordt om te ademen. De lucht die er hangt is verstikkend. De verlichting in de fabriek is slecht en in combinatie met de dikke lucht zorgt dit ervoor dat je maar weinig ziet. Je wordt de hal doorgeleid naar een klein achterkamertje. Daar kan jij je bezem, stoffer en blik pakken. Wanneer je terugloopt naar de hal zie je dat een groot deel van het personeel in een halve cirkel om iemand heenloopt. Stoppen met werken wordt zelden gewaardeerd. Loop je er naartoe om te kijken wat er is gebeurd?

- **Ja, ik ben benieuwd wat er aan de hand is.**
- **Nee. Ik ga aan het werk**

Indien ja:

Je loopt naar de menigte toe. Daar aangekomen zie je een vrouw op de grond zitten. Om haar heen ligt een grote plas bloed. De vrouw huilt ontzettend hard en de personen om je heen hebben het over een "miskraam". Blijkbaar was de vrouw al een lange tijd zwanger, maar stoppen met werken is geen optie. Eén van de leidinggevende schreeuwt dat jullie weer aan het werk moeten. De vrouw die op de grond zit mag even vijf minuten pauze om zichzelf op te frissen en dan moet ze weer werken of naar huis gaan. Je zoekt waar de stem vandaan komt. Je kijkt de hal door maar ziet niks, pas als je omhoogkijkt zie je de schreeuwende man staan. Boven de hal hangen allemaal ijzeren looppaden waarop een aantal leidinggevendens staan. Boven deuren waar je binnenkwam is een kamer. Je kan net door de ramen heen kijken. Je ziet daar een aantal mannen met hoge hoeden, nette kleding die sigaren aan het roken zijn. Ze zien eruit alsof ze zich geen zorgen hoeven te maken over voedseltekort. Terwijl je deze gedachte afmaakt word je op je schouder getikt. Je hoort een stem achter je:

'Verschrikkelijk toch hoe wij 16 uur per dag werken zonder ook maar één minuut rust terwijl zij zich daar lopen vol te vreten en veel geld verdienen'. Je draait je om en je ziet een jonge vrouw van ongeveer jouw leeftijd. Er komen net wat blonde haren onder haar rode muts vandaan. Haar gezicht zit vol met zwarte vegen, maar haar blauwe ogen zijn nog steeds goed zichtbaar. Ze heeft oude kleding aan. Aan haar handen draagt ze handschoenen waarvan de vingertoppen niet bedekt zijn. 'Als we hier iets aan willen veranderen moeten we samen sterk staan. Kom vanavond naar het huis achter de fabriek'. Voordat je kan reageren is ze alweer bij je vandaan gelopen. De rest van de dag werk je door, maar je blijft aan haar woorden denken. Samen staan we sterk. Als je dienst voorbij is heb je twee keuzes.

- Ja ik ga naar de bijeenkomst. Ik heb geen zin om zo elke dag van mijn leven te werken, misschien kunnen we er iets aan doen.
- Nee ik ga niet naar de bijeenkomst. De kans dat we worden gepakt is groot en dan kan ik nooit meer aan een baan komen. Het risico is mij te groot.

Indien Nee:

Je gaat naar huis en naar bed. De volgende dag, als je bij de fabriek staat om werk te zoeken, word je niet uitgekozen. Er staat een groep mensen die in zijn totaliteit wordt uitgenodigd om te werken. Helaas geen werk vandaag, morgen een nieuwe kans.

Indien Ja:

Als het werken voorbij is loop je samen met de andere arbeiders de grote hal uit. De fabriek is pikkedonker, maar gelukkig neemt de stroom van mensen je vanzelf mee de goede richting op. Buiten is het al donker. Bij het hek staat het meisje je op te wachten. Je loopt naar haar toe. Eenmaal aangekomen zegt het meisje tegen je 'ah kom mee, de bazen zijn al lang naar huis dus we lopen nu geen risico'. Jullie lopen weg van het hek en gaan links om de fabriek heen. Het valt je op hoe de enorme torens er vanaf elke hoek er anders uitzien. De enorme torens, waar nog steeds rook uit komt, lijken vanaf deze kant zelfs nog groter. In de verte zie je een groep mensen staan. Ze zwaaien. Het zijn minder mensen dan je had gedacht. Een paar jonge mannen en vrouwen. Jullie gaan naar binnen. Het huis lijkt precies op jouw eigen

huis. Jullie lopen de kleine eetruimte binnen. Het meisje begint de praten: 'De nieuwe wet, Reform Bill ofzo, is de druppel. Zo krijgen de fabriekseigenaren nog meer inspraak in het landelijk bestuur. We merken nu al dat de overheid niks meer te zeggen heeft over de omstandigheden in de fabriek. Het wordt steeds slechter en slechter. Vandaag moest een vrouw zelfs doorwerken na een miskraam! We moeten ons als arbeiders verenigen. Dat is onze enige hoop. Morgen leggen we demonstratief om 12 uur ons werk neer. Hopelijk zijn we met genoeg om andere arbeiders te overtuigen. Het is niet geheel zonder risico. De kans is dat je nooit meer aan het werkt komt in een fabriek. Als je niet mee wilt doen is daar het gat van de deur' en ze wijst naar de deur waardoor jullie binnen zijn gekomen.

'Doet iedereen mee?'

Indien nee:

Je gaat naar huis en naar bed. De volgende dag, als je bij de fabriek staat om werk te zoeken, word je niet uitgekozen. Er staat een groep mensen die in zijn totaliteit wordt uitgenodigd om te werken. Helaas geen werk vandaag, morgen een nieuwe kans.

Indien ja:

De volgende dag loop je naar de fabriek. Eenmaal aangekomen zie je al een groep mensen staan die gisteren ook in het huis waren. Je sluit je bij hen aan. Jullie worden als groep uitgekozen om te gaan werken in de fabriek. Jullie lopen door de grote deuren de fabriek binnen. Om 12 uur stopt een deel met werken. Een aantal arbeiders beginnen mee te doen. Op een gegeven moment hebben zoveel arbeiders hun werk neergelegd dat er twee machines stilvallen. Zenuwachtig kijk je naar boven. De fabriekseigenaren blijven rustig zitten. Langzaamaan gaat een deel van de arbeiders weer aan het werk. Het duurt niet lang of alleen de mensen die aanwezig waren in het huis gisteravond zijn nog demonstratief niet aan het werk. Dan horen jullie een enorme knal. De politie komt de fabriek binnengestormd. Zij die niet aan het werk waren worden hardhandig naar buiten gewerkt. Terwijl je van het fabrieksterrein wordt afgeduwd hoor je een man roepen: 'Net vrijgekomen, schoonmaken 12 uur werken zonder pauze'.

Bijlage 4: Audittrail.

Audit-trail scriptie Mark

In mijn scriptie doe ik een ontwerponderzoek, waarbij ik ga uitzoeken welke sturingsvorm contextualiseren van een interactief verhaal het meeste stimuleert bij bovenbouwleerlingen. Hierbij kijk ik naar drie sturingsvormen; docentgestuurd, leerlinggestuurd en een gedeelde sturing variant.

1. Visibility: is de procedure transparant beschreven?

Ontwerp:

Ik heb mijn ontwerp beschreven in verschillende fases, die zijn als volgt:

1. Ontwerpen.

Ik start het ontwerponderzoek met het ontwerpen van het product. Dit ontwerp ik aan de hand van mijn eigen ervaringen die ik heb opgedaan gedurende mijn tweejarige master studie. De ontwerpcriteria worden verder aangevuld vanuit de literatuur. De leerlingen zijn leerlingen van 4 en 5 gymnasium van het Stedelijk Gymnasium te Leiden.

De interactieve verhalen hebben als overkoepelend thema het Britse Rijk, aangezien dit een nieuwe historische context is. De interactieve verhalen spelen zich af in het Britse rijk, maar verschillen van tijd en locatie. Bij de leerlinggestuurde vorm mogen leerlingen bijvoorbeeld zelf een plek binnen het Britse rijk kiezen. De leerlingen zijn bekend met het thema en hebben de stof in de onderbouw al eens behandeld. Hierdoor focus ik mij op het interactieve verhaal en welke stimulans dit leerlingen kan bieden om te gaan contextualiseren.

2. Uitvoeren.

Ik voer zelf het ontwerp uit. Voorafgaand aan het uittesten in de klas vraag ik mijn medestudenten en scriptiebegeleidster om feedback betreffende het verhaal en het feedbackformulier.

3. Verbeteren.

Aan de hand van de feedback die ik ontvang maak ik een herontwerp.

4. Uitvoeren.

Ik voer de verbeterde interactieve verhalen uit aan twee klassen. Bij beide klassen voer ik de drie interactieve verhalen uit. Zo heb ik zes lessen waarin ik mijn product uittest. (hiervan is één les in het water gevallen door corona-gerelateerde zaken)

5. Feedback.

Als laatste stap verzamel ik feedback van leerlingen en van de docent waar ik mijn interactieve verhalen kon uittesten.

2. Comprehensibility: zijn de keuzes onderbouwd?

De onderzoeksvraag.

Echter heb ik ook nog een onderzoeksvraag te beantwoorden. De vraag is welke sturingsvorm er het meeste geschikt is om ervoor te zorgen dat bovenbouwleerlingen gaan contextualiseren bij een interactief verhaal. Ik heb regelmatig de docentgestuurde vorm van een interactief verhaal uitgeprobeerd. Deze werd door leerlingen met groot enthousiasme ontvangen. Zij vonden het leuk om eigen keuzes te maken in het verhaal. Ze oefende zo met inleven en voelde zich betrokken bij de les en bij het verhaal. Ik gaf deze vorm veelal in de onderbouw. Ik was erg benieuwd of een interactief verhaal in de bovenbouw op zo'n manier kon worden vormgegeven dat leerlingen hetzelfde plezier ervoeren als de onderbouwklassen, maar het hen tegelijkertijd voorbereidde op het eindexamen.

Uit de literatuur kwam naar voren dat veel leerlingen moeite hebben met de historische vaardigheid contextualiseren. Een verhaal kan hierbij helpen aangezien dit de leerlingen in een historische context plaatst. Uit mijn eigen ervaring, gesteund door de geschreven literatuur, kwam naar voren dat een interactief verhaal op drie manieren kan worden vormgegeven. Zodoende werd ik nieuwsgierig naar welk van de drie sturingsvormen het meest geschikt was als ik leerlingen wilde laten oefenen met contextualiseren door middel van een interactief verhaal.

Om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag doe ik een beroep op de leerlingen die de interactieve verhalen ondergaan. Ik laat hen een vragenlijst invullen die mij inzicht geven of zij hebben geoefend met contextualiseren. Op basis van de geschreven literatuur heb ik drie kenmerken waaraan ik dit kan toetsen: Empathie, presentismen en creëren van de context. De vragenlijsten zijn zo opgesteld dat zij mij inzicht geven in deze drie kenmerken.

Er zijn een aantal externe factoren die van invloed kunnen zijn op de antwoorden van de leerlingen. Allereerst zijn er factoren omtrent de leerling die ik niet kan beïnvloeden. Deze factoren hebben te maken met de sociale omgeving van de leerling. Wellicht zijn er persoonlijke omstandigheden waardoor hij/zij niet goed meedoen met de les of niet de concentratie kunnen opbrengen om zich in het verhaal te storten. Een tweede externe factor is dat leerlingen oefenen met contextualiseren. Doordat ik contextualiseren drie keer met de leerlingen oefen is het voor de hand liggend dat zij, door opgedane ervaring, in het derde verhaal beter kunnen contextualiseren. Hier moet ik rekening mee houden in mijn conclusies.

Bij het analyseren van de vragen moet ik dus rekening houden met de externe factoren. Om mijn conclusies goed te onderbouwen maak ik ook gebruik van andere feedback bronnen. Zo kan ik terugvallen op observaties die door mijzelf, als de aanwezige docent, zijn gemaakt. Deze observaties kunnen datgene wat uit de vragenlijst naar voren komt kracht bij zetten of juist nuanceren.

3. Acceptability

Het onderzoek doen in de context van prestaties van leerlingen is moeilijk omdat er sprake is van externe factoren die het onderzoek kunnen beïnvloeden. Dit probleem is bekend binnen educatief onderzoek.

De leerlingen bij wie ik mijn product ga uittesten ken ik niet. Dit zou de objectiviteit binnen het onderzoek kunnen vergroten. De leerlingen zullen niet beter of minder hun best doen op basis van eerdere ervaringen met mij als docent. Ook kan ik de antwoorden van de leerlingen objectiever analyseren. Als ik bekend ben met de leerlingen kan ik eerder op de gedachte hinken dat de leerling iets bedoelt wat er niet staat, aangezien eerdere ervaringen met antwoorden van de specifieke leerling dit mij hebben geleerd.

Een verslag van de bespreking over mijn gemaakte keuzes.

Op donderdag 21 januari 2021 heb ik via een online vergadering mijn gemaakte keuzes besproken met een medestudent van de master Geschiedenis: Educatie en Communicatie. Het doel van deze vergadering was om kenbaar te maken hoe ik mijn onderzoek heb uitgevoerd en of dit navolgbaar is voor anderen. Ter voorbereiding op de vergadering had ik een verslag geschreven over mijn gemaakte keuzes en deze opgestuurd naar mijn medestudent. Zo konden wij tijdens het gesprek ingaan op de transparantie en navolgbaarheid van mijn beslissingen en in discussie gaan over de vraag hoe acceptabel deze beslissingen zijn geweest.

Ik heb mijn medestudent alle data kunnen laten zien. De vragenlijst was anoniem ingevuld door de leerlingen, waardoor ik deze met mijn medestudent kon delen zonder mij zorgen te maken over privacy rechten. Verder heb ik stapsgewijs uitgelegd wat ik heb gedaan en waar ik mijn conclusies op heb gebaseerd. Zij vond mijn gemaakte beslissingen acceptabel, zolang ik maak transparant bleef en duidelijk liet zien op basis waarvan ik mijn beslissingen maakte. Dit heeft ertoe geleid dat ik een spreadsheet heb gemaakt met daarin de antwoorden van de leerlingen. Deze kunnen lezers van dit onderzoek bereiken door op de link te klikken (deze staat aangegeven bij de analyse). Verder heb ik aan de hand van overige opmerkingen een paar aanpassingen gedaan in mijn methode en conclusie.

Bijlage 5. Pedagogische bevindingen docentgestuurde vorm.

De opgedane pedagogische bevindingen zijn door mij en mijn collega's geobserveerd tijdens de les. Wij hebben deze naderhand met elkaar besproken.

Mijn collega geeft aan dat de betrokkenheid die dit verhaal creëert bij leerlingen naar de les en docent toe verbazingwekkend is. Hij merkte op dat de rol van de docent enorm is en met zijn/haar uitvoering de opdracht staat of valt. In dit geval merkte hij op dat het uit het hoofd kennen van het verhaal ertoe leidt dat leerlingen het een stuk serieuzer nemen. De passie wordt door deze wijze van vertellen beter overgebracht op leerlingen dan wanneer iets wordt voorgelezen. De vormgeving, waarbij het verhaal aanvoelt als een soort spel, creëert een enorme betrokkenheid bij de leerlingen. Verder merkte mijn collega op dat de leerlingen echt verbazingwekkend goed meededen. De klas is normaal vrij druk, maar nu waren zij na vijf minuten volledig opgegaan in het verhaal. Hij concludeerde dat er ook bij de bovenbouwleerlingen een behoefte is aan dit soort invullingen van de geschiedenisles. De leerlingen krijgen enorm veel leerplezier door de les op deze wijze in te vullen en als docent creëer je een enorme betrokkenheid. Niet alleen naar het vak geschiedenis toe, maar ook naar de docent. Het beste voorbeeld dat het betrokkenheid naar de docent creëert kwam toen de bel ging. De leerlingen waren nog druk bezig met het invullen van de vragenlijst en toe de bel ging bleven alle leerlingen zitten om de vragenlijst af te maken. Ze offerden hun eigen vrije tijd op om een docent te helpen die zij niet kenden.

Bijlage 6. Vragenlijst leerlinggestuurde verhaal.

5-2-2021

Vragenlijst interactief-verhaal leerling gestuurd.

Vragenlijst interactief-verhaal leerling gestuurd.

1. 1: Vond je de lage mate van sturing, vanuit de docent, bij de opdracht prettig? Leg je antwoord uit

2. 2: Kon jij je tijdens de opdracht goed inleven in de andere tijd/plaats? Hoe kwam dat?

3. 3: Kon je jouw gekozen plek in het Britse rijk goed beschrijven of had je er moeite mee? Waarom was dat het geval?

4. 4: Welke dingen vielen op toen je moest opletten op presentismen?

5. 5: Voelde het verhaal levendig aan?

6. 6: Vond je het lastig om vragen te stellen aan je medeleerling? Waarom was dit wel/niet het geval?

7. 7: Tijdens deze opdracht ben ik bewuster geworden van presentismes.

Markeer slechts één ovaal.

- Helemaal mee eens
 Mee eens
 Oneens
 Helemaal mee oneens

8. 8: Leg je keuze bij vraag 7 uit.

9. 9: Heb je door deze opdracht een beter beeld gekregen van de tijd/plaats die je had gekozen?

10. 10: Door deze opdracht ben ik mij (iets) meer verbonden gaan voelen met de mensen van vroeger

Markeer slechts één ovaal.

- Helemaal mee eens
 Mee eens
 Oneens
 Helemaal mee oneens

11. 11: leg je antwoord bij vraag 9 uit.

12. 12: Door deze opdracht heb ik een beter beeld gekregen van hoe mensen leefden in het Britse rijk

Markeer slechts één ovaal.

- Helemaal mee eens
 Mee eens
 Oneens
 Helemaal mee oneens

13. 13: Leg je antwoord bij vraag 11 uit

14. 14: Heb je tijdens dit interactieve verhaal een beter beeld gekregen van de denkbeelden van vroeger? Leg je antwoord uit

15. 15: Wat vond je van de opdracht? Heb je nog een aantal tips?

Bijlage 7. Vragenlijst docentgestuurde verhaal.

5-2-2021

Vragenlijst interactief-verhaal: Op naar de nieuwe wereld

Vragenlijst interactief-verhaal: Op naar de nieuwe wereld

1. Bij het keuzemoment over het slavenerschap kon ik mij vinden in de drie mogelijkheden

Markeer slechts één ovaal.

- Ja
 Nee
 Een beetje

2. Leg uit waarom jij je wel/niet kon vinden in de antwoorden bij het keuzemoment met het slavenerschap.

3. Wat is scheurbuik?

4. 4. Bekijk de kaart hieronder. Waar denk je dat Plymouth ligt. Leg je antwoord uit

Kaart van Amerika



5. 5. Zou je in Plymouth willen leven? (In het verhaal) leg je antwoord uit!

6. 6. In welk huidige land zou de "zuidelijke koloniën" gelegen kunnen hebben?

7. 7. Wat waren de leefomstandigheden van de slaven in de zuidelijke koloniën en waarom waren deze omstandigheden zo?

8. 8. Beschrijf de route die jullie gevaren hebben.

9. 9. Hoe lang zal de reis in totaal hebben geduurd? Waarom denk je dat

10. 10. Is de route die jullie gevaren hebben normaal voor die tijdsperiode? Leg je antwoord uit

7. 7. Wat waren de leefomstandigheden van de slaven in de zuidelijke koloniën en waarom waren deze omstandigheden zo?

8. 8. Beschrijf de route die jullie gevaren hebben.

9. 9. Hoe lang zal de reis in totaal hebben geduurd? Waarom denk je dat

10. 10. Is de route die jullie gevaren hebben normaal voor die tijdsperiode? Leg je antwoord uit

15. 15. Wat vond je van dit verhaal? Wat was leuk en wat kan er beter?

Deze content is niet gemaakt of goedgekeurd door Google.

Google Formulieren

Bijlage 8. Vragenlijst gedeelde-sturingsverhaal.

5-2-2021

Vragenlijst interactief-verhaal: gedeelde sturing

Vragenlijst interactief-verhaal: gedeelde sturing

Britse Rijk rond 1840

1. 1. Ik voelde mij verbonden met het verhaal

Markeer slechts één ovaal.

- Helemaal mee eens
 Eens
 Oneens
 Helemaal mee oneens

2. 2: Kon jij je tijdens de opdracht goed inleven in de andere tijd/plaats? Hoe kwam dat?

3. 3: Begon je tijdens het verhaal je voor te stellen hoe objecten of personen, zoals het schip, de fabriek of een persoon, eruit zagen? Leg je antwoord uit! (Indien ja geef graag voorbeelden)

4. 4: Heb je door deze opdracht een beter beeld gekregen van de tijd/plaats die je hebt meegemaakt?

5. 5: Heb je tijdens dit interactieve verhaal een beter beeld gekregen van wat mensen vroeger dachten en vonden? Leg je antwoord uit

6. 6: Welke normen en waarden waren er ten tijde van het verhaal?

7. 7: Hoe verschillen de normen en waarden ten tijde van het verhaal met de normen en waarden van nu?

8. 8: Welke andere verschillen tussen de tijd van het verhaal en nu ben je tegengekomen?

9. 9: Ben je een keuzemoment tegengekomen waar je wat anders wilde doen dan de opties die je had? Indien ja leg uit waar en waarom

10. 10: (als je naar India bent gegaan). Wat waren volgens jou de grootste voor-en nadelen van werken op een schip rond 1840?

11. 11: (als je in de fabriek werkt) Wat waren volgens jou de grootste voor-en nadelen van het werken in een fabriek rond 1840?

12. 12: Welke verschillen zijn er in arbeidsomstandigheden op schepen en in fabrieken als je het vergelijkt met nu?

Deze content is niet gemaakt of goedgekeurd door Google.

Google Formulieren